

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

2018

EYTP ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

DOKTORA TEZİ

ÇİĞDEM ÇAKIR

DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ÇİĞDEM ÇAKIR

GAZİANTEP
Temmuz, 2018

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

**DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI
ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

ÇİĞDEM ÇAKIR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üye. Metin ÖZKAN

GAZİANTEP
Temmuz, 2018

JÜRİ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Çiğdem ÇAKIR**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program:** Eğitim Bilimleri ABD/Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi**Tezin Başlığı:** Dağıtılmış Liderlik Uygulamalarını Etkileyen Okul İçi Faktörlerin İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 12/07/2018

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üye. Metin ÖZKAN
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleri**İmzası**

Dr. Öğr. Üye. Metin ÖZKAN (Tez Danışmanı)

Dr. Öğr. Üye. Zehra KESER ÖZMANTAR

Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Doç. Dr. Yusuf İNANDI

Doç. Dr. Binali TUNÇ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
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 beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Çiğdem ÇAKIR

Öğrenci Numarası: 201319417

Tezin Savunma Tarihi: 12/07/2018

ÖZET

DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

ÇAKIR, Çiğdem

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Metin ÖZKAN

Temmuz 2018, 185+XV sayfa

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre ortaokullardaki dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemek ve dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerden açımlayıcı karma modelde desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda araştırma problemine uygun olarak betimsel nitelikte tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise çoklu durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın nicel sürecinde 1604 öğretmenden oluşan iki ayrı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Birinci örneklem grubunu ölçek geliştirme çalışması için Gaziantep il merkezinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 868 öğretmen oluşturmaktadır. İkinci örneklem grubunu Gaziantep il merkezinde, 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı 27 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 736 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel sürecinde dört okuldan 24 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma, T-testi, tek faktörlü ANOVA, Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizinden yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarındaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik olarak görüşleri incelendiğinde en düşük düzeyde görülen alt boyut “Amaç birliği” iken en yüksek seviyede görülen alt boyut “İşbirliği ve güven”dir. Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin karara katılımlarına yönelik düşünceleri, dağıtılmış liderlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre dağıtılmış liderlik düzeyinin yüksek

olduğu okullarda risk alma, yönetici desteği, öğrenme kültürü, hesapverebilirlik ilişkileri, olumlu iletişim, mesleki gelişime önem verilmesi, kurumsallaşma, yönetimin kolaylaştırıcı rolü, meslektaş yardımlaşması, saygı, örgüt kültürü gibi unsurlar söz konusu iken dağıtılmış liderlik düzeyinin düşük olduğu okullarda bu unsurların düşük düzeyde gözleendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Ortaokullarda genel olarak işbirliği ve güven problemi yaşanmamakla birlikte paydaşlar arasında amaç birliği tam olarak sağlanamamaktadır. Cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenleri öğretmenlerin, okullarındaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik olarak görüşlerini farklılaştırmamaktadır. Ortaokullarda risk alma, yönetici desteği, öğrenme kültürü, hesapverebilirlik ilişkileri, olumlu iletişim, mesleki gelişime önem verilmesi, kurumsallaşma, yönetimin kolaylaştırıcı rolü, meslektaş yardımlaşması, saygı ve örgüt kültürü dağıtılmış liderliği destekleyen unsurlardır. Destekleyen bu faktörlerin olmaması ise dağıtılmış liderliğin uygulanmasına engel teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dağıtılmış liderlik, ortaokullarda yönetim, yönetim ve liderlik, liderliğin paylaşımı, eğitim yönetimi

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE IN-SCHOOL FACTORS AFFECTING
DISTRIBUTED LEADERSHIP PRACTICES**

ÇAKIR, Çiğdem

Doctorate Dissertation,

Department of Educational Sciences

Educational Administration Supervision Planning and Economics

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN

July 2018, 185+XV pages

In this study, it was aimed to determine the level of distributed leadership in secondary schools according to the views of the teachers and to find out the in-school factors affecting distributed leadership practices. The study is designed in an exploratory mixed model at which quantitative and qualitative techniques are used together. In the quantitative part of the study, a single scanning model was used in descriptive quality in accordance with the research problem. In the qualitative part of the study, multiple case studies were conducted. In the quantitative process of the study, two separate sample groups consisting of 1604 teachers were studied. For the scale development study, the sample consists of 868 teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in district of Gaziantep city center in the academic year of 2016-2017. For the quantitative part, the sample consists of 736 teachers working in 27 secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Gaziantep city center in the academic year of 2017-2018. Participants of qualitative part consist of 24 teachers from four schools. The data of the study were collected with the "Personal Information Form", the "Distributed Leadership Scale" and the semi-structured interview form developed by the researcher. In the analysis of quantitative data, mean, standard deviation, T-test, one-factor ANOVA, Hierarchical Multiple Regression analysis were used. Descriptive analysis was used to analyse the data obtained in the qualitative part of the study. As a result of the analyzes, when the opinions of the teachers participating in the research are analyzed for the distributed leadership practices in schools, the lowest dimension is the "Common goals" while the highest dimension is the "Cooperation and trust". Teachers' views on distributed leadership do not show a statistically significant difference according to gender, level of education, occupational seniority, and duration of working at the current school. Teachers' attitudes toward participation in decision significantly predicted the level of

distributed leadership. According to the findings obtained from the interviews made with the teachers, it is seen that in the upper level schools, elements such as risk taking, managerial support, learning culture, accountability relations, positive communication, importance of professional development, institutionalization, facilitating role of management, cooperative assistance and there is no evidence of these in the lower level schools. Based on these findings, the following conclusions were reached: In general, there is no problem of cooperation and trust in secondary schools whereas the common goals among stakeholders have not been achieved at a high level. The teachers' views on the distributed leadership practices at school do not differentiate significantly according to gender, level of education, occupational seniority and duration of working at school. As a result of the interviews conducted with the teachers in the secondary schools, risk taking, managerial support, learning culture, accountability relations, positive communication, emphasis on professional development, institutionalization, facilitating role of management, cooperation between colleagues, respect, and corporate culture are the supporting elements of distributed leadership. The lack of supporting factors hinders the implementation of distributed leadership.

Key Words: Distributed leadership, secondary school administration, administration and leadership, sharing leadership, educational administration

ÖNSÖZ

Okullarda dağıtılmış liderliği konu edinen bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın gerekçelerini oluşturan problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kaynak özetlerine ve alanda yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan “Materyal ve Yöntem” başlığı altında araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi anlatılmıştır. “Bulgular” çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırma bulguları tablolardan yararlanılarak sunulmuş ve tablolar okunmuştur. Çalışmanın beşinci bölümünde ortaokullarda dağıtılmış liderliğe ilişkin nicel ve nitel bulgular benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Çalışmanın son bölümü olan “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlardan yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma süresince bana olan güvenini ve inancını her zaman dile getirerek motivasyonumu arttıran, bilgisi ve deneyimleriyle bana yol göstererek çalışmanın gerçekleşmesine büyük katkı sağlayan, analitik bakış açısı kazanmama yardımcı olan tez danışmanım çok değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Metin ÖZKAN’a,

Tezin oluşumunda farklı bakış açılarıyla araştırma sürecime yön veren ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI, Doç. Dr. Habib ÖZGAN ve Dr. Öğretim Üyesi Zehra KESER ÖZMANTAR’a,

Doktora eğitimim süresince bana katkı sağlayan hocalarıma,

Tez jürimde yer alan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Yusuf İNANDI ve Doç. Dr. Binali TUNÇ’a,

Tez hazırlama sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Tuba AYDIN GÜNGÖR ve Dr. Necati ÖZTÜRK’e,

Hayatımın her döneminde olduğu gibi doktora eğitimim süresince de bana gösterdikleri sabır ve sonsuz destek için canım aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Çiğdem ÇAKIR
Temmuz, 2018

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. ARAŞTIRMA SORULARI.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.5. SINIRLILIKLAR	9
1.6. SAYILTILAR	9
1.7. TANIM	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN TARİHİ KÖKENİ VE ORTAYA ÇIKIŞI.....	10
2.2. DAĞITILMIŞ LİDERLİK NEDİR?	12
2.2.1.Dağıtılmış Liderliği Yansıtan Özellikler.....	16
2.2.2.Dağıtılmış Liderliğin Önemi: Sistem Liderliği Yolunda Atılmış Bir Adım..	17
2.3. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN FARKLI LİDERLİK YAKLAŞIMLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI	18
2.4. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN AYIRT EDİCİ UNSURLARI.....	22
2.4.1.Liderliğin Geniş Sınırları	22
2.4.2.Uzmanlığa Göre Liderlik	23
2.4.3.Etkileşim İçindeki Ağlar	24

2.4.4.Ürün Olma Özelliği	26
2.5. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN ÇEŞİTLİ TEORİ VE YAKLAŞIMLAR İLE ARASINDAKİ İLİŞKİLER	27
2.6. DAĞITILMIŞ LİDERLİK YAKLAŞIMININ ÖNCÜLERİ.....	33
2.6.1. Cecil A. Gibb.....	33
2.6.2. James P. Spillane	34
2.6.3. Peter Gronn.....	37
2.6.3.1. Gronn'un dağıtılmış liderlik yaklaşımının temel kavramları.....	37
2.6.3.2. Liderliğin dağıtılması	39
2.6.4. Richard F. Elmore.....	45
2.6.5. John MacBeath, George K. T. Oduro ve Joanne Waterhouse.....	49
2.6.6. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımlarının Genel Değerlendirmesi	54
2.7. DAĞITILMIŞ LİDERLİK YAPILARI.....	56
2.8. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN ALT BOYUTLARI	59
2.9. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN UYGULANMASINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER	60
2.9.1. Destekleyen Faktörler	61
2.9.2. Engelleyen Faktörler	63
2.10. DAĞITILMIŞ LİDERLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	64
2.10.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	64
2.10.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	68
2.10.3. Yurt Dışında ve Yurt İçinde Yapılmış Araştırmaların Genel Değerlendirmesi	70

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	72
3.2. ARAŞTIRMA GRUPLARI	74
3.2.1. Nicel Verilerin Elde Edildiği Evren, Örneklem ve Özellikleri	74
3.2.2. Nitel Verilerin Elde Edildiği Katılımcılar ve Özellikleri.....	77
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	78
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	79
3.3.1.1. Kişisel bilgi formu	79
3.3.1.2. Dağıtılmış liderlik ölçeği	79

3.3.1.2.1. Araştırma modeli.....	79
3.3.1.2.2. Örneklem.....	80
3.3.1.2.3. Araştırmanın Etik Boyutu	82
3.3.1.2.4. Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi	82
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	93
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	93
3.4.1. Nicel Veri Toplama Süreci.....	93
3.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci	94
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	96
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	96
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	98

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ORTAOKULLARDA DAĞITILMIŞ LİDERLİK DÜZEYLERİ	101
4.2. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN CİNSİYET VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ.....	102
4.3. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN MESLEKİ KIDEM VE OKULDAKİ KIDEM YILINA GÖRE İNCELENMESİ	103
4.4. ÖĞRETMENLERİN KARAR ALMA SÜRECİNE KATILIMLARININ DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİ AÇIKLAMA DÜZEYİ	105
4.5. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLER	106
4.5.1. Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri Yüksek Olan Okullara İlişkin Bulgular.....	107
4.5.2. Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri Düşük Olan Okullara İlişkin Bulgular.....	124
4.5.3. Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Okullara İlişkin Genel Değerlendirme.....	132

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. ORTAOKULLARDA DAĞITILMIŞ LİDERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	136
--	-----

5.2. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN CİNSİYET VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINA İLİŞKİN TARTIŞMA	138
5.3. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN MESLEKİ KIDEM VE OKULDAKİ KIDEM YILINA GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINA İLİŞKİN TARTIŞMA	139
5.4. ÖĞRETMENLERİN KARAR ALMA SÜRECİNE KATILIMLARININ DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİ AÇIKLAMA DÜZEYİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	142
5.5. DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN TARTIŞMA	143

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ.....	152
6.2. ÖNERİLER.....	154
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	154
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	155
KAYNAKLAR.....	156
EKLER	171
ÖZGEÇMİŞ.....	185
VİTAE.....	185

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlik rol ve görevleri	48
Tablo 2.2. Dağıtılmış liderlik yapıları.....	57
Tablo 2.3. Dağıtılmış liderliğin alt boyutları	60
Tablo 3.1. Nicel araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler	77
Tablo 3.2. Nitel araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri	78
Tablo 3.3. Dağıtılmış liderlik ölçeğine ilişkin faktör yükleri	88
Tablo 3.4. Uyum indeksleri ve ölçek değerleri	90
Tablo 3.5. Nitel analiz öncesi oluşturulan tema ve kodlar	94
Tablo 3.6. Dağıtılmış Liderlik verilerine ait tanımlayıcı istatistikler	97
Tablo 4.1. DL ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar	101
Tablo 4.2. Öğretmenlerin DL'e ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları	102
Tablo 4.3. Öğretmenlerin DL'e ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre t- testi sonuçları	103
Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları	104
Tablo 4.5. Öğretmenlerin okuldaki kıdem yılı değişkenine ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları	105
Tablo 4.6. Öğretmenlerin karara katılımının dağıtılmış liderliği yordamasına ilişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	106
Tablo 4.7. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ÜDDL1)	107
Tablo 4.8. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ÜDDL2)	115
Tablo 4.9. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ADDL1)	124
Tablo 4.10. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ADDL2)	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Dağıtılmış bir perspektifte etkileşim ağları.....	25
Şekil 2.2. Spillane'in dağıtılmış liderlik teorisinin unsurları.....	36
Şekil 2.3. Gronn'un dağıtılmış liderlik şeması	36
Şekil 2.4. Resmi ortak çalışma birimlerinin özellikleri.....	43
Şekil 2.5. Liderlik görevlerinin bireyler ve birimler arasında bölünmesi	44
Şekil 2.6. Elmore'un dağıtılmış liderlik teorisi.....	46
Şekil 2.7. Dağıtım taksonomisi	50
Şekil 2.8. Okullarda dağıtılmış liderliği sürdürmek için bir model	52
Şekil 3.1. Açımlayıcı desen çalışma tasarımı	73
Şekil 3.2. Dağıtılmış liderlik ölçeğine ilişkin özdeğer grafiği.....	87
Şekil 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	91

EKLER LİSTESİ

EK 1. Araştırma İzni	171
EK 2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Ziyaret Edilen Okullar	172
EK 3. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Uzman Görüş Formu	173
EK 4. Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplandığı Form	179
EK 5. Araştırmanın Nicel Boyutuna Dahil Edilen Okulların Ortalama Puan Dağılımları	182
EK 6. Öğretmen Görüşme Formu	183



KISALTMALAR

DL: Dağıtılmış Liderlik

ESHA: European School Heads Association

ETUCE: European Trade Union Committee for Education

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulamalı Faktör Analizi

ADDL: Alt Düzey Dağıtılmış Liderlik

ÜDDL: Üst Düzey Dağıtılmış Liderlik



BÖLÜM I

GİRİŞ

Liderlik insanlık tarihi boyunca var olan bir olgu olup Antik dönemlerde daha çok geniş kitleler üzerinde büyük etkisi olan kişilerle birlikte anılmış ve toplumların lider algısı, devlet yönetimi veya dinle alakalı konular üzerine yoğunlaşmıştır (Hatch, Kostera ve Kozminski, 2006). Bu konuda Yunan filozofu Platon adalet ve devlet yönetimi arasında ilişki kurmaya çalışmış, ideal devlet türündeki ideal lider türünün özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Konuya yaklaşımı kabul görsün veya görmesin Platon liderlik ile adalet, demokrasi ve eşitlik kavramlarını bir araya getirerek alan yazına önemli ölçüde kaynaklık etmiştir (Ceylan, 2006).

19. yüzyılın başlarından itibaren bilime konu olduğundan bu yana liderliğin çok sayıda farklı tanımı yapıldığı görülmektedir. Öyle ki sadece 20. yüzyılda 5000'den fazla çalışma yapılmış ve 350'den fazla da liderlik ve lider tanımı ortaya konmuştur (Erçetin, 2000). Diğer taraftan 2002 yılından bu yana sadece Türkiye'de 400'ün üzerinde çalışmaya konu olmuş (Özkan, 2016) ve yine her bir çalışmada farklı şekillerde tanımlanmış bir olgudur. Çok farklı tanımı yapılmış olması, içeriği ve anlamının sürekli değişime uğradığını (Özkan, 2016) henüz üzerinde fikir birliğine varılamadığını gösterir.

Liderliğin içerik ve anlamının değişime uğramasının nedenleri arasında genel olarak ihtiyaçların yön verdiği, bireylerin psiko-sosyal, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik alanlardaki değişimlerinden kaynaklanan toplumsal değişimler yer almaktadır. Toplumsal yaşam içerisinde her geçen gün farklı ihtiyaçları ortaya çıkan bireyleri ortak bir amaç etrafında toplayacak olan liderin özelliklerinin de değişmesi kaçınılmazdır. Toplumsal hayatın giderek karmaşıklaşması, farklı amaçlara sahip bireyleri ortak bir amaç etrafında birleştiren liderin özelliklerinin sürekli değişiminin ve gelişmesinin gerekliliğine işaret etmektedir (Özkan, 2016).

Tarihi süreç incelendiğinde her dönem ve her yerde duruma, zamana ve koşullara göre, kültürel farklılıklardan etkilenen (Hodgetts ve Luthans, 2003) değişik

türde liderlerin ortaya çıktığı, ancak değişenin sadece liderlik kavramının kapsamı ve algılanma biçimi olduğu görülmektedir. Çünkü sosyal ağ teorisinin de açıklık getirdiği gibi ilişki ağlarının etkisiyle toplumlar sürekli bir değişim ve gelişim süreci yaşamakta ve bu bağlamda toplumla birlikte çevre koşulları da değiştiğinden bir dönem geçerli olan liderlik tarzı veya davranışları geçerliliğini kaybederek yeni liderlik tarz veya davranışlarını gerekli kılmaktadır.

Liderlik olgusunun günümüze kadar geçirdiği değişim aşamalarına baktığımızda karşımıza ilk olarak on dokuzuncu yüzyılda lider olunmayıp lider olarak doğulduğunu, liderliğin kalıtsal bir özellik olarak doğuştan geldiğini savunan “Büyük Adam Teorisi” çıkmaktadır. Bu teori başlangıçta liderlik kavramını erkekler ile özdeşleştirdiği için Büyük Adam Teorisi olarak anılmış olup daha sonra kadın liderlerin de ortaya çıkmasıyla Büyük İnsan Teorisi olarak anılmıştır (Buluç, 2016).

Büyük Adam Teorisinden sonra sadece lider değişkeninin ön plana çıktığı, liderliğin doğuştan gelen bir Tanrı vergisi olarak bazı bireylerde var olan özellikler toplamı olduğunu savunan yaklaşımlar karşımıza çıkar. Bu yaklaşımlarda varılmak istenen nokta; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderlerin başkalarından ayıran fiziksel özelliklere ve yeteneklere sahip oldukları düşüncesidir. Bu amaçla 1920-1950 yılları arasında geliştirilen psikolojik testler ile liderlerin sahip olduğu özellikler bulunmaya çalışılmış (Yukl, 1991; Koçel, 2003) ve fiziksel özellikler (enerji ve aktif olma), zeka ve yetenek (yargılama, bilgi, akıcı konuşma), kişilik (yaratıcılık, açık sözlülük, dürüstlük ve etik davranış), iş ile ilgili özellikler (başarı güdüsü, ileride olma arzusu, sorumluluk güdüsü, göreve dönüklük ve amaçlara ulaşmada sorumluluk alma) ve sosyal özellikler (işbirliği yeteneği, prestij, popüler ve sosyal olma, kişiler arası beceriler, sosyal katılım, nezaket ve zarafet) şeklinde sınıflandırılmıştır (Daft, 1991).

Lider özelliklerinin bazı durumları açıklamakta yetersiz kalması araştırmacıları bu olguyu yeni yaklaşımlarla açıklamaya yöneltmiş ve lider davranışları ön plana çıkarmıştır. Liderlik sürecini davranışlarla açıklamaya çalışan bu yaklaşımın ana fikri; liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun, liderin liderlik süreci içerisinde sergilediği işe veya kişiye yönelik davranışları olduğudur. Astlarıyla iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

1960'lerden itibaren ne özelliklerin ne de davranışların liderlik olgusunu açıklamada tatmin edici olmaması araştırmacıları durumlara odaklanmaya sevk etmiştir. Durumsallık yaklaşımı, değişik koşulların değişik liderlik tarzlarını gerektirdiği varsayımından hareket eder. Her duruma uygun tek tip liderlik tarzı yoktur. Liderin görev yönelimi, ilişki yönelimi ve takipçilerin bilgi, beceri, isteklilik ve hazırbulunuşluk düzeyleri örgütsel amaçlara ulaşmada üç ana etkindir. Bu yaklaşımların ortak noktası; görev ya da ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzının her durum ve koşulda geçerli olamayacağı, bazı durumlarda görev merkezli bir liderlik tarzının etkinliğe neden olabileceği gibi, bazı durumlarda tersine ilişki merkezli bir liderlik tarzının verimli ve etkin olabileceği şeklinde ifade edilir (Çağlar, 2004). Ancak durumsallık yaklaşımı da farklı nedenlerle eleştirilmektedir (Sağır, 2010). Örneğin, her şeyden önce bazı kültür ve örgütlerde liderin davranışlarını koşullara göre değiştirmesi, astlar tarafından tutarsızlık ve samimiyetsizlik olarak görülebilmektedir. Diğer taraftan, liderin de değişen koşullar ve değişen liderlik yaklaşımına uyum sağlamakta güçlükler çekebilecek olması ya da yeni durumun gerektirdiği yeteneklere sahip olmaması ihtimali de tartışılan durumlardır (Polat ve Arabacı, 2015).

Durumsallık yaklaşımına yönelik eleştiriler liderlikte yeni yaklaşımların önünü açmıştır. Örgütün bütün paydaşlarını sürece dahil eden katılım, paylaşım, yetki devri, işbirliği, vizyon gibi kavramları içinde barındıran demokrasi olgusunun ön planda olduğu yaklaşımlar benimsenmiştir. Tek başına tüm süreçlerin üstesinden gelebileceğine inanılan kahraman liderlik anlayışı yerini her bir bireyin ayrı bir değer olarak kabul edildiği, bunların her birinin bilgi, beceri, deneyim vb. yönlerinin örgütsel amaçlar doğrultusunda rehberlik ve yönlendirme ile çeşitli süreçlerde birleştirildiği ortak akla bırakmıştır.

Örgüt yönetiminde ortak akıl ilk olarak Avustralyalı sosyal psikolog Gibb'in (1947, 1951, 1954) çalışmalarında gündeme gelmiş ve çalışanların sahip olduğu farklı kaynakların (uzmanlık, bilgi, beceri, deneyim vb.) ve değişken durumlarının demokratik olmayan süreçlerle istikrarsızlığa yol açmaması için liderliğin dağıtılması gerektiği belirtilmiştir. Gibb'e göre liderliğin dağıtılması yoluyla çalışanların sahip olduğu farklı kaynaklar bir araya getirilerek ortak akıl oluşturulacak ve örgüt kendi çalışma düzenini geliştirmiş olacaktır. Sonraki yıllarda Drucker (1959) bir şirketin varlığını sürdürmesinin çalışanların katkısına bağlı olduğunu dile getirerek yönetime katılımın önemine vurgu yapmıştır. Bir başka çalışmada Fiedler (1964) durumlara bağlı olarak

örgütün belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çalışanlar arasındaki ilişkilerin farklılaşabileceğine dikkat çekmiştir. Burada liderlikte her çalışanın her durumda statüsüne bakılmaksızın farklı roller alabileceği ilkesi ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan liderliğin dağıtılması için nitelikli çalışanlara ihtiyaç olması ve çalışanların niteliğinin gevşek birleşmiş sistemler teorisi ve 1960'lı yıllarda başlayan standartlar hareketi doğrultusunda önem kazanması tüm çalışanların liderlik uygulamalarında yer alabilmesinin önünü açmıştır (Elmore, 2000). Tüm bu çalışmalardan hareketle 1990'lı yıllardan itibaren dağıtılmış liderlik, örgüt yönetimi alan yazınında yoğun olarak çalışılmaya başlanmıştır.

Çalışmanın konusu olan okullara gelindiğinde de durum çok farklı değildir. Alan yazında çalışmaların büyük çoğunluğu sadece bir kişinin liderlik yeteneklerine odaklanmış ve okul liderliğinde geleneksel olarak, liderin liderlik ettiği, kilit kararlar veren, çalışanları motive eden ve onlara ilham veren yukarıdan aşağıya (top-down) liderlik yaklaşımı kabul edilmiştir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Buna karşın okul yöneticiliğinin liderlik konusunda bir tekeli olmadığını gösteren çalışmalar da yapılmış ve öğretmenler, veliler ve diğer çalışanların da önemli roller oynadığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Harris ve Muijs, 2005; Smylie ve Denny, 1990;). Bu şekilde liderleri sorumluluk ve otoriteyi paylaşmaya teşvik eden liderlik tarzları ilgi konusu olmuş, birden fazla insana ve durumlara dağıtılan faaliyetler ve etkileşimler açısından okullarda liderliği yeniden düşünmenin önü açılmıştır (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Spillane, 2006). Dolayısıyla demokratik süreçlerle okulun tüm paydaşlarını liderlik sınırlarına dahil eden dağıtılmış liderlik yaklaşımı araştırmalara konu olmuştur.

Spillane'e (2006) göre dağıtılmış liderlik ortak eğitim hedeflerine ulaşma yolunda, öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin bilgi ve becerilerini stratejik kullanma sürecidir. Bu süreçte önemli olan etkileşim ve uygulamalardır. Spillane'in bu vurgusundan yola çıkarak Avrupa Eğitim Sendikası Kurulu (European Trade Union Committee for Education- ETUCE) dağıtılmış liderliği demokratik bir yaklaşım olmakla birlikte okul gelişimi için en önemli koşullardan birisi olarak kabul etmektedir. Çünkü dağıtılmış liderlik öğretmenleri ve diğer çalışanları uzmanlıklarına göre liderlik yapmalarına teşvik ederek ve işbirlikçi çalışma kültürünü destekleyerek öz yeterlilikleri üzerinde etkili olan böylelikle okulun kapasitesini de geliştiren bir liderlik yaklaşımıdır (ETUCE, 2012).

Liderlikte uygulamaların ve etkileşimlerin asıl ilgi odağı olarak karşımıza çıktığı dağıtılmış liderlik perspektifinde işbirliği, ağ oluşturma ve ortaklıkların artması (Spillane, 2005) ile okulda adalet, strateji, vizyon, ortak değerler, karar alma, güven, paylaşım, özsaygı, benimseme, bağlılık, iletişim (Grenda, 2011; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Oduro, 2004; Singh, 2014) gibi paydaşların okul içi davranışlarında etkili olan kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Bir kurumda bunların varlığı dağıtılmış liderliğin etkinliği açısından önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında bu bölümde öncelikle söz konusu araştırmanın alan taraması sonucu görülen problem durumu ortaya koyularak araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmada temel alınan tanım belirtilecektir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okullarda alışlagelmiş klasik yönetsel liderlik yaklaşımları değil alt sistemlerin etkileşim süreçlerinden yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmek için statü farklılığı gözetilmeksizin örgütün bütün paydaşlarının bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlığının ortak amaç için hareket etmesine imkan sağlayan, örgütün amaçlarına ulaşması açısından gerektiğinde pragmatik uygulamaları da içinde barındıran liderlik yaklaşımları kabul görmektedir. Ayrıca burada gözden kaçırılmaması gereken konu tepe liderler gibi emir-komuta zinciri içinde hareket edildiğinde değil de bütün paydaşların kritik noktalarda sürece dahil edildiğinde onların motivasyonunun artarak örgüte yönelik algılarının ve örgüt içi davranışlarının olumlu yönde etkileneceği, böylelikle sinerji yaratabilecekleridir. Bu bağlamda emir-komuta zinciri içinde hareket eden Türk Eğitim Sistemi'nde bütün bunları içinde barındıran dağıtılmış liderlik yaklaşımının okullarda uygulanmasının paydaşların motivasyonunu arttırarak sinerji yaratmalarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Dağıtılmış liderlik “Ne” sorusuyla sadece sonuca odaklanan kahraman liderlik yaklaşımı yerine “Nasıl” sorusu ile sürece odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır (Spillane, 2005). Diğer bir deyişle liderlik uygulamaları merkeze alınmakta ve bu uygulamalarda her bir paydaş gerektiğinde başvurulacak bir zenginlik, oluşturulacak liderlik havuzunun bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Bennett, Wise, Woods ve Harvey, 2003a; Bennett, Wise, Woods ve Harvey, 2003b; Bolden, 2011; Woods, Bennett, Harvey ve Wise, 2004). Dağıtılmış liderlik sürecinde kurumun yapısı, vizyonu, sorumluluk ve

hesapverebilirlik yapıları, çalışanlar arası ilişkiler, çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması dağıtılmış liderliğin etkinliği açısından önem arz eden boyutlardır (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Gronn, 2000; Spillane, 2005). Öyleyse okullarda dağıtılmış liderliğe ait büyük resmi görmek açısından okul yapısı, ortak amaçlar, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ile çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması boyutlarını dikkate alarak incelemek bir gerekliliktir.

Dağıtılmış liderlik alan yazınında dikkat çeken bir diğer konu karar alma sürecidir. Argon ve Eren'e (2004) göre karar alma sürecinde çalışanların rolü çözümlenirken dikkate alınacak noktalardan birisi çalışanlara kararlara katılma olanağının verilip verilmediğidir. Çünkü ancak karar sürecine katılımı yoluyla çalışanlar yöneticinin aldığı kararları daha iyi anlayabilir, özümseyebilir ve uygulayabilir. Ayrıca çalışanların karara katılımı, kararların doğruluğunu, çalışanların bağlılığını ve moralini, dolayısıyla da örgütün verimini artırır. Dağıtılmış liderlik açısından düşünüldüğünde paydaşların karara katılımı kararların uygulanabilirliği, doğruluğu, çalışanların moral ve motivasyonunu sağlamasının yanında onların örgüt başarısı adına kendi bilgi, beceri ve deneyimleri ölçüsünde hareket ederek liderlik girişiminde bulunmalarını teşvik edebilir. Dolayısıyla dağıtılmış liderlik ve çalışanların karara katılımı arasındaki ilişkiyi incelemek bir gereklilik olarak görülmektedir.

Dağıtılmış liderlik her ne kadar teorik olarak Gibb'in (1947, 1954) çalışmalarına dayandırılrsa da ancak 1990'lı yıllarda teorik alt yapıya yoğunlaşmış (Archer, 1995; Elmore, 2000; Fielding, 1999; Gronn, 2000; Bennett vd., 2003a; Bennett vd., 2003b; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Mahoney ve Moos, 1998; Spillane, 2005; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Wallace ve Hall, 1994; Williams, 2011; Woods vd., 2004); 2000'li yıllarda deneysel çalışmalara konu olmuştur (Chen, 2007; Davis, 2009; ESHA, 2013; Gordon, 2005; Heck ve Hallinger, 2009; Grenda, 2011; Oduro, 2004; Singh, 2014; Smith, 2007; Tian, 2011). Türkçe alan yazına baktığımızda teorik olarak (Baloğlu, 2011a; 2011b) oldukça sınırlı sayıda ve deneysel olarak (Adıgüzelli, 2016; Ağırdaş, 2014; Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Baloğlu, 2012; İşcan, 2014; Kılınç, 2014; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir, 2012; Şahin vd., 2014; Taşdan ve Oğuz, 2013; Yılmaz, 2014; Yılmaz ve Turan, 2015) daha çok ölçek geliştirme, ölçek uyarlama ve sınırlı sayıda tez çalışmasına konu olmuştur. Okullarda dağıtılmış liderlik konusunda sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle alana ışık tutarak

eğitimde politika yapıcılara farklı bakış açısı kazandırabilecek olması mevcut araştırmanın yapılmasında gereklilik olarak görülen bir diğer konudur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre ortaokullardaki dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemek ve dağıtılmış liderlik uygulamalarını etkileyen okul içi faktörleri ortaya koymaktır. Bu amaçla öncelikle ortaokullardaki dağıtılmış liderlik düzeyleri belirlenmiş ve cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre dağıtılmış liderliğin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ardından karara katılımın dağıtılmış liderliği ne derece açıkladığına bakılmış ve son olarak elde edilen bilgileri derinleştirmek adına ortaokul öğretmenleriyle dağıtılmış liderlik ve dağıtılmış liderliğin uygulanmasına etki eden faktörlere yönelik görüşmeler yapılmıştır.

1.3. ARAŞTIRMA SORULARI

1. Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik ve alt boyutlarına (formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim) ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okullarda öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Yapılan nicel araştırma sonucu dağıtılmış liderlik düzeyi yüksek ve düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik ve etki eden faktörlere yönelik düşünceleri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde yaşanan hızlı değişim süreçlerinin etkisiyle örgütler gibi örgütlerin temel taşı kabul edilen çalışanlar da farklılaşmıştır. Okullarda öğretmenler asgari ya da

azami düzeyde de olsa bütün gelişmeleri yakından takip edebilen, bilgiye kolay ulaşabilen, hak ve sorumluluklarının bilincinde, farklı potansiyelleri olan ve bu potansiyellerinin bilinciyle değer görmek isteyen bireyler haline gelmiştir. Bu noktada öğretmenlere bilgi, beceri, deneyim veya uzmanlıkları ile kendilerinin bir değer olarak kabul edildiği, kendilerini ifade etme fırsatı sunan, böylelikle okulun amaçlarına ulaşmasında önemli değişkenlerden olan dağıtılmış liderlik önem kazanır. Mevcut çalışmanın sonuçları bakımından çalışanların bilgi, beceri, deneyim veya uzmanlıklarını tek potada birleştirerek ortak akla ulaşmanın yollarını örneklendirerek okullarda dağıtılmış liderlik konusunun uygulanması ve geliştirilmesine yönelik uygulayıcılara önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Yurt dışı yayınlara bakıldığında dağıtılmış liderlik ile ilgili kuramsal ve deneysel çalışmaların belirli bir düzeye ulaştığı görülmekte, ancak Türkiye'deki dağıtılmış liderlik çalışmalarına bakıldığında gerek kuramsal gerek deneysel çalışmaların henüz yeterli düzeye ulaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın alandaki bu eksikliğin giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de özellikle son yıllarda üzerinde sıklıkla ve çok çeşitli değişimlerin yapıldığı, harcanan kaynakların artmasına rağmen yine de beklenen başarının elde edilemediği, öğretmenlerle ilgili örgüt içi değişkenlerden kaynaklanan motivasyon sorununun çözüm noktasına ulaşamadığı eğitim sistemi çok tartışılır hale gelmiştir. Bu noktada mevcut çalışmanın politika yapıcılara liderliğin yönetsel bir eylem olarak algılandığı klasik yaklaşım yerine çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerinin önem arzettiği ortak akli ön plana çıkaran dağıtılmış liderlik yaklaşımı ışığında diğer değişkenleri de dikkate alarak farklı bakış açıları kazandıracağı düşünülmektedir.

Dağıtılmış liderlik yaklaşımı alan yazında sık sık demokratik liderlik, paylaşılan liderlik, öğretmen liderliği, yetki verme gibi liderlik tarzı ya da yaklaşımlarının yerine kullanılmaktadır. Oysaki dağıtılmış liderlik bu liderlik yaklaşımları ya da tarzları ile benzerlik göstermekle birlikte bunlardan farklı yönleri olup sistem düzeyinde bir liderlik yaklaşımıdır. Mevcut çalışma alan yazındaki bu karmaşaya açıklık getirmesi bakımından önemlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Araştırmada özel okullar kapsam dışı tutulmuştur.
- Öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderliğe yönelik algıları, okullarında karara katılımları, cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, bulundukları okulda çalışma süreleri ve mesleki kıdemleri dışındaki değişkenlerin etkisi araştırma kapsamında değildir.
- Konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Seçilen örneklemin evreni ne derece yansıttığı tamamen doğrulanamadığından araştırma bulgularının evrenin tamamına genellenmesi olası değildir.

1.6. SAYILTILAR

Bu araştırmada,

- ölçek kullanılarak toplanan verilerin, örneklem içinde bulunan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıttığı,
- örneklem grubunun, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek formuna objektif olarak cevap verdiği,
- yapılan görüşmelerde, katılımcıların sorulan sorulara içtenlikle cevap verdiği

varsayılmaktadır.

1.7. TANIM

Çalışma kapsamında kullanılan operasyonel terimin tanımı aşağıdadır.

Dağıtılmış liderlik: Dağıtılmış liderlikte, liderlik gerek büyük adam, gerek özellikler, gerek davranışlar ve gerekse de durumsallık kuramlarında olduğu gibi yönetsel bir eylem olmaktan çıkmıştır. “Liderlik” bireye atfedilen bir davranışlar toplamı değil, lider-üye-durumlar arasındaki etkileşim sürecidir. Bu etkileşim sürecinde ön planda olan bireyler değil bireylerin bilgi, beceri ve deneyimlerdir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). O halde dağıtılmış liderliği birbirinden farklı bilgi, beceri ve deneyimlerin aynı amaç için tek potada birleşmesi sonucunda ortaya çıkan ürün şeklinde tanımlamak mümkündür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, dağıtılmış liderliğin tarihi kökeni ve ortaya çıkışı, dağıtılmış liderlik ile ilgili terminoloji tartışması, dağıtılmış liderliğin tanımı ve ayırt edici unsurları, dağıtılmış liderlik yaklaşımları, çeşitli teori ve yaklaşımlarla ilişkisi, dağıtılmış liderlik yapıları, dağıtılmış liderliğin uygulanmasına engel ve destek durumlar ve dağıtılmış liderliğin alt boyutları kapsamlı alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında sunulmuştur.

2.1. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN TARİHİ KÖKENİ VE ORTAYA ÇIKIŞI

Dağıtılmış liderlik kavramı bilim insanları tarafından 2000’li yıllardan sonra yaygın bir şekilde benimsenmiş olmakla birlikte kavramın kökenleri biraz daha geriye dayanır. Oduro (2004), bu liderlik yaklaşımının M.Ö. 1250 yılına kadar dayandığını ve bunun insanlığın örgütsel hedeflerini gerçekleştirmek için önerilen en eski liderlik kavramlarından birini oluşturduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, teorisi açısından Harris (2009) bunun, 1920’li yılların ortalarına kadar ve hatta daha da öncesine dayandırılabilir bir fikir olduğunu öne sürmektedir. Gronn’a (2000) göre dağıtılmış liderliğe yapılan ilk atıf Gibb’in 1954’teki çalışmasında liderliği grup tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir dizi fonksiyon olarak kabul eden anlayışıdır. Aynı eserde Gibb’in bahsettiği her grup üyesinin katkıda bulunduğu eylemlerin sıklığı ve gerçekleştirilen eylemlerinin örüntüsü Gronn’un yayma ve uyumlaştırma eylemlerinin temelini ve sonraki kuramsal gelişme için yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Dağıtılmış liderliğe olan bu erken ilgiye rağmen, bu yaklaşım Beck ve Peters (1981) gündeme getirene kadar keşfedilmemiş ve sonrasında da yalnızca 1980’ler ve 1990’larda sınırlı sayıda makalede bahsedilmiştir (Gronn, 2000). Bunun nedeni muhtemelen, bu dönemde alan yazına egemen olan araştırmacılar tarafından "Dönüşümcü/dönüşümsel" ve "Karizmatik" liderlik gibi yeni liderlik yaklaşımlarına duyulan ilgidir (Parry ve Bryman, 2006). Bununla birlikte, bu süre öncesinde ve

sırasında her ne kadar dağıtılmış liderliğe özgü referanslar az olsa da birçok yönden daha sonraki çalışmaların yolunu açan önemli kavramsal gelişmelere ulaşılmıştır (Bolden, 2011).

Dağıtılmış liderliğin teorik kaynaklarına baktığımızda bir dizi kilit kavrama sıkça atıf yapılmaktadır. Örneğin, Spillane ve arkadaşları (2004) "Dağıtılmış biliş" ve "Aktivite teorisi"ni kendi dağıtılmış liderlik yaklaşımlarının kavramsal temelleri olarak tanımlarlar. Bu kavramların ilki, insan bilişini ve tecrübesini, olduğu fiziksel, sosyal ve kültürel bağlamla bütünleşmiş olarak ele alır. İkinci yaklaşım, insan etkinliğinin bireysel, maddi, kültürel ve sosyal faktörlerin etkisi altında olduğunu ve böylece kısıtlandığını ifade eden varsayımlardan hareket eder (Bolden, 2011).

Gronn (2000), benzer şekilde dağıtılmış biliş ve etkinlik/aktivite teorisini dağıtılmış liderlik içerisindeki anahtar kavramlar olarak görmektedir. Aktivite teorisi ile ilgili olarak, özellikle Engeström'un (1999) "Özneler", "Nesneler", "Kurallar", "Toplum" ve "İşbölümü" arasındaki karşılıklı ve aracı etkileşimlerin bir ürünü olan faaliyetleri analiz etmek için bir çerçeve sunan Leont'ev ve Vygotsky'nin çalışmalarından yararlanmıştır. Gronn (2008), diğer teori ve araştırma akımlarının önemine de dikkat çeker: Mary Parker Follett'in üzerinde çalıştığı karşılıklı etki, Benne ve Sheats'in üzerinde çalıştığı liderlik işlevlerinin gruplar halinde yayılması, Gibb'in liderlik yaklaşımı, French ve Snyder'ın ve Dahl'ın güç ve etki dağılımı, Becker ve Useem ve Etzioni ikili liderlik, Kerr ve Jermier'nin liderliğe alternatifler, Katz ve Kahn'ın liderlik paylaşımı, Schein'in liderliğin işlevleri.

Harris (2009), bunların yanı sıra Festinger ve arkadaşları ile Heinicke ve Bales'in gruplar ve takımlardaki kayıt dışı liderlik, Barnard'ın formal ve informal örgüt fonksiyonları, Manz ve Sims'in sosyal öğrenme teorisi, Hutchins'in dağıtılmış biliş, Louis ve Marks'ın mesleki öğrenme toplulukları, Wheatley'in karmaşıklık teorisi ve sistemler teorilerine dikkat çeker. Son olarak, Leithwood ve arkadaşları (2009) örgütsel öğrenme, dağıtılmış biliş, karmaşıklık ve yüksek katılımlı liderlik teorilerinin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmacılar, dağıtılmış liderlik teorisinin teorik kökenleri ile yakından ilgili olan ve daha sonraki yıllarda dağıtılmış liderlik çalışmalarının bunların üzerine inşa edileceği zengin ve çeşitli teori ve araştırmalar sunmuşlardır. Bu uzun geçmişe rağmen, bilgiye erişim hızı ve iş karmaşıklığının artması; küresel düzeyde karşılıklı bağımlılığın

artması ve itici faktörler olarak tek adam liderliği anlayışının sınırlandırılmasını vurgulayan kapsam ve çeşitlilik talepleri gibi nedenlerle, 1990'ların ortalarına kadar geleneksel liderlik görüşünden ayrılmak için şartlar ancak olgunlaşmıştır (Pearce ve Conger, 2003). Gerçekten de, 20. yüzyılın büyük bölümünde iyi işleyen ve mevcut örgütlerin düzen ve kontrolünü sağlayan lider odaklı yaklaşımın artık revize edilmesi gerekmektedir (Bolden, 2011). Ancak her ne kadar odak liderlik fikrine yönelik eleştiriler yoğunluk kazanmış olsa da büyük ölçüde, örgütsel aktörlerin performans sonuçlarını, diğer faktörleri göz ardı ederek, sadece 'liderlerin' katkılarına bağlama eğilimli olan lider romantizminin etkileri sürmektedir (Bolden, 2011). Bu tartışmalar, dağıtılmış liderlik yaklaşımının geç kabul görmesinin nedenini anlamamıza yardımcı olmakla birlikte, bizi bu kavramın günümüzde neden bu kadar dikkat çekici hale geldiğine ilişkin düşüncelere sevk etmektedir. Bu noktada Bolden'in (2011) dediği gibi, daha önceki kavramsallaştırmalara gerçek bir alternatif sunup sunmaması ya da sadece yeni bir kılıftan ibaret olup olmaması önemlidir.

2.2. DAĞITILMIŞ LİDERLİK NEDİR?

“Liderlik” ve “Yöneticilik” kavramları alan yazında sık sık birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysaki Liderlik yüzyıllardan beridir kullanılan çok eski bir kavram iken yöneticilik “Endüstri Devrimi” sırasında “Bilimsel Yönetim”in yükselişi sonucu geliştirilmiş bir kavramdır (Kotter, 1990). Liderlik ile yöneticilik arasında belirgin benzerlikler bulunmakla birlikte bunlar arasında önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Yöneticilik genellikle daha fazla görev yönelimli iken liderlik çoğunlukla ilham verici ve vizyoner olarak değerlendirilmektedir (Herdman ve Yazıcı Korkmaz, 2012). Maccoby'e (2000) göre yöneticiler iş planlarını oluşturan, bütçeleri belirleyen ve ilerlemeyi gözlemleyen idarecilerdir. Liderler kurumlara ve insanlara değişimleri konusunda ilham veren kişilerdir. Güçlü'ye (2016) göre ise örgütlerin başarısı için liderlik ve yönetim birbirini tamamlayıcı olmalıdır.

Çalışmanın konusu olan liderlik uzun yıllardır araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak büyük çoğunluğunda liderin kendisi, gerek özellikleri gerek davranışları ya da durumlara karşı yaklaşımı ile, merkeze alınmıştır. Oysaki Gibb'e (1947, 1954) göre liderlik, değişmez bir kişilik özelliği değil, grup amaç ve değerlerinin, amaçlara ulaşmak için uygulanan tekniklerin diğer bir deyişle örgüt

bütününün bir fonksiyonudur. Dolayısıyla liderlik konusunda tek bir kişiden değil paylaşılması gereken bir etkinlik olarak dağıtılmış liderlikten bahsedilebilir. Bu bakış açısı, liderliği tüm liderlerin örgüt üzerindeki ortak katkısı olarak görür ve bu nedenle diğer tüm teorilerden farklıdır (Harris, 2005; Printy, 2008).

Liderliğin dağıtılması bir yetki devri değil liderlik işlevinin bir takım bireylerin çalışmaları üzerinde genişletildiği ve liderlik görevinin birden çok kişinin etkileşimi yoluyla gerçekleştirildiği bir sosyal dağılım anlamına gelir (Harris, 2004b). Gruptaki bir kişiye liderlik rolü atanmaz, grubun bütün üyeleri bu işlevi kendi temel görevleri gibi isteyerek üstlenirler (Storey, 2004). Dağıtılmış liderlikte liderlik ve takipçilik birbirini tamamlayan (Nolan ve Harty, 2001) unsurlar olarak yer almakta, liderlik lider ve takip edenlerin harmanlanması (Cunningham, 1976; Nolan ve Harty, 2001) olarak kabul edilmektedir. Bu tanımlamalar dikkate alındığında dağıtılmış liderlikte takipçiler edilgen olmaktan çıkıp etken olacaklar ve bu rol değişimleri onların örgüte yönelik algılarını ve örgüt içi davranışlarını etkileyecektir. Öyleyse dağıtılmış liderliğin bu yönüyle bireylerin örgüte yönelik algılarını şekillendiren ve örgüt içi davranışlarına yön veren bir liderlik yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Dağıtılmış liderlik, uyumlaştırma ve dağıtım davranışları olmak üzere iki boyutta sınıflandırılır. Uyumlaştırma davranışı, etkileşimde olan farklı birimlerin koordineli bir şekilde davranması ile ilgili olup, dağıtım davranışı örgütteki tüm bireylerin bir noktada lider olabileceği inancıyla ilgilidir (Gronn, 2002b). Dağıtılmış liderlik, liderler ve izleyiciler arasındaki görev dağılımı ve bu görevlerin uzun vadede entegrasyonudur (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Dağıtılmış liderliğin üç temaya odaklandığı söylenebilir: 1) Liderlik, grubun ortak ürünü ve bireyler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak şekillenir, 2) liderlik sınırları kesin ve katı değildir, açık uçludur, 3) pratikte çeşitlilik bir veya daha fazla üye tarafından elde edilir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009).

ESHA (2012) dağıtılmış liderliği şu şekilde özetler:

- Dağıtılmış liderlik temsilci anlamına gelmez. Bunun yerine, ilgili herkesin uzmanlığı, fikirleri ve uğraşı için en iyi yolu bulma anlamına gelir.
- Dağıtılmış liderlik sorunları, tehditleri ve değişimi ele almada başarı sağlar. Sadece fikir paylaşımını teşvik etmekle kalmaz; bunu ister. İyi fikirler gerçekleşebilir, çünkü düşünceden uygulamaya geçiş sürecini ateşler.

- "Bir şeyler yaptık" ifadesini kabul etmez. Daha iyi yollar arayabilir ve bunları kontrollü, akılcı risk alma yoluyla test edebilirsiniz.
- Dağıtılmış liderlik ortamında, hatalar çoğu zaman daha değerli yeni yaklaşımları keşfetmeye yol açar.
- Dağıtılmış liderlikte herkes karar verici değildir; ancak herkes, bilgi birikimi ile karar verme sürecine katkıda bulunan bir uzmandır.
- Dağıtılmış liderlik uyumsuz ve yalnız tipler için değildir.
- Dağıtılmış liderlik, bireyler veya gruplar arasındaki rekabet ile değil, işbirliği ve güven ile ilgilidir. Çünkü farklı şekillerde de olsa paylaştığımız misyona katkıda bulunuyoruz.
- Dağıtılmış liderlik, herkesin işini daha etkin, anlamlı ve etkili kılmasını sağlar.
- Dağıtılmış liderlik kapsamında, herkes önemlidir.

Okullarda liderliğin dağıtılması sadece yönetici kadro veya öğretmenlerde değil bazı diğer gruplar ve bireyler arasında uzanır. Bununla ilgili olarak Avrupa Okul Liderliği Politikası Ağı “okul liderliği”ni ortak eğitim hedeflerine ulaşma yolunda, öğretmen, öğrenci ve velilerin eşsiz bilgi ve becerilerini stratejik kullanma süreci olarak tanımlar (ESHA, 2013). Dağıtılmış liderlik de sadece yönetici kadronun liderliğine dayanan değil, tüm seviyelerde liderliği seferber etmek ile ilgilidir. Liderlikte asıl vurgulanan formal liderlik rol ve sorumluluklarından ziyade etkileşim ve uygulamalardır. Birey ve çevre bağımlılığı insan faaliyetlerinin aktörler, artifaktlar ve durumdan oluşan etkileşim ağında dağıtılması anlamına gelir (Spillane, 2006).

Dağıtılmış liderlik bireyler arasında uzmanlık türü ve düzeyinde farklılıkları ve uzmanlığın paylaşılmasını içerir. Elmore’a (2000, 2004) göre tutarlı bir bütün yapmak için, bir örgütte uzmanlık sınırlarını takip ederek, rehberlik ve yönlendirmenin okul lideri tarafından yapılması gerekir. Çünkü okul lideri ortak bir görev ya da hedefin – öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi- ve ortak bir değer çerçevesinin tutkalıdır.

Dağıtılmış liderlikte katılım sorumluluk ve hesapverebilirlik ile birleşir. Bu, okul lideri dışında kimsenin örgütteki bütün performanstan sorumlu olması anlamına gelmez. Herkes kendi katkısından sorumludur ve hesap vermelidir (Elmore, 2000). Okuldaki resmi otorite, beklentilerin ortak bir kültürünü oluşturma, örgüt çalışanlarının yetenek, yeterlilik ve bilgilerinin artırılması ve çalışanların farklı niteliklerinden tutarlı bir bütün oluşturmada tamamlayıcı sorumluluğa sahip olmalıdır (ESHA, 2013). Liderler

başarılı olmak için bireylerin çeşitliliğini, bir kişinin bilgi ve becerisinin bir başkasınınki ile nasıl tamamlanabileceğini ve yetkileri başkalarıyla nasıl paylaşılabilirliğini anlamalıdır. Öğrenme uzmanlıklardaki bu farklılıklarla gerçekleşir ve bireysel ve sosyal bir aktivitedir. Bu noktada tüm sorumluluk ve hesapverebilirlik ilişkilerinin karşılıklılığı söz konusudur (Elmore, 2000; 2004).

Dağıtılmış liderliğin gelişimine yönelik başlangıç noktası Bennett ve arkadaşlarına (2003a) göre, kıdemli ve resmi liderlerin okul kültürü üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu güçlü bir liderlikte diğer bir deyişle "Yukarıdan aşağıya" (top down) girişimde bulunabilir. Dağıtılmış liderlik, o zaman güçlü üst düzey liderlikle çelişiyor gibi görünse de, aslında bir çelişki yoktur. Çünkü birçok çalışan liderlik rolleri edinmek veya kendi sınıf içi öğretimlerinin ötesinde sorumluluk almak zorunda kalmak istemez (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Liderliği dağıtmak için, güçlü bir liderin, insanları kendinden emin hissettirmek için rehberlik ve yönlendirmesi gerekmektedir (Elmore, 2000; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Bu noktada formal liderler davranışları aşırı kontrol etmekten kaçınmalı ve okulun tüm üyelerini yenilikçi fikirlere teşvik edip değerlendirmelidirler. Bu, zaman, mekan ve fırsatlar sunmak; çalışanların karar alma sürecine katkıda bulunması, karar alma sürecinde ne zaman geri adım atması gerektiğini bilmeleri ve uyumlu bir eylemde bulunmaları anlamına gelir (ESHA, 2013). Rehberlik, insanları, araçları ve organizasyon yapılarını ortak bir amaç için koordine etmekle ilgilidir (Obadara, 2013).

Dağıtılmış liderlik, herkesin yol gösterici olduğu anlamına gelmez, ancak herkesin bir süre liderlik etme potansiyeli olduğu anlamındadır. Gayriresmi liderlerin dağıtılmış liderlik sürecine ne derecede katılacağı değişebilir. Yukarıdan aşağıya inisiyatif, liderlik ilişkilerinin mevcut gayriresmi gücünü, dağıtım yapısını veya kültürünü yaratan üst düzey personel tarafından uygun görülen yollarla daha resmi liderlik yapılarına dahil edebilir. Girişim yukarı dışında aşağıdan da gelebilir. Bir "Aşağıdan yukarıya" (bottom up) girişimin, meslektaşları tarafından liderlik rolüne sahip olduğu kabul edilen ya da güçlü bir liderliğin olmadığı durumlarda örgüt içindeki bireylerden veya gruplardan türetilmesi söz konusudur (Bennett vd., 2003a).

Girişim kaynaklarının sınırları pratikte tam olarak çizilememekle birlikte 2004'te Hay Group Education (İngiltere), dağıtılmış liderlikte girişimleri ve karar vermenin kapsamını dikkate alarak beş yönlü bir süreç geliştirmiştir. Bu değişken

süreçte girişimlerin ve karar vermenin yönüne göre örgütler: 1) Girişimler ve fikirlerin yalnızca hiyerarşik bir örgüt yapısının üstünde veya üste yakın bir konumda bulunan liderlerden geldiği, 2) çalışanlar girişim fırsatı bulsa da, kararların hâlâ örgüt yapısının üstünde veya üste yakın bir konumunda bulunan liderlerden geldiği, 3) çalışanların inisiyatif kullandığı ve önceden belirlenmiş sorumluluk ve hesapverebilirlik sınırları içerisinde karar verdiği, 4) her seviyedeki çalışanın, fikirleri başlatabildiği ve savunabildiği, 5) yapının en üstündeki liderlerin yönlendirme eksikliği nedeniyle çalışanların inisiyatif ve sorumluluk almak zorunda kaldığı yerlerdir (Hay Group Education, 2004).

2.2.1. Dağıtılmış Liderliği Yansıtan Özellikler

Dağıtılmış liderlik uygulamalarının bir okulda etkin bir şekilde işleyebilmesi için dikkate alınması gereken birtakım özellikleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Örgüt içi statüleri dikkate alınmaksızın tüm paydaşların dahil edildiği bir liderlik anlayışı (Gronn, 2000; Gronn, 2002; Bennett vd., 2003a; Spillane, 2005; Tian, 2011),
- Tüm paydaşların karar alma sürecine katıldığı, görüşlerini açıkça belirttiği, bilgi, beceri, deneyim veya uzmanlığına göre liderlik rolü üstlenebildiği demokratik yönetişime dahil eden; ve birden fazla takım, komisyon veya kurulda rol alabilmesini mümkün kılan yapılar (Harris, 2004b; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane, 2005),
- Okulun tüm paydaşlarının birlikte belirlediği örgüt vizyonuna uygun ve yine tüm paydaşlar tarafından ortak kabul edilen amaçlar (Davis, 2009; ESHA, 2013; Gordon, 2005; Spillane, 2005),
- Farklı bilgi, beceri ve yetenekleri tutarlı bir şekilde bütünleştirmek için yapılan rehberlik ve yönlendirme; bu bütünün etkileşim süreci sonucunda elde edilen ürün için sorumluluk ve hesapverebilirlik (Elmore, 2002; ESHA, 2013),
- Etkili liderlik uygulamaları için çalışanların mesleki gelişimine önem veren, böylece tüm çalışanların liderlik gelişim fırsatlarına erişebilmesini sağlayan ve liderlik sınırlarını genişleterek girişimde bulunmalarını teşvik eden ve onlara liderlik deneyimi konusunda fırsatlar sunan bir yaklaşım (Bennett vd., 2003a; Bennett vd., 2003b; Woods vd., 2004; Williams, 2011),

- Saygı, güven ve yüksek beklentilerin temel değerler olarak kabul edildiği bir kültür (ESHA, 2013; Grenda, 2011),
- Doğru iletişim ile olumlu ilişkiler (Grenda, 2011),
- Okul kültürüne ve günlük rutinlerine entegre edilmiş her türlü işbirliği ve katılım (Gronn, 2002).

2.2.2. Dağıtılmış Liderliğin Önemi: Sistem Liderliği Yolunda Atılmış Bir Adım

Okulda liderliğin dağıtımına olan ihtiyaç sadece okul liderlerinin iş yükünün orantılı bölünmesi gibi pragmatik bir konu değil, öğretmenleri ve diğer personeli uzmanlıklarına göre liderlik yapmalarına teşvik ederek ve işbirlikçi çalışma kültürünü destekleyerek öz yeterlilikleri üzerinde etkili olan bir konudur (Day vd., 2009). Bu, bir okulda gelişim kültürü için en önemli koşullardan biridir.

ESHA'ya göre OECD'nin (2012) okul liderliği konusunda karşılaştırmalı incelemesi, okul dışında liderliğin kapsamını genişletmenin okul liderleri için önemli bir rol olduğunu gösterir. Bu sözde “Sistem liderliği” ağlarda işbirliğini güçlendirmek ve toplumlar arasında kaynakların paylaşımı anlamına gelir (ESHA, 2013). Bu sistem düzeyinde liderliği yerleştirmek için okulda liderlik daha fazla dağıtılmalıdır.

Dağıtılmış liderlik kontrol, verimlilik ve hiyerarşinin egemen olduğu liderliğin yönetsel türlerinden farklıdır (Elmore, 2000; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Bazı örgütsel fonksiyonların (finans gibi) kontrol gerektiriyor olması bir yana, okul gelişimi tam olarak kontrol edilebilen bir süreç değildir. Çünkü okul gelişimi için gerekli olan bilginin çoğu eğitim veren kişilerdedir, onları yönetende değildir (Elmore, 2000). Oysaki liderliğin daha hiyerarşik ve yönetsel biçimleri genellikle formal liderlerin küçük bir bölümü ile sınırlıdır (Elmore, 2000). Dolayısıyla okullarda liderlik sorumluluğunu örgütteki roller arasında geniş çaplı dağıtmadan eğitimin kalitesini geliştirmenin yolu yoktur (ESHA, 2013).

Fullan (2003), eğitimsel dönüşümü üç düzeyden (eyalet, ilçe ve okul) her biri için yeni kapasiteler oluşturmayı gerektirecek önemli bir konu olarak görmektedir. Bu Türk Eğitim Sistemi açısından düşünüldüğünde okul içi, ilçelerdeki okullar arası, ilçeler arası, ilçeler ile il arası, iller arası ve iller ile bakanlık arasında daha fazla iç etkileşime ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okul dışında liderliğin kapsamını genişleterek farklı düzeyler arası etkileşim ağları oluşturmak sistem çapında işbirliğini güçlendirerek

kaynak paylaşımını arttırabilir. İlçe, il ve bakanlık düzeyinde kurumlar teknik yardım, kaynaklar, bilgi sistemleri ve ödül/hesapverebilirlik sistemi aracılığıyla okullar için destekleyici bir bağlam sağlayabilir.

2.3. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN FARKLI LİDERLİK YAKLAŞIMLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

Dağıtılmış liderlik bazı araştırmacılar tarafından paylaşılan (shared) liderlik ve öğretmen (teacher) liderliği kavramları ile örtüşen bir kavram olarak algılanmaktadır. Çünkü hepsi yetki devrini, içsel etkileşimi ve öğretmenlerin dinamikleri ve profesyonelliklerini vurgularlar (Duignan ve Bezzina, 2006; Hartley, 2007; Murphy, 2005; Sheard, 2007). Bununla birlikte, Spillane (2006) ve Harris (2005) gibi diğer araştırmacılar, dağıtılmış liderliği diğer kavramlardan ayırmak için net bir sınır koyarlar. Bu da dağıtılmış liderliğin uygulamayı dikkate alan bir teori olduğunu gösterir (Harris, 2005; Spillane, 2006). Dağıtılmış liderlik okul yapısı içinde güç delegasyonunun ötesine geçer. Daha doğrusu, dağıtılmış liderlik, iç iletişim, karar verme, görev dağılımı, değerlendirme ve benzeri konularla ilgili bütüncül bir süreçtir. Bu nedenle, araştırmacılar, okulların nasıl işlediğini, insanların ne yaptığını ve nedenini algılamak için bütüncül (holistik) bir görüşe ihtiyaç duyarlar (Archer, 2004). Ayrıca Spillane ve arkadaşlarına (2001) göre, okul liderliği bağlamla sınırlı olup özünde bu doğru bir tarz değildir. Çünkü iyi uygulamayı kötü uygulamadan ayırmak için evrensel bir model yoktur. Bu nedenle de yöneticilerin makro ve mikro ortamları dikkate alarak akıllıca ve doğru bir şekilde liderlik yapmaları büyük bir zorluktur. Özetle, dağıtılmış liderlik ile öğretmen liderliği ve paylaşılan liderlik gibi diğer ilgili konseptler arasındaki en büyük fark liderlik uygulamasının insanlar yerine duruma dayalı olmasıdır (Harris, 2005; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Dağıtılmış liderlik kavramı paylaşılan liderlik kavramının bileşenleri ile büyük oranda çakışmaktadır. Ancak benzerlikler olsa da, dağıtılmış liderlik bu liderlik uygulaması ile eş anlamlı değildir (Fullan, 2002; Leithwood, vd. 2007; Timperley, 2005). Dolayısıyla, bu liderlik uygulamasının tanımı ve anlayışı farklılaşmaktadır. Dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderlik kavramının içermediği bileşenleri (okul yapısı, öğretim programı, artifaktlar) içeren daha kapsamlı ve farklı bir uygulamadır (Davis, 2009). Benzer olarak MacBeath, Oduro ve Waterhouse (2004), dağıtılmış liderliğin,

okullarda liderliği paylaşma, delege etme, işbirliği yapma, dağıtım ve demokratikleşme alanlarında geniş kapsamlı bir olgu olduğunu belirterek; bunun rollerle ilgilenmek yerine, örgütte ortaya çıkan ve örgütün sosyal ve durumsal bağlamları üzerine liderlik fonksiyonunu yayan kendiliğinden ve işbirliğine dayalı liderlik uygulamalarına odaklandığını vurgular.

Paylaşılan liderlik, liderlerin ne yaptıkları değil, liderliğin sosyal ilişkilerden doğan bir şey, sosyal bir süreç olarak incelendiğini kabul eder (Smith, 2007). Bir kişinin niteliklerinde veya yetkinliklerinde ikamet etmez ancak gruplar içerisindeki insanlar arasında “Lider” seçme girişimlerine meydan okuyan kolektif eylemde yatar (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Deiss (1997) bu kavramın, insanların bulundukları pozisyondan çok benimsedikleri rollere daha fazla önem verdiğini ne sürer. Kavram, bireylere yukarıdan verilecek fikirleri ve kararları beklemek yerine, kendi varsayımlarını test edebilecekleri alanlar yaratır. Açıklık, güven, endişe, saygı ve takdir etrafına inşaa edilmiştir (Akt. MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Oysaki Harris’e (2004a, b) göre dağıtılmış liderlik resmi makam ve role değil uzmanlığa vurgu yapar. Bu açıdan bakıldığında da örgütte kolektif insan kapasitesini geliştirmenin ön plana çıktığını ifade eder. Diğer taraftan Robinson (1999) da buna yakın olarak liderliğin varlığının uygulama için önemli görevler veya sorunları işleme kapasitesine sahip olduğu zaman kabul edilebileceğini söyler (Akt. MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004).

Spillane'ye (2006) göre, liderlik üzerine dağıtılan bir perspektif iki boyutu içerir: lider-artı boyutu ve liderlik uygulamaları boyutu. Lider-artı boyutu, bir okula liderlik etmenin ve onu yönetmenin birçok lideri kapsadığını kabul eder. Lider-artı tek başına hayati önemdedir, ancak liderliğin karmaşıklığını açıklamak için yeterli değildir. Spillane (2006) tarafından geliştirilen dağıtılmış liderliğin kavramsal erevesi, lider-artı boyutunun ötesine geçmektedir. O’na göre dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderliğin ötesinde bir anlam taşımakta, bir komuta-kontrol modelinden daha geliştirip-koordine etme modeline doğru ilerledikçe, liderliğin uygulanma şekli de değişmektedir. Liderlik uygulamaları boyutu, geleneksel liderliğin odağını bireyin eylemlerinin ötesinde, liderler, takipçiler ve durumları arasındaki etkileşimlere götürür ki bu etkileşim süreçlerinde de koordinasyon yapıları ve kapasite geliştirme ön plana çıkar (Spillane, 2006). Bu noktada vurgulanması gereken bir başka nokta ise dağıtılmış liderliğin

durumlara bağılı olarak değişen yapılar da; paylaşılan liderliğin ise yatay organizasyon yapılarında işleyebilen liderlik yaklaşımları olduğudur (Tian, 2011).

Dağıtılmış liderliğin ayırt edici unsurlarından olan liderliğin geniş sınırları liderliğin kapsamını sadece örgüt içinde değil örgüt dışında da yaymayı vurgular. Nitekim OECD'nin okul liderliği konusunda karşılaştırmalı incelemesi örgüt içi ve dışı ağlarda işbirliğini güçlendirmek ve toplumlar arasında kaynakların paylaşımı için okul dışında liderliğin kapsamını genişletmenin, diğer bir deyişle sistem düzeyinde liderliğin önemine işaret eder. Örgütleri bu “Sistem liderliği”ne doğru götürecek anlayış da dağıtılmış liderlik yaklaşımıdır (ESHA, 2013). Bu açıdan bakıldığında dağıtılmış liderlik anlayışının geniş sınırlarının liderliğin paylaşımından çok daha fazlasına işaret ettiği görölmektedir.

Öğretmen liderliği dağıtımı sembolize eder çünkü öğretmenlere okuldaki resmi hiyerarşik liderliğin sınırlarının ötesinde liderlik yapma fırsatı sağlar. Sadece yetki vermenin, yönettmenin ya da dağıtımın sorumluluğu meselesi olmadığını, daha ziyade statüleri ne olursa olsun, öğretmenlerin değişimi başlatmada ve sürdürmedeki tercihleri meselesidir (Frost ve Durrant, 2003). Öğretmen liderliği, okuldaki çocuklar arasında öğrenmeyi teşvik etmek için gerekli olan liderlik gelişim görevlerini sürdürmede (hem resmi hem de resmi olmayan liderlik pozisyonlarında) öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği ölçüsündedir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Ayrıca öğretmen liderliğinde güç konusu öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları çerçevesinde tartışılır (Murphy, 2005). Oysaki dağıtılmış liderlikte güç, durumlara bağılı olarak tartışılan bir konudur (Harris, 2005; Spillane, 2006). Diğer taraftan öğretmen liderliği sınıf içi öğretimi odak noktası olarak alırken (Pavlou, 2004; Wynne, 2001) dağıtılmış liderlikte odak noktası okuldaki tüm süreç ve sonuçlarla ilgili holistik yaklaşımdır (Spillane, 2006).

Yetki verme (delegation) olarak görölen dağıtım sorumluluğu müdür veya üst düzey yöneticidedir. Yönetmel yanı ön planda olan yetki devri söz konusu olduğunda yönetici yetkisinin bir kısmını astına devretmektedir ancak, devrettiği işin sonuçlarından yine yöneticinin kendisi sorumlu olmaktadır. Yetki devrinin, esas itibariyle hiyerarşik bir yapı ve bu yapı sonucu ortaya çıkan çalışma anlayışının bir sonucu olduğu unutulmamalıdır (Koçel, 2011). Otorite yöneticinin yargısına göre resmi ya da daha doğaçlama bir şekilde devredilir. Sorumluluk genellikle örtölü ya da açık

hesapverebilirlikle dağıtılır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Yetki devri ile yönetici sorumluluğunu astına devretmez. Burada devredilen yöneticinin sahip olduğu karar verme hakkının belli bir kısmını yöneticinin kendi isteğiyle ve geçici olarak asta verilmesidir (Koçel, 2011).

Dağınık (dispersed) ya da dağıtımcı (distributive) liderlik yetki devri ile eş anlamlı olarak görülebilir ancak terminolojide ince bir ayrıntı vardır. “Dağınık” gücün uygulanması için bilinçli bir seçim olan yetki devri var olan ve bir örgütteki farklı noktalarda yer alabilen bir etkinliğin lidere önerilmiş hali gibidir. Dağınık liderlik görüşü, insanların inandıkları gibi katkıda bulundukları, göreve hazır oldukları zaman girişimlerini deneyip, takipçileri olabilen bir toplumu içeren, David Green’in “Lider toplum” teriminden elde edilmiştir (Davis, 2009). Buna ek olarak, dağıtılmış liderlik uygulaması, dağıtımcı liderlik ile yanlış biçimde değiştirilmiştir. Dağıtımcı liderlik, karar verme yetkisini okul genelinde yaygınlaştırarak herkesin kilit kararlara katılma imkânı tanıyan daha düz, daha temsilci bir yönetim yapısı oluşturur (Fullan, 2002).

Demokratik liderlik, tanımı gereği hiyerarşiye ve delegasyona karşıttır. Elsbend dört tanımlayıcı özelliğini şöyle sıralamaktadır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004): 1) Bir liderin etkileşimi ve diğerlerinin bütün yönleriyle liderlik görevlerine tam katılımını cesaretlendirme, 2) yaygın bilgi ve güç paylaşımı, 3) diğerlerinin öz değerlerini geliştirmek, 4) görevler için diğerlerine enerji vermek. Doyle ve Smith demokratik liderlik için, üstün gelmek anlamında üç şeyin önemli olduğunu öne sürmektedir: 1) Sorunların ve durumların, insanların paylaştığı ve katıldığı uygun fırsatlar şeklinde sorumluluk haline getirilmesi, 2) öğrenmenin ve gelişimin gerekliliği üzerine vurgu yapılır böylece insanlar paylaşabilir, anlayabilir ve olan bitene katkıda bulunabilirler, 3) açık, saygılı ve bilgilendirici iletişim, merkezdedir. Demokratik liderlik ya bir danışma (üyelerin çalışma istekleri ile ilgili fikirlerini sorduktan sonra liderin grup kararlarını verdiği) ya da katılımlı karar verme (çoğunluğun oyladığı grup üyelerinin işbirliği ile liderin karar verdiği) şeklinde olabilir (Vroom ve Yetton, 1973’den Akt. MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Dağıtılmış bir perspektif ise, demokratik veya otokratik olabilecek liderlik imkânı sağlar. Liderlik, bir okuldaki tüm çalışanları kapsayabilir ancak mutlaka demokratik değildir (Spillane, 2005).

Davis’e (2009) göre bu liderlik kavramlarının dağıtılmış liderlik ile birbirinin yerine kullanıldığı çalışmalardan ortaya çıkan kayda değer bir bulgu ise, bu

çalışmalarda dağıtılmış liderlik uygulamasının sürekli olarak beklenen olumlu sonuçları vermediğidir. Bu bilgiler ışığında dağıtılmış liderliğin göreceli olması, gerektiğinde demokratik ve otokratik olabilmesi, kilit kararlar konusunda uzmanlığı ön plana çıkarması, kapsamlı paydaş sınırları, liderliği okul değil sistem çapında ele alması bakımlarından terminolojik tartışma yaşanan liderlik yaklaşımlarından farklıdır.

2.4. DAĞITILMIş LİDERLİĞİN AYIRT EDİCİ UNSURLARI

Terminoloji tartışmasında değinildiği gibi dağıtılmış liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olduğuna inanan pek çok araştırmacı (Gronn, 2000, 2002a, b; Harris, 2004a, b; Leithwood vd., 1997, 2007; Spillane, 2006; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001, 2004) dağıtılmış liderliğin ön plana çıkan özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Farklı teorik çerçevelerden yapılmış olmakla birlikte dağıtılmış liderliğin dört ayırt edici özelliği bulunmaktadır: *liderliğin geniş sınırları, uzmanlığa göre liderlik, etkileşim içindeki ağlar ve ürün olma özelliği* (Bennett vd., 2003a, b; Bolden, 2011; Chen, 2007; ESHA, 2013; Humprey, 2010; Spillane, 2006; Tian, 2011; Woods vd., 2004). Tek bir teori altında düşünülmemesi gereken bu ayırt edici unsurlar dağıtılmış liderliği diğer liderlik yaklaşımları ile kıyaslarken daha anlaşılır olmasını sağlar.

2.4.1. Liderliğin Geniş Sınırları

Liderliğin ağını genişletme, hangi grupların ve bireylerin liderliğe getirileceği ya da liderliğe katkıda bulunacağı sorusunu akla getirir. Ancak kesinlikle bu sınırın ne kadar genişliği ile ilgili bir öneride bulunmaz. Ayrıca liderlik ağının sınırları yok, fakat sosyal ve kişisel bileşeni vardır (Bennett vd., 2003a, b):

- Hangi paydaş grupları, dağıtılmış liderlik ağında sayılıyor?
- Bu gruplardaki hangi kişiler dağıtılmış liderliğe katkıda bulunur ya da katkıda bulunmalıdır?

Alan yazında çoğunlukla dağıtılmış liderlik kavramı öğretmenlerle ilişkili olarak incelenmiştir. Ancak, okulda rolleri üzerinde düşünülmesi gereken diğer üyeler de vardır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve diğer topluluklar da lider olabilirler (Bennett vd., 2003a, b). Örneğin, Fielding (1999) ve Trafford (2003) zellikle de öğrencilerin katılımcı süreçlere dahil edilmesini şiddetle savunanlardır.

Dağıtılmış liderlik kurullar ve çalışma grupları gibi resmi pozisyonlar ve yapılar aracılığıyla biçimlendirilebilir. Bununla birlikte, pozisyon yerine uzmanlığa dayalı resmi olmayan roller ve eylemler yoluyla uygulanan bir çeşit değişken liderlikle de ifade edilebilir. Bu değişken liderlik ancak güven ve karşılıklı desteğe dayalı, güçlü ortak hedef ve değerlere dayanan ve kurum içi sosyal ve kültürel bağlamın ayrılmaz bir parçası olan açık bir iklimde mümkün olacaktır. Dahası, böyle bir ortam, "Liderler" ve "Takipçiler" arasındaki ayrımın belirsiz olması ya da keskin olmaması anlamına gelir (Bennett vd., 2003a, b). Lider ve takipçiler arasındaki sınırlar keskin olmamakla birlikte liderlik resmi pozisyonlardan ya da belirli rollerden değil, uygulamadan çıkar (Tian, 2011). Diğer bir deyişle, liderlik kapsamı uygulamaya göre pozisyonların ötesine geçerek okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve diğer toplulukları dahil edecek şekilde değişebilir (Bennett vd., 2003a, b).

2.4.2. Uzmanlığa Göre Liderlik

Dağıtılmış liderliğin diğer bir ayırt edici özelliği de (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Woods vd., 2004), liderliğin dağılımının uzmanlığa göre değişmesidir. Dağıtılmış liderlik, çeşitli görevlerin farklı uzmanlık gerektirdiğini ve tüm uzmanlığın üstte tek bir kişide yer almadığı, çeşitli uzmanlıkların birçok kişiye dağıldığı görüşünden hareket eder. Liderlik sınırlarının açıklığıyla ilgili olarak, örgüt ve örgütün paydaşları içine yayılmış bir durumda sayısız, farklı, yegâne perspektif ve yeteneklerin bulunabileceği fikrindedir. Bunlar bir araya getirilirse, katılımcıların toplamından daha fazlasını temsil eden bir dinamik oluşturmak mümkündür. Girişimler, belirli bir bağlamda ilgili becerilere sahip olanlar tarafından başlatılabilir, ancak diğerleri, karşılıklı güven ve destekleyici bir kültür içinde, onları benimser, onlara uyum sağlar ve onları geliştirir (Bennett vd., 2003a, b; Woods vd., 2004).

Günümüzde okullar karmaşık örgütlerdir. Dolayısıyla okul müdürlüğü rolü de karmaşılaşmış ve okul müdürlerinden beklentiler artmıştır. Bu nedenle okul müdürünün bu rolü hem öğretmenlerin hem de destek ekiplerinin yardımı olmaksızın yerine getirebileceğini düşünmek gerçekçi değildir (Martin, 2006). Bu, öğrencinin öğrenmesi üzerindeki en önemli etkenin öğretmenin sınıf içinde doğrudan etkisi olduğu düşünüldüğünde özellikle gelişmiş öğrenme için liderlik bağlamında önemlidir (Woods vd., 2004).

Elmore'a (2000) göre liderlik, öğretimin geliştirilmesi ile ilgilidir ve bu bağlamda önemli olan bilgi ve beceriler doğrudan doğruya öğretim ve öğrenci performansının geliştirilmesine yöneliktir. Elmore, herhangi bir organizasyonda, kişilerin yatkınlıkları, ilgileri, yetenekleri, önceki bilgi ve uzmanlıkları ile ilgili farklı beceri ve yeterliliklere sahip olacağını kabul eder. Bazı insanların kişisel tercihleri, tecrübeleri ya da bilgi birikimleri doğrultusunda, işleri diğerlerinden daha iyi yapacağını kabul eder. Tüm bunların bir organizasyonda uzmanlık alanları takip edilerek, rehberlik ve yönlendirme ile ortak bir kültür dahilinde tutarlı hale getirilebileceğini savunur. Liderliğin, kurumun resmi prensiplerinden değil, öğrenme ve iyileştirme için gerekli olan uzmanlıktan ortaya çıkacağını söyler.

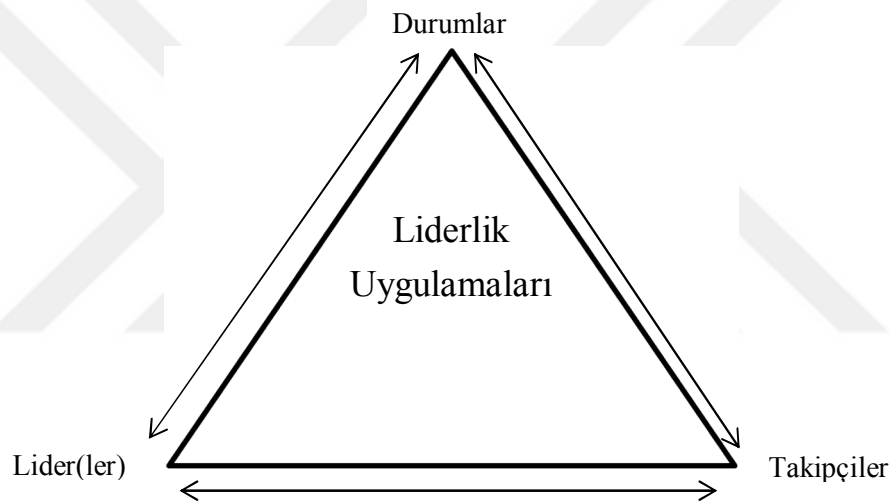
Okulun çeşitli yerlerinde uzmanlığı işe koşturmak, liderliğe resmi roller ve pozisyonlar atamaktan çok daha akıcı bir yaklaşım sağlar. Görev alanına bağlı olarak, resmi sorumluluğu olan ya da olmayan öğretmenler bağımsız bir şekilde yeni fikirler önerebilir, yeni girişimler başlatabilir ve meslektaşlarının uygulamalarını etkileyebilirler. Okulun tamamında uzmanlığın var olduğunu kabul etmek ve bunu işe koşturmak, liderliğe izin verilen bir kültür yaratmaya katkıda bulunur. Bu, öğretmenler için kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olan güçlü bir motiv olabilir (Humprey, 2010).

2.4.3. Etkileşim İçindeki Ağlar

Liderlik, bireysel davranışlardan ziyade örgüt üyeleri arasındaki etkileşimlerden kaynaklanmaktadır (Bennett, vd., 2003a, b; Chen, 2007; Tian, 2011; Woods vd., 2004). Dağıtılmış bir perspektif, liderler, takipçiler ve durumlar arasındaki etkileşimler üzerine odaklanır. Çoğu araştırmacı dağıtılmış liderliğin, tanımlanmış ve ayrı örgütsel rolleri yerine getiren okul çalışanları arasında bölünen görevlerle aynı olmadığını kabul eder; dağıtılmış liderliğin birden fazla lider ve takipçi arasındaki dinamik etkileşimlerden oluştuğuna inanırlar (Timperley, 2005). Spillane'e (2006) göre, dağıtılmış perspektif iki boyutu içerir: lider-artı boyutu ve liderlik uygulamaları boyutu. Lider-artı boyutu, bir okula liderlik etmenin ve onu yönetmenin birçok lideri kapsadığını kabul eder. Lider-artı tek başına hayati önemdedir, ancak liderliğin karmaşıklığını açıklamak için yeterli değildir. Spillane (2006) tarafından geliştirilen dağıtılmış liderlik perspektifi, lider-artı boyutunun ötesine geçmektedir. Liderlik

uygulamaları boyutu, geleneksel liderliğin odağını bireyin eylemlerinin ötesinde, liderler, takipçiler ve durumlar arasındaki etkileşimlere götürür (Spillane, 2006).

"İnsanlar" liderlik uygulamasının analizinde önemli bir faktördür, çünkü liderlerin ve takipçilerin eylemleri liderlik uygulamasında temel bir konudur. Liderlik uygulamasının liderler üzerinde nasıl gerildiğini çözmek zordur. Hatta çoğu zaman, liderlik pratiğini analiz etme girişimleri örgüt liderinin ya da iki veya daha fazla liderin bireysel eylemlerinin ötesine geçmez. Dolayısıyla liderliğin dağıtılmış görünümünde liderler ve takipçiler arasındaki etkileşimlerde, liderlik uygulamasının nasıl şekillendiğini hesaba katmak da kritik önem taşır (Spillane, 2006). Liderler, takipçiler ve durumlar arasındaki etkileşimler Şekil 2.1'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Dağıtılmış bir perspektifte etkileşim ağları (Spillane vd., 2004: 11)

Liderlik uygulamaları sırasında liderler arasındaki etkileşimleri analiz etmek için Spillane ve arkadaşları (2004) üç çeşit dağıtımdan bahsederler: İşbirlikçi dağıtım, kolektif (ortak) dağıtım, koordine edilmiş dağıtım. İşbirlikçi dağıtımda liderlik uygulaması, aynı liderlik uygulamasını gerçekleştirmek için aynı yer ve zamanda birlikte çalışan iki veya daha fazla liderin çalışmalarının üzerine yayılmıştır (Spillane, 2006). Birlikte aynı zamanda ve yerde liderlik rutini gerçekleştiren liderleri de içerir. Farklı liderlerin eylemlerinin liderlik rutinini birlikte gerçekleştirirken birbirlerinin katılımını gerektirdiği karşılıklı bir bağımlılık vardır. Karşılıklı bağımlılıklar, aynı yerde ve zamanda birbirleriyle çalışan bireylerle, B'nin eylemini doğrudan kolaylaştıran A eylemiyle ve bunun tersi ile ilgilidir (Spillane, 2006).

Kolektif dağıtımda, liderlik uygulaması, ayrı fakat birbirine bağımlı bir şekilde çalışarak liderlik rutini yürüten iki veya daha fazla liderin çalışması üzerine yayılmıştır (Spillane, 2006). Liderlerin, liderlik rutini ayrı ayrı ve birbirine bağılı olarak birlikte çalışmasını gerektirir. Neredeyse her liderlik rutininin kolektif dağıtımı içerdiğini unutmamak gerekir (Spillane, 2006). Koordine edilmiş dağıtımda, liderlik uygulaması, liderlerin, işleyiş için gerekli olan sıralı liderlik görevleri üzerinde ayrı ya da birlikte çalıştıkları liderlik rutini yürütmelerini içerir (Spillane, 2006).

2.4.4. Ürün Olma Özelliği

Dağıtılmış liderliğin bir diğer özelliği de etkileşen bireylerden oluşan bir grup ya da ağına ortaya çıkan bir ürünü olmasıdır (Gronn, 2002a; Woods vd., 2004). Bu, liderliğin bireyden kaynaklanan bir olgu olduğunu savunan tek adam liderliği anlayışına zıttır. Gronn'un çalışmaları (2000; 2002a, b) bunu açıklamakta ve üzerinde durulmasında yardımcı olmaktadır. Dağıtılmış liderlik kavramı hakkında en belirgin olan, Gronn'un (2002b) "Uyumlu eylem" terimiyle özetlenebilir. Bu, bir grup ya da kuruma farklı yollarla kendi inisiyatifleri ve uzmanlıkları ile katkıda bulunan bir takım insanın bir araya toplanan etkisini temsil eden sayısal ya da toplamsal eylemden farklıdır. Uyumlu eylem, ortak eylemin ürünü olan ekstra dinamik ile ilgilidir. İnsanlar kendi inisiyatiflerini ve uzmanlıklarını bir araya getirecek şekilde birlikte çalıştıklarında, sonuç, bireysel eylemlerinin toplamından daha büyük bir ürün veya enerjidir (Bennett, vd., 2003a, b; Woods, vd., 2004).

Gronn'a benzer olarak Spillane de, belirli bir görevi gerçekleştirmek için birlikte çalışan lider gruplarının kolektif özelliklerinin, potansiyel olarak her bireyin uygulamasının toplamından daha fazla bir liderlik uygulamasının oluşmasına yol açtığını öne sürer (Spillane, vd., 2001).

Dağıtılmış liderliğin doğası ve amacı, "*Bir okulda birlikte çalışanların toplu ve işbirliğine dayalı anlam ve bilgiyi inşa etme kabiliyeti*" (Lambert, 1998, s. 5) olduğuna göre, takım çalışması dağıtılmış liderliğin anahtar bir unsurudur (Harris, 2004; Ritchie ve Woods, 2007). Bununla birlikte, yapılandırılmış takımların varlığı tek başına dağıtılmış liderlik oluşturmaz. Aslında dağıtılmış liderlik uygulamaları takım çalışmasına yönelik biçimsel yapılandırılmış bir yaklaşımı vurgulamayabilir, ancak öğretmen gruplarının belirli bir zamanda belirli bir amaca ulaşmak için birlikte çalıştıklarını kabul eder. Bu, takım liderliğinin görev alanına göre değişeceği anlamına

gelir. Takımlar mutlaka hiyerarşik bir yapı içerisinde çalışmaz ve kuralları ekibin işlevi ve hedefine bağlı olur. Takımların liderliği ve takımlarda liderlik değişebilir, böylece liderlik resmi pozisyonlarında olsun ya da olmasın, bir takım insanlara liderlik çıkışı ve gelişmesi için fırsatlar sunar (Humprey, 2010).

Dağıtılmış liderlik uygulamalarından birisi olarak görülen takım çalışması üzerine kuramlar, birlikte çalışmanın, tek başına çalışan bireylerden beklenecek şeylerin üzerinde ve daha fazla sonuçlar ürettiği görüşünü paylaşırlar. Takım çalışması ile ilgili alan yazın genellikle resmi ve gayri resmi takımlar arasındaki ayrımı yapar ancak her iki tipin de açık bir iklimi teşvik eden ve ilişkilerin güven, karşılıklı koruma ve desteği temel alan bir kültürde en iyi sonuç verdiğini öne sürerler (Wallace ve Hall, 1994; Woods vd., 2004).

2.5. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN ÇEŞİTLİ TEORİ VE YAKLAŞIMLAR İLE ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Richard Elmore, Peter Gronn ve James P. Spillane dağıtılmış liderliğin kavramsal çerçevelerini araştıran önde gelen araştırmacılar olmuştur. Richard Elmore'un dağıtılmış liderlik kavramı, ortak değerlere, kültüre, sembollere ve ritüellere yönelik çalışırken, diğer taraftan da örgüt içindeki çeşitli gruplar arasında sorumlulukları devreden liderlerle başlar. (Elmore, 2000; Lucia, 2004). Elmore, dağıtılmış liderlik üzerine Ulusal Bilim Vakfı tarafından finanse edilen boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiş, dağıtılmış liderlik üzerine yaptığı çalışmalarla öğrencinin başarısını etkileyen dağıtılmış liderliğin beş temel boyutunu bulmuştur: 1) Misyon, vizyon ve hedefler, 2) okul kültürü, 3) karar verme, 4) değerlendirme ve mesleki gelişim, 5) liderlik uygulamaları (Gordon, 2005).

Elmore, insanların kendi çıkarlarını, becerilerini ve dağıtılmış liderliğe katılım çerçevelerini belirleyen rollerini yansıtan yeteneklere sahip olduğuna inanır (Lucia, 2004). Bu inançla dağıtılmış liderliği okulda kimlerin liderlik görev ve işlevlerini tamamlama konusunda becerileri, bilgileri ve istekleri bulunduğunu belirleyerek okulu iyileştirme olarak kabul eder (Elmore, 2000; Harrison, 2005). Elmore'dan esinlenen Lucia da bir yöneticinin işlevini, bir taraftan birbirine uyan bulmaca parçalarını bir araya getirirken diğer taraftan bireyleri sorumlu tutarak öğretmenlerde bilgi ve becerilerin geliştirilmesiyle ilgili görmektedir (Lucia, 2004).

Elmore, dağıtılmış liderlik çerçevesini *gevşek bağlaşım* teorisine dayandırır (Elmore, 2000). Sosyoloji alanındaki gevşek bağlaşım kavramı 1970'lerde Karl Weick tarafından ortaya atılmış olup, Weick ilk çalışmasında gevşek bağlaşım teorisini K-12 okullarına ve üniversitelere yönelik olarak ele almıştır (Lucia, 2004).

Gevşek bağlaşım, öğretimi denetlemede yetersiz olan bir ortam yaratır. Bunu değiştirmenin en iyi yolu da çoklu rehberlik ve yönlendirmedir (Elmore, 2000). Dağıtılmış liderlik kimsenin örgütün genel performansından sorumlu olmadığı anlamına gelmez; aksine liderlerin bilgi ve becerileri konusunda bir ortak beklenti kültürünü yaratmaları gerekir ve bireyleri toplu sonuca katkılarından sorumlu tutmalıdırlar. Bu sorumlulukla bireyler kendilerini geliştirmeye yönelecek ve yönlendirileceklerdir. Nitekim Elmore herhangi bir organize sistemde, kişilerin ilgileri, yetenekleri, eski bilgi ve rolleri ile ilgili becerilerini geliştirdiği inancındadır (Elmore, 2004). Bir örgütte böyle bir gelişimin önünü açan sistem dağıtılmış liderliğin önemli unsurlarından birisi olan çoklu rehberlik ve yönlendirmedir.

Gevşek bağlaşım teorisi, öğretim ve öğrenmedeki fiili süreçte değil örgütsel yapılanmada yapılacak değişiklikleri teşvik eder (Lucia, 2004). Gevşek bağlaşım teorisini çevreleyen inançlar, dağıtılmış liderliğin 1950'lerde ilk ortaya çıkıp kaybolmasına neden olmuş, ancak 1990'ların sonlarında Elmore'un gevşek bağlaşım teorisini çevreleyen dağıtılmış liderlik çerçevesiyle yeniden canlanmıştır (Smith, 2007). Guba'a göre, gevşek bağlaşım teorisinin önünde birkaç engel vardır. Örneğin; gevşek bağlaşımın öğretim ve öğrenme yapılarındaki değişiklikleri teşvik ederken gerçek öğretim ve öğrenme sürecini desteklemiyor olması bu teorinin tezlerinin yüzeysel olduğunu gösterir. Bir diğer engel de, okul yöneticisinin öğretim lideri olduğu fikridir (Akt. Smith, 2007). Bu bağlamda gevşek bağlaşım teorisinin engelleri, eğitimin 1970'ler ve 1980'lerde dağıtılmış liderlik konusunda hiçbir zaman net bir kavrayışa sahip olmamasının sebebi olarak görülmektedir (Elmore, 2000).

Dağıtılmış liderlik konusunda aynı dönemde iki öncü daha vardır: Peter Gronn ve James P. Spillane (Smith, 2007). Avustralyalı Peter Gronn 1990'lı yıllarda dağıtılmış liderliği desteklemeye başladı ve çalışmalarında diğer Avustralyalı Jack Gibb'in çalışmalarını temel almıştır (Lucia, 2004). Gronn'un çalışması dağıtılmış liderliği iki terimle açıklar: liderler ve takipçiler arasında flu/keskin olmayan bir ilişki; liderlik görev ve fonksiyonları dahil olmak üzere paylaşılan bir liderlik. Dağıtılmış liderlik, bilgi

kaynaklarının liderlik vasıtasıyla etkisini yayar ve uzmanlığın bir araya gelmesi nedeniyle artan işbirliğine bağlı olarak verilen kararlarda hata oranı daha azdır (Gronn, 2000).

Gronn, liderliğin dağıtılmasını *etkinlik teorisine* dayandırır (Lucia, 2004). Etkinlik teorisi kökenini Rus Marksist psikolojisinden özellikle de L. S. Vygotsky'nin yazıları (Spillane ve Sherer, 2004) ve A. M. Leont'ev'in teorisinden alır. Leont'ev bu faaliyetin motive edici, eylem ve işlem (eylemi kolaylaştıran araçlar) olmak üzere üç öğeden oluştuğunu söyler (Gronn, 2000). Etkinlik, insan aktiviteleri ile ilgili olup bir öznenin dış dünya ile etkileşimini anlamak için de kullanılabilir. Diğer bir deyişle etkinlik, insan davranışını resmeder ve onun doğa ve sosyal dünya ile etkileşimde bulunması için bir araçtır (Gronn, 2000). Gronn'a göre, etkinlik, organizasyonun kalbi ve yapı ve bireylerin eylemleri arasındaki bağıdır. Bir örgüt, tarzını etkinlikle gösterir ve etkinlikler, zaman, mekan ve kültür setleri tarafından yürütülür ve bunlardan etkilendiği gibi bunları da etkiler (Lucia, 2004).

Bir örgütte iki ortak iş birimi etkinlik teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Gronn, 2000; Lucia, 2004). İlki ekiplerdir ki bir ekip belirli bir amaç için tasarlanmıştır ve bir etkinlik gerçekleştirmek için özenle seçilir. İkincisi ise iştir. İş, ekiplere göre daha spontandır ve insanların ortak inançları ve bağlantılarını akla getirir. Her iki iş biriminde, bireyin görevleri ve görev değişiklikleri, bireyin zihinsel yapısına dayanır ve bir grup insana bağlıdır (Smith, 2007).

Etkinlik teorisi, günümüze kadar üç aşamadan geçmiştir (Baloğlu, 2011a): Varlık ve anlam arasında kültürün etkisine yoğunlaşan birinci kuşak; bu bağı kolektif düzeyde ele alarak işbölümünün belli sosyal aktörlerin etkisi altında açık ya da örtük olarak gerçekleştirebileceğini öne süren ikinci kuşak; ağlar yoluyla birbirine bağlı aktiviteleri çözümlemeye çalışan üçüncü kuşak. Baloğlu (2011a) bu perspektiften liderliği, hiyerarşik pozisyonu göz ardı ederek, günlük aktiviteler içerisinde gerçekleşen bir süreç olarak görür. Ona göre liderlik girişimi sosyo-kültürel faktörlerden, kurallardan ve üyelerin eylemlerinden etkilenir ve onları etkiler. Bir ağ içerisinde ne kadar üye liderlik girişiminde bulunursa, o ağda liderlik, o ölçüde dağıtılmış olur. Buna karşılık, farklı liderlik kaynakları ve çoklu liderlik uygulamaları da kendini gösterir (Baloğlu, 2011a).

Liderlik dağıtımının en yaygın uygulaması, gerçekleştirilen etkinlik ve ilişkilerde zihin ve akıl yürütmenin belirgin olduğu fikri olan bilişte görülür. **Dağıtılmış bilişin** temeli, aktörlerin artifaktlar ve kurumda kök salmış uygulamalar ile gerçekleştirdiği etkileşim modelidir. Gronn, bilişin öneminin farkına varmakla birlikte bu konunun dikkatle ele alınması gerektiğini vurgular. O, etkinlik teorisinin, arka planda biliş teorisiyle birlikte dağıtılmış liderlik için kavramsal temel oluşturduğuna inanır (Smith, 2007). Ancak Gronn, James P. Spillane'in bilişin ön atışleyici sistem olduğuna olan inancı nedeniyle Spillane'in dağıtılmış biliş görüşünden ayrılır (Lucia, 2004). Çünkü insan bilişinin incelenmesi, düşünmenin gerçekleştiği durumlarda düşünme sürecini anlamaya odaklanır. Bağlamından veya kullanıldığı eylemden bağımsız olarak düşünmek anlamsızdır, çünkü zeka sergilendiği durumlar dışında karşımıza çıkmaz (Spillane vd., 2004).

Spillane ve arkadaşlarına (2001) göre biliş, aktörlerin, artifaktların ve durumun etkileşimli bir ağı olduğu için bireylerin zihinsel kapasitesinden daha fazladır (Spillane ve Sherer, 2004). Biliş, liderlik görevlerini ve işlevlerini tamamlamak için ortak çabalarla okul kültürü, artifaktlar ve diğer unsurlara dağıtılır (Lucia, 2004; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane ve Sherer, 2004).

Okullar ortak bir hedef doğrultusunda çalışan grup üyelerinin etkileşimleri ve faaliyetleri düşünüldüğünde **sosyal sistemler** olarak görülebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2004). Sistem, bütünlük oluşturan parçaların bir kümesidir. Sosyal sistemler teorisi, sosyal bilim alanına daha fazla tutarlılık kazandırmak için yirminci yüzyılda ortaya çıkmış olmakla birlikte örgütle birey arasındaki bir hareket olarak bireyin davranışına odaklanmaktadır (Gaynor, 1998'den Akt. Smith, 2007).

Jacob Getzels ve Egon Guba 1957'de, okulu sosyal bir sistem olarak anlamak için kavramsal bir çerçeve geliştirmişler ve bir bireyin örgüt içindeki davranışını anlamak için bireyler ve örgütler arasındaki ilişkinin dinamiklerini tanımlamışlardır. Getzels-Guba modeli beş temel öge içerir. Birincisi, bir örgütün kültürü değerleri ile karakterize edilir. İkincisi, örgüt bir rol ve beklenti yapısıdır. Üçüncüsü, bireyler ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlarını karşılamak için gösterdikleri davranışları ile tanınır. Dördüncüsü, bireyler fiziksel çevrelerine göre donatılmış olup onlar tarafından kontrol edilirler. Sonuncusu da, bireyler kendilerini tanımladıkları grubun değerlerini taşırlar (Gaynor, 1998'den Akt. Smith, 2007).

Sosyal sistemlerin incelendiği birbiriyle ilişkili ve bağımsız iki boyut vardır: İlki, tanımlanmış bir hedefi yerine getirmek için örgütlerin rolleri ve beklentileri; ikincisi, bireylerin, gözlemlenen davranışlarını içeren kişilikleri vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2004). Gözlemlenen davranış, sosyal sistemde etkinliği oluşturan roller ve beklentilerin bir fonksiyonudur. Rol belirli bir pozisyona ait davranışlar dizisidir, ancak belirli bir role sahip bir kişi çok sayıda rol yapabilir (Colbeck, 1998).

Lunenburg ve Ornstein'e (2004) göre roller ve kişiliği temel kavramlar olarak alan Getzels-Guba modeli örgütlere kapalı bir sistem perspektifi sunar. Sosyal sistem modeli, bir okuldaki kültürel ortamı açık bir sistem haline getirmek için bir topluluk boyutunu içerecek şekilde 1970'lerde genişletilmiştir. Sistemler her seviyede mevcuttur: İnsanlar, aileler, kuruluşlar, topluluklar, toplumlar ve kültürler (Lunenburg ve Ornstein, 2004). Okuldaki kültürel ortam tüm bu öğeleri kapsadığından sosyal sistem modeli için incelenmesi idealdir. Bu noktadan hareketle, okulları sosyal bir sistem olarak kabul ederek, Spillane, Halverson ve Diamond ile birlikte Birleşik Devletler'de Ulusal Bilim Vakfı ve Spencer Vakfı tarafından finanse edilen Dağıtılmış Liderlik Projesi ya da Dağıtılmış Liderlik Araştırması adlı bir araştırma yapmışlardır. Bu proje 13 Chicago ilkokulunda yürütülen beş yıllık boylamsal bir çalışmadır. Bu okullardan beş tanesi liderlik uygulamasını daha görünür kılmak için tasarlanmış, bir dağıtılmış liderlik çerçevesi kullanarak 1999'da başlayan görüşmelerde kullanılmaktadır. Araştırma gözlem, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve videolu liderlik uygulamasından oluşan nitel bir araştırma tasarımı içermektedir. Araştırmacılar, dört ana konudan oluşan bir çerçeveye göre kodlama kategorileri geliştirmişlerdir: Kilit hedefler veya makro liderlik fonksiyonları, günlük görevler, görevlerini nasıl yaptıklarını sorarak liderlik uygulamaları ve görevlerin icrasında kullanılan araçlar ve gereçler. Bireysel bir lider aracılığıyla değil de bir analiz birimi olarak ele alınan liderlik uygulamaları, bireylerin çalışmalarını değil dağıtılmış liderlik perspektifinin benimsenmesine izin veren liderlik işlevlerini ele alır. Uygulamanın gerçekleştiği duruma bağlı olarak desteklenmiş veya sınırlanmış kabul edilebilir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane ve Sherer, 2004).

Spillane ve arkadaşları (2004) bu çalışmadan etkinlik teorisine ve dağıtılmış biliş dayalı bir dağıtılmış liderlik kavramsal çerçevesi geliştirmiştir. Çerçeve doğrudan uygulamayı anlatan kavramlardan inşa edilmiştir (Spillane vd., 2004: 4). Onlara göre liderlik uygulamaları okul liderliğinin günlük görev, aktör, eylem ve etkileşimlerine

yerleşmiştir (Lucia, 2004; Harrison, 2005; Spillane ve Sherer, 2004). Liderlik uygulamasının boyutları ve liderlik boyutları arasındaki ilişki, okul liderlerinin nasıl eylemde bulunduklarına dair fikir verir (Spillane vd., 2004).

Dağıtılmış liderlik bakış açısına göre liderlik fikri, kişilik özelliklerinden, rollerinden ve konumlarından uzaklaşarak öğretim ve öğrenme imkânı için gerekli şartları oluşturmada gerekli olan sosyal, maddi ve kültürel kaynakları tanımlama, edinme, tahsis etme, koordine etme ve kullanma olarak eylem ve süreçler açısından tanımlanır. Dağıtılmış liderlik ise, okulun sosyal ve durumsal bağlamları üzerinde uzanan uygulamalar olarak kabul edilir. Diğer bir deyişle dağıtılmış liderlik, liderlik ya da rolleri, fonksiyonları ya da rutinleri değil liderlik uygulamaları ile ilgilidir (Spillane vd., 2004; Spillane, 2006). Liderlik uygulamaları hem düşünce hem de etkinlik olarak görülür ve okul liderleri, takipçileri ve durumları arasındaki etkileşimin bir ürünüdür (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane vd., 2004; Spillane, 2006). Liderlik pratiğine ilişkin bu görüşten yola çıkarak, liderlik görevleri ve işlevleri, görev tanımlaması, görev tanımlarının sosyal dağılımı ve görev tanımlarının durumsal dağılımı olmak üzere dört boyuta dayalı kavramsal bir çerçeve geliştirmişlerdir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Tek adam liderliğine karşı çıkan bazı dağıtılmış liderlik savunucularının hareket noktalarından birisi de **analitik düalizm**dir. Sözlüklere göre (Stanford Encyclopedia of Philosophy), birciliğe karşı olup iyi ve kötü, ruh ve beden, zihin ve bellek gibi ikilemleri içeren düalizm bireyin fiziksel ve ruhsal iki boyutu olduğunu ve her iki yapının da bir arada bulunduğunu savunur. Düalizmi anlamak için, bireyin kendisini fiziksel ve fiziksel olmayan ikili (dual) bir yapı içerisinde görebilmesi gerekir. Düalizme göre soyut yapımız, somut olan yapımızı kullanmaktadır (Baloğlu, 2011a).

Archer'a (2000) göre analitik düalizmde, hem yapı hem de yapının temsilcisi farklı etkilere sahiptir. Her biri çeşitli özelliklere ve güçlere sahiptirler ve sürekli etkileşim halindedirler. İçinde yaşadığımız toplumsal dünyaya analitik olarak ayrı etkiler oluştururlar; ancak, analitik olarak ayırt edilebilir iken yalnızca kombinasyon halinde incelenebilirler. Analitik dualizm perspektifinden yaklaşmak, dağıtılmış liderliğin yapı ve ağ boyutlarını akılda tutarak birbirleriyle ilişkilendirmeye yardımcı olur. Buna göre dağıtılmış liderliğin tek bir modeli oluşturulamaz, çünkü yapısı ve uygulaması, farklı bağlamlardan etkilenir (Woods vd., 2004).

Düalist bakış açısıyla liderlik kuantum mekaniğindeki dalga ve parça işleyişine uygun ikili bir yapı içerisindedir. Bunun en somut örnekleri de Gronn'un hibrit liderlik yaklaşımı, Spillane'nin çoklu liderlik uygulaması ve Elmore'un okul liderliğinde rehberlik ve yönlendirme uygulamalarıdır (Baloğlu, 2011a).

2.6. DAĞITILMIŞ LİDERLİK YAKLAŞIMININ ÖNCÜLERİ

Dağıtılmış liderlik alan yazın taraması yapıldığında Cecil A. Gibb, Peter Gronn, Richard Elmore, James Spillane ve MacBeath gibi araştırmacıların tek adam liderliğinin dağıtılmış liderlik fenomeni ile yer değiştirmesinde öncü oldukları görülür (Lucia, 2004). Gibb, Gronn, Elmore, Spillane ve MacBeath'in dağıtılmış liderlik yaklaşımları statüleri dikkate almaksızın bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyime göre liderliğin geniş sınırları, örgüt geliştirme, girişimcilik, işbirliği gibi dağıtılmış liderliğin temel noktalarından hareket eder. Her ne kadar birbiri üzerine temellendirildikleri noktalar görülse de aralarında farklı özelliklere vurgu yapanlar da bulunmaktadır. Gerek benzerlik gerek farklılık açısından bu araştırmacıların dağıtılmış liderlik yaklaşımlarını detaylı incelemek daha kapsamlı bilgi edinebilmek ve genel çerçeveyi görebilmek açısından yarar sağlayacaktır.

2.6.1. Cecil A. Gibb

Alan yazındaki kaynaklar dağıtılmış liderliğin teorik altyapısının oluşmaya başladığı 1990'lı yıllarda değil de 1950'lerde ortaya atılan bir fikir olduğunu gösterir. O dönemdeki kaynaklarda kavram olarak açık bir şekilde kullanılmamışsa da içinde barındırdığı unsurlara vurgu yapılmıştır. Bununla ilgili karşımıza ilk olarak Avustralyalı sosyal psikolog Cecil A. Gibb çıkar. Gibb, 1947'de yazdığı Liderlik İlke ve Özellikleri çalışmasında liderliği, kişiliğin sabit bir özneliliği değil, grup amaç ve değerlerinin ve bir hedefe ulaşmak için organizasyonların ve mevcut olan tekniklerin bir fonksiyonu olarak ifade eder.

Liderliğin dağıtılması gerektiği görüşü ise ilk kez 1951'de Katılımcı Grup Dinamikleri adlı kitabında karşımıza çıkar (Lucia, 2004). Gibb, kitabında grubun tüm üyelerinin gelişmesine ve geliştirilmesine azami önem vermektedir. Liderliğin bir bireyin sorumluluğunda olmaması gerektiğini; liderlik işlevlerinin grup tarafından dağınık (dispersed) veya dağıtılmış şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini öne sürer

(Gronn, 2000; Lucia, 2004). Ona göre tek lider yoktur; liderlik dağıtılır. Üyelerin liderlik işlevlerine ve bu işlevlerin nasıl gerçekleştirildiğine bakması, liderlik işlevlerine katılması gerekir. Böylece liderliğin dağıtımı, tek bir lidere olan ihtiyacı azaltır (Gibb, 1951).

Gibb (1951), dağılmış liderlik yaklaşımını önceki çalışmaları doğrultusunda grup eylemi veya katılımcı eylem teorisine dayandırmıştır. Bu teoriye göre grup hedefleri belirler ve hedeflerle uyumlu aktiviteleri seçer. Bir grubun tüm üyelerinin sorunların çözümünde yer alması imkansız olsa da grup, üyelerinin katıldığı tüm faaliyetlerle özdeşleştiğini hissettiği oranda başarılı sayılır. Bu tarz bir uygulama grup üyeleri için artan motivasyon, bireysel gelişim, daha gerçekçi kararlar, kişilerarası ilişkilerde ilerleme ve demokratik bir yaşam biçimi için fırsat gibi çeşitli avantajlar sağlar (Lucia, 2004). Gibb'e göre liderler ve takipçiler işbirliği içinde çeşitli görevleri ve işlevleri yerine getirebilirler. Bu düşünceden hareketle liderliğin dağıtılabileceği iki yol sunar: Sayısız insanla paylaşılan liderlik ve problem çözmeyi içeren işbirliğine dayalı süreç olarak liderlik (Gronn, 2000; Lucia, 2004).

Gibb'in 1954 yılında Sosyal Psikoloji El Kitabı'nda [Handbook of Social Psychology] yazmış olduğu Liderlik başlıklı çalışması dağıtılmış liderliğin kavram olarak karşımıza çıktığı çalışmadır (Gronn, 2008). Gibb, önceki çalışmalarında olduğu gibi katılımcı eyleme vurgu yapmış; örgütlerde katılımcı yapının örgütün bütün üyelerinin gelişimini sağladığı ve bu nedenle liderliğin bir kişinin egemenliği altında olmaması gerektiğini dile getirmiştir (Gibb, 1954). Ona göre lider ve izleyiciler arasında düzenli olarak rol değişikliği söz konusudur ve faal olan izleyiciler liderlik eylemlerinin ateşleyici gücüdürler (Smith, 2007).

2.6.2. James P. Spillane

Liderlik bireyin kabiliyeti, becerisi, karizması ve / veya bilinci ötesine geçen bir olgudur (Spillane, 2006). Spillane'in dağıtılmış liderlik anlayışı, liderliği tek bir kişinin ötesinde birçok insanın bulunduğu bir uygulama olarak görür ve bunu "Lider artı" boyutu olarak ifade eder. Bu, dağıtılmış liderliğin ayırt edici unsurlarından olan liderliğin sınırlarının genişletilmesidir. Ona göre resmi olarak görevlendirilmiş olsun ya da olmasın bir okuldaki tüm çalışanlar liderlik etmek ve yönetmek için sorumluluk alabilirler (Spillane ve Diamond, 2007: 7). Bu nedenle dağıtılmış liderlik perspektifi ne yukarıdan aşağıya ne de aşağıdan yukarıya doğru bir yaklaşım değil, liderlik rollerinin

farklı zamanlarda farklı insanlar tarafından oynandığı bir yaklaşımdır. Bu yeni bakış açısı ile yönelim tek bir liderin rolü, özellikleri, yeteneği ve bilişinin incelenmesi yerine “Liderlik” olgusunun kendisine olmuştur.

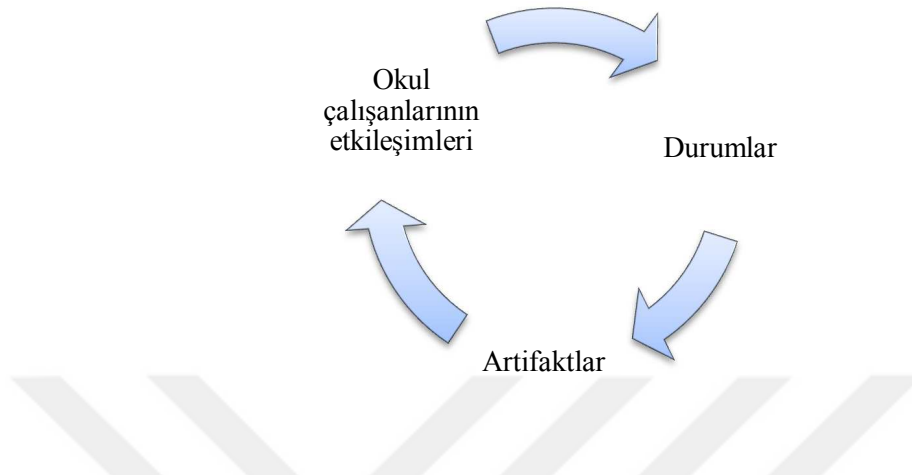
Dağıtılmış biliş ve etkinlik teorisini liderlik uygulamaları üzerine çalışması için temel alırken, toplumsal bağlamı da ayrılmaz bir bileşen olarak tanımlar (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001: 23). Ona göre liderlik, okul çalışanlarının etkileşim ağlarının, artifaktların kullanımının ve okulun günlük yaşantısı ile ortaya çıkan durumların bir ürünüdür (Şekil 2.2).

Belirli liderlik görevine bağlı olarak, bir okuldaki liderlerin bilgisi ve uzmanlığı, tek bir liderden ziyade grup ya da kolektif düzeyde en iyi şekilde yansır (Spillane vd, 2001). Bu kolektif ortamda liderlik, liderliğe katılan aktörler arasındaki etkileşimlerden doğan bir olgudur. Bu noktada gözden kaçırılmaması gereken şey yalnızca insanlar arasındaki etkileşime değil, aynı zamanda insanlar ve bağlamlar arasındaki karşılıklı bağımlılığa da vurgu yapmasıdır. Bunu örneklendirmek için, kendi becerilerini, uçak teknolojisini ve kumandalarını kullanıp hava koşullarını ve pist durumunu göz önüne alarak bir uçağı indirmeye çalışan pilotu örnek verir. Okul bağlamında ise bu karşılıklı bağımlılık, öğretmen, öğrenciler, alt birimler ve genel okul kültürü ve bağlamı arasında bulunmaktadır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Okul çalışanlarının etkileşimleri Spillane'in dağıtılmış liderlik teorisinin sadece bir bileşenidir.

Artifaktlar ve araçlar, insanlar arasındaki etkileşimlerde bir geçiş noktası olarak kullanılır. Örneğin; çalışanların toplantı gündemleri, müfredat çerçeveleri, değerlendirme verileri veya gözlem formları gibi çeşitli somut araçları veya öğretim araçlarını kullanma biçimi de liderlik uygulamaları teorisinin tamamlayıcı bir parçasıdır. Somut olmayan kültürel ilkeler ise bir okulun vizyonu, hedefleri ve beklentilerini kapsayan artifaktların içine yerleştirilmiştir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

"Durum" terimi, aktörler tarafından gerçekleştirilen günlük deneyimleri ve görevleri ifade eder. Diğer bir deyişle bunlar çeşitli artifaktlar kullanılarak örgüt rutini haline gelen kurumsallaşmış uygulamalardır. Bu deneyimler, okul vizyonunun oluşturulması, yanlış davranışlar konusunda disiplinler bir toplantı düzenlenmesi veya herhangi bir sınıfın öğretiminin izlenmesi gibi görevleri içerir ancak bunlarla sınırlı değildir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Bu bütüncüleyici çerçeve, hangi

görevlerin yerine getirildiği, kimin katıldığı ve artifaktlardan yararlanarak liderliğin okuldaki personel arasında nasıl dağıtıldığını incelemek üzere tasarlanmıştır (Davis, 2009).



Şekil 2.2. Spillane'in dağıtılmış liderlik teorisinin unsurları (Davis, 2009: 11)

Dağıtılmış liderlik uygulaması, bir okulda konum lideri olan müdüre odaklanmaz. Bunun yerine, liderin ve takipçilerinin bir sorunu çözmek veya bir hedefe ulaşmak için nasıl bir uyum halinde çalıştıklarına odaklanır. Okul müdürü, bu liderlik uygulamasının etkinliğinde muğlak bir parça olmasına rağmen, odak noktası değildir. Bir okul dağıtılmış liderliği uygularken, okul müdürünün hangi görevlerin dağıtılacağı, dağıtımına kimin katılacağı ve artifaktların geliştirilmesi ve kullanılması konusundaki yaklaşımı okulun başarısında etkili olacaktır (Davis, 2009).

Spillane ve Diamond (2007), örgütsel yapıların da liderlik uygulamalarına yapabileceği pozitif veya negatif etkinin farkındadır. Ona göre yapılar okul liderleri tarafından oluşturulur, ancak değişken olmalıdır. Okullarda liderler, kendi eylemleri ve diğer çalışanların eylemleriyle yapılar oluşturabilir, zamanla iyileşmeye yol açmak için bunları değiştirebilirler.

Dağıtılmış perspektifi uygulamaya koymak liderlik ve yönetim pratiğine odaklanmayı, örgütün formal ve informal yönüne birlikte bakmayı, takipçilere katılmayı ve sadece bir zemin değil, uygulamaların belirleyici bir unsuru olarak durumlara odaklanmayı gerektirir. Özellikle okullarda informal durumlar uygulamalar üzerinde yüksek etkiye sahiptir ve göz ardı edilmemelidir (Spillane, 2008).

Spillane'in çalışmalarının bir diğer önemli özelliği, liderliğin öğretim ve öğrenmeyi iyileştirme vizyonunda saklı olmasıdır. Dağıtılmış bir bakış açısı, bir uygulama tarifi ya da bir plan değildir, teşhis çalışmalarına odaklanmak için bir çerçeve ve uygulamayı geliştirmek için tasarım yapmamıza yardımcı olacak bir kılavuzdur. Bu, uygulama ve geliştirmeyle ilgilidir. Uygulamayı iyileştirmek, teşhis ve tasarımın ikiz süreçlerini içerir. Dağıtılmış bir perspektif, teşhis ve tasarım çalışmaları için bir çerçeve sunmaktadır. Okul çalışanları da bu çalışmanın ana etmenleridir (Spillane, 2008).

2.6.3. Peter Gronn

Gronn'e (2002a) göre dağıtılmış liderlik okullarda liderliği delege etme, paylaşma, işbirliği yapma, dağıtım ve demokratikleşme alanlarında geniş kapsamlı bir olgu olarak görülür. Rollerle ilgilenmek yerine, okulda ortaya çıkan ve okulun sosyal ve durumsal bağlamları üzerine liderlik fonksiyonunu yayan kendiliğinden ve işbirliğine dayalı liderlik görevlerine odaklanmaktadır. Bir okul, görevleri yerine getirme veya sorunları çözme kapasitesine sahip ise o okulda liderlikten bahsedilebilir (Robinson, 1999'dan Akt. Gronn, 2002a).

2.6.3.1. Gronn'un dağıtılmış liderlik yaklaşımının temel kavramları

Gronn yalnız veya tek başına bir liderden oluşan liderlik anlayışının okulda gerçekte olanlarla çeliştiğini ileri sürer. Gronn (2002a), üyelerin birçoğu ya da tümü arasında dağılmış olan liderliğin bir örgütün toplu liderliği anlamına geldiği görüşündedir. Gronn'e (2002a) göre dağıtılmış liderlik örgütte yerine getirilmesi gereken görevlerin tamamı ve bu görevlerin tamamlanması için kullanılan teknolojik kapasite diğer bir deyişle *işbölümü* gerektirir.

İşbölümü, birden fazla insanın birlikte çalışması ile ortaya çıkan bir yapı olup Gronn'un dağıtılmış liderlik çerçevesinin temelini oluşturmaktadır. Örgütte yerine getirilmesi gereken görevlerin parçalara bölünmesi / farklılaşması ve birleştirilmesi / bütünleştirilmesi süreçlerini kapsar. Bir örgütteki işbölümü yapıları, Spillane'in artifaktlar kullanmasına benzer şekilde, örgütün soyut ve somut bileşenlerini kapsayan teknolojik kapasiteden etkilenir (Gronn, 2002a). Faaliyetlerde kullanılan araçlar (toplantı gündemleri, müfredat kılavuzları, vb.), bireylerin sahip olduğu bilgi birikimi, örgüt üyelerinin değerleri, örgütün vizyon ve çıkarlarını içeren etkileyen toplumsal reformlar teknolojik kapasiteye girer. Diğer taraftan örgütte çalışan bireylerin ilgi ve

ihtiyaçları da işbölümü yapılarını etkiler ve bu yapıların değişmesine neden olabilir. Tüm bunların işbölümüne entegrasyonu liderliğin dağıtılmış desenlerini belirlemektedir (Gronn, 2002a).

Gronn'a (2002a, 2003) göre bir örgütte işbölümü uzmanlaşmayı arttıracak bu da çalışanlar arası bağımlılığa neden olacaktır. Dağıtılan işlerin koordinasyonu işbölümünün tamamlayıcısı rolünü oynayacaktır. Bu noktada örgütteki *bağımlılık* ve *koordinasyon* yapılarını incelemek gerekir. Bir örgütteki faaliyetler üç çeşit bağımlılık yapısıyla gerçekleştirilir: Toplu bağımlılık, sıralı bağımlılık, karşılıklı bağımlılık. Toplu bağımlılıkta örgütün performansı örgütte yer alan tüm birey ve birimlere bağlı olup, bunların herhangi birindeki aksaklık diğerinin performansını da etkiler. Sıralı bağımlılık bir anlamda bayrak yarışı gibidir. Bir sonraki kendisinden bir önceki performansını tamamlayamadan harekete geçemez. Karşılıklı bağımlılık ise örgüt üyelerinin sorumluluklarının çakışması ve gerek maddi (bilgi, beceri, uzmanlık, vb.) gerek duygusal yönden birbirlerini tamamlaması şeklinde gerçekleşir. Diğer bir deyişle bir birimin kendi iş yükünü yerine getirirken diğer birimden de görev alması olarak karşımıza çıkar. Sorumlulukların akışması örgüt içindeki bireylerin karşılıklı olarak güçlenmelerinin, performanslarını geliştirmelerini, birbirlerinin performanslarının çapraz kontrolünü sağlar. Böylelikle örgüt içerisinde alınan kararların da hata olasılığı azalmış olur. Sorumlulukların birbirlerini tamamlamasında ise bir anlamda çalışanların beceri ve özelliklerinden oluşan bir kaynak havuzu oluşturulur ve görev farklılaşması yeniden ele alınır. Bu yolla örgütte sahip olunan tüm beceri ve özelliklerden faydalanılmış olur. Örgüt içi görevlerde bunların işbirliği halinde çalışmaları hem uzmanlıklarını arttırır hem de birbirlerini gözlemleyip yaptıkları görüşmeler düşük düzeyde olan becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ayrıca yapılan işbirliği sonucunda başarılı olunsun ya da olunmasın bireylerin duygusal birliktelik oluşturmasına da yol açar.

Gronn (2002a) koordinasyonu örgüt içi etkinliklerin tamamlanması için örgütün teknik özünün tasarımılanması, detaylandırılması, paylaştırılması, gözetimi ve performansının izlenmesi olarak görür. Bu bir anlamda bağımlılık yapılarının yönetimidir. Bir örgütün koordinasyon mekanizmaları zamanlama, sıralama, planlama, maaliyet hesaplaması, standartlaştırma, bilgi yönetimi, danışmanlık ve iletişimdir. Gronn, bu koordinasyon mekanizmalarının belirli bağımlılık yapıları için uygun

olduğunu söyler. Planlama yoluyla sıralı bağımlılığın sağlanabilmesini buna örnek olarak gösterir.

2.6.3.2. Liderliğin dağıtılması

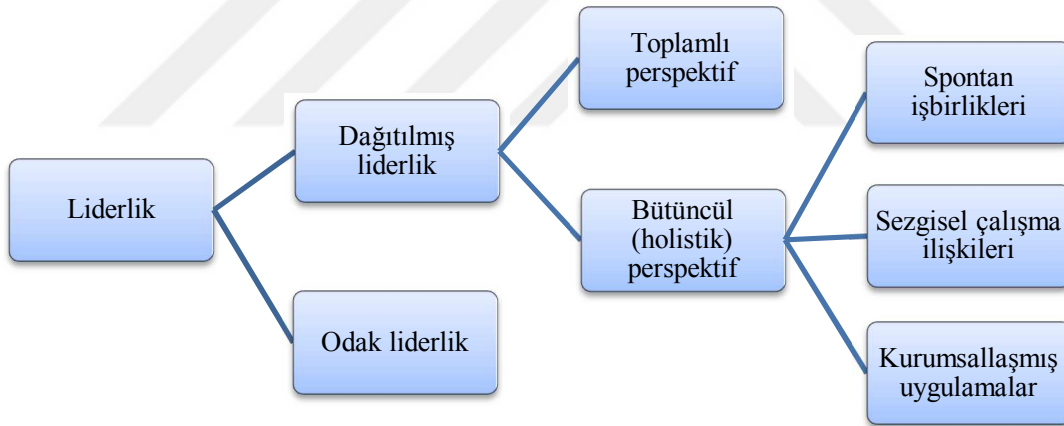
Bir örgütte iş bölümü, işbölümünden kaynaklanan bağımlılık yapıları ve bunların koordine edilmesiyle yürütülen süreçlerde liderlik tek bir lidere, uyum halinde hareket eden küçük veya büyük gruplara atfedilebilir. Liderliğin tek bir kişi ya da bireylere dayandırılmasındaki temel neden, örgüt üyeleri tarafından gönüllü olarak bir bireye veya diğer birimlere yakıştırılan etkidir (Gronn, 2002a). Sorumluluk alarak ortaya çıkan doğrudan deneyimler ya da kişinin veya birimin ününden doğan deneyimleri bu kişi ya da birimler tarafından yapılan meşru etkinin ve liderlik kapasitesinin ilgili birim ya da kişide olmasının temel kaynağıdır (Gronn, 2002a, 2003). Bu etkinin kapsamı, belirli bağlamlarda işleyen ve işgören sözleşmelerinde tanımlanmış çalışma ortamıyla ilgili etkinliklerle sınırlıdır. Gronn (2002a, 2003), etkinin atfedileceği kişi veya birim sadece yönetici vasıflarına sahip bireyler değil örgütün her üyesi olabilir. Diğer bir deyişle yöneticilerin otoritelerinden kaynaklı değil de etkileme ve ilişki kurma özelliklerinden dolayı lider olabilmeleri söz konusudur. Ayrıca bu etki kısa ya da uzun zamanlı olabilir (Gronn, 2002a; 2003).

Gronn'e (2003) göre liderlik örgütlerde zaten dağıtılmıştır. Örgütlerde liderliğin nüfuz bulması için oluşturulan şubeler (departments), bölümler (divisions), mürettebatlar (crews), komiteler (committees) ve takımlar (teams) gibi işbirliği eylem biçimleriyle örgütsel görevler dağıtılır. Böylece çok sayıda bireyin işbirliği halinde veya bireysel olarak eyleme geçmelerine imkân sağlanır. Bu resmi birimler sayesinde zor görevler işbirliği ile aşılar. Ancak gayri resmi çalışma ilişkilerinin kurulması da görevlerin yerine getirilmesi üzerinde azımsanmayacak derecede etkilidir. Dolayısıyla örgütsel çıktılar örgütün ortak ürünleri olup bireysel olarak parçalara ayrılamaz (Gronn, 2003).

Gronn (2002a, 2003), liderliğin kurulan çalışma ilişkileriyle diğer örgüt üyelerine yayılmasının bir kişinin tekelinde eyleme dökülmesinden daha etkili olduğunu savunur. Ona göre bir örgütte liderliğin etkisi oluşturulan birimlerde kısa ya da uzun süreli olmakla birlikte, toplamlı ve bütüncül (holistik) perspektif olmak üzere iki açıdan incelenebilir. Şekil 2.3'de Gronn'un dağıtılmış liderlik şeması gösterilmektedir.

Toplamlı perspektif: Bu perspektiften bakıldığında dağıtılmış liderlik bir örgütün veya bir örgütsel alt birimin üyelerinin çoğunun veya tamamının toplanmış liderlik davranışı olarak anlaşılır (Gronn, 2002b). Toplamlıdır, çünkü yalnızca bir yönetici değil aynı zamanda müdür yardımcıları, öğretmenler, okul aile birlikleri, yönetim kurulu üyeleri ve yönetim organları ve öğrenciler de liderlik rollerini yerine getirir.

Liderlik, sadece bir örgütsel rol, tek bir düzey veya yalnızca tek bir kişi tarafından tekelleştirilemez; geniş bir alana yayılır. Bu liderlik türünde: a) Herhangi bir kişi veya kategori, başkalarından daha fazla liderlik yapma ayrıcalığına sahip görülmez, b) bireylerin davranışlarının meslektaşları üzerinde etkili olduğu konusunda varsayımlarda bulunmak gerekmez, c) birden fazla kişinin örgütsel performansının yarattığı farklılıkların bilinci ile harekete geçilir. Bu nedenle, bir örgütün tüm üyeleri için zaman zaman liderlik pozisyonlarına girme fırsatı vardır (Gronn, 2002b).



Şekil 2.3. Gronn’un dağıtılmış liderlik şeması (Gronn, 2003: 27-51)

Bütüncül (holistik) perspektif: Holistik bakış açısı, liderliği bir “Uyumlu eylem” olarak görür (Gronn, 2002a; 2002b; 2003). Gronn (2002a), insanların inisiyatiflerini ve uzmanlıklarını bir araya getirerek, sonuçların bireysel eylemlerinin toplamından daha büyük olduğunu ifade eden uyumlu eylem (holizm) felsefesi ile dağıtılmış liderliğe katkı niteliğinde bir kavram getirmiştir. Dağıtılmış liderlik bu açıdan bütüncül olarak ele alındığında, liderlik kolektif veya işbirliği halinde, örgüt üyelerinin

birlikte hareket ederek eyleme geçmesi anlamına gelir. Bütüncül perspektifte dağıtılmış liderlik üç biçimde incelenebilir: Spontan işbirlikleri, sezgisel çalışma ilişkileri ve kurumsallaştırılmış uygulamalardır (Gronn, 2002a; 2003).

Spontan işbirlikleri: Liderlik sadece okul yöneticisinin sorumluluğu veya örgütün paydaşlarından herhangi birinin yaptığı bir iş değil, okulun sosyal veya durumsal bağlamları üzerinde esneyebilen uygulamalardır. İşbirliği eylemleri liderliğin esnemesine ve böylelikle liderlik görevlerinin çeşitli yollarla üstesinden gelinmesine birer örnektir. Bu görevler düzenli, öngörülerek veya beklenmedik bir şekilde yürütülebilir. Liderlik görevlerinin üstesinden gelme yollarından biri, farklı beceri ve yeteneğe sahip, örgütün farklı kademelerinde olan iki ya da üç örgüt üyesinin bir problemi çözmek için bilgi ya da uzmanlıklarını birleştirmeleri ve sonrasında dağılmaları ile gerçekleşir. Bilgi ya da uzmanlıkların bu şekilde bir araya gelmesi Gronn'e (2002a, 2003) göre sinerji patlamalarına yol açar ve devamındaki işbirliklerine ortam yaratabilir.

Sezgisel çalışma ilişkileri: Sezgisel biçimde, iki ya da daha fazla örgüt üyesinin birbirine güvenerek zaman içerisinde yakın çalışma ilişkileri geliştirmesi söz konusudur. Bu durumda liderlik paylaşılan rol alanında ortaklıkla ortaya çıkar. Bu çalışma ortaklığındaki tüm örgüt üyelerine liderlik atfedilebilir ve böylece bireyler kendilerini eş lider (co-leaders) olarak görebilirler. Paylaşılan roller takım üyelerinin birbirlerine güvenmeleri durumunda veya zorunlu kaldıkları durumlarda ortaya çıkar. Gronn (2002a, 2003) bu ilişkileri evlilikler veya arkadaşlıklar gibi kişilerarası samimi ilişkilere benzetir. Çünkü bu birimler de iki ya da daha fazla bireyin birleştiği ortaklıklardır.

Kurumsallaşmış uygulamalar: Bir diğer işbirliği biçimi olan kurumsallaşmış uygulamalar örgütlerde çeşitli işbirliği uygulamalarında görülür. Bu uygulamalar bazı durumlarda resmi bazı durumlarda özel amaçlı olabilmektedir. Örgütlerde yapısal ilişkiler planlı olarak veya adaptasyon yoluyla biçimlendirilebilir. Mevcut düzenlemelerle ilgili memnuniyetsizlik genellikle yeni tasarım unsurlarını aramayı teşvik edebilir. Bir diğer durum da yeni yapı unsurları var olan düzenlemelere eklenebilir veya yöneticiler resmi olmayan ilişkileri düzenlemeye çalışabilir. Örgütlerde geçici görev takımlarının oluşturulması ve işbirliği mekanizmasının geliştirilmesi dağıtılmış yeteneklerin birleştirilmesine örnek verilebilir (Gronn, 2002a, 2003).

Gronn (2003), uyumlu eylemlerin resmi formunu örgütlerdeki ortak veya çok üyeli çalışma birimleri olarak tanımlar. Dağıtılmış görevler *eş performans* (co-performance) ya da *kolektif performans* yolu ile gerçekleştirilir. Eş performans, birim üyelerinin eylemlerini ortak zamanda ve yerde bulunarak koordine etmeleridir. Bunlar eş zamanlı görevlerle ilgili eylemler için elverişlidir. Birim üyelerinin eş zamanlı olarak katılmalarına gerek duyulmadığı çalışma durumlarında ortaklaşa koordine edilmiş eylemler ise kolektif performanstır. Bu eylemlerde, üyeler coğrafi olarak farklı yerlere dağılmış olup zaman ve kültür açısından farklı bölgelerde bulunabilirler. Çok kampüslü okullar veya üniversiteler bunlara örnek olabilir. Bu şartlarda eş zamanlılığı sağlamak amacıyla görevler yetki devri, kişisel ziyaretler ve denetimler, bilgisayar tabanlı iletişim sistemleriyle koordine edilebilir (Allcorn, 1997). Ancak gerek fizikî anlamda dağılımlık gerekse dolaylı denetim ve kontrol mekanizmaları nedeniyle, ortak çalışmalar büyük oranda üyeler tarafından bağımsız, sıralı veya paralel zamanlı olarak yürütülür (Gronn, 2003).

Gronn'e göre (2003), örgütlerde ortak çalışma birimleri oluştururken iki temel ölçüt dikkate alınır: Gerçekleştirilen görevler ve bunları gerçekleştiren üyelik bileşimi.

Birimlerde gerçekleştirilecek görevlerde göz önünde bulundurulması gereken iki önemli nokta: *Araç gereçler* ve *gerçekleştirilecek görevlerin süresidir*. Bahsedilen bu iki temel araç, görevlerin standartlaştırılması ve isteğe bağlı olup takdire kalmış olmasıdır. Bu ayrım, bir taraftan görevlerin standart işleyen prosedürlere veya otomatik rutinelere indirgenebilir olduğunu, diğer taraftan da değişen çalışma koşulları karşısında görevlerin sınırlandırılmadan yargılama serbestliği tanıyarak değiştirilebilir olduğunu ifade eder. Araçların bu özelliği, bir görev yerine getirilirken birim üyelerinin o görev için fazla olup olmadığı konusunda gösterge sağlar. Görevin süresi özelliği, onun nadirliğinin ölçüsüdür. Bir görevin tek seferliğine ya da özel veya geçici önlemler gerektirip gerektirmediğini, yani geçiciliğini veya sürekli düzenlemelere ihtiyacı olup olmadığını, yani kalıcılığını yansıtır. Dolayısıyla süre, bir görevin kurumsallaşma derecesini belirtir (Gronn, 2003).

Üyelerin katılımını ve bir çalışma birimiyle özdeşleşmesinde etkili iki önemli nokta: *birimlerin oluşum koşulları* ve *üyelerin bu birimlere alınma şeklidir*. Birimlerin oluşum koşullarına göre üyelik bir talimatla zorunlu olarak gerçekleşebilir veya ansızın kendiliğinden gruplaşmalar olabilir. Üyelerin birimlere alınma şeklinde üyelerin birime

bağılılığı ön koşul olmakla birlikte genellikle kendiliğinden seçim, seçim ve atama ya da adaylık olmak üzere üç şekilde olabilir (Gronn, 2003). Tüm bunları kapsayan çok üyeli ortak çalışma birimleri Şekil 2.4'te gösterilmiştir.

Çok üyeli ortak çalışma birimleri

			Ortak performans	Kolektif performans
Görev	Araç gereçler	Standartlaşmış		
		İsteğe bağlı		
	Süre	Geçici		
		Kalıcı		
Üyelik	Oluşum şekli	Zorunlu		
		Ansızın kendiliğinden gelişen		
	Alınma şekli	Kendiliğinden seçim		
		Seçim		
		Atama		

Şekil 2.4. Resmi ortak çalışma birimlerinin özellikleri (Gronn, 2003: 38)

Resmi yapılara ek olarak aynı derecede önemli gayri resmi yarı-kurumsallaşmış bazı çalışma düzenlemeleri dağıtılmış liderliğin göstergeleridir. Birlik üyeleri resmi ve gayriresmi olarak her türlü uyumlu eylemde birlikte hareket etmeye çalışsalar da ortak çalışmaların küçük boyutlu çalışma gruplarında sürdürülmesi daha kolaydır. Kişilerarası duyguların ve normların yoğunluğunun karakterini değiştirdiği yüz yüze gruplardaki sayısal eşik kesin olmamakla birlikte üyeliğe ekleme ve çıkarmalar küçük sayıların etkileşimini önemli ölçüde etkiler. Dahası, üyelik sayısının artması ayrışmayı ve çıkarların ön plana çıkması ihtimalini de artırır (Gronn, 2003). Birleştirilmiş beceri ve değerler tabanı büyütülüp çeşitlendirildiğinde, diğer bir deyişle üyelik sayısı arttığında, kolektifliğin sürdürülmesi için daha fazla enerjinin harcanması gerekir (Gronn, 2003).

Birleşik birimler bireylerin kendi planlarını ve meslektaşlarının planlarını dikkate alarak bir birime üye olma bilinciyle eylemlerini senkronize etmeleri anlamına gelir. Birleşik birimlerin iki süreçsel bileşeni vardır. Birincisi, uyumlu eylemden gelen sinerji, ikincisi ise karşılıklı etkidir. Psikolojik bir bağla anlaşmaya dayalıdır. Bu psikolojik bağ sinerji aracılığıyla kurulur. Diğer taraftan birleşik birimlerin çalışmaları bir iş sözleşmesiyle güvence altına alınan otorite ilişkileri çerçevesinde yürütülür. Bu

yasal dayanak resmi rolleri tanımladığından birleşik birimlerdeki ilişkiler deneyimlenen sinerjilerle şekillenir (Gronn, 2002a).

Gronn (2003) üç, dört, beş veya daha fazla üyeden oluşan resmi olmayan birleşik birimlere yönelik eğitim de dahil çeşitli alanlardan örnekler vermiştir. Bunlar Şekil 2.5'te gösterilmektedir. Gronn'e göre (2003) birleşik birimlere ilişkin dört önemli husus dikkate alınmalıdır. Bunlardan birincisi, kendiliğinden oluşan işbirlikleri olaylarının belgelenmesindeki yetersizlikten dolayı bazı işbirliği eylemleri örneklerin dışında tutulmuştur. İkincisi, birimler arasında liderlik görevlerinin bölümünü gösteren açıklayıcı örnekler yer verilmiştir. Üçüncüsü, örgütsel düzeyler açısından verilen örnekler istemeden de olsa en üst düzeydeki resmi lider-yönetici görevlerine eğilmiştir. Son olarak, sunulan örnekler sadece bireylere değil liderliğe atıfta bulunan bütüncül analiz birimine tabiidir (Gronn, 2003).

Resmi olmayan çalışma birimleri taksonomisi

		Ortak performans	Kolektif performans
İşbirliği eylemleri	Sezgisel çalışma ilişkileri	*Yarı zamanlı yönetim başkanlıkları ve tam zamanlı üst düzey yöneticiler *Devlet başkanları ve informal danışmanlar *Hükümet başkanları ve milletvekilleri *Tam zamanlı üst düzey yöneticiler ve şef memurlar, spor antrenörleri ve yardımcıları *Tıbbi yöneticiler	*Okul müdürleri ve yerleşke müdürleri *Üniversite yöneticileri, başkanları ve fakülteler *Kurullar, üst düzey yöneticiler, tıp konseyleri ve sağlık uzmanları
	Kurumsallaşmış uygulamalar	*Eş başkanlıklar *Dini başkanlar, imamlar ve müdürler *Müzisyenler *Sağlık uzmanları *Bilim adamları ve teknisyenler *İşçi ortak üyeler	*Toplumsal hareket üyeleri

Şekil 2.5. Liderlik görevlerinin bireyler ve birimler arasında bölünmesi (Gronn, 2003: 42-43; 2002a: 435-437)

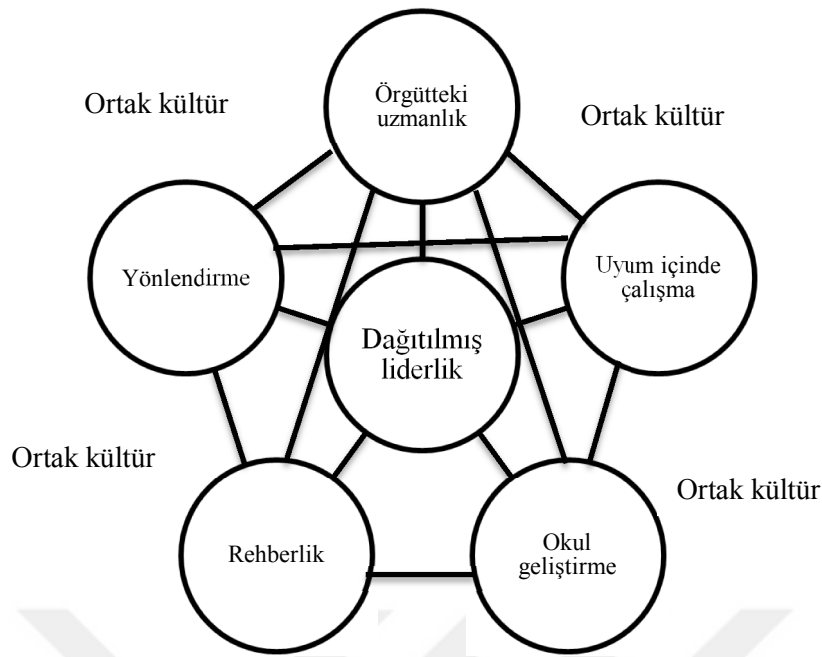
2.6.4. Richard F. Elmore

Elmore (2000), dağıtılmış liderlik çerçevesini Sosyoloji alanındaki *gevşek bağlaşım* teorisine dayanarak oluşturmuştur. Fakat gevşek bağlaşım teorisinin, öğretim ve öğrenmedeki fiili sürece yönelik olarak eksiklikleri vardır. Örneğin; gevşek bağlaşımın öğretim ve öğrenme yapılarındaki değişiklikleri teşvik ederken gerçek öğretim ve öğrenme sürecini desteklemiyor olması, okul yöneticisinin öğretim lideri olduğu fikri, öğretimi denetlemede yetersiz olan bir ortam yaratması bunlardan en önemlileridir. Bunu değiştirmenin, bu eksikleri gidermenin en iyi yolu da çoklu *rehberlik ve yönlendirmedir* (Elmore, 2000).

Elmore'a (2000) göre, dağıtılmış liderlik perspektifi, kimsenin örgütün genel performansından sorumlu olmadığı anlamına gelmez; aksine liderlerin bilgi ve becerileri konusunda bir ortak beklenti kültürünü yaratmaları gerekir ve bireyleri toplu sonuca katkılarından sorumlu tutmalıdırlar. Bu noktada örgüt içi *hesapverebilirlik* yapıları da önem kazanır. Bu sorumlulukla bireyler kendilerini geliştirmeye yönelecek ve yönlendirileceklerdir. Öyle ki Elmore (2004), bir örgütte, kişilerin ilgileri, yetenekleri, eski bilgi ve rolleri ile ilgili becerilerini geliştirdiği inancındadır. Bir örgütte böyle bir gelişimin önünü açan sistem de çoklu rehberlik ve yönlendirmedir.

Elmore (2000) dağıtılmış liderlik teorisinde, liderlik kavramını Spillane ve Gronn'un öğretim ve okul performansının geliştirilmesine bağlayarak geliştirmiştir. Standartlara dayalı reform hareketini kılavuz olarak kullanan Elmore, liderlik teorisinin, kişilik kuramlarının ötesine geçerek *rehberlik etmek ve yönlendirmek* şeklinde yeniden tanımlanması gerektiğini öne sürer. Elmore'un dağıtılmış liderlik yapısının temeli Spillane ve Gronn'un, birden fazla liderlik kaynağından faydalanma, bireysel uzmanlığı vurgulamanın yanı sıra ortak bir hedef doğrultusunda uyumlu çalışma prensiplerinde yatmaktadır.

Elmore'a (2000) göre dağıtılmış liderlik, öğretim ve okul başarısını iyileştirmek amacıyla *ortak bir kültür* vasıtasıyla tutarlı bir *örgütteki uzmanlık* çevrelerini izleyen çok sayıda rehberlik ve yönlendirmedir. Başka bir deyişle dağıtılmış liderlik, *büyük ölçekli iyileştirmenin* farklı uzmanlık alanlarına sahip kişiler arasında *uyumlu bir eylemi* gerektirmesi durumundan kaynaklanmaktadır. Şekil 2.6 Elmore'un dağıtılmış liderlik teorisini tasvir etmektedir.



Şekil 2.6. Elmore'un dağıtılmış liderlik teorisi (Davis, 2009: 15)

Elmore (2000), bir örgütte dağıtılmış liderlik modelinin oluşturulması için iki temel görevin yerine getirilmesi gerektiğini dikkate çeker: 1) Büyük ölçekli iyileştirme yapmak için çeşitli liderlerin takip etmesi gereken temel kuralları açıklamak ve 2) çeşitli roller ve mevkilerdeki çeşitli liderlerin, büyük ölçekli bir iyileştirme sisteminde sorumluluğu nasıl paylaşacaklarını açıklamak. Bu model, statükodan önemli bir ayrılma olduğu için bu modelin kesin olmayıp geçici olduğunu ve önceliğinin, iyileştirmenin hem temel kuralları öğrenmek hem de zaman içinde onları uygulama sorumluluğunu kapsamasıdır. Elmore (2000) büyük ölçekli iyileştirmeye odaklanmış bir dağılmış liderlik modelinin temelini oluşturan beş ilke belirlemiştir.

- *Liderliğin amacı, roller ne olursa olsun, öğretim uygulamasının ve performansın geliştirilmesidir:* Kurumsal kuramlar, liderlerin görevlerinin kurumları dış müdahalelerden korumak ve okullarla müşteriler arasında aracılık olarak görür. Politik kuramlar, liderlerin çeşitli çıkarlar arasında koalisyon kurucuları ve aracılar olarak rol oynadığını vurgular. Yönetmelik liderlik teorileri, liderlerin rolünü liderlik ettikleri kurumların emanetçileri ve idari kontrol kaynakları olarak vurgular. Kültürel liderlik teorileri, liderlerin rolünü çeşitli ihtiyaçları olan bireylerin etrafında toplanabilecekleri sembollerin manipulatörleri olarak vurgular. Liderlerin yapması gereken iş ile kurumun temel işlevleri arasında doğrudan bir ilişki kurmadığından, bu teorilerin hiçbirisi büyük ölçekli

iyileştirmeyi gerçekleştiremez. Bir lider bunlardan herhangi birisinde başarılı olabilir ancak eğitiminin temel unsuruna dokunamaz. Bunun için teorisinin merkezinde uygulama ve performans olmalı ki liderlerin öğretim sürecinde büyük ölçekli gelişim adına faaliyet göstermeleri için sahip olması gereken bilgi ve becerilere ön plana çıksın. Liderliğin amacı öğretmenlik uygulamasının ve performansın geliştirilmesi olduğunda, sahip olunan bilgi ve beceriler öğrenme ortamı yaratacaktır. Böylelikle öğretim beklentileri karşılanacaktır.

- *Öğretimin gelişimi sürekli öğrenmeyi gerektirir:* Öğrenme, bireysel ve sosyal bir faaliyetdir. Bu nedenle, kolektif öğrenme, öğretim ile ilgili yeni bilgilerin edinilmesini yönlendiren ve yöneten bir ortam gerektirir. Kamu eğitiminin mevcut kurumsal yapısı çok iyi bir şey yapar: Eşsiz, izole ve bireysel öğrenmeye kolektif öğrenme pahasına değer veren bir normatif ortam yaratır. Bu her seviyede geçerlidir: Öğretmenler bireysel olarak kendi uygulamalarını diğerlerinden bağımsız olarak sınıflarda yaratırlar, benzer düşünenler meslektaşları ile ayrı ayrı çalışırlar veya okullar, diğer okullardan ayrı özel uygulama alanları olarak çalışırlar. Bu örneklerin hiçbirinde, birey ya da grupların hem bireysel hem de kolektif düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmesi konusunda herhangi bir beklenti yoktur. Ne yazık ki mevcut sistem sürekli öğrenmeyi kolektif bir fayda olarak değerlendirmiyor ve sistemin her üyesinin bireysel ve toplumsal sorumluluğu haline getirmiyor. Liderlik, öğrenmeyi hem bireysel hem de kolektif bir fayda olarak değerlendirecek koşullar yaratmalıdır. Liderler, örgütte bireylerin kendi fikir ve uygulamalarının meslektaşları tarafından gözlenebildiği ve ortak çalışma anlayışına sahip olabildiği ortamlar yaratmalıdır. Çünkü uygulamanın gizliliği, izole yapılar üretir; izole olma durumu da iyileştirmenin düşmanıdır.
- *Öğrenme, modellemeyi gerektirir:* Liderler, kolektif faydaları temsil eden değerleri ve davranışları modelleyerek liderlik etmelidirler. Rol temelli liderlik teorileri, yanlış olarak, istekli olmadıkları veya yapamayacakları şeyleri başkalarından isteme yetkisine sahip liderleri öngörür. Fakat eğer bireysel ve kolektif öğrenme liderlerin temel sorumluluğu ise, o zaman başkalarından bekledikleri öğrenmeyi modelleyebilmelidirler. Liderler, yapılmasını istedikleri veya başkalarından yapmasını bekledikleri şeyleri yapıyor olmalı ve yapıyor görünmelidirler.

- *Liderlik rolleri ve faaliyetleri kurumun resmi emirlerinden değil, öğrenme ve iyileştirme için gerekli olan uzmanlıktan kaynaklanmaktadır:* Büyük ölçekli iyileştirme, farklı işlevler gerçekleştiren farklı rollerdeki insanlar arasında nispeten karmaşık bir işbirliği gerektirir. Bu tür bir işbirliği, öğrenmenin resmi otoritelerdeki farklılıklar yerine, uzmanlıktaki farklılıklardan kaynaklandığı anlayışını gerektirir. Bunun için bireyler birbirlerinin uzmanlıklarının farkında olmalıdır. Hedef kolektif öğrenme ise, resmi otorite mevcut bilgi ve beceri ile tamamlanmazsa tek başına bir şey ifade etmez. Benzer şekilde, aynı rollere sahip bireyler, bireysel olarak üretmedikleri bir şeyi ortak olarak da üretemezlerse işbirliği yapmak için motivasyonları düşük olur. Her iki durumda da, yönlendirme, rehberlik ve işbirliği, uzmanlıktaki farklılıkları kabul etmekten ve bunu kullanmaktan doğar.
- *Yetki kullanımı, karşılıklı hesapverebilirlik ve kapasite gerektirir:* Liderler resmi yetkileri gereği çalışanları bazı eylem veya çıktılardan sorumlu tutuyorsa, onların yapmalarını istedikleri şeyi yapma kapasitesine sahip olmaları konusunda sorumluluk sahibidirler. Tüm hesapverebilirlik ilişkileri karşılıklı olmaktadır (Elmore, 1997). Denetmenler ve okul müdürleri bakanlık tarafından sağlanan kaynakları ve okulu geliştirme adına yapılacak rehberlik yetkisini kullanmaktan sorumludur. Öğretmenler geniş çaplı iyileştirme için gerekli olan yeni bilgi ve beceriyi geliştirme konusunda sorumludurlar. Böylelikle dağıtılmış liderlik, hesapverebilirlik ilişkilerinin karşılıklı niteliğini açıkça gösterir.

Dağıtılmış liderlik teorisinin pratik yönünde, bu beş ilkeyle birlikte liderlik rolleri de önem arz eder. Tablo 2.1’de dağıtılmış liderlik yaklaşımına göre birtakım liderlik rol ve görevleri tanımlanmıştır (Elmore, 2000). Elmore tabloyu oluştururken karşılaştırmalı üstünlük ilkesinden hareket etmiştir. Bu ilke insanların, rollerinin uzmanlığına uygun faaliyetlerde bulunması ve uzmanlıklarının ötesinde faaliyetlerden kaçınması gerektiğini söylemektedir. Tabloda açıklanan görevler ise, farklı konumlarda farklı liderlik rollerinin karşılaştırmalı üstünlüklerini ve birbirlerine bağımlılıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 2.1. Liderlik rol ve görevleri (Elmore, 2000: 22)

Liderlik Roller	Liderlik Görevleri
-----------------	--------------------

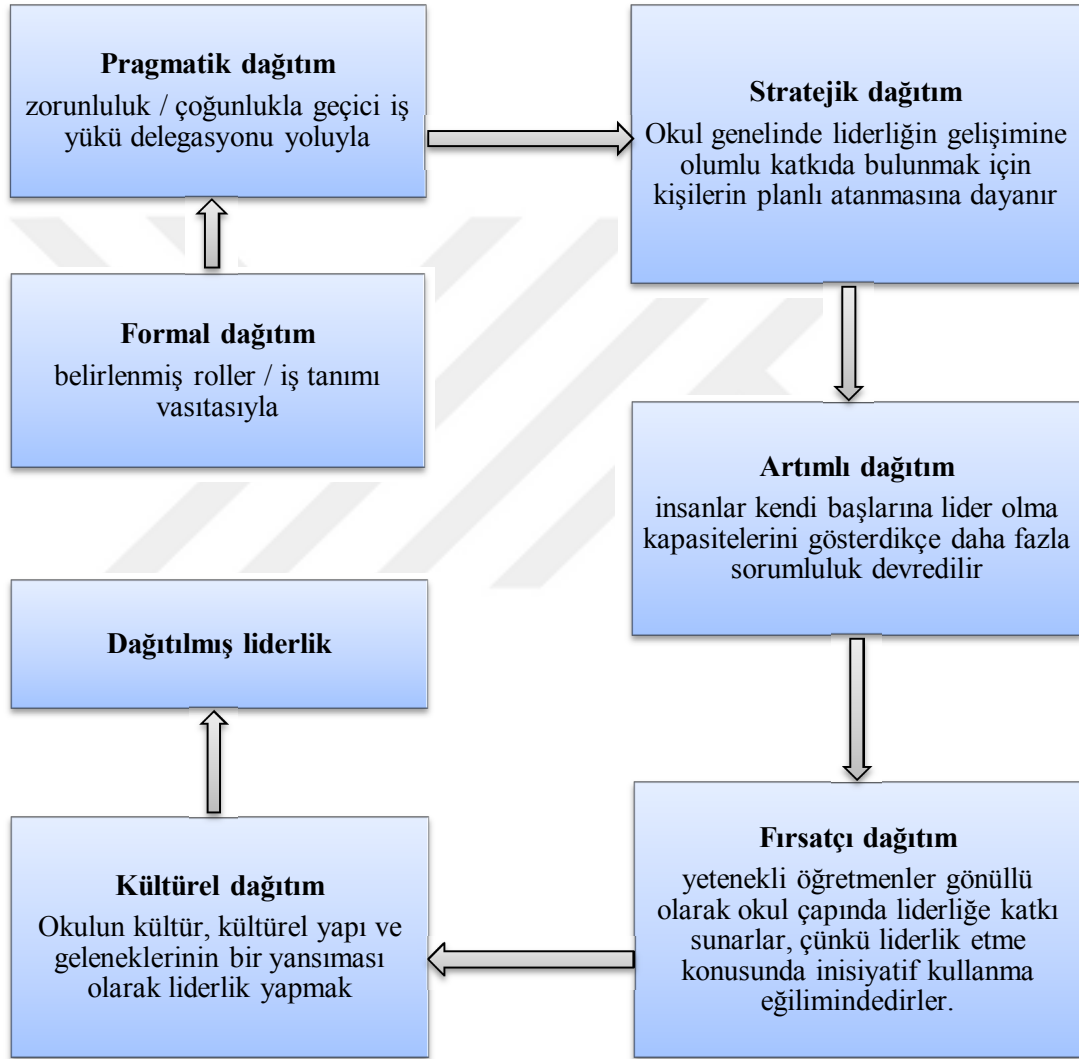
POLİTİKA Seçilmiş yetkililer: Meclis üyeleri, devlet yönetim kurulu üyeleri, yerel yönetim kurulu üyeleri, kamu okulu memurları	*Performans hedeflerinin koyulması, *Standartların onaylanması, *Performansın gözlenmesi, *Teşvik edici yapıların onaylanması ve gözlenmesi, *Tasarım problemlerinin gözlenmesi ve yeniden tasarım yapılması, *Tasarım ve performansla ilgili konularda çıkan anlaşmazlıkların karara bağlanması, *Ödül ve ceza tayininin yapılması.
UZMANLIK Seçkin uygulayıcılar, profesyonel planlamacılar, araştırmacılar	*Standartların geliştirilmesi ve incelenmesi, *Yeni öğretimsel uygulamaların geliştirilmesi ve kontrolünün yapılması, *Hizmet öncesi ve hizmetiçi öğrenmenin tasarlanması, *Mesleki gelişim için modellerinin geliştirilmesi, *Uygulamalarda karşılaştırmaların yapılması.
SİSTEM Denetmenler, destek personeli	*Sistem geliştirme stratejilerinin belirlenmesi, *Okul, yönetici ve öğretmenler için teşvik edici yapıların tasarlanması ve uygulanması, *Yöneticilerin işe alınması ve değerlendirilmesi, *Gelişim stratejisiyle tutarlı mesleki gelişimin sağlanması, *Öğretim için sistem kaynaklarının paylaşılması.
OKUL Yöneticiler, destek personeli	*Okul geliştirme stratejilerinin tasarlanması, *Öğretmenler ve destek personel için teşvik edici yapıların uygulanması, *Öğretmenlerin işe alınması ve değerlendirilmesi, *Gelişim stratejisiyle tutarlı mesleki gelişimin sağlanması, *Öğretim için okul kaynaklarının paylaşılması.
UYGULAMA Öğretmenler, planlamacılar	*Mesleki gelişimin planlanması ve yürütülmesi, *Mesleki gelişimin değerlendirilmesi, *Mesleki uygulamalarda meslektaşlara danışılması ve uygulamaların değerlendirilmesi, *Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, *Yeni mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesine katılımın sağlanması.

Genel olarak Tablo 2.1 büyük ölçekli iyileştirmede dağıtılmış liderlik çerçevesinde roller ve görevlerin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model sunmaktadır. Bununla birlikte dağıtılmış uzmanlık, karşılıklı bağımlılık, hesapverebilirlik ve kapasitenin karşılıklılığı ve öğretim uygulamasının merkeze alınması gibi ilkelerin liderlik rol ve görevlerinden daha önemli olduğu unutulmamalıdır (Elmore, 2000).

2.6.5. John MacBeath, George K. T. Oduro ve Joanne Waterhouse

J. MacBeath, G. K. T. Oduro ve J. Waterhouse (2004) detaylı alan yazın taramaları doğrultusunda, Okul Liderliği Ulusal Koleji (National College for School Leadership, NCSL) sponsorluğundaki proje dahilinde Essex, Suffolk ve Hertfordshire

bölgelerinde bulunan yerel yetkililerin önerileri ile belirledikleri, dağıtılmış liderlik uygulamalarını örneklendiren ve buna daha fazla yer vermek isteyen 11 okulda kapsamlı bir vaka incelemesi yapmışlardır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Bu çalışma sonucunda elde ettikleri bulgularla dağıtılmış liderliği okul kültürüne yerleştirme sürecini anlatmışlardır. Şekil 2.7 liderliği okul kültürüne yerleştirme sürecini göstermektedir.



Şekil 2.7. Dağıtım taksonomisi (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004: 35)

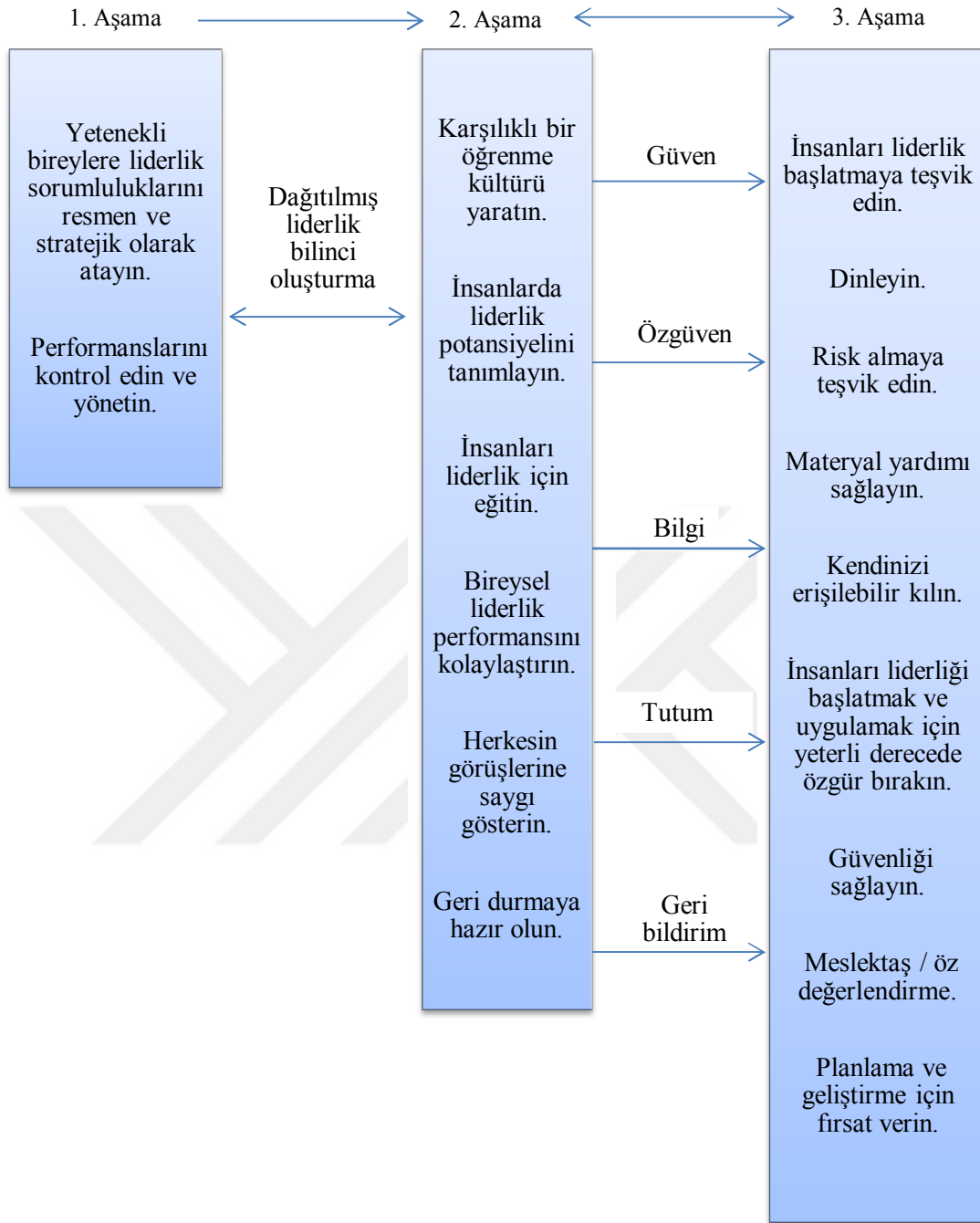
Dağıtım taksonomisi formal, pragmatik, stratejik, artımlı, fırsatçı ve kültürel dağıtım olmak üzere altı yapıdan oluşmaktadır. Taksonomideki bu altı yapı, liderlik ve farklı dağıtım süreçleri hakkında farklı düşünme biçimlerini temsil etmektedir. Birbirinden ayrı olarak sunulmuş olsa da, bu yapılar tam olarak birbirinden bağımsız

görülmemelidir. Yapıların etkililiği bağlama göre değişmektedir. Örneğin okullar farklı aşamalardan geçerek evrimleşirler; farklı zamanlarda ve dış olaylara tepki olarak farklı yaklaşımları sergilerler. Dolayısıyla bunlardan herhangi biri, bazı durumlarda belirli bir okulda yaygın görülen bir düşünce ve uygulama biçimi olarak karşımıza çıkabilir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

Taksonomideki ilk dört yapıda daha çok yukarıdan aşağıya inisiyatif söz konusudur. Formal dağıtımda önceden belirlenmiş görevler ve görev tanımları, gerektiğinde sorumluluğun devredildiği yerlerde liderlik eder. Pragmatik dağıtımda dağıtım geçici olmakla birlikte dış baskılar söz konusu olduğu zaman özel (ad hoc) takımlar oluşturulur. Stratejik dağıtımın ayırt edici özelliği, pragmatik dağıtımda olduğu gibi problem çözme konusunda değil amaç yönelimidir. Takım oyuncuları olarak bireyler yeni görevlere katkıda bulunur. Artımlı dağıtım, okuldaki profesyonellere daha fazla sorumluluk vererek mesleki gelişim üzerine odaklanmaktadır. İnsanlar liderlik yapabilme yeteneklerini kanıtlasınlar diye liderlik yapma konusunda daha fazla fırsat verilir. Karşılıklı güven ve yenilikçi fikir akışı olduğunda, liderlik de akışkan/değişken (fluid) hale gelir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

MacBeath, Oduro ve Waterhouse'a (2004) göre, fırsatçı ve kültürel dağıtım daha fazla aşağıdan yukarıya dağıtım biçimleri olarak karakterize edilebilir. Fırsatçı dağıtımda liderlik verilmez veya planlanmaz, alınır. Böyle bir aşağıdan yukarıya inisiyatifin başarısı, örgüt içindeki resmi ve gayri resmi liderleri bir araya getirme girişimine bağlı olabilir. Kültürel dağıtım, liderliğin resmi olarak veya açıkça devredilmediği, ancak tüm okul kültürünün bir yansıması olduğu bir dağıtım biçimidir. Bu liderlik türü, daha sezgisel, organik ve spontandır ve roller yerine faaliyetlerde ifade edilmektedir. Kültürel dağıtım, okulun gücünü kolektif zekası ve kolektif enerjisinde görür. Bu, sosyal sermaye olarak tanımlanabilir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

Tanımlanan altı kategori, gelişimsel bir sıralamada aşama olarak görülebilir. Çünkü liderlik gerçekten kültürel yapıya yerleşmeden önce dağıtımın, delegasyonla başlaması ve aşamalı ve fırsatçı süreçler yoluyla ilerlemesi muhtemeldir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005). Şekil. 2.8'deki model, bunu üç büyük gelişme evresi olarak tasvir etmektedir.



Şekil 2.8. Okullarda dağıtılmış liderliği sürdürmek için bir model (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004: 46)

Liderliği üstlenmenin ilk aşamalarında, bir okul müdürünün, okulun resmi yapılarını ve formalitelerini gözlemleyerek ihtiyatlı davranması muhtemeldir. Okulun kültürü ve tarihi ile bağlantılı olarak, liderlik güçlü bir pragmatik niteliğe sahiptir.

Zamanla daha stratejik hale gelebilir, okulun liderlik ihtiyaçlarını belirleyebilir, böylesine bir ihtiyacı karşılamak için gerekli kapasiteye sahip insanlar arar ve onlara sorumluluk yükleyebilir. Böyle liderlik sorumluluklarını yerine getiren müdür veya liderlik ekibi görevlerin ilerlemesini takip ve kontrol ederek bir performans kültürü inşa etmeye çalışır. Yetki verilen liderlik rollerine katılanlar, liderlik konusunda uzmanlaştıklarını ve müdürün gözetimi ile veya gözetimi olmaksızın bu rolleri yerine getirebileceklerini kanıtladıklarında okul müdürü, uzmanlıklarını daha geniş bir şekilde paylaşmaları için fırsatlar yaratabilir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

Okul müdürü hiçbir personelin sahip olmadığı bir uzmanlık becerisine ihtiyaç duyulduğunda iki seçenek arasından seçim yapabilir. Okula dışarıdan birilerini getirebilir ve liderliği onlara delege edebilir. Alternatif olarak, okul içerisindeki potansiyel liderleri belirleyebilir, onları potansiyel olarak besleyebilir, belki de kapasitelerini arttırmak için eğitim veya diğer etkinliklere katılma fırsatı sağlayabilir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005). Bu, okul müdürünün, okulda herhangi bir resmi liderlik pozisyonu bulunmayan diğerlerini de içerecek şekilde liderliğin kapsamını aşamalı olarak genişlettiği ikinci aşamaya yol açabilir. Çalışanlar, okul politikasına aykırı bir şey gördükleri zaman girişimde bulunmaya veya müdahale etmeye teşvik edilir. Müdür, okulun tüm üyelerinden - öğretmenlerden, öğrencilere veya destek personeline - yenilikçi fikirleri teşvik eden ve bunlara değer veren bir ortam yaratır. Çalışanlar arasında paylaşılan bir liderlik ve paylaşılan bir vizyon oluşturmak için bilinçli çaba harcanmaktadır. Bu, bütün personelin önemli karar alma süreçlerine dahil edilmesiyle sağlanır: planlama, geliştirme ve politikaların değerlendirilmesi. Bu yolla personelin okul gelişim planını kendilerinin yarattıkları bir tasarım gibi görmesini sağlanmış olur (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

İkinci aşama, gelişimsel aktivitenin yüksek seviyesini tanımlar. Öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını öğrenmeleri için fırsat sunan bir kültürün oluşturulmasını anlatmaktadır. Açık amacı, öğretmenler arasında ve öğretmenler ile sınıf asistanları arasındaki işbirliği duygusunu teşvik etmek ve çalışanların öğrencilerin öğrenmesini tartışmak için gayri resmi fırsatları isteyerek kullandıkları ve daha sonra mesleki öğrenme ihtiyaçlarını belirledikleri bir kültür oluşturmaktır. Liderlik rolleri öğrencileri de kapsar. Hem müdürler hem de öğretmenler öğrencileri liderlik etme konusunda teşvik eder ve öğrencilere liderlik becerileri geliştirmeleri için yardımcı olan yapılar

oluşturulur. Liderlik personel ve öğrenciler tarafından daha fırsatçı bir şekilde uygulanmaya başlar, karar alma süreçlerine katılımları artar. Böylece okulun değerlendirme ve gelişim planlamasına yaptıkları katkılar sembolik olmanın ötesine geçer (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

İkinci aşama dönüşümsel, üçüncü aşama ise sürdürülebilirlik ve yenilenme ile ilgilidir. Üçüncü aşama, bir okul müdürünün "Geride durarak" liderlik yapma şeklinde nitelendirdiği şeydir. Geri durmak, rahat bırakmak anlamına gelmemektedir. Çalışanları destekleyerek dinamiklerini ve gelişen niteliğini canlı tutmayla ilgilidir. Kültür, karşılıklı güven, kendine güven ve ortak hedeflerle karakterize edildiğinde, liderlik, durum gereği takipçilik olabilir. Yüksek bir güvenin bulunduğu bir kültürde, değerler ve çalışma yöntemlerindeki farklılıklar tolere edilebilir. Liderliğin fırsat kollamak olarak algılanması ve kültürün canlanması, diğer bir deyişle kültüre yerleşmesi bu aşamadır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005).

2.6.6. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımlarının Genel Değerlendirmesi

Gibb, çalışmalarında liderliği bireye ait bir nitelik olmaktan çıkarmış gruba atfetmiştir. Örgütteki tüm çalışanların, liderlik fırsatlarına erişebilmek için liderlik işlevlerine yönelmesi, bu konuda kendini geliştirmesi ve bu doğrultuda girişimde bulunmalarının önünü açan bir yaklaşım benimsemiştir. Ayrıca Gibb, dağıtılmış liderliğin ayırt edici unsurlarından olan liderliğin geniş sınırlarına vurgu yapmış, örgüt çıktılarını iyileştirmek, ortak amaca ulaşmak ve sorunları çözmek için çalışanların işbirliği içinde olmasının önemine dikkat çekmiştir.

Humphrey'e (2010: 15) göre Spillane'in dağıtılmış liderlik teorisi özetle şu temel özellikleri içerir: Liderlik birden fazla oyuncu tarafından oluşturulmuştur. Bu, birbirleriyle etkileşime giren ve farklı yollarla koordineli çalışan insanlar aracılığıyla gerçekleşen bir uygulamadır. Liderler, takipçiler ve durum arasında karşılıklı bağımlılık vardır. Liderler izleyicileri etkiler ve özellikle okulun temel misyonu olan öğretim ve öğrenme uygulamalarını şekillendirir. Okulun özel bağlamı önemlidir ve gerçekleşen liderlik uygulamalarını etkileyecek ve bunlardan etkilenecektir. Dağıtılmış liderlik perspektifi, öğretim ve öğrenmeye odaklanmak ve iyileştirmeyi planlamak için kullanılabilecek bir çerçevedir. Liderliği, güç ve otorite değil, uygulama ve etki olarak kabul etmektedir.

Gronn'un dağıtılmış liderlik yaklaşımı özetle şu temel bileşenleri içerir: Örgütte görevlerin tamamlanması için işbölümü ve işbölümünün tamamlayıcısı olan koordinasyon; örgütteki faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde önem arz eden karşılıklı bağımlılık yapıları; müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, okul aile birlikleri, yönetim kurulu üyeleri, yönetim organları ve öğrencileri de liderlik rollerine dahil eden toplamlı perspektif; insanların inisiyatiflerini ve uzmanlıklarını bir araya getirerek, sonuçların bireysel eylemlerinin toplamından daha büyük olduğunu ifade eden uyumlu eylem (holizm) felsefesi; rol temelli resmi sinerjiler ve ilişki temelli resmi olmayan sinerjilerle örgütün kazanımları; çalışanların beceri ve özelliklerinden oluşan ve örgütte sahip olunan tüm beceri ve özelliklerden faydalanılmasını sağlayan kaynak havuzu.

Elmore'un dağıtılmış liderlik yaklaşımının çıkış noktası kurumda büyük ölçekli iyileştirme. İyileştirme için farklı bilgi, beceri ve uzmanlıkların uyum içinde hareket etmesi gerektiğine vurgu yapar. Farklılıkların uyum yakalayabilmesi için kabul gören ortak bir kurum kültürü önemlidir. Ayrıca Elmore gevşek bağlaşım teorisinin öğretimi denetleme konusunda yetersiz kaldığı görüşündedir. Temel hedef olan büyük ölçekli iyileştirme için bu eksikliği gidermenin en iyi yolu rehberlik ve yönlendirmedir. Diğer taraftan Elmore, dağıtılmış liderlikte örgüt yapısını da dikkate alarak eğer yapının tepe noktasındaki lider yetki kullanarak insanlara sorumluluk yüklüyorsa bunun karşılıklı olarak hesapverebilirlik gerektirdiğini söyler. Çünkü örgütün tüm paydaşları toplu sonuca katkı sunmaktadırlar. Bu noktada örgüt lideri hesapverebilirlik için kapasite geliştirmekten sorumlu olduğunu bilmelidir. Elmore, büyük ölçekli iyileştirme için örgütteki sürekli öğrenme kültürüne ve öğrenmenin gerçekleşmesi için de yöneticilerin çalışanlarına model olmasının önemine dikkat çeker. Dağıtılmış liderlikte roller uzmanlıktan kaynaklanır ve bu farklı uzmanlıklar faaliyetler konusunda birbirine karşılıklı bağımlıdır.

MacBeath, Oduro ve Waterhouse dağıtılmış liderliğe taksonomik bir bakış açısı getirmiş, dağıtılmış liderliği geliştirme ve okul kültürüne yerleştirme süreci olarak ele almışlardır. Okuldaki inisiyatifin yönünü dikkate alarak geliştirdikleri yapıda formal, pragmatik, stratejik, artımlı dağıtım yukarıdan aşağıya inisiyatifi temsil ederken fırsatçı ve kültürel dağıtım aşağıdan yukarıya inisiyatifi temsil etmektedir. Bir okulda tercih edilen kültürel dağıtım olmakla birlikte dağıtım türlerinin hiçbiri birbirinden bağımsız değildir. Okulun bağlamına göre dağıtım türü değişebilir. Ayrıca dağıtılmış liderliğin geliştirilmesinde öğrenme kültürü, kapasite oluşturma, kolaylaştırıcı yaklaşım, saygı

ortamı, liderlik yapmaya teşvik, iletişim ortamı, risk alma, destekleyici yaklaşım, çalışanların liderliği başlatmak ve uygulamak için yeterli derecede özgür hissedecekleri ortam gibi unsurların önemine dikkat çekmişlerdir.

2.7. DAĞITILMIŞ LİDERLİK YAPILARI

Dağıtılmış liderliğin oluşabileceği çeşitli yolları daha açık bir şekilde ifade etmek için, bir dizi yazar taksonomi geliştirmiştir. Bu çerçevelerin her biri okullarda yapılan araştırmalardan elde edilmiş olsa da, diğer bağlamlarda da uygulanabileceğini düşünmek mümkündür. Örneğin, Gronn (2002a, b) ve Spillane (2006) tarafından önerilenler, dağıtılmış liderliğin kişilerarası dinamikleri ve insanların paylaşılan sonuçları elde etmek için işbirliği yapabilecekleri çeşitli yolları (çoğu kuruluştaki ortaya çıkabilecek süreçleri) ele almaktadır. MacBeath, Oduro ve Waterhouse (2004) ile Leithwood ve arkadaşları (2006) farklı dağıtılmış liderlik formlarına odaklanırlar. Bunlar bir okul bağlamına özgü olsa da farklı kurumlarda da gözlemlenebilir. Bu yapıların her biri, dağıtılmış liderliğin, kurumun genel kültürünün bir parçası olarak, çalışma pratiklerinde kurumsallaşmasının kapsamı ve bunun koordineli bir şekilde teşvik edilmesini gösterir. Gronn, Spillane, MacBeath ve Leithwood'un tanımlamış oldukları bu yapılar Tablo 2.2'de özetlenmiştir.

Gronn, Spillane ve MacBeath, bir ya da daha fazla dağıtımın diğerlerinden daha etkili ya da istenilen olduğu şeklinde bir iddiada bulunmazlar. Çünkü bunların her biri liderlik uygulamasının genel manzarasının bir parçasını oluşturur. Buna karşılık Leithwood ve arkadaşları, bazı formların örgütsel verimliliğe katkıda bulunma olasılığını şu şekilde açıklar (2006):

- Planlı ve spontan gruplaşma, muhtemelen kısa vadeli kurumsal verimliliğe katkıda bulunur.
- Planlı gruplaşma, muhtemelen uzun vadeli kurumsal verimliliğe katkıda bulunacaktır.
- Spontan uyumsuzluk ve anarşik uyumsuzluk, kısa ve uzun vadeli kurumsal verimlilik üzerinde olumsuz bir etkisi olması muhtemeldir.

Dördüncü yapılandırmada anarşik uyumsuzluk ile ilişkili örgüt üyelerinin, muhtemelen spontan gruplaşma veya uyumsuzluk bağlamlarında olanlara kıyasla, planlı

gruplaşma uygulamasına karşı çok daha dirençli olması öngörülmektedir (Bolden, 2011).

Yukarıda aktarılan Leithwood ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada, dağıtılmış liderlikte dikkatle düşünülerek uygulanmış bir yaklaşım sunulmakla birlikte zayıf düşünülmüş bir yaklaşımın sakıncalarına ilişkin bazı göstergeler de verilmektedir. Dikkat çeken nokta, liderliğin dağıtımının değil, nasıl dağıtıldığının önemli görülmesidir (Bolden, 2011). Bu, Harris'in (2009) çalışmasında açıklandığı üzere dağıtılmış liderliğin örgütsel performans üzerindeki etkisine ilişkin tutarsız bazı kanıtları açıklayabilecek bir durumdur.

Dağıtılmış liderlik konusunda detaylı çalışmalar yapmış bir başka araştırmacı da P. Gronn'dur. Gronn (2002b), dağıtılmış liderliği toplamlı ve bütüncül olmak üzere iki açıdan ele almıştır. Toplamli perspektif, birçok farklı insanın liderlik işlevlerine girmesine neden olabilecek, koordinasyonsuz bir liderlik yapısını tanımlar. Ancak, bütüncül perspektif bilinçli yönetilen ve koordineli olarak yürütülen sinerji ilişkilerine dikkat çeker. Bütüncül biçimde önemli olan işbirlikleridir (Leithwood vd., 2007). Gronn (2002b), bu işbirliği eylemlerini spontan işbirlikleri, sezgisel çalışma ilişkileri ve kurumsallaşmış uygulamalar olmak üzere üç yapıda ele alır.

Dağıtılmış liderliğe taksonomik bir açıdan yaklaşan MacBeath, taksonomide dağıtımın delegasyonla başlayıp aşamalı ve fırsatçı süreçler yoluyla kültüre ulaşip yerleşeceğini anlatmaktadır. Gelişimsel bir süreç olarak dağıtılmış perspektifte altı yapıdan bahsetmiştir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; MacBeath, 2005): Formal dağıtım, pragmatik dağıtım, stratejik dağıtım, artımlı dağıtım, fırsatçı dağıtım ve kültürel dağıtım.

Liderliğin dağıtılmış olmasının değil, nasıl dağıtıldığının önemli olduğunu vurgulayan Spillane (2005), dağıtılmış liderlikte etkileşim süreçlerini ve liderlik uygulamalarını ön plana çıkarmıştır. Ona göre liderler ve üyeler arasındaki karşılıklı, toplanmış ve ardışık sorumluluk türlerinin gerektirdiği liderlik dağıtım biçimleri: İşbirlikçi dağıtım, kolektif (ortak) dağıtım, koordine edilmiş dağıtım.

Tablo 2.2. Dağıtılmış liderlik yapıları (Bolden, 2011: 258)

Gronn (2002a)	<i>Spontan işbirliği:</i> Farklı beceri, bilgi ve / veya yeteneklere sahip olan bireylerin grupları belirli bir görevi / projeyi tamamlamak ve daha sonra dağılmak üzere bir araya geldiğinde.
---------------	--

	<i>Sezgisel çalışma ilişkileri:</i> İki veya daha fazla kişinin zamanla ilişkilerinin bir sonucu olarak paylaşılan rol alanında liderlik ortaya çıkana kadar yakın çalışma ilişkileri geliştirdiği yerlerde. <i>Kurumsallaştırılmış uygulamalar:</i> Bireyler arasındaki işbirliğini kolaylaştırmak için kalıcı kurumsal yapıların (ör. komiteler ve ekipler) oluşturulması.
	<i>Resmi dağıtım:</i> Liderlik kasıtlı olarak delege edilir veya devredilir. <i>Pragmatik dağıtım:</i> Liderlik rolleri ve sorumlulukları müzakere edilir ve farklı aktörler arasında bölünür. <i>Stratejik dağıtım:</i> Belirli bilgi, beceri ve / veya kaynaklara erişim olanakları olan yeni insanlar, belirli bir liderlik ihtiyacını karşılamak için getirilir.
MacBeath vd. (2004)	<i>Artımlı dağıtım:</i> İnsanlar tecrübe kazandıkça liderlik sorumluluklarını kademeli olarak edinirler. <i>Fırsatçı dağıtım:</i> İnsanlar isteyerek işleri için ihtiyaç duyulan kısmen geçici bir şekilde ekstra sorumlulukları üstlenirler. <i>Kültürel dağıtım:</i> Liderlik doğal olarak bir örgüt / grubun üyeleri tarafından üstlenilir ve bireyler arasında paylaşılır.
	<i>Planlı gruplaşma:</i> İstişarede bulunduktan sonra, belirli bir işleve veya görevi yönlendiren en iyi kişilere ve / veya gruplara kasıtlı olarak kaynaklar ve sorumluluklar dağıtılır. <i>Spontan gruplaşma:</i> Liderlik görevleri ve işlevleri henüz planlanmamış bir şekilde dağıtıldığında, hangi liderlik işlevlerini kimin yapması gerektiği konusunda dile getirilmeyen (sessiz) ve sezgisel kararlar, liderlik kaynakları arasında işlevlerin tesadüfi bir şekilde gruplaşması ile sonuçlanır.
Leithwood vd. (2006)	<i>Spontan uyumsuzluk:</i> Burada, liderlik plansız bir şekilde dağıtıldığı halde, bu durumda sonuç daha az tesadüfidir ve liderlik faaliyetlerinde uyumsuzluklar vardır. <i>Anarşik uyumsuzluk:</i> Liderlerin kendi hedeflerini birbirinden bağımsız olarak sürdürürler ve bazı veya çok sayıda örgütsel liderin kendi etki alanlarında yapmaları gereken şey hakkında diğerlerinden gelen etkiyi reddetmesi söz konusudur.
	<i>İşbirliği şeklinde dağıtım:</i> İki veya daha fazla kişi, aynı liderlik rutini yürütmek için zaman ve yerde birlikte çalışır.
Spillane (2006)	<i>Kolektif dağıtım:</i> İki veya daha fazla kişi, liderlik rutini yürürlüğe koymak için ayrı ayrı, ancak birbirine bağımlı olarak çalışır. <i>Koordineli dağıtım:</i> Bir liderlik rutini tamamlamak için iki veya daha fazla kişi sırayla çalışır.

2.8. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN ALT BOYUTLARI

2000’li yıllardan bu yana deneysel çalışmalara konu olan dağıtılmış liderlik farklı araştırmacılar tarafından, genel olarak benzer olmakla birlikte, farklı şekillerde boyutlandırılmıştır (Tablo 2.3). Dağıtılmış liderlik ile ilgili alan yazında yapılan tanımlamalar, ortaya çıkan ayırt edici unsurlar ve uygulamaların etkinliği açısından dikkate alınması gereken birtakım özelliklere bakıldığında bu liderlik yaklaşımının alt boyutları belirmektedir. Bunlar:

- *Formal yapı:* Resmi okul yapısı, herkesin karar alma sürecine katılma imkânı sağlar; liderlik rolleri konusunda anlaşma vardır; informal liderlik kolaylaştırılmıştır (Davis, 2009; ESHA, 2013).
- *Amaç birliği:* Bütün paydaşların sahiplendiği, ortak değerlerle paylaşılan bir vizyon ve öğrenen organizasyon oluşturma okul amaçlarından biridir (Elmore, 2000; Davis, 2009; ESHA, 2013; Gordon, 2005; Hulpia vd., 2009; Taşdan ve Oğuz, 2013).
- *İşbirliği ve güven:* Okullarda, öğretim çıktılarını iyileştirmek, ortak amaca ulaşmak ve sorunları çözmek için herhangi bir zorlama olmadan çalışanların işbirliği içinde çalışması belirgindir. Bilgi birbirleriyle paylaşılır. Bunlara olanak sağlayan karşılıklı saygı ve güven ortamıdır (ESHA, 2013; Hulpia vd., 2009; Tian, 2011; Taşdan ve Oğuz, 2013).
- *Sorumluluk paylaşımı:* Çalışanlar performanslarından sorumlu tutulur ve sorumlu hissederler. Bu okullarda, resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini ifade eden çalışanlar vardır. Ayrıca veliler de sürece dahil edilir ve diğer çalışanlar kadar sorumlu tutulur (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Gordon, 2005; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Taşdan ve Oğuz, 2013).
- *Teşvik ve girişim:* Doğru kararlar verme konusunda çalışanların kendilerine güvenleri vardır. Kendi uzmanlık düzeylerine dayanarak herkesin kendi fikirlerini paylaşması ve girişimlerde bulunması teşvik edilir ve beklenir (Davis, 2009; ESHA, 2013; Kouzes ve Posner, 2002, 2003).

Tablo 2.3. Dağıtılmış liderliğin alt boyutları

Yazar	Alt Boyutlar
Elmore, 2000	*okulun misyonu, vizyonu ve hedefleri, *okul kültürü, *mesleki gelişim ve denetim, *liderlik uygulamaları, *karar alma
Lambert, 2003	*dağıtılmış liderlik, *paylaşılan okul vizyonu, *işbirliği ve ortak sorumluluk, *algılanan öğrenci başarısı
Kouzes ve Posner, 1988, 2001, 2003,..., 2013	*model olma, *etkileme, *zorluklarla başa çıkma, *imkân tanıma, *cesaretlendirme
Gordon, 2005	*okulun misyonu, vizyonu ve hedefleri, *okul kültürü, *paylaşılan sorumluluk, *liderlik uygulamaları
Hulpia vd., 2009	*liderlik fonksiyonları (1. güçlü vizyon 2. destekleyici liderlik davranışları 3. öğretimsel destek ve bilişsel uyarım 4. denetim) *liderlik ekibi uyumu (1. grubun uyumu 2. rol açıklığı 3. hedef odaklılığı) *katılımcı karar verme
Davis, 2009	*okul örgütü, *okul vizyonu, *okul kültürü, *öğretim programı, *öğretimsel çıktılar, *öğretmen liderliği, *müdür liderliği
Tian, 2011	*karar alma, *öğretim ve araştırma, *kişilerarası ilişkiler ve işbirliği, *okul kültürü
ESHA, 2013	*okul yapısı, *stratejik vizyon, *değerler ve inançlar, *işbirliği ve dayanışma, *karar alma, *sorumluluk ve hesap verebilirlik, *girişim
Taşdan ve Oğuz, 2013	*yetki ve sorumluluk paylaşımı, *liderlik becerileri, *amaç ve misyon paylaşımı, *meslektaş yardımlaşması, *iletişim

2.9. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN UYGULANMASINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Dağıtılmış liderlik, yukarıdaki başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışıldığı gibi etkileşim süreçleri, işbirliği şekilleri, koordinasyon yapıları, sinerji ilişkileri, dağıtım şekli, gelişimsel süreci vb. tüm boyutları dikkate alındığında örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bir liderlik uygulamasıdır. Ancak bir örgütte bu liderlik uygulamasını kolaylaştıracak veya buna engel teşkil edecek durumlar veya yapılar söz konusudur. Dağıtılmış liderlik uygulamasının işlevliğini sağlamak adına destekleyici ve engelleyici faktörleri göz önünde bulundurarak hareket etmek uygulanmasına kolaylık sağlayacaktır.

2.9.1. Destekleyen Faktörler

Harris (2002), MacBeath ve çalışma arkadaşları (2004), Oduro (2004) ve Grenda (2011) yaptıkları derinlemesine çalışmalarında, bir örgütte dağıtılmış liderliği destekleyen faktörlerin arasında örgüt çalışanları arasında ve yönetici kadro ile çalışanlar arasındaki ilişkilerde karşılıklı güven ortamının hep ön planda olduğunu öne sürerler. Onlara göre bir örgütte mevcut güven ortamı, risk alma ve değişimi gerçekleştirmenin ön şartıdır ya da bu ikisi birlikte hareket ederler. Ayrıca, Oduro (2004) ve Grenda (2011) risk almanın tek başına bir destekleyici unsur olduğunu öne sürerler.

Çeşitli araştırmalara göre okul müdürlerinin ve öğretmenlerin aktardığı bir diğer teşvik edici faktör paylaşılan hedefler olarak belirtilmiştir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Singh, 2014). Bir örgütte paylaşılan hedeflerin olması fikir birliği oluşmasını sağlayacak, çatışma çözümünü kolaylaştıracak, uzlaşma kültürü oluşmasına yol açacaktır. Bu yolla karar alma mekanizması etkili bir şekilde işleyecektir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004).

Özsaygı, MacBeath, Oduro ve Waterhouse'un (2004) ve Singh'in (2014) yaptıkları çalışmada önemli bir destek faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir örgütte güven ortamı, öğretmenlerin gerçekten başkalarına liderlik edebileceklerine ya da tek başına veya grup halinde inisiyatif alabileceklerine inanmaları için gereklidir. Ancak bunun yüksek benlik saygısı ile tamamlanması gerekir. Örgüt çalışanlarının liderlik sorumluluğu almaktan kaçınmalarının temel nedeni atalet olarak görülse de derinlere inildiğinde özsaygı ve güven eksikliği karşımıza çıkar. Bu durum liderliğin formal dağıtım aşamasında kalarak kültürel dağıtıma ulaşmasına engel teşkil eder.

Bir örgütte gerek maddi gerekse insan kaynaklarının ulaşılabilirliği de dağıtılmış liderlikte ön şartlardan birisi olarak görülmektedir. Bir örgütte mevcut insan kaynağının niteliği liderlik kapasitesi açısından önem arz eden bir konudur (Singh, 2014). Kapasite oluşturabilmek için yüksek standartlara sahip çalışanlara ihtiyaç olduğu gibi, aynı zamanda bu çalışanların örgütte çalışma süresinin uzun olması bir diğer deyişle öğretmen sirkülasyonunun düşük olması gerekmektedir. Böylelikle süreklilik sağlanacak ve dağıtımın kültürel aşamaya gelmesi mümkün olabilecektir. Bu konuda vurgulanması gereken bir başka faktör örgütün öğrenme ve geliştirme yolundaki bakış

açısıdır. Okullarda liderlik kapasitesinin oluşturulması için bir öğrenme kültürüne, personel geliştirmeye ihtiyaç vardır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004).

Dağıtılmış liderliği destekleyen bir diğer faktör de örgüt yapısıdır (Grenda, 2011). Yapıdaki karşılıklı hesapverebilirlik ilişkileri sorumluluk üstlenmenin temel kaynağı olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda okul müdürleri, öğretmenlere denetim uygulamaksızın yeni fikirler başlatma ve uygulama özgürlüğü verilmesinde güçlüklerle karşılaşıldığını, hesapverebilirliğin kurumsal yaşamın zorunlu bir işlevi olduğunu ve liderliğin dağıtımında belirleyici bir faktör olduğunu öne sürmektedirler (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004).

Okul liderleri bir okulu yönetmek ve liderlik yapmak için zorlu ve karmaşık bir süreçle karşı karşıyalardır (Schermerhorn vd., 2012). Öğretmenlerin sürekli yıpranmalarının altında yatan sebeplerden biri de belirli niteliklere sahip ve deneyimli okul liderlerinin yerine deneyimsiz ve genç yöneticilerin gelmesidir. Oysaki yönetici kadrosunun da öğretmen kadrosunda olduğu gibi uzun süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle yönetici kadrosunda da süreklilik önem arz eden bir konudur. Yeni atanan öğretmenler için mentorluk programı, öğretmenlerin yetkin ve kendini işine adanmış olarak gelişimi için çok önemli bir unsurdur (Clark, 2007: 128). Yetkin ve adanmış öğretmenler, yüksek standartlarda bir öğretim ve öğrenme ortamının oluşmasını temin eder (Sighn, 20014). Dağıtılmış liderlikte bunu sağlayacak olan unsur rehberlik ve yönlendirmedir.

Başarılı okullardaki müdürler, okuldaki gelişim ihtiyaç alanlarını belirleyecek uygun bir plan geliştirmek için okul gelişim planı (OGP) kullanır. Onlar aşırı iş yükünün ve tutarsızlığın okulun etkililiğine zarar veren problemler olduğunu bilirler. Yöneticiler, öğretmenleri yüksek başarı beklentisine inandırır, bu konuda işbirliğinin önemine dikkat çeker ve onları teşvik eder (Avolio, 2011; Grenda, 2011). Bu sebeple, yöneticiler, okuldaki rol ve görevleri dağıtırken kademeli bir şekilde, sürekli rehberlik ve yönlendirmenin olmasını da sağlamalıdır. Ayrıca, Harris (2002), öğretmenlerin çeşitli rollerde yönetici desteği almasının da dağıtılmış liderlik uygulamasını kolaylaştıracak unsur olduğunu öne sürer.

2.9.2. Engelleyen Faktörler

Yukarıda belirtilen güven, işbirliği, özsaygı, değişim rolünü üstlenme, kaynakların ulaşılabilirliği, insan kaynaklarının niteliği, rehberlik ve yönlendirme, yönetici desteği, teşvik, öğrenme kültürü ve mesleki gelişim, paylaşılan hedefler, yönetici ve öğretmen kadrosunda süreklilik gibi faktörlerin herhangi birinin veya tümünün bulunmaması, okullarda dağıtılmış liderliğin geliştirilmesi ve etkin bir şekilde uygulanmasını kısıtlar.

MacBeath, Oduro ve Waterhouse'a (2004) göre dış baskıdan kaynaklanan karşı konulamaz iş yükü ve buna bağlı olarak Oduro'nun (2004) söylediği gibi dış hesapverebilirlik dağıtılmış liderlik uygulamalarını engelleyen durumlar arasındadır. Okulların politik kararlar sonucu karşı karşıya kaldıkları ve karşı koyamadıkları, eğitim öğretim dışında kalan aşırı iş yükü, gerek yönetim gerekse çalışanlar düzeyinde temel hedefe odaklanmanın önünde engel olmaktadır (Oduro, 2004). Her ne kadar bir önceki başlık altında yapısal faktörlerin destekleyici olduğu belirtilmiş olsa da, aynı çalışmada öğretmenler tarafından engelleyici bir faktör olarak da görülmektedir. Öğretmenler, genel olarak, dağıtılmış liderliği iş yükünü azaltmak ve okulun bir öğrenen organizasyon olarak kurulması için bir araç olarak görmekte ve kendilerini liderlik rolleri üstlenmeye hazır görmemektedirler. Dolayısıyla dağıtımın, başarısızlığa uğrayacağı kanısındadırlar. MacBeath, Oduro ve Waterhouse'a göre bu, mesleki gelişimin sürdürülmesi dolayısıyla özgüven oluşturma ile ilgili bir konudur. Bir okulda mesleki gelişim çalışmalarına verilen önem ve derecesi öğretmenlerin özgüveni, buna bağlı olarak da dağıtılmış liderlik uygulamaları üzerinde etkilidir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004).

Dağıtılmış liderlik okul ve öğretmenlerin gelişimi için avantajlı olabilir. Ancak resmi liderlik pozisyonlarındaki gücü ve kontrolü başkalarına bırakmak gerektiğinde bunu başarmak çok zordur (Harris, 2004a). Örneğin öğretmenler tarafından otoritenin kabul görmemesi, dağıtılmış liderliğin etkili bir şekilde uygulanması açısından üstesinden gelinmesi gereken bir başka engeldir (Vail ve Redick, 1993'den Akt. Harris, 2002). Alan yazında okullardaki yukarıdan aşağıya olan yönetim yapılarında dağıtılmış liderliğin gelişmesine mani olan ana durum, öğretmenlerin, yöneticilerin otoritesine karşı olmaları ve buna bağlı olarak değişim ve liderlik rolünü üstlenmemeleridir. Okullarda, fonksiyonlar ve yapılar, bürokrasinin ve hiyerarşinin sürmesinin öncülleridir.

Bunun doğal sonucu olarak dağıtılmış liderlik rolleri okullarda yönetim tarafından başarılı bir şekilde empoze edilememektedir (Grenda, 2011; Harris, 2004a; Williams, 2011).

Bir okulda dağıtılmış liderliğin başarısı veya başarısızlığı, diğer öğretmenlerin ve okul yönetiminin ilişkileri gibi birçok iç faktörden etkilenebilir. Öğretmenlerin meslektaşlarını etkileme becerisi ve okul yönetimi ile üretken ilişkilerin geliştirilmesi önemlidir. Bunun olmaması, liderlik rolleri üstlenen ve üstlenmeyen öğretmen grupları arasında yabancılaşmaya yol açabilir, çatışmalar olabilir (Harris, 2004a).

Harris (2002), öğretmenlerin zaman zaman atalet, aşırı temkinli olma ve güvensizlik gibi sebeplerden dolayı dağıtılmış liderliğe karşı koyabileceğini belirtmektedir. Tüm bu zorlukların üstesinden gelebilmek için güçlü kişilerarası ilişkilerin bir parçası olan öğretmen liderlerin ve değişim ile öğretmen liderliğini destekleyen bir okul kültürünün kombinasyonuna gerek duyulur (Harris, 2004a).

2.10. DAĞITILMIŞ LİDERLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dağıtılmış liderlik konusu ile ilgili alanda yapılmış yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Baloğlu (2011a) dağıtımcı liderlik teorisini, bu teorinin ilişkili bulunduğu diğer teoriler temelinde ele almış ve bu yaklaşımın en bilinen savunucuları olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore'nin (2000) görüşleri çerçevesinde analiz etmiştir. Ayrıca Baloğlu çalışmasında, dağıtımcı liderliğe ilişkin ulaştığı sonuçları okullarda yönetimin yeniden yapılandırması süreçlerine yansıtarak bu konuya bir ışık tutmayı amaçlamıştır. Çalışmada dağıtımcı liderliğe ilişkin bilgiler birincil ve ikincil kaynaklara dayalı alan yazın taraması yöntemiyle toplanmıştır. Yapılan kavramsal analiz sonuçları, dağıtımcı liderliğin bilim diğer alanındaki gelişmelere paralel okul liderliği konu alanında hızla önem kazandığını göstermiştir. Çalışmada dağıtımcı liderliğin formal ve informal uygulama biçimlerinin okul yönetiminin yeniden yapılandırılması çalışmalarında dikkate alınması önerilmiştir.

Baloğlu (2011b) dağıtımçı liderlik uygulamalarına ilişkin yeni bir eklektik tasarım elde etmek amacıyla alan yazın tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlk aşamada, dağıtımçı liderliğe ilişkin olarak elde ettiği verileri araştırmanın amacı yönünde çözümlemiş ve dağıtımçı liderlik uygulamalarının nelerden oluştuğunu saptamıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında eserlerinde dağıtımçı liderlik uygulamalarına yer vermiş olan yazarların görüşlerini hem kendi içerisinde, hem de birbirlerine dönük olarak analiz etmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tüm öğeleri birleştirmiş ve ortak bir kavramsal yapıya dönüştürmüştür. Bu aşamada, hiyerarşik kavram haritalaması tekniğinden faydalandığı görülmektedir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan yeni tasarımı, tablo haline getirmiş ve ilgili alan yazın temelinde tartışmıştır. Sonuç olarak tasarımın, liderliğe ilişkin her türlü kapasite geliştirme çalışmalarında, teori ve uygulama boyutlarıyla yol gösterici olacağı kanısına varmıştır.

Korkmaz ve Gündüz (2011) ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evreni Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın verileri Kouzes ve Posner tarafından 2001’de geliştirilen Liderlik Davranışı Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını da gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin; birlikte çalıştığı insanlar arasında iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini; iyi iş yapmış birisini takdir ettiğini, farklı bakış açılarını aktif bir şekilde dinlediğini; diğer insanlara değer verdiğini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını belirtmiştir.

Özdemir (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel’in (2009) geliştirmiş oldukları Dağıtımçı Liderlik Envanterini (DLE) Türkçe’ye uyarlaması çalışması yapmıştır. Bu amaçla 160 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda DLE’nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip ve Türk okullarında uygulamaya elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Baloğlu (2012) okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırma nedensel bir desenle tasarlanmıştır. 225 ilköğretim öğretmenin yer aldığı çalışma sonucunda değer temelli liderliğin dağıtımçı liderlik ile pozitif bir ilişki içerisinde bulunduğunu, değer temelli liderliğin dağıtımçı liderliği yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2014) doktora tezinde liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelleri test etmiştir. Bu amaçla dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı ile ilgili ortaya koduğu iki modeli sınamıştır. Araştırmasında dört temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu düşüncesinden hareketle ilişkisel bir desen tasarlamıştır. Araştırmaya 352 lise öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği; dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği; örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algıları üzerinden örgütsel destek algılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği; örgütsel güven algılarının, dağıtılmış liderlik algıları ve örgütsel destek algıları üzerinden okul başarısını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının da örgütsel destek üzerinden okul başarısı üzerinde dolaylı olumlu yönde etkisini ortaya çıkarmıştır.

Şahin ve arkadaşları (2014) çalışanların yöneticilerinin dağıtımçı liderlik algılarını ölçen Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'ni (Davis, 2009) Türk diline uyarlama çalışması yapmışlardır. 268 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada sonuç olarak ölçeğin güvenilir olduğunu, ancak gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen değerlerin ölçeğin orijinal 7 boyutlu formuna yönelik yeterli geçerlilik değerlerine sahip olmaması sebebiyle, tek boyutlu olarak kullanılması uygun olabileceğini belirtmişlerdir.

Kılınç (2014) ilköğretim öğretmen adaylarının dağıtılmış liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları algıları arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Çalışmaya 258 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulguları, ilköğretim öğretmenlerinin dağıtılmış liderlik algılarının öğretmenleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre

dağıtılmış liderlik, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumlu ve anlamlı bir yordayıcısıdır.

İşcan (2014) yabancı diller yüksekokulları müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013 -2014 öğretim yılında üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan 416 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin yanıtları “Ara sıra” düzeyindedir. Ayrıca dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ve iş doyumuna ilişkin algılarda kadın ve erkek öğretim elemanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkeni model olma ve cesaretlendirme boyutları için, eğitim durumu değişkeni de tüm alt boyutlar için öğretim elemanları arasında farklı algı yaratmaktadır. Öğretim elemanlarının iş doyum algıları “Memnunum” düzeyinde çıkmıştır. Bir diğer sonuca göre yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve müdürlerin uzmanlık alanları değişkenleri öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarını farklılaştırmaktadır. Dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumuna ve boyutları üzerine etkisi, imkan tanıma boyutundaki davranışların öğretim elemanlarının içsel ve dışsal doyumları üzerindeki etkisi, cesaretlendirme boyutundaki davranışların öğretim elemanlarının dışsal doyumuna üzerine etkisi anlamlı çıkmıştır.

Ağırdas (2014) resmi liselerde dağıtıcı liderlik ile iş doyumuna arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmada 336 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların iş doyum düzeyleri ile dağıtıcı liderlik envanterinin müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı alt ölçekleri arasında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine katılımcıların iş doyum düzeyleri ile müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılardan oluşan liderlik ekibi arasında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arabacı, Karabatak ve Polat (2015) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları ile ilgili algılarının belirlenmesi amacıyla tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Veriler, “Dağıtıcı Liderlik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (DLHBÖ)” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yöneticilerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını;

Misyon, Vizyon ve Hedefler ve Liderlik Uygulamaları alt boyutlarında “Arasıra”; Okul Kültürü ve Ortak Sorumluluk alt boyutlarında ise “Genellikle” düzeyinde sergilediklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin göstermiş oldukları dağıtımcı liderlik davranışları, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre tüm alt boyutlarda; cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre Misyon, Vizyon ve Hedefler alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken, öğrenim durumu ve görev türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Güçlü, Tınmaz ve Paksoy (2015) meslek liselerinde görev yapan alan şeflerinin okul yöneticilerinin dağıtımcı liderliğine ilişkin görüşlerini incelemişler. Çalışmaya 15 alan şefi katılmıştır. Sonuç olarak alan şeflerine verilen yetki ile yüklenen sorumluluk arasında bir dengesizlik olduğu; okulda alan şefleri ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin yüksek düzeyde iken yönetimle alan şefleri arasındaki işbirliğinin orta düzeyde olduğu; okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi için çaba göstermedikleri; okul müdürlerinin okulu geliştirmek için paydaşları dahil etme konusunda yeterince fırsat vermediği ve bu fırsatın da gelen fikirleri dinleme boyutunda kaldığı elde edilen bulgular arasındadır.

Adıgüzelli (2016) dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi, öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmaya kamu liselerinde görev yapan 410 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik işlevlerini orta düzeyde gerçekleştirdikleri; öğretmenlerin örgütsel güven algılarının da orta düzeyde olduğu; dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu; dağıtılmış liderliğin, örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak örgütsel güvenin oluşumunda okullarda liderliğin dağıtılmış olmasının önemli bir rolü olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Harris (2004) yaptığı çalışmada, dağıtılmış liderlik ile okul gelişimi arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve dağıtılmış liderliğin öğretmenlerin birbirleri ile ve yönetim ile olan ilişkilerinden etkilenebileceğini saptamıştır. Ayrıca bu çalışmada, dağıtılmış liderliğin okullardaki var olan liderlik uygulamalarını yeniden şekillendirip kavramsallaştırabilecek yeni bir bakış açısı ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Dağıtılmış liderlik uygulamalarında ikili ilişkilerin, öğretmenlerin diğer meslektaşlarını etkileme becerileri ve belirli durumlarda öğretmen liderler ile okul yönetimi arasındaki üretimsel

ilişkiler açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Liderlik pozisyonunu üstlenen ve üstlenmeyen öğretmenler arasında çatışma çıkabileceği ve bu durumun, öğretmenler arasında ikili ilişkilerin bozulmasıyla sonuçlanabileceği kanısındadır. Çalışma, öğretmenlerin etkileşimsizlik, aşırı tedbirli olma ve güvensizlik açısından dağıtılmış liderliğe düşmanca baktıklarını ortaya çıkarmış ve çalışmada bu zorlukların üstesinden gelmek için olumlu ilişkiler ve öğretmen liderleri destekleyen okul kültürünün işbirliğinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Lucia (2004) doktora tezinde ilkökul düzeyinde dağıtılmış liderlik özelliklerinin örgüt yapısı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Nicel veriler anket ve dokümanlarla, nitel veriler ise mülakat ve gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Florida'daki 6 farklı ilkökolden müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, lider öğretmenler, danışmanlar ve destek personeli oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları Gibb, Elmore, Gronn ve Spillane'nin dağıtılmış liderlik döngüsünü geliştirmek yönündeki teorilerini doğrulamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, dağıtılmış liderliğin öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini ve de dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyecek etkili bir işbirliğine yol açtığını; dağıtılmış liderliğin sadece bir kendi kendine güdüleme metodu değil aynı zamanda da öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için de bir fırsat olduğunu; okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik becerileri ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu; öğrencilerin akademik başarılarının liderliğin dağıtıldığı ve öğretmenlerin ve yardımcı personelin kendileri için önemli olan alanlardaki kontrolünün sağlandığı ortamlarda arttığı tespit edilmiştir.

Harrison (2005) çalışmasında, liderliğin formal ve informal liderler arasında nasıl dağıtıldığını araştırmıştır. Araştırma örneklemini 17 öğretmen oluşturmaktadır. Dağıtılmış liderliğin okullarda pozitif bir öğrenme ortamı yarattığı gibi, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin okuldaki memnuniyet olmaları için bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dağıtılmış liderliğin okul ortamında pozitif ilişkilere yol açtığı, bu liderlik tarzı ışığında öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissettiği, öğretmenlerin işlerinde daha uzman hale geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Chen (2007) okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki olası etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre yöneticiler ile öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmaları öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye

sahiptir. Diğer taraftan, öğretmen liderlerin katkılarının bilincinde olma ve elde ettikleri başarıları kutlama öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı yünden etkiye sahiptir. Bir başka bulgu da Liderlik Uygulaması Envanteri'nde müdür ve öğretmen liderlere ilişkin olumlu yanıtı daha fazla verilmiş olan okulların daha başarılı olduklarıdır.

Hulpia ve arkadaşları (2009) Dağıtılmış Liderlik Envanteri'ni geliştirdikleri çalışmalarında örneklem olarak Belçika'da bulunan 46 ortaokulda görev yapan 2198 kişiyi almışlardır. Araştırmalarında, okulların öğrenci ve çalışan sayısı bakımından yüksek mevcutlara sahip okullar olmasına dikkat etmişlerdir. Çalışmalarında düşük, orta ve yüksek puanlı liderlik anlayışlarını dağıtılmış liderliği tanımlamak için kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, orta puanlı liderlik ile yüksek puanlı liderlik arasında bir ilişki bulmuşlar, gelecekteki araştırmalar için, orta ve yüksek puanlı liderlikleri ayırmadan araştırma yapılmasını önermişlerdir. Bir diğer önemli bulguları ise liderliğin sadece bir kişinin tekelinde olmadığıdır. Onlara göre liderlik müdür, müdür yardımcısı ve başöğretmenlerden oluşan resmi lider takımı arasında bölünmüştür.

Jaimes (2009) çalışmasında klasik ve dağıtılmış liderlik anlayışıyla yönetilen iki ayrı ilkokulda çalışan öğretmenleri incelemiş ve dağıtılmış liderlik anlayışının öğretmenlerin lider olma yolundaki motivasyonunu, yeteneklerini ve eylemlerini etkileme derecesini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dağıtılmış liderlik aracılığıyla liderlik deneyimi yaşayan öğretmenlerin birbirleri ile uzmanlıklarını paylaştıkları ve kendilerini bilgi yönünden zenginleştirdikleri, bunun sonucunda da sınıflara yüksek motivasyonla girdikleri ve yaratıcılıklarını daha fazla kullandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca dağıtılmış liderliğin öğretmenlerde iş doyumuna, yetki alma isteğine ve aidiyet duygusuna yol açtığı ve öğretmenlerin müfredat ve eğitim yönetimi ile ilgili kararlar almadaki sorumluluk hislerini arttırdığı da ulaşılan diğer sonuçlardır.

2.10.3. Yurt Dışında ve Yurt İçinde Yapılmış Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Dağıtılmış liderlik konusunda yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında dağıtılmış liderliğin örgütsel güven, iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık, değer temelli liderlik davranışları, örgütsel destek algısı ve okul başarısına olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçek uyarlama çalışması ve alan yazın tarama ve birleştirme ile

teorik çalışmalara da konu edildiği görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında dağıtılmış liderlikte örgüt içi güven, işbirliği, paydaşların ortaklığı, iş doyumunu, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel desteğinin önemi vurgulanmıştır. Diğer taraftan dağıtılmış liderlik örgüt çalışanlarının içsel ve dışsal doyumları üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Dağıtılmış liderlik konusunda yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında dağıtılmış liderliğin okul gelişimine, örgüt yapısına, ğrenci başarisına, öğretmenlerin lider olma yolundaki motivasyonuna, öğretmenlerin yetenek ve eylemlerine olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca dağıtılmış liderlik konusunda en çok tartışılan konu olan liderliğin formal ve informal liderler arasında nasıl dağıtıldığının da araştırmalara konu olduğu ve bununla ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında dağıtılmış liderliğin uygulanması için örgüt içi güven, olumlu ilişkiler, örgüt kültürü, işbirliği, iş doyumunu, karar alma, sorumluluk, yetki alma isteği, aidiyet duygusu gibi unsurların gerekliliği vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

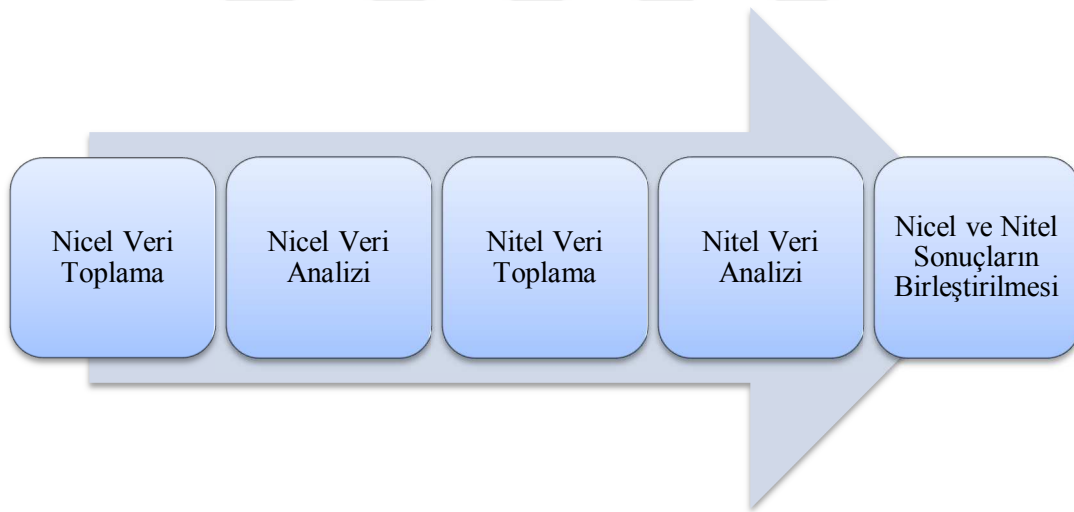
Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın evreni, örnekleme, örnekleme giren okullar ve öğretmenler ile ilgili genel bilgiler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma genel olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma şekilde desenlenmiştir. Alan yazında harmanlanmış araştırma, bütünleştirilmiş araştırma, çoklu yöntem araştırması, çeşitlendirilmiş çalışmalar ve karma araştırma (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014) olarak da adlandırılan karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin aynı çalışmada kullanılması fikri olarak 1960’larda kabul görmüştür (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Buna gerekçe olarak da çevremizdeki olay ve olguların karmaşık ve çok boyutlu oluşu dolayısıyla onları algılamak için çoklu yöntemlerin kullanılması gerekliliği gösterilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntemde 2000’li yıllardan itibaren çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiş, Türkiye’de ise bu yöntem 2003 yılından itibaren eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Gökçek vd., 2013).

Johnson ve Onwuegbuzie’ye (2004) göre karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulamak veya geliştirmek ve elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları türetmek amacıyla kullanılabilmekte olup mevcut çalışmada elde edilen verileri doğrulamak amacıyla kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları gömülü karma yöntem, açımlayıcı karma yöntem, keşfedici karma yöntem ve paralel karma yöntem olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2012). Söz konusu çalışmada nicel verilerin toplanıp daha sonra elde edilen bu verileri açıklamak amacıyla nitel verilerin toplandığı açımlayıcı diğer adıyla sıralı karma yöntem kullanılmıştır.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarında izlenmesi gereken aşamaları genel olarak araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmanın karma desene uygunluğuna karar verilmesi, karma yöntem veya karma model araştırma deseninin seçilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması, sonuçların ortaya konması ve raporlaştırılması şeklinde belirlemişlerdir. Mevcut çalışmada Johnson ve Onwuegbuzie (2004) tarafından belirlenmiş olan aşamalar takip edilmiş olup desenin seçilmesi aşamasından itibaren Creswell'in (2012) geliştirdiği karma yöntem açıklayıcı desen çalışma tasarımı takip edilmiştir (Şekil 3.1). Baki ve Gökçek'e (2012) göre bu tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır. Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarında izlenen yol Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı desen çalışma tasarımı (Creswell, 2012: 541)

Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda araştırma problemine uygun olarak betimsel nitelikte tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenleri betimlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2012: 79). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, ortaokullardaki formal yapı, amaç birliği,

işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim gözlenen değişkenlerinden oluşan dağıtılmış liderlik düzeyleri, alan yazın taraması sonucu dağıtılmış liderliğe etki edebilecek cinsiyet (Arabacı, 2015; Arabacı, Karabatak ve Polat, 2015), öğrenim düzeyi (İşcan, 2014), mesleki kıdem (İşcan, 2014; Kılınç, 2013), okuldaki kıdem yılı (Arabacı, 2015; Arabacı, Karabatak ve Polat, 2015), öğretmenlerin okullarında karara katılımları (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Hulpia vd., 2012; Tian, 2011) değişkenleri dikkate alınarak, öğretmenlere uygulanan ölçekle belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırma desenine uygun olarak nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından derinlemesine bilgi toplayarak nicel verileri yorumlamak ve çeşitli öneriler geliştirmek amacıyla araştırmaya nitel süreçle devam edilmiştir. Araştırmanın nitel sürecinde çoklu durum çalışması yapılmıştır. Yinn (1984) durum çalışmasını, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kendi hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak açıklamaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çoklu durum çalışması ise bir konunun birden fazla analiz birimi üzerinde çalışılmasıdır. Çoklu durumlar, konuya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymak için amaçlı bir şekilde belirlenir. Çoklu durum çalışmalarında önemli olan araştırmacının her bir durum için aynı prosedürleri takip etmesidir (Creswell, 2013: 99). Mevcut çalışmada görüşmelerin yapıldığı okullardan her biri bir durum olarak alınmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA GRUPLARI

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplandığı araştırma gruplarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Nicel Verilerin Elde Edildiği Evren, Örneklem ve Özellikleri

Araştırmanın nicel boyutu için evren, Gaziantep il merkezinde, 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı kamu ortaokullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerden oluşmaktadır. Gaziantep İli'nde toplam 324 resmi ortaokul ve bu ortaokullarda çalışan sözleşmeli ve kadrolu toplam 8460 öğretmen bulunmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2016/2017). Gaziantep il merkezinde ise toplam 147 resmi

ortaokul ve bu ortaokullarda çalışan 5073 kadrolu ve sözleşmeli öğretmen bulunmaktadır. Bu durumda 5073 resmi ortaokul öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada dağıtılmış liderliğin uygulanmasını yansıtmaları açısından ilkokullara nazaran farklı branşlarda öğretmen barındırması ve liselere nazaran evrenin temsil edilebilirliğinin yüksek olması nedeniyle ortaokullar tercih edilmiştir.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı (amaçsal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Amaçlı örnekleme aykırı durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, tabakalı amaçlı örnekleme, ölçüt örnekleme gibi farklı yöntemlerden oluşmaktadır. Mevcut araştırmada bu yöntemlerden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimlerinden belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumların belirlenen ölçütü karşılayan birimler olarak örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012: 91).

Dağıtılmış liderlik uygulamalarının etkinliği açısından yönetici kadrosunda süreklilik önemli bir konudur (Clark, 2007: 128). Bu noktadan hareketle araştırmada örnekleme ölçütleri araştırma yapılacak okulların seçiminde okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarında en az iki yıl çalışmış olması şartı; öğretmenlerin ise okuldaki uygulamalar ile ilgili değerlendirme yapabilmeleri için en az bir yıl gibi bir süre beraber çalışmış olmaları şartı olarak belirlenmiştir. Okulların belirlenmesine gitmeden önce Gaziantep Valiliği'nden araştırma izni (EK 1) alınmış, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Ekibi ile bir görüşme yapılmış ve Gaziantep İl Merkezi'ndeki ortaokulların isimleri, adresleri, okul müdürlerinin bulundukları okulda çalışma süresi ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Daha sonra bu okullar arasından daha önce belirlenmiş olan kriterleri karşılayan 27 okul (EK 2) ziyaret edilmiştir.

Evrenden kaç öğretmenin örnekleme dahil edileceğini belirlemek amacıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2012: 94) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = (t^2 PQ)/d^2$$

Formüllerde;

N: Evren büyüklüğü (5073)

n: Örneklem alınacak birey sayısı

P: Belli bir özelliğe sahip olma olasılığı (0.5)

Q: Belli bir özelliğe sahip olmama olasılığı (0.5)

t: Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri ($\alpha = 0.05$ ise güven düzeyi $(1-\alpha) = .95$)

t = 1.96 ($\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri)

d: Evren tahmini için kabul edilen sapma miktarıdır (0.05)

Ortaokul öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için yukarıda verilen formülde değerler yerine konulduğunda;

$$n = \frac{\frac{t^2 PQ}{d^2}}{1 + \frac{\frac{t^2 PQ}{d^2} - 1}{N}}$$

$$n = \frac{(1.96^2 \times 0.25)/0.05^2}{1 + \frac{\frac{1.96^2 \times 0.25}{0.05^2} - 1}{5073}} = 357.18$$

Bu işleme dayalı olarak toplamda en az 358 öğretmenin örneklem grubuna dahil edilmesi gerektiği görülmektedir. Uygulamada gönüllülük esası dikkate alındığında ölçeklerin geri dönüşü ve istatistiki programa işlenmesi sırasında oluşabilecek veri kayıpları göz önünde bulundurularak, bu minimum sayının üzerinde örneklem sayısı belirlenmiş ve 850 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan ölçek formlarının 763 tanesi geri dönmüş, geri dönenlerden ise 27 tanesi veri kaybı nedeniyle programa işlenmemiştir. Sonuç olarak toplamda 736 ölçek formu üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu evrenin yaklaşık % 15' ini temsil etmektedir. Nicel araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Nicel araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	267	36,3
	Kadın	469	63,7
	Toplam	736	100
Mesleki kıdem	1-9	424	57,6
	10-19	247	33,6
	20-üstü	65	8,8
	Toplam	736	100
Okuldaki kıdem yılı	1-5	634	86,1
	6-10	81	11,0
	11-üstü	21	2,9
	Toplam	736	100
Öğrenim düzeyi	Lisans	659	89,5
	Lisansüstü	77	10,5
	Toplam	736	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 736 öğretmenin % 36,3’i (267) erkek, % 63,7’si (469) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 57,6’sı (424) 1-9 yıl, % 33,6’sı (247) 10-19 yıl, % 8,8’i (65) 20 ve üstü mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin % 86,1’i (634) 1-5 yıl, % 11’i (81) 6-10 yıl ve % 2,9’u 11 yıl ve üstü bir süredir bulundukları okulda çalışmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89,5’i (659) lisans ve % 10,5’i (77) lisansüstü eğitimi görmüştür.

3.2.2. Nitel Verilerin Elde Edildiği Katılımcılar ve Özellikleri

Araştırmanın nitel boyutu için katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yapılmasında amaç daha önce belirlenen ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı ise daha küçük örneklemlerde, çalışılan konuyla ilişkisi olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, mevcut araştırmada nitel araştırma yapılacak okulların seçiminin belli bir ölçüte dayalı olarak yapılması ve örneklem çeşitliliğinin sağlanması amacıyla araştırmanın nitel boyutunda elde edilen 27 okulun ortalama puan dağılımlarından hareket edilmiştir (Ek 5). Burada dağıtılmış liderlik düzeyinin yüksek ve düşük olması ölçüt olarak alınmış, dağıtılmış liderlik düzeyi yüksek olan iki okul ve düşük olan iki okul olmak üzere toplam dört okul nitel araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu şekilde dağıtılmış liderlik düzeyi farklı olan okulların farklı branşlardaki (sosyal bilimler, fen bilimleri, okul öncesi öğretmeni ve diğer branşlardan öğretmenler) öğretmenlerinden veri toplanmaya çalışılarak örneklem

çeşitliliğini sağlama yoluna yoluna gidilmiştir. Her okuldan 6 öğretmen olmak üzere toplamda 24 kişiyle görüşme yapılmıştır. Bu şekilde okulda farklı bireylerden daha derinlemesine veri toplamak amaçlanmıştır. Tablo 3.2 'de katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.2. Nitel araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri

Okul Kodu	Branş	Kıdem	Liderlik Eğitimi Alma Durumu
1	Müzik	20	Hayır
1	Beden eğitimi	20	Hayır
1	Bilişim Teknolojileri	3	Hayır
1	Matematik	15	Hayır
1	Fen ve Teknoloji	12	Hayır
1	İngilizce	8	Hayır
2	İngilizce	17	Hayır
2	Beden Eğitimi	12	Hayır
2	Sosyal Bilgiler	14	Hayır
2	Matematik	15	Hayır
2	Görsel Sanatlar	16	Hayır
2	Bilişim Teknolojileri	13	Hayır
3	İngilizce	17	Hayır
3	Matematik	10	Hayır
3	Türkçe	12	Hayır
3	Görsel Sanatlar	9	Hayır
3	Teknoloji ve Tasarım	16	Hayır
3	Sosyal Bilgiler	13	Hayır
4	Din Kült. Ve Ahl. Bil.	5	Evet
4	Türkçe	8	Hayır
4	Matematik	7	Hayır
4	İngilizce	12	Hayır
4	Sosyal Bilgiler	9	Hayır
4	Beden Eğitimi	9	Hayır

Tablo 3.2 incelendiğinde, toplam 4 okulda gerçekleştirilen nitel araştırmaya katılan 24 öğretmenin 11 farklı branşta (Beden Eğitimi, İngilizce, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Müzik ve Sosyal Bilgiler) görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem aralığının 3-20 yıl arası değiştiği ve öğretmenlerin sadece birisinin liderlikle ilgili bir eğitim aldığı saptanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel süreçlerine ait veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nicel verilerin toplanması amacıyla oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” tanıtılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerini, öğrenim düzeylerini, meslekteki ve okuldaki yıllarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca dağıtılmış liderlik alan yazınından (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Hulpia vd., 2012; Tian, 2011) hareketle öğretmenlerin okullarında karara katılım düzeylerine yönelik bir soru hazırlanmıştır.

3.3.1.2. Dağıtılmış liderlik ölçeği

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Ölçeği’nin geliştirilmesi anlatılacaktır. Çalışmada, MEB’e bağlı kamu okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

3.3.1.2.1. Araştırma modeli

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracı geliştirmenin amaçlandığı bu araştırmada Slavec ve Drnovsek (2012) tarafından geliştirilmiş; üç aşama, on adımdan oluşan bir model kullanılmıştır. Modelin birinci aşaması, yapının varlığı ve teorik önemi ile ilgilidir; ikinci aşamasında, veri toplamasının temsil edilebilirliği ve uygunluğu ele alınır ve üçüncü aşaması, yapının istatistiksel analizi ve kanıtlanması ile ilgilidir.

Aşama 1. Üç adımdan oluşan bu aşamada geliştirilmek istenen yapı ortaya çıkarılır ve kuramsal çerçevesi çizilir. Adım 1, oluşturulmak istenen ölçeğin kapsamının tanımlandığı adımdır. Bu adımda araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Adım 2, madde havuzunun oluşturulduğu adımdır. Bu adımda, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda 92 ifadeli bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken, öngörülen boyutlar dikkate alınarak ifadeler yazılmıştır. Adım 3, kapsam geçerliğinin değerlendirildiği adımdır. Madde havuzundaki 92 ifade incelenmiş ve 73 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Taslak ölçek Türkiye’de dağıtılmış liderlik konusunda çalışma yapan

uzmanların görüşlerine sunulmuş ve maddelerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir.

Aşama 2. Dört adımdan oluşan bu aşama veri toplama ve örneklemin evreni temsil edebilirliğinin sağlanması aşamasıdır. Adım 4, aday ölçek formunun geliştirildiği ve değerlendirildiği adımdır. Üçüncü adımdaki kapsam geçerlilik değerlendirmeleri sonucunda dörtlü Likert tipinde birisi kontrol maddesi olmak üzere 52 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Adım 5, dil geçerliğinin sağlandığı adımdır. Bu çalışmada 6 Türkçe öğretmeninden taslak ölçek maddelerini Türkçe dil yapısı ve dilbilgisi kuralları açısından incelemeleri istenmiştir. Adım 6, pilot çalışmanın yapıldığı adımdır. Oluşturulan taslak ölçek formunun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot çalışmanın uygulamada yaşanabilecek sorunların tespiti için uygulama öncesinde yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada hedef gruptan 13 kişi ile pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma esnasında maddelerde sorunlu ifadeler olduğu görülmüş ve sorunlu ifadelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Adım 7, örneklemin yapıldığı ve verilerin toplandığı adımdır. Temsil gücü yüksek bir örneklem ve verilerin toplanma süreci sonuç kalitesi için çok önemlidir. Bu adımda, geçerli ve genellenebilir veri toplayabilmek için bütün bunlar dikkate alınmıştır.

Aşama 3. Yapının istatistiksel analizinin yapıldığı ve istatistiksel kanıtların ortaya koyulduğu üçüncü aşamada ölçme aracının faktör yapısı ortaya çıkarılır, güvenilirlik analizleri yapılır ve yapı geçerliği değerlendirilir. Adım 8, ölçek faktörlerinin değerlendirildiği adımdır. Bu adımda yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak faktörler ortaya çıkarılmış ve faktörlerin teorik çerçeve ile uyumu değerlendirilmiştir. Adım 9, yapı geçerliğinin değerlendirildiği adımdır. Yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için AFA sonucunda ortaya çıkan yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Adım 10, güvenilirlik analizlerinin yapıldığı adımdır. Ölçeğin güvenilirliğinin test edildiği bu adımda Chronbach's Alfa katsayısı, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve iki yarı test puanları hesaplanmıştır.

3.3.1.2.2. Örneklem

Faktör analizlerinde örneklem büyüklüğü 100=zayıf, 200=yeterli, 300=iyi, 500=çok iyi, 1000 ve üzeri ise mükemmel olarak bildirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). Diğer taraftan örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ölçme aracındaki madde sayısı temel alınarak faktör analizi için kabul edilebilir örneklem

büyüküğünün madde başına 4:1 veya 5:1 oranının yeterli olduğunu savunan görüşler de vardır (Kurnaz ve Yiğit, 2010; Özcan ve Balyer, 2013). Bir kısım araştırmacıya göre de bu oran 5:1 ve 10:1 arasında olduğunda örneklemin yeterli olduğundan bahsedilebilir (Çokluk vd., 2010; Floyd ve Widaman, 1995). Bu araştırmada bu oran AFA için yaklaşık 10:1, DFA için ise yine yaklaşık 10:1 oranındadır.

Ölçek geliştirme çalışması üç ayrı örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. *Birinci grup* 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde MEB'e bağlı 23 Nisan Ortaokulu, Hürriyet Ortaokulu, Mehmet Ali Eruslu Ortaokulu, Mahmut Fehime Ersoy Ortaokulu, Mehmet Erdemoğlu Ortaokulu, Güzelvadi Ortaokulu, 25 Aralık Ortaokulu, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu, Naciye Mehmet Gençten Ortaokulu, Mustafa Marangoz Ortaokulu, Hoşgör Ortaokulu, Mustafa Necati Ortaokulu, Hilal Doğan Mazıcıoğlu Ortaokulu, Mehmet Tuncay Aykaç Ortaokulu ve Güneş Ortaokulu'nda çalışmakta olan 491 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle AFA yapılmıştır.

İkinci grup 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde MEB'e bağlı Ömer Asım Aksoy Ortaokulu, Mahmut Hümayun Özhelvacı Ortaokulu, Adil Ceydeli Ortaokulu, Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu, Mavikent Ortaokulu, Turgut Özal Ortaokulu, Akyol Ortaokulu, Kocatepe Ortaokulu ve Hatice Büyükbeşe Ortaokulu'nda çalışmakta olan 309 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır.

Üçüncü grup 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde MEB'e bağlı Kocatepe Ortaokulu ve Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu'nda çalışmakta olan 68 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle test-tekrar test güvenirlik ölçümleri yapılmıştır.

Örnekleme Yöntemi: Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında, özelliğin ranjının örneklenmesi önemli olduğundan, gönüllü katılımcılar üzerinden veri toplandığı için örnekleme yöntemi kaçınılmaz olarak "Amaçlı-uygun örnekleme" şeklinde olmalıdır (Erkuş, 2017). Bu doğrultuda bireyler

- okullarda çalışan kişilerin en az bir yıl ve daha uzun süredir çalışıyor olması,
- geçici görevli ya da vekil öğretmenlik kadrosunda olmaması,

- araştırmaya katılmayı kabul etmesi şartı ile araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3.1.2.3. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için Gaziantep İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Katılımcılara toplanacak bilgilerin sadece bilimsel çalışmada veri olarak kullanılacağı dolayısıyla formların üzerine isim yazmamaları, bilgilerin hiç bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacağı veri toplama aracının yönerge kısmında belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde de bütün bunlar sözlü olarak açıklanmıştır.

3.3.1.2.4. Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu bölümde veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci yer almaktadır.

Veri toplama aracı

Çalışma kapsamında AFA için araştırmacılar tarafından oluşturulan 34. maddesi kontrol amaçlı olan 52 maddelik Dağıtılmış Liderlik Ölçeği (aday ölçek); DFA için ise 32 maddelik Dağıtılmış Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan işlemler, ölçeğin puanlanması ve değerlendirilmesini kapsayan bilgiler aşağıda betimlenmiştir.

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği (DLÖ): Ölçeğe ilişkin madde yazım aşamasında, öncelikle dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Dağıtılmış liderliğin kapsamı, boyutları, uygulama şekillerine yönelik yapılmış olan gerek teorik gerekse deneysel çalışmalardan (Bennett vd., 2003a,b; Bolden, 2011; Davis, 2009; Elmore, 2000, 2002; ESHA, 2013; Gibb, 1947, 1954; Gordon, 2005; Gronn, 2000, 2002a, b; Harris, 2004a, b; Hay Group Education, 2003; Hulpia vd., 2009; Spillane, Halverson, ve Diamond, 2001; Woods vd., 2004; Spillane, 2005) faydalanılarak okullarda dağıtılmış liderliği ölçebileceği düşünülen maddeler yazılmıştır.

Okulun misyonu vizyonu ve hedefleri, okul kültürü, ortak sorumluluk, liderlik uygulamaları, karar alma (Elmore, 2000); yetki ve sorumluluk paylaşımı, liderlik becerileri, amaç ve misyon paylaşımı, meslektaş yardımlaşması, iletişim (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Taşdan ve Oğuz, 2013); okulun misyonu vizyonu ve hedefleri, okul kültürü, paylaşılan sorumluluk, liderlik uygulamaları (Gordon, 2005; Smith, 2007); liderlik fonksiyonları, liderlik ekibi uyumu (Hulpia vd., 2009); okul

örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretim programı, öğretimsel çıktılar, öğretmen liderliği, müdür liderliği (Davis, 2009); karar alma, öğretim ve araştırma, kişilerarası ilişkiler ve işbirliği, okul kültürü (Tian, 2011); okulun yapısı, stratejik vizyon, değerler ve inançlar, işbirliği ve dayanışma, karar alma, sorumluluk ve hesap verebilirlik, girişim (ESHA, 2013) dağıtılmış liderliğin alt boyutları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikler ve boyutlar dikkate alınarak, dağıtılmış liderliğe yönelik 92 değişkeni içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken alan yazın taraması sonucu öngörülen boyutlar (okul yapısı, vizyon, kültür, sorumluluk paylaşımı, profesyonel hesapverebilirlik, işbirliği, karar alma, girişimcilik) dikkate alınarak ifadeler yazılmıştır. Ayrıca madde havuzunun oluşturulmasında uzman görüşlerinden ve hedef kitle olan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliğinin sağlanması için madde havuzu uzman görüşlerine sunulmadan önce araştırmacılar tarafından inceleme yapılmış ve birbirine benzerlik gösteren maddeler çıkarılarak 73 maddeden oluşan taslak bir forma dönüştürülmüştür (Ek 3). “Uzman Görüş Formu” 5 alan uzmanı (Türkiye’de dağıtılmış liderlik konusunda çalışma yapmış olan akademisyenler) ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına e-posta yoluyla gönderilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve böylelikle kapsam geçerliği aşaması tamamlanmıştır. Ardından aday ölçeğin görünüş geçerliği için 2 öğretim üyesi ve 6 Türkçe öğretmeninden aday ölçeği incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmıştır.

Uygulamaya hazır hâle gelen ölçeğin örnek bir gerçek hedef kitle üzerinde uygulamasının yapılmasının, maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi, yanlışların saptanması, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi vb. açısından yararı bulunmaktadır (Erkuş, 2012). Buna yönelik olarak, 51 maddelik taslak formun küçük bir grup üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama için, 13 öğretmenden taslak ölçek formlarını doldurmaları istenmiş, formları doldurma sırasında maddelerin anlaşılabilirliği açısından yaşadıkları güçlükler tespit edilmiştir. Pilot uygulamadan sonra daha geniş bir örneklem üzerinde esas uygulamanın yapılması amacıyla, öğretmenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda ifadelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğe verilen cevapların tutarlılığını belirlemek amacıyla bir kontrol maddesi (34. madde) eklenerek 52 maddelik aday ölçek

formu oluşturulmuştur. Aday formda altı adet ters madde (47, 43, 37, 23, 15, 8) bulunmaktadır.

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği dörtlü Likert tipinde olup yanıtların puanlanması; 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum ve 4=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yapılmaktadır. Ölçek puanları değerlendirilirken ölçekteki ters maddelerin puanları 4=1, 3=2, 2=3 ve 1=4 şeklinde tersine çevrilmiştir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe okullardaki dağıtılmış liderlik düzeyi yükselmektedir.

Verilerin toplanması

Pilot uygulamanın ardından ölçek AFA için, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 15 ortaokulda görev yapan 552 öğretmene basılı olarak ulaştırılmıştır. Ölçeğin üst kısmına yönerge eklenerek öğretmenlere çalışmanın neden önemli olduğu belirtilmiş, öğretmenlerin ölçek maddelerini dikkatle ve içtenlikle cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin ulaştırıldığı 552 öğretmenden toplam 536 öğretmen uygulanan ölçeğe dönüt vermiştir. Dönüt olarak alınan ölçeklerle ilgili ön inceleme yapılmıştır. Bu incelemede kontrol maddesini yanlış cevaplamış olan 23 öğretmenin ölçeği çalışma dışına çıkarılarak değerlendirmeye tabii tutulmamıştır. Ayrıca 22 öğretmenin ölçeği ise hatalı veri nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Doğru olarak doldurulduğu kabul edilen 491 ölçek formuna AFA yapılmıştır.

DFA verileri ise aynı şekilde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 9 ortaokulda çalışmakta olan 316 öğretmenden toplanmıştır. Doğru olarak doldurulduğu kabul edilen 309 ölçek formuna DFA yapılmıştır.

Test-tekrar test verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 2 ortaokulda çalışmakta olan 76 öğretmenden toplanmıştır. Doğru olarak doldurulduğu kabul edilen 68 ölçek formuna test-tekrar test güvenirlik analizi yapılmıştır.

Verilerin analizi

Analiz aşamasında, okullarda dağıtılmış liderlik düzeyini belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiştir. Yapı geçerliği, testin

soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Öner, 1997). AFA, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni faktörler (boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2011). DFA ise, AFA ile belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Erkorkmaz vd., 2013). Verilerin analize uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısına ve Barlett küresellik testi puanlarına bakılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için de Temel Bileşen Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmıştır. Dağıtılmış liderlik ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha katsayısı, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ve iki yarı test puanı hesaplanmıştır.

3.3.1.2.5. Bulgular

Bu bölümde; okullarda dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemek için geliştirilen dağıtılmış liderlik ölçeğine ilişkin KMO katsayısı, Barlett's Test puanları, AFA, uyum iyiliği indeksleri, DFA, Cronbach's Alfa katsayısı, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ve iki yarı test puanı verilmiştir.

Dağıtılmış liderlik ölçeğinin geçerliğine ilişkin bulgular

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin kapsam geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Kapsam geçerliğinde, ölçek bütün olarak ele alınır ve her maddenin ne düzeyde amacına hizmet ettiği belirtilir (Tekin, 2004). Uzman görüşü alınarak ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yansıtmaya düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Taslak formda bulunan maddelerinin ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, ilgili madde türüne uygun olup olmadığı, yazım dilinin dil bilgisi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, yanlılık taşıyıp taşımadığı, okunabilirliği ve yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu açısından değerlendirilmesi için, uzman görüşleri alınmıştır (DeVellis, 2014). Taslak formun kapsam geçerliği açısından uygunluğunun belirlenmesi sürecinde; ölçek geliştirilen alandaki uzman akademisyenler, ölçme-değerlendirme uzmanları, dil ve öğretmenlerin (Tavşancıl, 2006) görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüş formlarında her bir maddenin karşısına “Gerekli”, “Yararlı ama yetersiz”, “Gereksiz” şeklinde alan açılmış, maddeye yönelik düşüncelerini bu üç alandan birisini

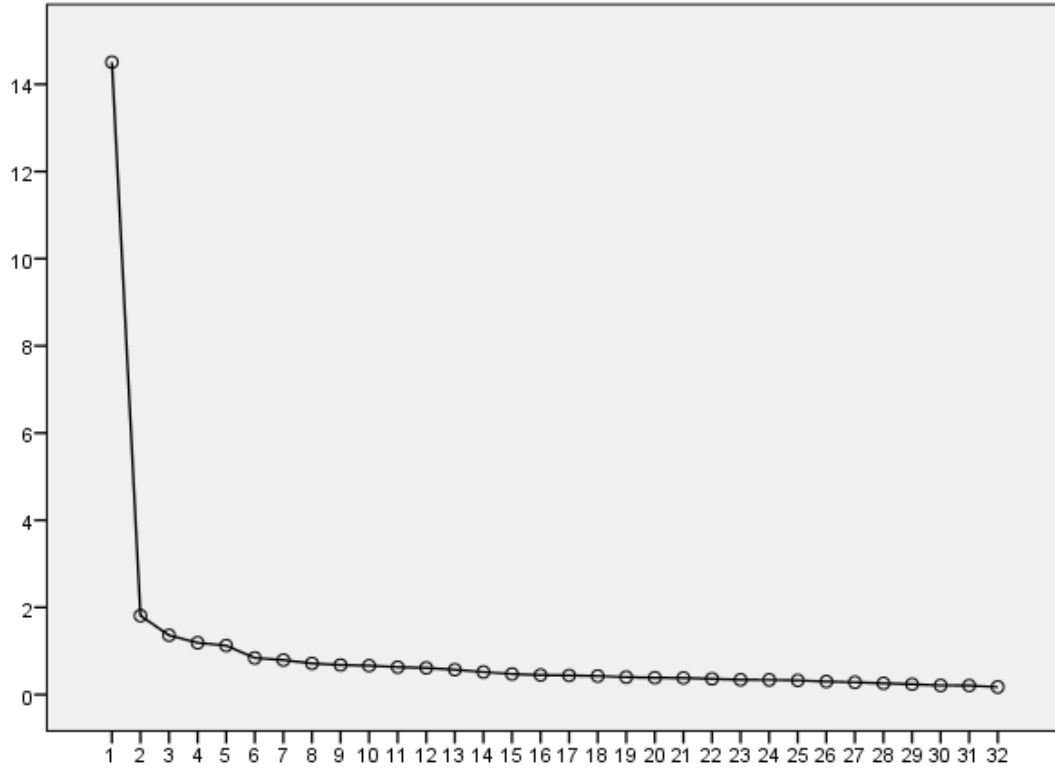
seçerek belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca okudukları maddeye ilişkin önerilerinin her bir maddenin altındaki maddeye yönelik önerileriniz kısmına yazmaları istenmiştir. Beş uzman akademisyen, üç ölçme-değerlendirme uzmanı, üç psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, altı Türkçe öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda hatalı olduğu düşünülen maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmış olup ölçeğin amacına uygun olmadığı yönünde görüş belirtilmiş olan 22 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Kapsam geçerliği hakkındaki kanıtlar istatistiksel olmayıp uzman kanısına dayanırlar ve bu yönüyle öznel dirler (Balcı, 2006; Tavşancıl, 2006). Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasına gerek duyulmamıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde geçerliği artırmak amacıyla yapılan çalışmalardan bir diğeri de görünüş geçerliğidir. Ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği ölçebilme derecesinin belirlenmesine ve bu esnada ölçekteki başlık, açıklama, madde düzeni, kenar boşluklarının ele alınmasına görünüş geçerliği denir (Büyüköztürk, 2011). Aynı zamanda ölçme aracının yeterli olma derecesinin belirlenmesi olarak da ifade edilmektedir (Özler, Tan ve Karaesmen, 2009). Taslak formun görünüş geçerliği açısından incelenmesinde Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve 6 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçlerin ardından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kontrol maddesi çıkarılarak kalan 51 maddelik test verileri ile faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizinden önce, birinci örneklem grubundan (n=491) toplanan verilerin analize uygun olup olmadığı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2011) göre KMO'nun 0.60'dan yüksek, Barlett küresellik testinin ise anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunun bir göstergesidir. Bartlett testi sonucunun anlamlı olması, ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ortaya koyar ve elde edilen veri setinin AFA için uygun olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca KMO katsayısının 1'e yaklaştıkça verilerin analize daha uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu söylenebilir (Kan, 2007). Yapılan analiz sonucunda, KMO değeri 0,964 olarak bulunmuştur. Barlett's Sphericity testi sonucunda ise elde edilen değer anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=9736,880$; $p<0,01$).

Ölçeğin AFA ile çözümlemesine ilişkin sonuçlara göre, Varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan işlem sonucunda, öz değerleri 1 den büyük beş faktör elde

edilmiştir (Şekil 3.2). Bu beş faktörün toplam varyansın %62,465'ini açıkladığı görülmektedir.



Şekil 3.2. Dağıtılmış liderlik ölçeğine ilişkin özdeğer grafiği

Çizgi grafiği maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesi sonucunda elde edilmektedir. Grafikte görülebilecek kırılma noktalarının faktör sayısını vereceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Şekil 3.2'ye bakıldığında, ilk beş faktöre ait özdeğerden sonra altıncı faktöre ait özdeğerde önemli bir düşüş olduğu; diğer faktörlerde ise, grafiğin yatay bir şekil aldığı ve özdeğerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeğin anlamlı faktör sayısının beş olduğu söylenebilir.

Özdeğer grafiğinde faktör elde ederken, aralarında yüksek ilişki olan değişkenler farklı faktörler altında yer alabilirler ve bu hesaplamada göz ardı edilir. Bu durum faktörleri yorumlamayı zorlaştırır. Dolayısıyla elde edilen ilk faktörler döndürülmelidir. Böylece daha iyi yorumlanabilecek basit yapılara ulaşılabilir (Tatlıdil, 2002). Bu noktadan hareketle verilere Varimax Dik Döndürme Tekniği uygulanmış, testin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır (Tablo 3.3).

AFA sonucunda, 51 maddeden oluşan ölçekten ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren on dokuz madde (1, 2, 7, 8, 17, 21, 22, 23, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 47, 52) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 32 madde, özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Bu faktörler, dağıtılmış liderliğe ait varyansın %62,465'ini açıklamaktadır. Maddeler ve faktör yükleri Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Dağıtılmış liderlik ölçeğine ilişkin faktör yükleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
1. Okulumuzda yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş liderlik rolleri vardır.	,664				
2. Yöneticilerin öğretmenlerle görüşmeleri için daima zamanları vardır.	,705				
3. Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için konu ile ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.	,732				
4. Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, okula katkıda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli destek sağlanır.	,555				
5. Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır.		,712			
6. Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.		,729			
7. Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir.		,765			
8. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından beraberce belirlenir.		,639			
9. Okulumuzun hedefleri ile misyonu uyumludur.		,701			
10. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl yeniden düzenlenir.		,671			
11. Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken yönetici kadronun görüşlerine başvurulur.*		,501			
12. Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerler vardır.		,518			
13. Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.			,730		
14. Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır.			,663		
15. Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır.			,696		
16. Okulumuzdaki bütün öğretmenler eğitimsel konularla ilgili bilgilerini ve deneyimlerini birbiriyle paylaşır.			,667		
17. Bütün çalışanlar olarak okulumuzdaki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalışırız.			,694		

18. Okulun ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız.	,665
19. Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşıyoruz.	,428
20. Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.	,662
21. Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili olmasını sağlamak adına okul çalışanları ve veliler iş birliği yaparlar.	,665
22. Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.	,548
23. Okul içinde yapılan herhangi bir işle ilgili görüşlerimizi çekinmeden ifade ederiz.	,514
24. Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.	,511
25. Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.	,595
26. Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.	,577
27. Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.	,695
28. Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.	,651
29. Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.	,508
30. Okul müdürü öğretimin iyileştirilmesi konularında öğretmenlerin önerilerini dikkate alır.	,712
31. Okul yönetimi, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için iş birliği, grup veya takım çalışması yapmaları konusunda cesaretlendirir.	,737
32. Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendirir.	,746

Özdeğer	19,989
Toplam ölçek için açıklanan varyans oranı (%)	%62,465
Tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı Cronbach α	0,87

*ters kodlanmış madde

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yüklerinin, 0,42 ile 0,77 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin faktörlerde aldıkları yük değerleri incelendiğinde, 32 maddeden 4'ünün en yüksek yük değerini birinci faktörde, 8'inin ikinci faktörde, 7'sinin üçüncü faktörde, 3'ünün dördüncü faktörde, 10'unun ise beşinci faktörde aldığı görülmektedir. Faktörleri isimlendirmek amacıyla, ilgili alan yazın taramalarından yararlanılmıştır. Birinci boyut "Formal yapı"; ikinci boyut "Amaç birliği"; üçüncü

boyut “İşbirliği ve güven”; dördüncü boyut “Sorumluluk paylaşımı”; beşinci boyut ise “Teşvik ve girişim” olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen 32 madde ve beş faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için, DFA uygulanmıştır. Model 0,05 anlamlılık düzeyinde, Maximum Likelihood yöntemi kullanılarak test edilmiştir. İlk aşamada elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir.

Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan, birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin modelin kabul edilip edilmeyeceğine ilişkin, sınır değerleri vardır. Bunlar Ki-Kare Uyum İyilik Testi (Chi-square Goodness-of-Fit Tests), Genel Model Uyumunun Tanımlayıcı Ölçümleri (Descriptive Measures of Overall Model Fit) ve Model Karşılaştırmasına Dayalı Tanımlayıcı Ölçümler (Descriptive Measures Based on Model Comparisons) olmak üzere üç grupta toplanabilirler (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

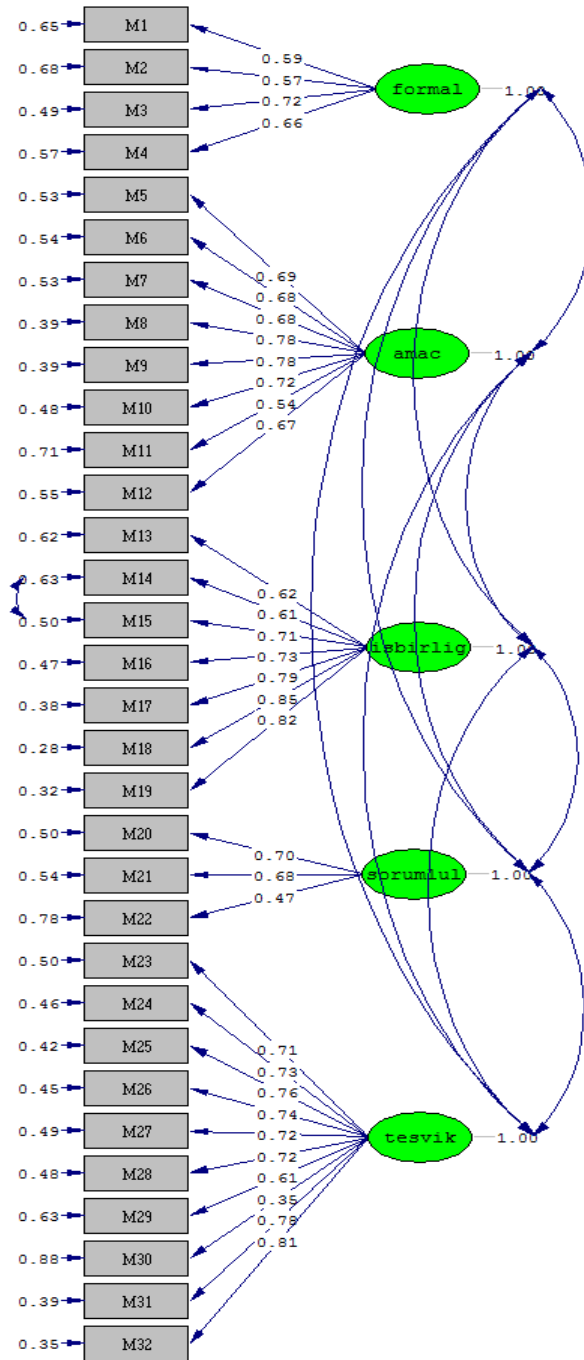
Çalışmada, modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen bazı uyum değerlerinin, (NFI, NNFI, CFI ve SRMR) iyi uyum sınırları içinde yer aldığı görülürken, bazı değerlerin (χ^2/df ve RMSEA) kabul edilebilir uyum sınırları içinde yer aldığı görülmektedir (Tablo 3.4). DFA’da, uyum indekslerinin kabul düzeylerini karşılamaması durumunda, analiz sonucunda ortaya koyulan modifikasyon önerilerinin incelenmesi, yarar sağlamaktadır (Çokluk, vd., 2010). Bu nedenle, modifikasyon önerileri incelenmiş ve model üzerinde gerçekleştirilecek bir modifikasyon ile ölçme modelinde uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Uyum indeksleri ve ölçek değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1013,14/453=2,23
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,063
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,028
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,96
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,98
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,98

Modifikasyon önerilerine göre M14 (Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır) ile M15 (Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır) arasına eklenecek hata kovaryansının, Ki-Kare üzerinde azalmaya yol açacağı

gözlenmiştir. Bu iki madde arasında kovaryans yapılmıştır. Ardından model yeniden test edilerek elde edilen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) ile birlikte ölçekten elde edilen değerler, Tablo 3.4’de sunulmuştur. DFA sonucunda elde edilen beş boyutlu modele ilişkin faktör yükleri, Şekil 3.3’de yer almaktadır.



Şekil 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 3.3’de maddelerin faktör yüklerinin, Formal Yapı boyutu için 0,59 ile 0,73 arasında; Amaç Birliği boyutu için 0,54 ile 0,79 arasında; İşbirliği ve Güven boyutu için 0,61 ile 0,86 arasında; Sorumluluk Paylaşımı boyutu için 0,47 ile 0,69 arasında; Teşvik ve Girişim boyutu için ise 0,35 ile 0,82 arasında değiştiği görülmektedir.

Dağıtılmış liderlik ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede çeşitli yöntemler mevcut olup bu çalışmada Cronbach’s Alfa katsayısı, test-tekrar test ve iki yarı test güvenilirliğini belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alfa katsayısı, 0,87 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, bireyler arasındaki değişimin %87’sinin ölçülen nitelik ile ilgili gerçek değişikliğe, %13’ünün ise tesadüfi hatalara ait olduğu şeklinde ifade edilebilir (Özgüven, 2014). Ölçeğin faktörleri için Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı ise formal yapı 0,73 - amaç birliği 0,88 - işbirliği ve bütünleşme 0,89 - sorumluluk paylaşımı 0,62 - teşvik ve girişim 0,84 şeklindedir.

Test tekrar test güvenilirliği bir ölçme aracının uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verebilme ve zamana göre değişmezlik gösterebilme gücüdür. Bunun için bir test aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanır. Uygulamalar arasında ortalama iki-dört hafta geçmesi uygun görülür. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini bulmak için iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2012). Mevcut çalışmada ölçek, test-tekrar test için 68 kişilik bir gruba dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon eşitliği ile elde edilen değer 0,76 (p:000) olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısının yüksek çıkmış olması, testin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini gösterir (Büyüköztürk, 2011).

İki yarı test güvenilirliği, testin maddelerinin tek-çift, ilkyarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Bu yöntem elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin iki yarı test güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın ikinci aşamasında nitel veri toplamak amacıyla daha önce belirlenen ölçütleri karşılayan dört okulda öğretmenlerle görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. Bu görüşmelerde veri toplamak için ilgili alan yazına dayalı olarak araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutu daha önce yapılan nicel araştırmanın verileri üzerine yapılandırıldığı için nicel araştırma sonucu elde edilen bulgular da görüşme formu oluşturulmasında etkili olmuştur.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla hedef kitle arasından iki öğretmenle pilot görüşme yapılmış ve alınan dönütler sonucunda forma son hali verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu; a) görüşme ortamı, b) kişisel bilgiler ve c) dağıtılmış liderliğe ilişkin soruları kapsayan üç bölümden oluşmaktadır (Ek 6).

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanması sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda veriler Kişisel Bilgi Formu ve Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nden oluşan araştırma formu (EK 4) ile toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçek, önceden belirlenen ölçütlere göre örnekleme alınan Gaziantep il merkezindeki 27 ortaokulda görev yapan 736 öğretmene uygulanmıştır. Dağıtılmış liderlikte liderliğin sınırlarının geniş olması gerektiği (Bennett vd., 2003a; Bennett vd., 2003b; Bolden, 2011; Chen, 2007; Spillane, 2006; Tian, 2011; Woods vd., 2004) görüşünden hareketle her okulda okul öncesi, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım, din kültürü ve ahlak bilgisi, psikolojik danışma ve rehberlik, bilişim teknolojileri ve yazılım, özel alt sınıf ve görsel sanatlar branşlarından en az birer öğretmene ölçeğin ulaştırılması hedeflenmiştir. Her bir okul için içinde en az 14 adet ölçek formu ve araştırma izni bulunan ayrı bir dosya oluşturulmuştur. Bu şekilde 27 adet dosya okullara elden

araştırmacı tarafından dağıtılmış ve yaklaşık bir aylık bir zaman zarfı içinde yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Böylece nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel boyutunda veriler araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenmesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğini nicel araştırmalarda kullanılan anketlerle karşılaştırıldığımızda esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, görüşme ortamı üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi ve derinlemesine bilgi gibi güçlü olan bazı özellikleri karşımıza çıkar (Geçer ve Özel, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 228) yapılan araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve olduğunda, araştırmacının veri toplama sürecine başlamadan önce bir tema ve kod listesi çıkarmasının mümkün olabileceğini ifade eder. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken, dağıtılmış liderliğe dair kuramsal çerçeveden yararlanılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Tablo 3.5 önceden belirlenen tema ve kodları göstermektedir:

Tablo 3.5. Nitel analiz öncesi oluşturulan tema ve kodlar

Temalar	Kodlar
Liderlik/Yönetim Anlayışı	*Örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi *Tüm paydaşların sürece dahil edilmesi *Demokratik yönetim anlayışı *Çalışanları destekleyici bir yaklaşım
Ortak Amaçlar	*Paydaşların birlikte belirlediği vizyon *Vizyona ve misyona uygun amaçlar *Paydaşlar tarafından kabul edilen amaçlar *Paydaşlar tarafından yapılan planlama *Yüksek beklentiler
Çalışanlar Arasındaki İşbirliği ve Güven	*Karşılıklı saygı *Güven ortamı *İletişim *İşbirliği kültürü *Bilgi ve deneyim paylaşımı
Paydaşların Sorumluluklarını Yerine Getirmesi	*Paydaş olma bilinci *Paydaşların her konuda işbirliği *Sorumluluk alma *Hesapverebilirlik
Çalışanların Teşvik Edilmesi ve Girişimde Bulunma	*Rehberlik *Yönlendirme *Cesaretlendirme *Çalışanların teşvik edilmesi *Girişim ve fikirlerin yalnızca liderden gelmesi

	*Her seviyedeki çalışanın, fikirler başlatabilmesi *Yönlendirme eksikliği nedeniyle çalışanların inisiyatif almak zorunda kalması *Çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alması
Karar Alma Süreci	*Kararların liderden gelmesi *Çalışanların inisiyatif kullandığı ve önceden belirlenmiş sorumluluk ve hesapverebilirlik sınırları içerisinde karar vermesi *Liderlerin yönlendirme eksikliği nedeniyle çalışanların inisiyatif ve sorumluluk alması

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, nitel araştırma kapsamında öncelikle alan yazına dayalı olarak okullardaki liderlik/yönetim anlayışına, okul vizyonunun belirlenmesinde izlenen yaklaşıma, çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven kültürüne, paydaşların sorumluluk paylaşımına, okulda karar süreçlerinin işleyişine, liderlik konusunda öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bu yönde girişimde bulunmalarına ilişkin temalar ve kodlar oluşturulmuş ve her bir okulda öğretmenlere bunları belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma verileri analiz edilirken bu tema ve kod listesinde bir takım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, her bir okula ilişkin tema ve kod listelerini gösteren tablolar bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örneklem içerisinden belirlenen 4 okulda görev yapan 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda yapılmıştır. Görüşme sürecinde daha sağlıklı cevaplar elde edilebilmek için katılımcılara görüşmenin amacı ve elde edilecek verilerin etik kurallar çerçevesinde kullanılacağı hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından önceden katılımcılardan randevular alınarak yaklaşık 23-47 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, görüşme niteliğini artırıcı etkenlere sadık kalınarak her bir görüşmeden önce katılımcılardan ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmış ve katılımcıların tümü görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayıt edilmesine izin vermiştir. Daha sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında kâğıda dökülmüş ve bu aşamada okullar ve öğretmenler semboller kullanılarak belirtilmiştir.

Okulları sembolize etmek için ADDL1, ADDL2 ve ÜDDL1, ÜDDL2 gibi sembollerden faydalanılmıştır. Buna göre ADDL1, nitel araştırma yapılan alt düzey dağıtılmış liderlik ortalamasına sahip birinci okulu, ÜDDL1 nitel araştırma yapılan üst düzey dağıtılmış liderlik ortalamasına sahip birinci okulu sembolize etmektedir. Bu

okullarda görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin belirtilmesi için de Ö harfi kullanılmıştır. Ö harfinin yanında bulunan ve 1-6 arası rakamlar, nitel araştırma yapılan okulda öğretmenin sırasını sembolize etmek için kullanılmıştır. Aşağıda oluşturulan sembollere yönelik örnekler verilmiştir.

ADDL1/Ö2: Alt düzey dağıtılmış liderlik ortalamasına sahip birinci okulda görüşme yapılan 2. öğretmen

ÜDDL2/Ö4: Üst düzey dağıtılmış liderlik ortalamasına sahip 2. okulda görüşme yapılan 4. öğretmen

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde, toplanan nicel ve nitel verilerin analiz edilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri toplama sürecinin ardından elde edilen veriler kayıp veri analizine tabi tutulmuştur. Kayıp veri analizinde öğretmenlerin doldurmuş oldukları her bir ölçek formu için %5'den daha fazla boş bırakılan soru olanlar analize alınmamıştır. Ancak %5'den daha az olan diğer bir deyişle düşük veri kaybı olan ölçek formları o değişkene ait ortalama değer atama yolu ile araştırmaya dahil edilmiştir (Schumacker ve Lomax, 2004; Erkuş, 2012).

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği ile toplanan verilerin genel profilini görebilmek amacıyla tanımlayıcı istatistiklere bakılmıştır. Ortalama, mod, medyan, varyans, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlendiği tanımlayıcı istatistikler, elde edilen verilerin yapısının şekil ve yığılma noktalarının görülmesine ve dolayısıyla verilerin daha yakından tanınmasına olanak sağlamaktadır.

İstatistiksel analizlerde değişkenlere ait dağılımın normal ya da normale yakın olması istenmektedir. Normallik, örnekleme bir değişkene ilişkin gözlemlerin normal dağılım şekli gösterdiği anlamına gelir. Bu durumda öncelikle, araştırmada kullanılacak analizlerin belirlenmesinde verilerin dağılımlarının incelenmesi gereklidir. Normallliği istatistiksel bazı seçenekler kullanarak değerlendirmek mümkündür. Bunlardan birisi basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayılarının incelenmesidir. Standart

normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Ancak bu değerlerin ± 1 (Çokluk vd., 2010:16), ± 1.96 (Can, 2017), ± 1.50 (Tabachnick ve Fidell, 2013), ± 2 (George ve Mallery, 2010) arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Tablo 3.6’da dağıtılmış liderlik değişkenine ait tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Dağıtılmış Liderlik verilerine ait tanımlayıcı istatistikler

Dağıtılmış Liderlik	
Ortalama	2,95
Medyan	2,97
Mod	2,97
Varyans	0,25
Standart Sapma	0,50
Minimum	1,09
Maksimum	3,91
Ranj	2,81
Çarpıklık	-0,50
Basıklık	0,86

Tablo 3.6 değerlendirildiğinde, dağıtılmış liderlik verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları önerildiği şekilde ± 1 arasında değerlere sahiptir. Yapılan değerlendirmelerin tümüne bakıldığında, araştırmanın değişkenlerinin standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılımını destekler niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle verilerin analizinde parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca yapılacak olan her bir parametrik test öncesinde testin niteliğine göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Hesaplanan katsayılar verilerin normalliği kanıtlar niteliktedir.

Toplanan verilerin normallik incelemesinin ardından veriler üzerinde DLÖ’nin yapısı ve güvenilirliği tekrar sorgulanmıştır. Özgün ölçekte yer alan 32 madde ve beş faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Model 0,05 anlamlılık düzeyinde, Maximum Likelihood yöntemi kullanılarak test edilmiştir. İncelenen NFI-0.98, NNFI-0.98, CFI-0.98, RFI-0.98 ve SRMR-0.045 uyum değerlerinin iyi uyum sınırları içinde yer aldığı, AGFI-0.85 ve RMSEA-0.061 ise kabul edilebilir uyum sınırları içinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri ,30’un üzerinde bulunmuştur. Cronbach’s Alfa değeri ,96

bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak DLÖ'nin bu araştırma için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplanan verilerin analizinde öğretmenlerin dağıtılmış liderliğin alt boyutlarına (formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim) ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistiklerden (ortalama, standart sapma) faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okullarında karar alma sürecine katılımlarının dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde temelde yapılan işlem, görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Daha önce de belirtildiği gibi bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılan veriler incelenerek analize dahil edilecek olan anlamlı veri setleri belirlenmiştir. Ardından verilerin kodlanması sürecine geçilmiş ve görüşmeler öncesinde oluşturulan tema ve kodlar dikkate alınarak kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kavramlar arasındaki ortak noktalara dikkat edilerek tematik kodlamalar yapılmış ve temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların konuya ilişkin özgün düşüncelerini ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması kapsamında iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik) çalışmaları (LeCompte ve Goetz, 1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:289) yapılmıştır.

İç Geçerlik (İnandırıcılık): Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla faydalanılan yöntemlerden biri *uzun süreli etkileşim*dir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve uzun süreli etkileşimle katılımcı, araştırmacı arasındaki güven ortamı oluşturularak daha sağlıklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Diğer bir yöntem ise *uzman incelemesidir* (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için, araştırma konusuna hâkim ve nitel araştırma konusunda uzman Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda çalışmalar yapan iki alan uzmanının yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, tema ve kodların belirlenmesi, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi süreçlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı ve uzmanlar tarafından nicel bulgulara ve alan yazına bağlı olarak hazırlanan veri toplama aracı katılımcı grup arasından seçilen 2 öğretmene okutularak ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol ettirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla başvuru bir diğer yöntem de *katılımcı teyididir* (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamada, veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve katılımcılara (öğretmenlere) aktarılanların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığı teyit ettirilmiştir.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik): Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara, deneyimler ve örnekler biçiminde genellenebilir olmasıyla ilgilidir. Bunun sağlanabilmesi için *ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme* yöntemlerinden faydalanılmıştır. *Ayrıntılı betimleme* ham verinin, kavram ve verilere göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde, yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır. Bu amaçla veri setinden doğrudan alıntılar kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada dış geçerliği artırmak amacıyla yeri geldikçe doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla *amaçlı örnekleme* yönteminden faydalanılmış, veri toplanacak kaynakların farklılaşmasına önem verilmiştir. Uygulama yapılan okullarda katılımcıların farklı branşlardan olmalarına özen gösterilerek farklı kaynaklardan veri toplanması amaçlanmıştır.

İç Güvenirlik (Tutarlık): Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak amacıyla, verilerin analizi sırasında tema ve alt temalar oluşturulurken daha önce de bahsedildiği gibi analizler yapılmadan önce ilgili alan yazın taraması neticesinde oluşturulan *kavramsal çerçeveden* faydalanılmıştır. Ayrıca, nitel araştırmada kullanılan görüşme

formunun oluşturulması ve kodlama işleminin gerçekleştirilmesinde yararlanılan kavramsal çerçeve detaylı bir şekilde araştırmanın ilgili bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de *bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması*dır. Bu, araştırmanın başkaları açısından da kabul edilme oranını artıran bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kodlanması süreçlerinde başka bir araştırmacı sürece dahil edilmiştir. Nitel araştırmanın gerçekleştirildiği 4 okul arasından kura yoluyla bir okul seçilmiş ve bu okulda bulunan 6 öğretmenden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kodlamaların gerçekleştirilmesi sürecinde bağımsız araştırmacı sürece katılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan çözümlemeler ve ulaşılan kodlar dikkate alınarak Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından belirtilen formül yardımıyla da güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Bu araştırma için formül yardımıyla yapılan hesaplamalar sonucunda, veri analizindeki kodlamaların güvenirliği % 92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994: 64), "Hesaplanan sonucun % 90'ı geçmesi halinde, veri toplama aracı güvenilir olarak kabul edilir." ifadesinden hareketle nitel görüşme analizinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Dış Güvenirlik (Tekrar Edilebilirlik): Nitel araştırmada dış güvenirliğin sağlanması amacıyla alınacak önlemlerden biri veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, görüşmeler esnasında görüşme niteliğini artırıcı ortama sadık kalınmış, veri kaynağı olan bireyler açık bir biçimde tanımlanmış, görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Sonuç olarak, bu süreçte nitel araştırmanın özüne uygun bir şekilde farklı yöntemlerden faydalanılmış, bu yolla geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel veri analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgular doğrultusunda yapılan tartışma kısımlarına yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ORTAOKULLARDA DAĞITILMIŞ LİDERLİK DÜZEYLERİ

Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik ve alt boyutlarına (formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim) ilişkin görüşleri nedir?

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtılmış liderliğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerini yansıtan puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. DL ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar (n=736)

Alt Boyutlar	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Formal Yapı	1,00	4,00	3,03	0,58
Amaç Birliği	1,13	3,75	2,77	0,47
İşbirliği ve Güven	1,00	4,00	3,07	0,57
Sorumluluk Paylaşımı	1,00	4,00	2,99	0,59
Teşvik ve Girişim	1,00	4,00	2,96	0,62
Toplam DL	1,09	3,91	2,95	0,49

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, okullarındaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik olarak görüşlerini formal yapı alt boyutunda ($\bar{X}= 3,03$) “Kesinlikle katılıyorum”, amaç birliği alt boyutunda ($\bar{X}= 2,77$) “Katılıyorum”, işbirliği ve güven alt boyutunda ($\bar{X}= 3,07$) “Kesinlikle katılıyorum”, sorumluluk paylaşımı alt boyutunda ($\bar{X}= 2,99$) “Katılıyorum”, teşvik ve girişim alt boyutunda ($\bar{X}= 2,96$) “Katılıyorum”, genel olarak ise ($\bar{X}= 2,95$) “katılıyorum” düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamasının

standart sapma değerleri incelendiğinde, değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmekle birlikte en homojen dağılımın amaç birliği boyutunda ($S= ,47$), en heterojen dağılımın da teşvik ve girişim boyutunda ($S= ,62$) gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre en düşük düzeyde görülen alt boyut amaç birliği ($\bar{X}= 2,77$) iken en yüksek seviyede görülen alt boyut işbirliği ve güvendir ($\bar{X}= 3,07$).

4.2. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN CİNSİYET VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ

Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için t testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.2 ve 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin DL’e ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t- testi sonuçları (n=736)

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t-test		
					t	df	p
Formal Yapı	Erkek	267	3,05	,62	,71	734	,473
	Kadın	469	3,02	,56			
Amaç Birliği	Erkek	267	2,75	,48	-1,02	734	,306
	Kadın	469	2,79	,47			
İşbirliği ve Güven	Erkek	267	3,10	,58	1,01	734	,298
	Kadın	469	3,05	,56			
Sorumluluk Paylaşımı	Erkek	267	2,98	,60	-,26	734	,791
	Kadın	469	2,99	,58			
Teşvik ve Girişim	Erkek	267	2,99	,66	,87	734	,381
	Kadın	469	2,95	,60			
Toplam DL	Erkek	267	2,96	,52	,44	734	,660
	Kadın	469	2,94	,48			

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin DL’e yönelik görüşlerinin "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ($p < ,05$ düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda alt boyutlar ve dağıtılmış liderliğin geneline ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Analiz sonucunda ($t = ,44$ ve $p = ,660$) erkekler $\bar{X} = 2,96$ ortalama puan verirken, kadınlar $\bar{X} = 2,94$ ortalama puan vermiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin DL’e ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre t-testi sonuçları (n=736)

Faktör	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t-test		
					t	df	p
Formal Yapı	Lisans	659	3,03	,59	,29	734	,770
	Lisansüstü	77	3,00	,55			
Amaç Birliği	Lisans	659	2,77	,48	1,01	734	,313
	Lisansüstü	77	2,72	,45			
İşbirliği ve Güven	Lisans	659	3,06	,57	-,69	734	,491
	Lisansüstü	77	3,11	,62			
Sorumluluk Paylaşımı	Lisans	659	2,98	,59	-1,50	734	,134
	Lisansüstü	77	2,08	,56			
Teşvik ve Girişim	Lisans	659	2,96	,61	,33	734	,736
	Lisansüstü	77	2,94	,73			
Toplam DL	Lisans	659	2,95	,49	,08	734	,939
	Lisansüstü	77	2,94	,51			

Tablo 4.3’e baktığımızda öğretmenlerin DL’e yönelik görüşlerinin "Öğrenim Düzeyi" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ($p < ,05$ düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda alt boyutlar ve dağıtılmış liderliğin geneline ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Analiz sonucunda ($t = ,08$ ve $p = ,939$), lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenler $\bar{X} = 2,95$ ortalama puan verirken, lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler $\bar{X} = 2,94$ ortalama puan vermiştir.

4.3. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN MESLEKİ KIDEM VE OKULDAKİ KIDEM YILINA GÖRE İNCELENMESİ

Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4 ve 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları (n=736)

ANOVA Sonuçları										
Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS		KT	df	KO	F	p
Formal Yapı	1-9	424	3,01	0,57	G.Arası	0,23	2	0,12	,34	,710
	10-19	247	3,05	0,59	G.İçi	250,49	733	0,34		
	20 ve üzeri	65	3,05	0,64	Toplam	250,73	735			
Amaç Birliği	1-9	424	2,75	0,48	G.Arası	0,51	2	0,25	1,14	,321
	10-19	247	2,80	0,47	G.İçi	163,71	733	0,22		
	20 ve üzeri	65	2,80	0,41	Toplam	164,21	735			
İşbirliği ve Güven	1-9	424	3,03	0,57	G.Arası	1,32	2	0,66	2,02	,132
	10-19	247	3,13	0,55	G.İçi	238,07	733	0,33		
	20 ve üzeri	65	3,08	0,62	Toplam	239,38	735			
Sorumluluk Paylaşımı	1-9	424	2,96	0,59	G.Arası	1,90	2	0,95	2,75	,065
	10-19	247	3,06	0,56	G.İçi	252,83	733	0,35		
	20 ve üzeri	65	2,93	0,68	Toplam	254,72	735			
Teşvik ve Girişim	1-9	424	2,94	0,62	G.Arası	0,53	2	0,27	,68	,508
	10-19	247	2,99	0,63	G.İçi	288,58	733	0,39		
	20 ve üzeri	65	3,01	0,67	Toplam	289,11	735			
Toplam DL	1-9	424	2,92	0,49	G.Arası	0,65	2	0,33	1,33	,265
	10-19	247	2,99	0,50	G.İçi	180,03	733	0,25		
	20 ve üzeri	65	2,97	0,54	Toplam	180,69	735			
Toplam		736	2,95	0,50						

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin DL'e yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda alt boyutlar ve dağıtılmış liderliğin geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin DL'e ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin okuldaki kıdem yılı değişkenine ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları (n=736)

ANOVA Sonuçları										
Boyutlar	Okuldaki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS		KT	df	KO	F	p
Formal Yapı	1-5	634	3,02	0,57	G.Arası	0,31	2	0,15	,45	,637
	6-10	81	3,09	0,66	G.İçi	250,41	733	0,34		
	11 ve üzeri	21	3,02	0,72	Toplam	250,73	735			
Amaç Birliği	1-5	634	2,77	0,46	G.Arası	0,08	2	0,04	,19	,830
	6-10	81	2,78	0,54	G.İçi	164,13	733	0,22		
	11 ve üzeri	21	2,83	0,47	Toplam	164,21	735			
İşbirliği ve Güven	1-5	634	3,06	0,57	G.Arası	,55	2	0,28	,84	,430
	6-10	81	3,14	0,59	G.İçi	238,83	733	0,33		
	11 ve üzeri	21	3,11	0,52	Toplam	239,38	735			
Sorumluluk Paylaşımı	1-5	634	2,98	0,59	G.Arası	1,06	2	0,53	1,53	,217
	6-10	81	3,10	0,60	G.İçi	253,66	733	0,35		
	11 ve üzeri	21	3,00	0,57	Toplam	254,72	735			
Teşvik ve Girişim	1-5	634	2,96	0,63	G.Arası	0,25	2	0,12	,31	,731
	6-10	81	3,01	0,62	G.İçi	288,86	733	0,39		
	11 ve üzeri	21	3,00	0,70	Toplam	289,11	735			
Toplam DL	1-5	634	2,94	0,49	G.Arası	0,26	2	0,13	,53	,589
	6-10	81	3,00	0,53	G.İçi	180,43	733	0,25		
	11 ve üzeri	21	2,98	0,55	Toplam	180,69	735			
Toplam		736	2,95	0,50						

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin DL'e yönelik görüşlerinin okuldaki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda alt boyutlar ve dağıtılmış liderliğin geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin DL'e ilişkin görüşleri okuldaki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN KARAR ALMA SÜRECİNE KATILIMLARININ DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİ AÇIKLAMA DÜZEYİ

Okullarda öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin bulundukları okullarında karar alma sürecine katılımlarının dağıtılmış liderliğe etkisini araştırmak amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizde demografik

değişkenlerden cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve okuldaki kıdem yılı kontrol değişkenleri olarak 1. adımda regresyon denkleminde eklenmiştir. Analiz bulguları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin karara katılımının dağıtılmış liderliği yordamasına ilişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (n=736)

Model		Bağımlı Değişken Dağıtılmış Liderlik				
	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	β	t	p
1. Adım	(Sabit)	2,966	,160		18,496	,000
(Enter Metodu)	Cinsiyet	-,012	,039	-,012	-,310	,757
	Mesleki Kıdem	,031	,031	,041	,997	,319
	Öğrenim Düzeyi	-,021	,058	-,014	-,369	,712
	Okuldaki Kıdem Yılı	-,085	,062	-,095	-1,376	,169
	(Sabit)	1,839	,137		13,456	,000
2. Adım	Cinsiyet	,021	,030	,020	,677	,498
(Enter Metodu)	Mesleki Kıdem	,009	,024	,011	,355	,723
	Öğrenim Düzeyi	,012	,045	,008	,257	,797
	Okuldaki Kıdem Yılı	,025	,036	,022	,701	,483
	Karara Katılım	,243	,011	,620*	21,297	,000

* p<0,05

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve okuldaki kıdem yılı değişkenleri kontrol edildikten sonra yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin karara katılımlarına yönelik düşünceleri, dağıtılmış liderlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = ,620$). Dağıtılmış liderlikteki varyansın %38,6'sı bu model tarafından açıklanmaktadır (R^2 model= ,386, $p < ,05$). Demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı modeldeki varyansın tamamına yakını karara katılım tarafından sağlanmaktadır (R^2 değişim= ,382, $p < ,05$).

4.5. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLER

Yapılan nicel araştırma sonucu dağıtılmış liderlik düzeyi yüksek ve düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik ve bununla ilişkili kavramlara yönelik düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik ve dağıtılmış liderlik ile ilişkili kavramlara yönelik görüşlerinin derinlemesine

incelenip ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, nicel araştırma sonucu oluşturulan, uygulama yapılan okulların dağıtılmış liderlik düzeylerini ortaya koyan ve Ek 5'te verilen ortalama puan dağılımları tablosu aracılığıyla dağıtılmış liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan okullar arasından seçilen ikişer okulda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir düzeyde bulunan okullara ilişkin bulgular sırayla ortaya konulmuş ve ardından ortak noktalara yoğunlaşarak yorumlanmıştır. Her bir düzey kendi içinde aynı sistematik düzen içinde incelenmiştir. Bir sonraki aşamada ise düzeyler arası bir karşılaştırma yapılarak genele ilişkin durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.5.1. Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri Yüksek Olan Okullara İlişkin Bulgular

ÜDDL1'de araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan betimsel analiz sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ÜDDL1)

Temalar	Kodlar	n
Liderlik/Yönetim Anlayışı	*İlgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar	6
	*Karşılıklı görüş alışverişi	6
	*Demokratik yönetim anlayışı	5
	*Çalışanları destekleyici bir yaklaşım	5
	*Lider konumunda bulunanlara destek	4
	*Takım çalışması	4
	*Tüm paydaşların sürece dahil edilmesi	4
	*Örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi	3
	*Yönetime katılım	3
	*Uzmanlığa göre liderlik	3
	*Belgelere değil uygulamalara önem verme	3
	*Kurumsallığın ön planda olması	2
	*Uygulamalarda uzmanlığın ön planda olması	2
	*Şeffaf yönetim anlayışı	2
Ortak Amaçlar	*Okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlenen vizyon, misyon ve amaçlar	6
	*Paydaşlarca kabul edilen vizyon, misyon ve amaçlar	5
	*Araştırmacı yaklaşım	5
	*Okul müdürünün vizyon, misyon ve amaçları paydaşların ruhuna işlemesi	4
	*Okul müdürünün süreci takip etmesi	4
	*Başarı odaklı olma	4
	*İyi uygulamaları model alma	4
	*Öğretmenler tarafından yapılan kısa süreli planlama	4
	*Yüksek beklentiler	3
	*Ortak kaygılar	3

Çalışanlar Arasındaki İşbirliği ve Güven	*Sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği	6
	*Karşılıklı saygı	6
	*Güçlü iletişim	6
	*Kurum kültürü	6
	*Güven ortamı	5
	*Bilgi ve deneyim paylaşımı	5
	*Yardımlaşma	5
	*Mesleki anlamda güven	5
	*Dürüstlük	4
	*Sorunlara anında müdahale etme	3
	*Hataların göz ardı edilmemesi	3
Paydaşların Sorumluluklarını Yerine Getirmesi	*Paydaş kurumlarla güçlü ilişkiler	3
	*Amaç odaklı olma	2
	*Paydaş olma bilinci	5
	*Paydaşların her konuda işbirliği	4
	*Paydaşların başarıda etken olduklarının bilincinde olması	4
	*Paydaşların sorumluluk alması	3
	*Geniş kapsamlı paydaş sınırları	3
	*Paydaş ziyaretleri	3
Çalışanların Teşvik Edilmesi ve Girişimde Bulunması	*Resmi bir kurum olma bilinci	2
	*Hukuki bakış	2
	*Yöneticilerin cesaretlendirici tutumları	5
	*Yönetimin kolaylaştırıcı rolü	5
	*Çalışanların öğrenmeye teşvik edilmesi	4
	*Mesleki gelişime önem verme	4
	*Risk alma	4
	*Çalışanlara model olma	4
	*Yöneticilerin yönlendirmesi	3
	*Her seviyedeki çalışanın, fikirler başlatabilmesi (öğrenciler de dahil)	3
	*Çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alması	3
Karar Alma Süreci	*Yöneticilerin rehberlik etmesi	3
	*Çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi	2
	*Okul yöneticilerinin, çalışanların önerilerine önem vermesi	5
	*Öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade etmesi	4
	*Okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkisi	3
	*Çalışanların inisiyatif kullanarak karar vermesi	3

Tablo 4.7 incelendiğinde, ÜDDL1’de öğretmenler okullarındaki **liderlik/yönetim anlayışına** yönelik olarak demokratik yönetim anlayışı (n=5), takım çalışması (n=4), uzmanlığa göre liderlik (n=3), yönetime katılım (n=3) ve şeffaf yönetim anlayışı (n=2) ifadeleri ile tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bunula ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Okulumuzda, demokratik bir liderlik anlayışı hakim. Okulumuzda öğrencilerin fikrine de uyuluyor, onların fikirleri de alınıyor. Tabii ki neticede çocuklar, ama en azından bize fikir vermiş oluyorlar. Biz öğrencilerin görüşleri üzerinden oyunu

kurmaya çalışıyoruz. Aslında öğrencilerin fikrini alarak liderliği dağıtmış oluyoruz.” (ÜDDL1/Ö3)

“Müdür, yardımcıları, öğretmenler lider olabilmeli. Ama yöneticiler de her konuya hakim olmayabilir akademik anlamda. Dolayısıyla liderlik konuya göre belirlenmeli. Burada da yapılan o. Konuya göre liderlik takımı oluşturuluyor.” (ÜDDL1/Ö6)

Bu anlamda yapılan uygulamaları örneklendirirken ilgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar yapıldığını (n=6), bu toplantılarda karşılıklı görüş alışverişinde bulunulduğunu (n=6), tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edildiğini (n=3), belgelere değil uygulamalara önem verildiğini (n=3) ve uygulamalarda uzmanlığın ön planda olduğunu (n=2) belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen bazı katılımcılara ait alıntılar durumun net bir şekilde görülmesi açısından önemlidir:

“Okulumuzda hemen her gün toplantı yapılıyor. Her gün bir branşta zümre toplantılarımız oluyor. Beden Eğitimi, Matematik, Sosyal, Fen vs. bütün branşlarla ayrı ayrı toplantı yapılıyor sık sık. Gerekğinde müdür bey, kendisi çağırıyor. Gerekğinde biz talep ediyoruz. Görüşmek istediğimiz konular oluyor. Bunu bildirdiğimizde olumlu cevap alıyoruz. Toplantılarımızda herkes çok rahat, çok özgürdür. Herkes fikrini, düşüncesini rahat bir şekilde söyleyebilir. Bunun sebebi, idarecilerimizin bizi dinliyor olması.” (ÜDDL1/Ö5)

Okul yönetiminin tüm çalışanları destekleyici bir yaklaşım sergilemesi (n=5), öğrenciler de dahil tüm paydaşların sürece dahil edilmesi (n=4), yöneticiler dışında lider konumunda bulunanlara okul yöneticilerinden destek sağlanması (n=4) ve kurumsallığın ön planda olması (n=2) da öğretmenlerin belirttiği uygulamalardandır. Bununla ilgili olarak bir öğretmenin söyledikleri konuyu çok net bir şekilde özetlemektedir:

“Lider konumunda bulundum çalıştığım okulda. Görev verilmişti bir faaliyet için. Onda lider konumundaydım. Kendi branşım ile ilgiliydi verilen görev. Ama okulumuzda branş dışında herhangi bir konu ile ilgili olarak da liderlik yaptığımız oluyor. Böyle durumlarda çalışanlar olarak hep yardımlaşma içinde oluyoruz. Okul yönetimi de hep desteğimizdir.... Sorgulamıyorlar çok. Çünkü bize güveniyorlar da.” (ÜDDL1/Ö1)

Öğretmenler yapılan görüşmelerde okulun yapısı hakkında bilgi edinmeye yönelik olarak sorulan liderlik/yönetim anlayışı ile ilgili soruda demokratik süreç ve uygulamalardan, okul yönetiminin öğretmenleri destekleyici yaklaşımından bahsetmişlerdir. Görüşmelerin devamında öğretmenlere okullarında ortak amaçların varlığı ve belirlenmesi süreci ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

ÜDDL1’de öğretmenler okullarında **ortak amaçların** varlığı ile ilgili olarak tüm paydaşlar tarafından kabul edilen vizyon, misyon ve amaçları olduğunu (n=5), paydaş olarak ortak kaygılar taşıdıklarını (n=3) ve okul müdürlerinin belirlenmiş olan vizyon, misyon ve amaçları paydaşların ruhuna işlediğini (n=4) ifade etmişlerdir. Bir öğretmen konuyu şöyle açıklamaktadır:

“... Özetle vizyon, misyon, amaçları çalışanların ruhuna çok güzel işliyor. Bu çok farklı bir meziyet. Müdür bey bunları ruhumuza işlemeyi çok güzel biliyor. Aslında işleyiş, otoriter gibi geliyor bu anlamda. Ama öyle hassas geçişler, dokunuşlar yapıyor ki ruhumuza işliyor. Ve sonunda hep haklı çıktığını görüyoruz. Velilerimizin bile ruhuna o kadar güzel işlemiş ki hiçbir şeye itiraz etmiyorlar. Yapılanların ona yönelik olduğunu biliyorlar.” (ÜDDL1/Ö4)

“Okulumuzun bir vizyonu var. Vizyon oluşturma çalışması yapmadık ama okul müdürümüz vizyonumuzu bize çok iyi işledi, sindirdi. Okulda yaptığımız her şeyde, yaptığımız her sohbette konu aynı yere gidiyor. Hepimiz vizyon, misyon ve ortak amaçlarımız doğrultusunda hareket ediyoruz.” (ÜDDL1/Ö1)

Ortak amaçların belirlenmesi ve takibi ile ilgili olarak da okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlenen vizyon, misyon ve amaçları olduğunu (n=6), okul müdürünün süreci çok iyi takip ettiğini (n=4), başarı odaklı olduklarını (n=4), tüm çalışanlar ve yöneticilerin yüksek beklentilere sahip olduğunu (n=3), araştırmacı bir yaklaşımla (n=5) iyi uygulamalara bakıp model aldıklarını (n=4) ve öğretmenler tarafından yapılan kısa süreli planlamaların olduğunu (n=4) belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Vizyon, misyon, stratejik planlama süreçlerini Müdür Bey ve stratejik planlama ekibi birlikte yapıyor. Başarı odaklıyız. Hepimizin baktığı ortak bir nokta var. O da birçok okulun olduğu gibi öğrenci başarısı. Buna yönelik ortak kaygılar taşıyoruz.” (ÜDDL1/Ö5)

“Okulumuz çok özveriyle çalışanların olduğu bir okul. Hem başarı hem de iyi bireyler yetiştirmeye odaklanmış bir okuluz. ... iyi uygulamaları model alıyoruz. Ama birebir aynısını yapamayacağımız için, çünkü malzemelerimiz farklı, kendimize uyarlıyoruz. Kültür seviyemize uygun hareket ediyoruz. Gaziantep'e uyarlıyoruz.” (ÜDDL1/Ö2)

ÜDDL1’de öğretmenler **çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven** ilişkilerini açıklarken karşılıklı saygıyı (n=6), sorunlara çözüm bulma konusunda yapılan işbirliklerini (n=6), kurumdaki güven ortamını (n=5), yardımlaşmayı (n=5), yöneticiler de dahil tüm çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımını (n=5) ve mesleki anlamda birbirlerine duydukları güveni (n=5) dile getirmişlerdir.

“Çalışma arkadaşlarım mesleki anlamda çok dolular. Yeterlilikleri konusunda tüm arkadaşlarıma güveniyorum. Başarılarımız da bunun göstergesi zaten. Okulumuzda çalışanlar arasında deneyim ve bilgi paylaşımı oldukça fazladır.... Zümreler arası çalışmalar bizde çok iyidir. İşbirliği yaparız.” (ÜDDL1/Ö4)

“..... Arkadaşlarımız mesleki yeterliliği konusunda sorunlu olsaydı, okulumuz bu derece başarılı olmazdı. Okulumuzun başarı seviyesine baktığınızda bunu göreceksiniz. O sonuçlar, çalışanların mesleki anlamda yeterli olup olmadıklarını gösteriyor zaten. Güveniyoruz ki birçok öğretmen arkadaşım kendi çocuklarını da bu okulda okutuyor. Benim çocuğum da bu okulda okuyor.” (ÜDDL1/Ö3)

Tüm bunların oluşmasında ve sürmesinde destek unsurlar olarak da dürüstlük (n=4), sorunlara anında müdahale etme (n=3), hataların göz ardı edilmemesi (n=3), amaç odaklı olma (n=2), paydaş kurumlarla güçlü ilişkiler (n=3), güçlü iletişim (n=6) ve kurum kültürünü (n=6) görmektedirler.

“..... olaylara bile anında müdahale ediyoruz. Kesinlikle göz ardı etmiyoruz. Çocuklar da sizi izlediği için önemsendiklerini düşünüyorlar. Kendilerine güvenleri artıyor. Yanlış yapan çocuk da hatasının göz ardı edilmediğini fark ediyor ve bir daha yanlış yapmıyor. Bunların uygulanmasında en büyük destek, öğretmenlerimiz ve velilerimiz.” (ÜDDL1/Ö5)

ÜDDL1’de öğretmenler **paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi** konusunda paydaş olma bilincinin (n=5), paydaşların başarıda etken olduklarının bilincinde olmasının (n=4), paydaşların her konuda işbirliğinin (n=4), paydaşların

sorumluluk almasının (n=3) ve resmi bir kurum olma bilinci (n=2) üzerinde durmuşlardır. Bununla ilgili olarak bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Okulumuzdaki öğrencilerin velileri çok bilinçliler. Velilerin çoğu okula geliyor ve çocuklarının durumunu yakından takip ediyorlar. Bir problem olduğunda velimizi aradığımızda en geç yarım saat içinde karşımızda buluyoruz. Bu onun ilgilendiğini gösteriyor. Velilerimizin eğitim öğretim sürecine katılımı oldukça yüksek. Sorumluluklarının bilincindeler. Başarının onlarla birlikte olacağının farkındalar.” (ÜDDL1/Ö4)

“Tüm paydaşları işe ortak etmek için hepimiz veli ziyaretleri yaparız. Çünkü birlik olmazsak, sorumluluk almazsak başarı olmaz. Aslında okulun hizmetlisi ve kantin görevlisi de paydaştır. Mesela, hizmetli, benimle birlikte nöbet tutuyor. Sorumluluk alıyor. Öğrencilerle ilgilenir. Sınıfların düzeni ile ilgilenir. Bir sorun yaşadığımızda onlar da bize destek çıkıyorlar.” (ÜDDL1/Ö5)

Geniş kapsamlı paydaş sınırları (Milli Eğitim, mahalle muhtarlığı, öğrenciler, öğretmenler, idareciler, kantinci, güvenlik görevlileri, hizmetliler, veliler) (n=3), paydaş ziyaretleri (n=3) gibi noktaları da vurgulayan öğretmenler vardır. Bir katılımcının buna yönelik olarak sözleri şu şekildedir:

“Okulumuzun paydaşları devlet, Milli Eğitim, Mahalle Muhtarlığı, öğrenciler, öğretmenler, idareciler, kantincimiz, güvenlik görevlilerimiz, hizmetlilerimiz, velilerimiz. Mahalle muhtarımız mesela bizi internette çok destekler. Hep reklamımızı yapar. Belediye bizi çok destekler. İhtiyaçlarımızı söylüyor yöneticilerimiz onlar da hemen karşılıyorlar. Mesela Park ve Bahçeler’i arıyor müdür yardımcımız “Şu işimizi halleder misiniz?” diyor yardımcı oluyorlar. Birkaç keresinde şahit oldum.” (ÜDDL1/Ö1)

Öğretmenlerden birisi hukuki bakış (n=2) vurgusu yaparak konuya şu şekilde yaklaşmaktadır:

“Paydaşlarımızın desteği olmadan bu iş gitmez. Özellikle velilerimiz. Sene başında okul kuralları belirleniyor, tabii ki yönetmeliğe uygun bir şekilde. Disiplin kurallarımızı belirliyoruz. Yani hukuki yönümüz de var. Bir karar mercii var. Tüm bunlarla ilgili sözleşmeler hazırlıyoruz. Kayıt sırasında o sözleşmeleri de veliye gönderiyoruz. Sözleşmelerde çocuğun da velinin de imzası var.....” (ÜDDL1/Ö6)

ÜDDL1’de öğretmenler **çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması** ile ilgili olarak çalışanların öğrenmeye teşvik edildiğini (n=4) ve mesleki gelişime önem verildiğini (n=4) belirtmişlerdir.

“Okulumuzda öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemsleniyor. Mesela biz seminer dönemlerini çok verimli geçiririz. Rehber öğretmenlerimiz her sene başı seminer döneminde mutlaka yeni gelecek 5. sınıflar ile ilgili bize seminer verir. Nasıl davranmamız gerektiği ile ilgili. Hiç konu yoksa okul müdürümüzle sevdiğimiz kitapları konuşuruz seminer salonunda. Okul müdürümüz kendisi de bir konuda mutlaka seminer verir. Bundan hiç rahatsızlık duymaz bizim müdürümüz. Mesela ‘Müdür Bey şöyle bir eğitim varmış. Biz de okulumuzda alalım bunu.’ diye gittiğimizde, mutlaka bir yolunu bulur ve o eğitimi okulda aldırır bize.”
(ÜDDL1/Ö2)

Yöneticilerin cesaretlendirici tutumları (n=5), her seviyedeki çalışanın, fikirler başlatabilmesi (öğrenciler de dahil) (n=3) ve risk alma (n=4) da katılımcıların görüşleri arasındadır.

“Öğrenci, bize gelip, kütüphane ile ilgili şu etkinliği yapmak istiyorum diyebiliyor. Soruyorum, ‘Müdür beyle görüştün mü?’ diye o da ‘Evet’ diyor. ‘Müdür bey size de danışmamı istedi.’ diyor. Sonra bu konuyu rehber hocamla oturup konuşuyoruz. Buna dair bir planlama yapıyoruz. Bu şekilde öğrenci, bizi yönlendirmiş oluyor. Liderlik görevi üstlenmiş oluyor. Öğrencilerimiz, sözlerinin dinlendiğinin farkında. Önemsendiğinin farkında.” (ÜDDL1/Ö1)

Bazı katılımcılar yönetimin kolaylaştırıcı rolü (n=5), çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alması (n=3) ve çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi (n=2) konusuna dikkat çekmiştir. Bununla ilgili olarak şu alıntılar dikkate değer niteliktedir:

“Okulumuzda takım çalışması yapılıyor. Okul yöneticilerinin başkanlığında oluyor. Öneriler geliyor. Bu önerileri değerlendiriyorlar. Görev dağılımı yapıyorlar. Yöneticiler de takım çalışmasında yer alıyor. Çünkü yapılan her etkinliğin bir resmi prosedür boyutu oluyor. Onlar, daha çok bu boyutla ilgileniyor. Servis, vs. ayarlamak gerekiyor. Onları ayarlıyorlar. Yani daha çok işimizi kolaylaştırıyorlar. Bunu bildiğimiz için çalışma yapmaktan korkmuyoruz. O cesareti kendimizde buluyoruz.” (ÜDDL1/Ö5)

“Mesela okul müdürümüz benim kurduğum takımların bütün maçlarını seyretmeye geliyor. Bu da beni mutlu ediyor, heveslendiriyor. Teşvik etmiş oluyor bizi. Bizi hiç yalnız bırakmıyor. Dolayısıyla biz de takım çalışmaları yapmaya hiç çekinmiyoruz. Yönetimin her durumda arkamızda olduğunu bildiğimiz için özgüvenimiz de artıyor. Yapacak cesareti buluyoruz.” (ÜDDL1/Ö4)

Yöneticilerin yönlendirmesi (n=3), çalışanlara model olma (n=4) ve yöneticilerin rehberlik etmesi (n=3) de öğretmenler tarafından vurgulanan diğer uygulamalardır. Örneğin bir katılımcı şöyle açıklamıştır:

“Okul müdürümüz liderlik yapmamız konusunda bizi hep yönlendirir. Bu konuda bize çok yardımcı olur. Yol gösterir. Destekler. Bütün bilgi ve deneyimlerini paylaşır. Ne yapar yapar sizin o işi başarmanızı sağlar. Pes ettirmez. Bana ve bütün çalışanlarımıza her konuda çok iyi bir model oluyor.” (ÜDDL1/Ö1)

Araştırma sürecinde DL üzerinde etkisi gözlenen bir diğer değişken karar alma süreci ve bu süreçte izlenen yoldur. Buna ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları ifadeler üst düzey DL olan bir okulda diğer boyutlardaki kavramlar da dikkate alındığında birbirini tamamlar niteliktedir.

ÜDDL1’de öğretmenler **karar alma süreci** ile ilgili okul yöneticilerinin çalışanların önerilerine önem verdiğini (n=5), öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade edebildiğini (n=4), okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkili olduğunu (n=3) ve çalışanların inisiyatif kullanarak karar verebildiğini (n=3) belirtmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Kendi zümremizle ilgili kararları genelde kendimiz alırız. İdare de bunu kabullenir. Müdahale etmez. Ama okulun geneli ile ilgili kararlarda idarenin etkenliği daha fazladır. Okulun geneli ile ilgili kararlarda da yine bizi mutlaka dinlerler. Görüşlerimizi ifade ederiz. Bu konuda hiç endişe taşımayız, çekinmeyiz. Ama son karar onlara aittir. Doğru olan da budur. Çünkü işin bir de resmi boyutu var ve bunu en iyi onlar bilirler.” (ÜDDL1/Ö2)

“Müdür bey öğretmenlerimizle, haftalık zümre toplantıları yapar. Bunun için bir sorun olması gerekmiyor. Öğretmenlerimizi dinler. Onlar da fikirlerini söylerler. Yapmak istedikleri şeyleri paylaşırlar müdürümüzle. Bu toplantılarda konuşulanlar hemen gündeme alınır. Yani önerileri hemen dikkate alır, önem verir.” (ÜDDL1/Ö3)

ÜDDL2’de araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan betimsel analiz sonucu ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ÜDDL2)

Temalar	Kodlar	n
Liderlik/Yönetim Anlayışı	*Karşılıklı görüş alışverişi	6
	*İlgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar	5
	*Çalışanları destekleyici bir yaklaşım	5
	*Tüm paydaşların sürece dahil edilmesi	4
	*Demokratik yönetim anlayışı	4
	*Tüm paydaşları kapsayan demokratik uygulamalar	3
	*Takım anlayışı	3
	*Kurumsallığın ön planda olması	3
	*Lider konumunda bulunanlara destek	3
	*Gönüllülük esaslı görev paylaşımı	2
	*Belgelere değil uygulamalara önem verme	2
	*Örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi	2
	*Uzmanlığa göre liderlik	2
Ortak Amaçlar	*Okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlenen vizyon, misyon ve amaçlar	5
	*Vizyon, misyon ve ortak amaçlara yönelik uygulamalar	5
	*Paydaşlarca kabul edilen vizyon, misyon ve amaçlar	4
	*Ulaşılabilir hedefler	4
	*Başarı odaklı olma	4
	*Okul müdürünün süreci takip etmesi	3
	*Okul müdürünün vizyon, misyon ve amaçları paydaşların ruhuna işlemesi	3
Çalışanlar Arasındaki İşbirliği ve Güven	*Yardımlaşma	6
	*Karşılıklı saygı	5
	*Bilgi ve deneyim paylaşımı	5
	*Güven ortamı	4
	*Pozitif iletişim	4
	*Mesleki yeterliklere güven	4
	*Sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği	4
	*Okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere verilen önem	3
	*Kurum kültürü	3
Paydaşların Sorumluluklarını Yerine Getirmesi	*Paydaş kurumlarla güçlü ilişkiler	3
	*Yüksek veli katılımı	6
	*Okul yönetiminin sorumluluk bilinci	5
	*Geniş kapsamlı paydaş sınırları	4
	*Paydaşların sorumluluk alması	4
	*Paydaşların başarıda etken olduklarının bilincinde olması	4
	*Paydaş olma bilinci	3
	*Paydaşların her konuda işbirliği	3
	*Resmi bir kurum olma bilinci	2
Çalışanların Teşvik Edilmesi ve Girişimde Bulunması	*Çalışanların öğrenmeye teşvik edilmesi	5
	*Yönetimin kolaylaştırıcı rolü	5
	*Çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi	4
	*Her seviyedeki çalışanın, fikirler başlatabilmesi (öğrenciler de	3

	dahil)	
	*Çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alması	3
	*Yöneticilerin yönlendirmesi	3
	*Yöneticilerin cesaretlendirici tutumları	3
	*Yöneticilerin rehberlik etmesi	2
	*Risk alma	2
	*Mesleki gelişime önem verme	2
	*Çalışanlara model olma	2
Karar Alma Süreci	*Okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkisi	5
	*Okul yöneticilerinin, çalışanların önerilerine önem vermesi	4
	*Öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade etmesi	4
	*Tüm paydaşların ortak aldıkları kararlar	4
	*Kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güven	3
	*Yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliği	3
	*Çalışanların inisiyatif kullanarak karar vermesi	2
	*Sorumluluk bilincinin karara katılımdaki yeri	2

Tablo 4.8 incelendiğinde, ÜDDL2’de öğretmenler okullarındaki **liderlik/yönetim anlayışına** yönelik olarak demokratik yönetim anlayışı (n=4), takım çalışması (n=3), uzmanlığa göre liderlik (n=2) ifadeleri ile tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bununla ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Okulumuzda demokratik bir liderlik anlayışı var. Müdürümüzden başlayarak kademe kademe inen, müdür yardımcılarımız, öğretmenlerimiz ve diğer çalışanlarımız bütün öğrencilerimizi kapsayan demokratik uygulamalar var.”
(ÜDDL2/Ö2)

Bu anlamda yapılan uygulamaları karşılıklı görüş alışverişi (n=6), çalışanları destekleyici bir yaklaşım (n=5), ilgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar (n=5), tüm paydaşların sürece dahil edilmesi (n=4), tüm paydaşları kapsayan demokratik uygulamalar (n=3) diye tanımlamaktadırlar.

“Öğretmenler Kurul Toplantısı, Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı, rehberlik amaçlı toplantılar, gerekli görülen bir konu ile ilgili toplantılar yapılıyor. Mesela sorun yaşayan bir öğretmen, toplantı talep eder. Öncelikle ilgili arkadaşları ile toplantı yapar. Eğer sorun bizi aşıyorsa okul idarecilerine, toplantı talebinde bulunuruz. Bu tarz toplantılarda bize genellikle rehberlik yapıyorlar. Toplantılarda görüş alışverişi, bilgilendirme, yönlendirme vs. hepsi var. Yani toplantılarımız sorunsuz geçiyor, çünkü bizim fikirlerimize danışan yöneticilerimiz var. Danışmakla kalmıyor uygulamak için ellerinden geleni yapıyorlar.” (ÜDDL2/Ö1)

Kurumsallığın ön plana çıkarılmış olması (n=3) ve gönüllülük esaslı görev paylaşımı (n=2) öğretmenlerin dikkat çektiği diğer noktalaradır.

“Kurumsallık ön planda duygusallık arka plandadır. Okulumuz zaten Gaziantep’te en başarılı okullardan birisi olduğu için okula yeni gelen herkes kendisini doğrudan sisteme adapte ediyor. Kendi beklentilerini geri plana atıyor. Kurumsallık buradan geliyor zaten.....” (ÜDDL2/Ö3)

“Herşey gönüllülük esaslıdır okulumuzda. Herkes isteği doğrultusunda, ama gönüllü olarak elinden gelen her şeyi yapmaya çalışıyor. Yöneticilerimizle istediğimiz her zaman görüşebiliyoruz. Hiç geri çevrilmedik. Bize çok zaman ayırıyorlar. Yardımcı olmak için zaman yaratıyorlar.” (ÜDDL2/Ö6)

Lider konumunda bulunanlara destek (n=3), belgelere değil uygulamalara önem verme (n=2) ve örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi (n=2) de liderlik/yönetim anlayı altında öğretmenlerin dikkat çektiği diğer uygulamalardır.

“Okulumuzda gerek okul içi gerek okul dışı çeşitli faaliyetlerde lider konumunda bulundum. Öğrencilerimizi çeşitli eğitimlere götürdüm. Sorumluluk bendeydi. Ama okul yönetimi sorumluluk bende diye serbest bırakıcı bir yaklaşım benimsemedi. Beni hep destekledi....” (ÜDDL2/Ö4)

Tablo 4.8 incelendiğinde, ÜDDL2’de öğretmenler okullarındaki **ortak amaçların** varlığı ile ilgili olarak paydaşlarca kabul edilen vizyon, misyon ve amaçları olduğunu (n=4) ve okul müdürünün vizyon, misyon ve amaçları paydaşların ruhuna işlediğini (n=3) ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Okulumuzun vizyonu ve misyonu var. Okulun ilk haftasında derslerimizde öğrencilerimizle okulumuzun vizyonu ve misyonu üzerine konuşmalar, tartışmalar yaptık. Yani öğrencilerimizin ruhuna okulumuzun vizyon ve misyonunu işledik diyebilirim. Vizyon ve misyonu biz belirlemedik ama bunun üzerinde toplantılarda özellikle sene başındaki kurul toplantımızda konuştuk, farkındalık yaratıldı, öğrencilerimize de özümsetmemiz gerektiği konusunda fikir birliğine vardık.” (ÜDDL2/Ö1)

“Okulumuzun bir vizyonu var. Nerdeyse tüm çalışanların bildiği ve kabul ettiği bir vizyonumuz var. Buna uygun bir misyonumuz var. Ama okulumuzun vizyonu ve misyonu belirlenirken bize sorulmadı açıkçası. Biz bunların belirlenmesi sürecine

dahil olmadık. Yalnız diğer taraftan vizyonumuza yönelik olarak görüş alışverişinde bulunuldu.” (ÜDDL2/Ö4)

Ortak amaçların belirlenmesi ve takibi ile ilgili olarak da okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlenen vizyon, misyon ve amaçlar (n=5), ulaşılabilir hedefler (n=4), başarı odaklı olma (n=4), okul müdürünün süreci takip etmesi (n=3) ve vizyon, misyon ve ortak amaçlara yönelik uygulamalar (n=5) ifadelerini kullanmışlardır. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Mesela yapılan ya da yapılacak etkinliklerin vizyonumuza yönelik olması tartışma konusu olur. Üç ya da dört yıl öncesinde sosyal ve kültürel faaliyetlere çok önem verilmezdi. Ama son birkaç yıldır bu faaliyetlere de fazlasıyla önem vermeye başlandı. Okul müdürümüzden sık sık “Biz sadece çalışan robotlar yetiştirmiyoruz, sosyal yönü olan bireyler yetiştiriyoruz.” sözünü duyuyoruz. Yani ortak amaçlarımız arasında sosyal bireyler yetiştirmek olduğunun farkındayız.” (ÜDDL2/Ö2)

“Genel olarak baktığımızda hep bir hedefimiz var, hepimiz buna doğru hareket ediyoruz. Bunlar bir plan dahilinde olsa gerek diye düşünüyorum.” (ÜDDL2/Ö5)

Tablo 4.8 incelendiğinde, ÜDDL2’de öğretmenler okullarındaki **çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven** ilişkilerini açıklarken karşılıklı saygı (n=5), yardımlaşma (n=6), bilgi ve deneyim paylaşımı (n=5), güven ortamı (n=4), mesleki yeterliklere güven (n=4) ve sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği (n=4) ifadelerini kullanmışlardır. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Çalışanlar arasında deneyim, bilgi paylaşımı var. Tecrübeli öğretmenler diğerlerine tecrübelerini aktarıyor. Diğer arkadaşımız da rahatlıkla, gıcınmadan onun tecrübelerinden faydalaniyor. Birbirimize hiç çekinmeden takıldığımız noktaları soruyoruz. Mesleki yetersizlik olarak görmüyoruz. Yadırganma kaygısı taşımıyoruz. Birbirimizin eksiklerini tamamlıyoruz. Bu aslında birbirimizin mesleki yeterliliğimize güvendiğimizin de bir göstergesidir aynı zamanda. Yani çalışanlar olarak işbirliği yapıyoruz. Birbirimizi tamamlıyoruz.” (ÜDDL2/Ö3)

“Bir sorunla karşılaştığımızda çözüm bulunması konusunda ilgili kişiler okul idaresidir. Okul idareemiz her türlü önlemi alıyor, öneride bulunuyor, yol gösteriyor bize. Çalışanların sorunları konusunda her şekilde arkamızda duruyorlar. Bizimle işbirliği yapıyorlar. Hatta işbirliğinden de öte bizi çok strese sokmadan onlar çözüm buluyorlar genelde.” (ÜDDL2/Ö2)

Tüm bunların oluşmasında ve sürmesinde destek unsurlar olarak da kurum kültürü (n=3), pozitif iletişim (n=4), paydaş kurumlarla güçlü ilişkiler (n=3) ve okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere verilen önem (n=3) görmektedirler.

“Öğretmen arkadaşlar arasında pozitif bir iletişim var. Yardımcı oluyor herkes birbirine. En küçük bir problemimizde bile o an kim müsaitse yardımcı oluyor. Herkes birbirine saygılı.....” (ÜDDL2/Ö6)

“Okulumuzda öğretmenler arasında karşılıklı olarak birbirine saygı var. Herkes birbirine saygı duyar. Kimse sınırlarını aşmaz. Mesafeyi korur.” (ÜDDL2/Ö4)

Görüşmelerde dağıtılmış liderlikte ön plana çıkan boyutlardan olan paydaşlar arasındaki işbirliği ve karşılıklı güven konusunda saygı, paylaşım, iletişim, güçlü ilişkiler gibi kavramlar öğretmenler tarafından sıkça vurgulanmıştır. Görüşmelerin devamında öğretmenlere okullarının paydaş sınırları, paydaşların sorumlulukları ve sorumluluk bilincine yönelik sorular sorulmuştur.

ÜDDL2’de bazı öğretmenler okullarındaki **paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi** ile ilgili olarak geniş kapsamlı paydaş sınırları (öğrenciler, öğretmenler, veliler, kantinci, güvenlik görevlileri, yönetici kadro) (n=4), yüksek veli katılımı (n=6), okul yönetiminin sorumluluk bilinci (n=5) ve paydaşların sorumluluk alması (n=4) üzerinde durmuşlardır. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Okulumuzun paydaşlarına öğrenciler, öğretmenler, velilerimiz, kantincimiz, güvenlik görevlilerimiz ve idarecilerimizi dahil edebiliriz. Aslında milli eğitim de paydaştır ama olaya dahil olmadığını düşünüyorum. Bütün bunların ayrı ayrı sorumluluğu var. Bu sorumluluğu üstleniyorlar. Hizmetlisinden müdürüne kadar herkes sorumluluğunu yerine fazlasıyla getiriyor. Mesela öğrencilerin kantindeki alışverişini kolaylaştırmak açısından geçen haftadan itibaren marka dağıtımına başlandı. Bu kantincimizin önerisiydi.....” (ÜDDL2/Ö5)

Öğretmenlerin bir bölümü de paydaşların başarıda etken olduklarının bilincinde olması (n=4), paydaş olma bilinci (n=3) ve paydaşların her konuda işbirliği (n=3) ve resmi bir kurum olma bilinci (n=2) konularına vurgu yapmışlardır. Buna yönelik olarak bir katılımcının ifadeleri şöyledir:

“Genel olarak baktığımızda velilerimiz çocuklarının başarısında ya da başarısızlığında etken olduklarının bilincindeler ve sorumluluklarını yerine getiriyorlar. Bu okulumuzun bütün çalışanları için geçerli bir durum. Hepimiz öğrenci başarısındaki etkimizin bilincindeyiz. Bundan sorumlu olduğumuzun bilincindeyiz. Bu bilinç olmasa öğrenci başarısı da gelmez zaten.....” (ÜDDL2/Ö3)

ÜDDL2’de bazı öğretmenler okullarındaki **çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması** ile ilgili olarak her seviyedeki çalışanın, fikirler başlatabilmesi (öğrenciler de dahil) (n=3) ve çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol almasını (n=3) ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretmenin ifadeleri şöyledir:

“Görüşlerimizi bildirirken ‘Ya bunu söylemek bana vazife değil.’ diye düşünmüyoruz. Hizmetliler de dahil herkes düşüncelerini çok rahatlıkla paylaşıyor. Kantincinin marka uygulaması bunun ürünüdür bence. Adam gelip çekinmeden yapmak istediğini söyledi. Bunu tabi gerekçesiyle birlikte mantık çerçevesinde anlattı.” (ÜDDL2/Ö6)

Bazı katılımcılar da çalışanların öğrenmeye teşvik edilmesi (n=5) ve mesleki gelişime önem verme (n=2) yönünde görüş bildirmişlerdir.

“WhatsApp grubumuz var. Bu grupta gerek öğretmen arkadaşlar gerek idareci arkadaşlar bilgilerini birbirleriyle paylaşırlar. Mesela TEOG konusunda son zamanlarda aşırı denilebilecek derecede bilgi paylaşımı söz konusu. İnsanlar birbirlerine sormaktan da söylemekten de çekinmiyorlar. İdarecilerimiz de mesleki anlamda yenilikleri, bizi ilgilendiren şeyleri paylaşıyorlar. Bu bizi teşvik ediyor.” (ÜDDL2/Ö1)

“.... Okul müdürümüz, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları vb. yapmaları için zümre öğretmenler odası yapmayı planlıyor. Ancak henüz uygun bir fiziki ortam bulamadık.” (ÜDDL2/Ö4)

Yönetimin kolaylaştırıcı rolü (n=5), yöneticilerin yönlendirmesi (n=3), yöneticilerin rehberlik etmesi (n=2) ve model olma (n=2) da alınan görüşler arasındadır.

“İdarecilerimiz gerek branşlar bazında gerekse özel yetenekleri dikkate alarak bizleri faaliyetler yapmamız konusunda yönlendirirler. Biz de sorun olabilir kaygısı taşımadan yaparız. Çünkü biliyoruz ki bize destek olacaklar ve sorunları hemen çözeceğiz.” (ÜDDL2/Ö3)

Bazı katılımcılar da okullarında çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edildiği (n=4), yöneticilerin bu konularda cesaretlendirici tutumları (n=3) ve risk alma (n=2) üzerinde durmuşlardır.

“Okulumuzda öğretmenler bilgi, beceri ve deneyimlerini sergileyebilecekleri ortam bulabiliyorlar. Okul idaremiz bu konuda çok duyarlı. Öğretmenlerin önünü açıyor. Bu da onların özgüvenlerini arttırıyor. Cesaretle gidip yapmak istedikleri faaliyetleri açıkça paylaşıyorlar ve okul yönetiminin desteğiyle yapıyorlar.”
(ÜDDL2/Ö2)

Tablo 4.8’e göre, ÜDDL2’de öğretmenler okullarındaki **karar alma süreci** ile ilgili olarak okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkisinden (n=5), tüm paydaşların ortak olarak aldıkları kararlardan (n=4), kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güvenden (n=3) ve yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliğinden (n=3) bahsetmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“İdarecilerimiz bir konuda kararını kendisi vermiş olsa da bütün çalışanlar alınan kararın çeşitli süzgeçlerden geçirilip de verilmiş doğru bir karar olduğuna inanıyor. Medeni bir ortam var. Çünkü idaremiz aldığı kararı gerekçeleriyle birlikte bize çok iyi anlatıyor. Bizi buna ikna ederler de. Dolayısıyla ‘Neden bize sorulmadı?’ problemi yaşanmıyor. İdarenin aldığı kararı öğretmenler de destekliyor dolayısıyla.” (ÜDDL2/Ö2)

Bazı katılımcılar çalışanların inisiyatif kullanarak karar vermesi (n=2) ve sorumluluk bilincinin karara katılımdaki yerine (n=2) vurgu yapmışlardır. Bununla ilgili olarak bir katılımcının görüşü paylaşmaya değer niteliktedir:

“Okulumuzda kararlar ortak alınır. Herhangi bir problem ya da paylaşılması gereken bir şey varsa idarecilerimiz bize öneride bulunuyorlar. Biz de görüşlerimizi belirtiyoruz. Görüşlerimiz kesinlikle dikkate alınıyor..... Ayrıca sorumluluklarımızın bilincinde olduğumuz için de kararlara katılıyoruz. Ama buna bizi en çok iten neden idarecilerimizin her zaman bize destek olması. Ne olursa olsun o sorunun çözüleceğini biliyor olmamız.” (ÜDDL2/Ö4)

Karar alma süreci ile ilgili olarak okul yöneticilerinin, çalışanların önerilerine önem vermesine (n=4) ve öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade edebilmesine (n=4) dikkat çeken katılımcılar da vardır:

“Okulumuzda kararlar alınırken öğretmenlerin fikirlerine başvuruluyor. Toplantı yapılıyor. Toplantılarda konu görüşülüyor ve ondan sonra karar alınıyor. Sosyal fobisi olmayan herkes, tüm çalışanlar, toplantılarda görüşlerini açıkça ifade edebiliyor. Dikkate alınmama ya da resmi statüden kaynaklı herhangi bir korku ya da çekinme söz konusu değil. Bunda etken faktör aslında okul idaresinin bizi dikkate alacağını biliyor olmamız. Söyleyeceklerimizin karşılık gördüğünü biliyor olmamız.” (ÜDDL2/Ö3)

ÜDDL1 ve ÜDDL2’den elde edilen bulguların karşılaştırılması

Tablo 4.7 ve 4.8’de ÜDDL1 ve ÜDDL2’de yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu tablolar incelendiğinde, yapılan nitel araştırma sonucu üst düzey iki okuldan elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği noktaların oldukça fazla olduğu görülmektedir.

İlk olarak okullardaki *liderlik/yönetim anlayışına* yönelik olarak demokratik yönetim anlayışı, takım çalışması ve uzmanlığa göre liderlik her iki okulda da belirtilen ortak görüşler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte ÜDDL1 yönetime katılım ve şeffaf yönetim anlayışına sahiptir.

Bu anlamda yapılan uygulama örneklerine baktığımızda ilgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar, bu toplantılarda karşılıklı görüş alışverişinde bulunulması, tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi, belgelere değil uygulamalara önem verilmesi, okul yönetiminin tüm çalışanları destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, öğrenciler de dahil tüm paydaşların sürece dahil edilmesi ve yöneticiler dışında lider konumunda bulunanlara okul yöneticilerinden destek sağlanması öğretmenlerin belirttiği iki okulda da mevcut uygulamalardandır. Diğer taraftan ÜDDL1’de uygulamalarda uzmanlık ön plandadır. ÜDDL2’de ise farklı olarak tüm paydaşları kapsayan demokratik uygulamalar, kurumsallığın ön plana çıkarılmış olması ve gönüllülük esaslı görev paylaşımı söz konusudur.

Her iki okulda da öğretmenler okullarında *ortak amaçların* varlığı ile ilgili olarak tüm paydaşlar tarafından kabul edilen vizyon, misyon ve amaçları olduğunu, ve okul müdürlerinin belirlenmiş olan vizyon, misyon ve amaçları paydaşların ruhuna işlediğini ifade etmişlerdir. ÜDDL1’de farklı olarak paydaşların ortak kaygılar taşıması söz konusudur.

Ortak amaçların belirlenmesi ve takibi ile ilgili olarak da okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlenen vizyon, misyon ve amaçlar her iki okulda belirtilmiştir. Diğer taraftan ÜDDL1’de farklı olarak okul müdürünün süreci çok iyi takip ettiğini, başarı odaklı olduklarını, tüm çalışanlar ve yöneticilerin yüksek beklentilere sahip olduğunu, araştırmacı bir yaklaşımla iyi uygulamalara bakıp model aldıklarını ve öğretmenler tarafından yapılan kısa süreli planlamaları vurgulamışlardır. ÜDDL2’de ise ulaşılabilir hedefler ve vizyon, misyon ve ortak amaçlara yönelik uygulamalar öğretmenlerin belirttiği noktalardır.

Çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven ilişkilerini açıklarken her iki okulda da karşılıklı saygı, sorunlara çözüm bulma konusunda yapılan işbirlikleri, kurumdaki güven ortamı, yardımlaşma, yöneticiler de dahil tüm çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı ve mesleki anlamda öğretmenlerin birbirlerine duydukları güven dile getirilen ortak noktalardır.

Tüm bunların oluşmasında ve sürmesinde destek unsurlar olarak da kurum kültürü, iletişim ortamının kalitesi her iki okulda da dile getirilen ortak unsurlardır. ÜDDL1’de farklı olarak dürüstlük, sorunlara anında müdahale, hataların göz ardı edilmemesi, çalışanların amaç odaklı olması, paydaş kurumlarla güçlü ilişkiler görülmektedir. ÜDDL2’de ise okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere önem verilmesi söz konusudur.

Katılımcı görüşlerine göre *paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi* konusunda paydaş olma bilinci, paydaşların her konuda işbirliği, paydaşların sorumluluk alması ve geniş kapsamlı paydaş sınırları (Milli Eğitim, mahalle muhtarlığı, öğrenciler, öğretmenler, idareciler, kantinci, güvenlik görevlileri, hizmetliler, veliler) her iki okulda da bulunan ortak noktalardır. Diğer taraftan ÜDDL1’de farklı olarak paydaşların başarıda etken olduklarının bilincinde olması, paydaş ziyaretleri ve okulun hukuki bir boyutu olduğunu vurgulayan öğretmenler vardır. ÜDDL2’de ise bazı öğretmenler okullarındaki yüksek veli katılımını ve okul yönetiminin sorumluluk bilincini belirtmişlerdir.

Çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması ile ilgili olarak çalışanların öğrenmeye teşvik edildiği, mesleki gelişime önem verildiği, öğrenciler de dahil her seviyedeki çalışanın fikirler başlatabilmesi ve bu konuda yöneticilerin cesaretlendirici tutumları her iki okulda da katılımcılar tarafından vurgulanan noktalardır. Yönetimin

kolaylaştırıcı rolü, çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alabilmesi, çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi, yöneticilerin rehberlik etmesi ve yönlendirmesi de öğretmenler tarafından vurgulanan diğer ortak uygulamalardır. ÜDDL1’de farklı olarak iki katılımcı okul yöneticilerinin kendilerine çok iyi bir model olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Görüşme yapılan üst düzey okulların her ikisinde de katılımcılar *karar alma sürecinde* okul yöneticilerinin çalışanların önerilerine önem verdiğini, öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade edebildiğini, okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkili olduğunu ve çalışanların inisiyatif kullanarak karar verebildiğini belirtmişlerdir. ÜDDL2’de öğretmenler okullarındaki karar alma süreci ile ilgili diğer okuldan farklı olarak tüm paydaşların ortak olarak aldıkları kararlardan, kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güvenden, yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliğinden ve sorumluluk bilincinin karara katılımdaki etkililiğinden bahsetmişlerdir.

4.5.2. Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri Düşük Olan Okullara İlişkin Bulgular

ADDL1’de araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ADDL1)

Temalar	Kodlar	n
Liderlik/Yönetim Anlayışı	*Sadece bilgilendirme toplantıları yapılması	5
	*Sadece okul müdürünün söz sahibi olması	4
	*Demokratik görünümlü otokratik liderlik anlayışı	3
	*Öğretmenler ve müdür yardımcılarının etkisiz eleman olması	1
Ortak Amaçlar	*Çalışanların vizyon, misyon ve amaçlardan habersiz olması	5
	*Okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından hazırlanmış kağıt üzerinde vizyon, misyon ve amaçlar	3
Çalışanlar Arasındaki İşbirliği ve Güven	*Okul yöneticisiyle çalışanlar arasında zayıf iletişim	4
	*Çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı	3
	*Öğretmenler arasında karşılıklı saygı	3
	*Öğretmenlerin birbirine destek olması	3
	*Mesleki yeterliklere güven	3
	*Öğretmenlerin karşılıklı birbirine güveni	2
	*Sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği	2
Paydaşların Sorumluluklarını Yerine Getirmesi	*Velilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi	5
	*Okul yönetiminin uygulamalara değil resmiyete önem vermesi	4
	*Dar kapsamlı paydaş sınırları	4

Çalışanların Teşvik Edilmesi ve Girişimde Bulunması	*Sadece okul yöneticilerinin isteği doğrultusunda bilgi, beceri ve yeteneklerini sergileyebilme	4
	*Kendini ifade etmek isteyen çalışanların yönetim tarafından engellenmesi	3
	*Okul yönetiminin sadece görsele hitap eden önerilere onay vermesi	3
	*Çalışanlara liderlik yapma fırsatı verilmemesi	2
	*Liderlik girişiminde bulunanlara engel olunması	1
Karar Alma Süreci	*Kararların liderden gelmesi	4
	*Çalışanların fikirlerinin dikkate alınmaması	3

Tablo 4.9 incelendiğinde, ADDL1’de öğretmenler okullarındaki **liderlik/yönetim anlayışını** demokratik görünümlü otokratik liderlik anlayışı (n=3) olarak tanımlamaktadırlar. Buna yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Demokratik görünümlü, otokratik liderlik anlayışı hakim. Sadece okul müdürünün sözü geçiyor. Öğretmenler ve müdür yardımcıları, etkisiz eleman gibi. Mesela bir etkinlik düzenlenecek ise öğretmenlerin fikirleri alınıyor. Ama sadece fikirleri alınıyor. Uygulamada müdürün dediği oluyor. Yani sözde demokratik ama aslında otokratik.” (ADDL1/Ö3)

Bu anlamda görülen uygulamaları sadece bilgilendirme toplantıları yapılması (n=5), sadece okul müdürünün söz sahibi olması (n=4) ve öğretmenler ve müdür yardımcılarının etkisiz eleman olması (n=1) şeklinde ifade etmektedirler. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşü durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Sadece bilgilendirme toplantıları yapılır. Onlarda da düşüncelerimiz sorulur, ancak dikkate alınmaz. Diyalog sadece iş üzerine kurulur. Müdür bey gelip de hiç öğretmenler odasında bizimle sohbet etmez. Kapısı bize her zaman açıktır. İstedğimiz zaman gidip görüşebiliriz. Görüşme talebimizi hiçbir zaman reddetmedi. Hiçbir zaman kötü karşılamadı..... En son seminer döneminde kurul toplantısı yaptık. Okulumuzda sadece milli eğitimin, taleplerini bildirmek için toplantılar yapılır. Yani klasik kağıt üzerinde yapılan toplantılar.” (ADDL1/Ö5)

Tablo 4.9 incelendiğinde, ADDL1’de öğretmenler okullarında **ortak amaçların** varlığı ile ilgili olarak çalışanların vizyon, misyon ve amaçlardan habersiz olduğunu (n=5) ifade etmişlerdir. Ortak amaçların belirlenmesi ve takibi ile ilgili olarak da okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından hazırlanmış kağıt üzerinde vizyon, misyon ve amaçları (n=3) olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili bir katılımcının ifadesi şöyledir:

“Kağıt üzerinde okulumuzun vizyonu vardır mutlaka. Her okulun vardır. Ama bunu gerçekleştirmek için uğraşan idarecimiz var mı? Yok maalesef. Çünkü idarecilerimiz risk almaktan korkuyor. Okulumuzun vizyonunu biz belirlemedik. Kimin belirlediğini bilmiyoruz. Muhtemelen planlama ekibiyle birlikte belirlenmiştir. Vizyon belirlendikten sonra, kimse bizimle, ‘Şöyle bir vizyonumuz var. Bunun için, şunları yapmalıyız.’ diye bir konuşma yapmadı.” (ADDL1/Ö2)

Tablo 4.9 incelendiğinde, ADDL1’de bazı öğretmenler okullarındaki **çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven** ilişkilerini açıklarken okul yöneticisiyle çalışanlar arasında zayıf iletişim (n=4), öğretmenlerin birbirine destek olması (n=3) ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı (n=3) olduğundan bahsetmişlerdir. Bir katılımcı görüşü bununla ilgili olarak durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Öğretmenler arasında oldukça iyi bir iletişim var. Yemekler düzenleriz. Birbirimizin problemlerini dinleriz. Elimizden geldiği kadarıyla yardımcı olmaya çalışırız. Çözüm üretmeye çalışırız. Öğretmenler birbirlerine saygı duyuyor, kesinlikle. Birbirimize destek oluyoruz.” (ADDL1/Ö4)

ADDL1’de güven konusu ile ilgili olarak mesleki yeterliklere güven (n=3) ve öğretmenlerin karşılıklı birbirine güvenine (n=2) vurgu yapan öğretmenler de vardır.

“Öğretmen arkadaşlarımdan mesleki yeterlilik konusunda sıkıntıları olduğunu düşünmüyorum. Hepsi kendi çapında elinden geleni yapıyor. Derslerine mutlaka hazırlanıp giriyorlar. Bunu görüyorum. Kesinlikle öğretmen arkadaşlarımdan bilgi becerisine güveniyorum.” (ADDL1/Ö1)

Çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı (n=3) ve sorunlara çözüm bulma konusundaki işbirliği (n=2) de belirtilen durumlardır. Bununla ilgili olarak bir katılımcı görüşü şöyledir:

“Okulumuzda çalışanlar arasından bilgi ve deneyim paylaşımı var. Özellikle deneyimlerimiz konusunda birbirimize çok yardımcı oluruz. Başımıza gelen olayları anlatırız. Örnekler veririz... Okulda karşılaşılan soruna bağlı olarak çözüm üretecek kişiler belirlenir. Örneğin sınıfımla ilgili ise ben çözerim. Sonra eğer çözüm bulamıyorsam arkadaşlarımla paylaşıyorum. Eğer onlarla da çözemezsek idareye başvururuz. Bu anlamda okulumuzda işbirliği var.” (ADDL1/Ö6)

ADDL1’de **paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi** konusunda katılımcılar dar kapsamlı paydaş sınırlarını (öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri, Milli

Eğitim, veliler) (n=4), velilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini (n=5) ve okul yönetiminin uygulamalara değil resmiyete önem verdiğini (n=4) belirtmektedirler. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Okulumuzun paydaşları öğrenci, öğretmen, idare, Milli Eğitim, çevredeki insanlar yani veliler. Ancak veliler konusunda ciddi problemler yaşıyoruz. Umursamaz davranıyorlar. Çocuklarına sahip çıkmıyorlar. Duyarsız davranıyorlar. Beş kez aramanıza rağmen okula getiremediğiniz veliler var.” (ADDL1/Ö4)

“Paydaş olmayı ortaklık gibi düşünebiliriz. Eğer bir şeye ortaksanız gerektirdiklerini yapmanız gerekiyor. En iyi şekilde olması için elinden geleni yapmalısın. Çünkü sadece sana ait değil, sen oraya ortaksın. Ancak okullarımızda öğretmenler ve idareciler yalnız kalıyor. Milli eğitim de dahil bizlere destek olmuyorlar. Aslında genel olarak baktığımızda sorumluluklarının bilincinde olmadıklarını görüyoruz.” (ADDL1/Ö1)

Tablo 4.9 incelendiğinde, ADDL1’de **çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması** ile ilgili olarak katılımcılar sadece okul yöneticilerinin isteği doğrultusunda bilgi, beceri ve yeteneklerini sergileyebildiklerini (n=4), okul yönetiminin sadece görsele hitap eden önerilere onay verdiğini (n=3), kendini ifade etmek isteyen çalışanların yönetim tarafından engellendiğini (n=3), çalışanlara liderlik yapma fırsatı verilmediğini (n=2) ve liderlik girişiminde bulunanlara engel olunduğunu (n=1) ifade etmişlerdir. Bu yöndeki bazı katılımcılara ait ifadeler şöyledir:

“Öğretmenler bilgi, beceri, deneyimlerini sergileyecek ortam sadece idare istediği için bulabiliyorlar. Mesela resim öğretmenimiz sergi açmak istedi, ortam bulamadı ama idare ona okulu boyattı. Kendi projelerimiz geri dönüyor idareden. Biz de girişimde bulunmuyoruz o yüzden.” (ADDL1/Ö5)

“Öğretmen arkadaşlarımdan kendimizi geliştirmek için okul idaremize götürdüğü fikirler oldu. Ama hepsi geri döndü. Bunun için de girişimde bulunmuyoruz artık. Genel anlamda sadece spor faaliyetlerine yönelik öneriler kabul görür. O da kupa vs. alıp okulun reklamını yapmak için. Yani görsele hitap eden şeyler kabul görüyor sadece.” (ADDL1/Ö2)

ADDL1’de **karar alma süreci** ile ilgili yöneltilen sorulara yönelik olarak katılımcılar kararların liderden geldiğini (n=4) ve çalışanların fikirlerinin dikkate alınmadığını (n=3) ifade etmişlerdir.

“Okulla ilgili kararları okul idaremiz aldığı için bu sürecin nasıl işlediğine dair hiçbir fikrim yok. Zaten bizim düşüncelerimiz dikkate alınmadığı için karar mekanizmasını umursamaz hale geldik. Bir şey yapma isteği gelmiyor içimizden. Çünkü söylediklerimiz dikkate alınmıyor. Fikirlerimiz, önerilerimiz önemsenmiyor. Biz de bu duruma alıştık.” (ADDL1/Ö6)

ADDL2’de araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Betimsel analiz sonucunda ortaya çıkan tematik ve kavramsal kodlamalar (ADDL2)

Temalar	Kodlar	n
Liderlik/Yönetim Anlayışı	*Otokratik liderlik anlayışı	4
	*Sadece okul müdürünün söz sahibi olması	3
	*Sadece bilgilendirme toplantıları yapılması	3
Ortak Amaçlar	*Çalışanların vizyon, misyon ve amaçlardan habersiz olması	4
	*Okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından hazırlanmış kağıt üzerinde vizyon, misyon ve amaçlar	2
Çalışanlar Arasındaki İşbirliği ve Güven	*Öğretmenler arasında karşılıklı saygı	4
	*Sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği	3
	*Öğretmenlerin birbirine destek olması	3
	*Öğretmenlerin karşılıklı birbirine güveni	3
	*Okul yöneticisiyle çalışanlar arasında samimi olmayan iletişim	3
	*Çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı	2
	*Mesleki yeterliklere güven	2
Paydaşların Sorumluluklarını Yerine Getirmesi	*Velilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi	4
	*Dar kapsamlı paydaş sınırları	2
Çalışanların Teşvik Edilmesi ve Girişimde Bulunması	*Liderlik yapmak isteyen çalışanlara destek verilmemesi	2
	*Okul yönetiminin sadece görsele hitap eden önerilere onay vermesi	2
	*Kendini ifade etmek isteyen çalışanların yönetim tarafından engellenmesi	1
	*Sadece okul yöneticilerinin isteği doğrultusunda bilgi, beceri ve yeteneklerini sergileyebilme	1
Karar Alma Süreci	*Kararların liderden gelmesi	4
	*Çalışanların fikirlerinin dikkate alınmaması	2

Tablo 4.10 incelendiğinde, ADDL2’de öğretmenlerin okullarındaki **liderlik/yönetim anlayışını** otokratik liderlik anlayışı (n=4) olarak tanımladıkları

görülmektedir. Bu anlamda yapılan uygulamaları sadece bilgilendirme toplantıları yapılması (n=3) ve sadece okul müdürünün söz sahibi olması (n=3) olarak görmektedirler. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Otokratik liderlik anlayışı hakim okulumuzda. Okul müdürünün sözü önemli bizi dinlese de. Çalışanlar çok önemsenmiyor bence. Fikirlerimizi soruyor ama etkili olmuyor. Bu da bana samimi gelmiyor açıkçası. Uygulamada müdürün dediği oluyor. Yani aslında otokratik yönetimdir bu.” (ADDL2/Ö1)

ADDL2’de öğretmenler okullarında **ortak amaçların** varlığı ve bunların belirlenmesi ile ilgili olarak çalışanların vizyon, misyon ve amaçlardan habersiz olması (n=4) ve okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından hazırlanmış kağıt üzerinde vizyon, misyon ve amaçlar (n=2) ifadelerini kullanmışlardır. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“.....Okulumuzun vizyonu varmış gibi konuşuluyor. Ama bir yerlerde asılı değil, ben görmedim. Ayrıca, herkesin konuştuğu ortak bir vizyonumuz yok. Tabii ki okulumuzun misyonu vardır. Sorduğumuzda, hiçbir idarece, size misyonumuz yoktur demez. Ama bence önemli olan misyonun olması değil, buna dair neler yapıldığı. Okuldaki işleyiş, vizyon ve misyona ne kadar önem verdiğimizi gösteriyor aslında. Okulumuzdaki stratejik plandan hiç bahsedilmedi.” (ADDL2/Ö6)

“Paydaş olmak görevi üstlenmeyi gerektirir. Bu bütün paydaşları için geçerlidir. Okulu, okul yapan, bunların ortaklığıdır. Ama bunun olabilmesi için paydaşların vizyonunu ve misyonunu çok iyi bilmesi gerekir. Onu bilmediğinizde eksik kalır. Nereye yürüdüğünüzü bilmezsiniz. Arabayı kullanıp nereye gideceğini bilmemek gibi bir şey. Yani sorumluluklarını bilmeden, paydaş olmanın gereklerini bilmeden hiçbir katkı sağlayamazlar.” (ADDL2/Ö5)

Çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven konusunda öğretmenler arasında karşılıklı saygı olduğunu (n=4), öğretmenlerin karşılıklı birbirine güvendiğini (n=3), okul yöneticisiyle çalışanlar arasında samimi olmayan bir iletişim olduğunu (n=3), sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği olduğunu (n=3), öğretmenlerin birbirine destek olduğunu (n=3), mesleki yeterliklerine güven duyduklarını (n=2) ve çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı olduğunu (n=2) ifade etmişlerdir. Buna yönelik bir katılımcı görüşü dikkate değerdir:

“Okulumuzdaki iletişim ortamını seviyorum. Tüm çalışanlar sınırının neresi olduğunu biliyor. Hizmetlilerimiz, güvenlik görevlimiz, öğretmen arkadaşlarım, okul yöneticilerimiz de dahil. İnsani olarak birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğini de biliyorlar. Küçük gruplaşmalar olsa da genel iletişim ortamımız, okulumuzun havası çok güzel. Kimsenin davranışları statüsünden etkilenmiyor. Ben öğretmenim hizmetliye, şöyle davranabilirim demiyoruz. Kimsede böyle bir ego yok.” (ADDL2/Ö2)

ADDL2’de öğretmenler **paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi** ile ilgili olarak velilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi (n=4) ve dar kapsamlı paydaş sınırları (öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve veliler) (n=2) yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Genel toplantılarımıza veli katılımı çok fazla olmuyor ama. Açıkçası, ebeveynlerin katılımı konusunda problem yaşıyoruz. Öğrenci başarısı konusunda ebeveynler de sorumluluklarını yerine getirmelidirler.....” (ADDL2/Ö3)

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenler **çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması** konusunda okul yönetiminin sadece görsele hitap eden önerilere onay vermesi (n=2), liderlik yapmak isteyen çalışanlara destek verilmemesi (n=2), kendini ifade etmek isteyen çalışanların yönetim tarafından engellenmesi (n=1) ve sadece okul yöneticilerinin isteği doğrultusunda bilgi, beceri ve yeteneklerini sergileyebilme (n=1) ifadelerini kullanmışlardır.

“Resmi olarak lider konumunda bulunmadım. Kendi çabalarım ile liderlik yaptım ama. Öğrencilerin tertip düzeniyle, kendim ilgilenmeye başladım. Daha sonra yarım bırakmak zorunda kaldım. Çünkü veli tepkisi aldım. Her sabah törenlerde bütün sıraların arasında dolaşarak öğrencilerin kıyafetlerini yokluyordum. Ama bunu sadece ben ve birkaç öğretmen daha yaptığımız için göze battık. Velilerden tepki aldık. Oysaki okul idaremiz yaptığımız uygulamadan çok memnundu. Sözde okul idaresi bizi bu konuda destekledi. Ancak daha fazla yardımcı olabilirlerdi diye düşünüyorum.” (ADDL2/Ö2)

Karar alma süreci ile ilgili olarak kararların liderden geldiğini (n=4) ve çalışanların fikirlerinin dikkate alınmadığını (n=2) ifade etmişlerdir. Karar alma süreci ile ilgili olarak bir katılımcının üşünceleri şöyledir:

“Okulumuzda karar mercii bellidir. Tabiki okul müdürümüz. Bizim düşüncelerimizi sormakla bizi karar alma sürecine katmış olmuyorlar bence. Çünkü söylediklerimiz dikkate alınmıyor. Dikkate alındığını görmedik ya da ben görmedim diyeyim.” (ADDL2/Ö1)

ADDL1 ve ADDL2’den elde edilen bulguların karşılaştırılması

Tablo 4.9 ve 4.10 incelendiğinde, ADDL1 ve ADDL2’de ortak olarak öğretmenler okullarındaki *liderlik/yönetim anlayışını* otokratik olarak görmektedirler. Bu anlamda yapılan uygulamaları sadece bilgilendirme toplantıları yapılması, sadece okul müdürünün söz sahibi olması olarak görmektedirler. ADDL2’de farklı olarak öğretmenler ve müdür yardımcılarının etkisiz eleman olduğunu söyleyen katılımcılar vardır.

Ortak amaçların varlığı ve belirlenmesi ile ilgili olarak her iki okulda da çalışanlar vizyon, misyon ve amaçlardan habersizdirler. Ayrıca yine her iki okulda da vizyon, misyon ve amaçların sadece kağıt üzerinde var olduğu ve okul müdürü ile stratejik planlama ekibi tarafından hazırlandığı belirtilmiştir.

ADDL1 ve ADDL2’de katılımcıların *çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven* konusundaki görüşleri tamamen benzerlik göstermektedir. Okul yöneticisiyle çalışanlar arasında zayıf iletişim, çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı, mesleki yeterliklere güven, öğretmenlerin karşılıklı birbirine güveni, öğretmenlerin birbirine destek olması, öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve sorunlara çözüm bulma konusunda işbirliği her iki okulda da ortak benzer şekilde dile getirilmiştir.

Paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi ile ilgili olarak tablolara baktığımızda velilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve dar kapsamlı paydaş sınırları (öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri, Milli Eğitim, veliler) her iki okulda da ortak olarak belirtilen ifadelerdir. ADDL1’de farklı olarak katılımcılardan bazıları okullarında uygulamalara değil resmiyete önem verildiğini belirtmişlerdir.

Çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması konusunda ADDL1 ve ADDL2’de öğretmenler kendini ifade etmek istedikleri zaman yönetimin samimi olmayan uygulamalarından dolayı edemediklerini, bilgi, beceri ve yeteneklerini sergilemelerinin yönetimin isteğine bağlı olduğunu, sadece görsele hitap eden önerilere onay verildiğini ve liderlik yapma fırsatı verilmediğini dile getirmişlerdir. ADDL1’de

farklı olarak okul yönetiminin liderlik girişiminde bulunanlara engel olduğunu ifade eden katılımcılar vardır.

Her iki okulda da ortak olarak öğretmenler *karar alma süreci* ile ilgili olarak fikirlerinin sorulmasına rağmen dikkate alınmadığını ve bu yüzden fikirlerinin sorulması durumunu samimi bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca yine katılımcı görüşlerine göre her iki okulda da kararlar okul yöneticileri tarafından alınmaktadır.

4.5.3. Dağıtılmış Liderlik Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Okullara İlişkin Genel Değerlendirme

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik ve bununla ilişkili kavramlara yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenip ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla, nicel araştırma sonucu oluşturulan, uygulama yapılan okulların dağıtılmış liderlik düzeylerini ortaya koyan ortalama puan dağılımları tablosu (Ek 5) aracılığıyla dağıtılmış liderlik düzeyi en düşük ve en yüksek okullar arasından seçilen her bir düzeyden iki okul olmak üzere dört okulda öğretmenlerle bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir okuldaki 6 katılımcı olmak üzere 24 öğretmenin fikirlerine başvurulmuştur. Öncelikle her bir düzeyde bulunan okullara ilişkin bulgular sırayla ortaya konulmuş ve ardından ortak noktalara yoğunlaşarak yorumlanmıştır. Her bir düzey kendi içinde aynı sistematik düzen içinde incelenmiştir.

Bu bölümde öncelikle her bir düzeyde durum temalar bazında tek tek özetlenmiştir. Daha sonra yine temalar bazında düzeyler arası bir karşılaştırma yapılarak genele ilişkin durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece dağıtılmış liderliğe ilişkin düzeyler arası benzerlik ve farklılıkların, destekleyen ve engelleyen durumların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

ÜDDL’lerde yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre bu okullarda çalışan öğretmenler okullarındaki *liderlik/yönetim anlayışını* uzmanlığa göre liderlik, demokratik yönetim anlayışı ve takım çalışması olarak görmektedirler. Bununla birlikte ÜDDL’lerden birisinde yönetime katılım ve şeffaf yönetim anlayışı olarak da görülmektedir. Diğer taraftan ADDL’lerde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarındaki liderlik/yönetim anlayışını otokratik olarak görmektedir.

Öğretmenlerin okullarındaki liderlik/yönetim anlayışını bu şekilde tanımlamalarına neden olan uygulamalar ÜDDL’lerde ilgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar, bu toplantılarda karşılıklı görüş alışverişinde bulunulması, tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi, belgelere değil uygulamalara önem verilmesi, okul yönetiminin tüm çalışanları destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, öğrenciler de dahil tüm paydaşların sürece dahil edilmesi ve yöneticiler dışında lider konumunda bulunanlara okul yöneticileri tarafından destek sağlanması olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu uygulamaları belirttiği vurgulanması gereken bir noktadır. Diğer taraftan uygulamalarda uzmanlığın ön planda olması, tüm paydaşları kapsayan demokratik uygulamalar, kurumsallığın önemi ve gönüllülük esaslı görev paylaşımı ÜDDL’lerde belirtilen diğer noktalardır. Buna karşın ADDL’lerde otokratik liderlik/yönetim anlayışını yansıtan uygulamaları öğretmenler sadece bilgilendirme toplantıları yapılması ve okul müdürünün söz sahibi olması olarak görmektedirler. Ayrıca ADDL’lerde öğretmenler ve müdür yardımcıları yönetimde hiçbir etkisi olmayan çalışanlar olarak görülmektedir.

ÜDDL’lerde öğretmenler okullarında *ortak amaçların* varlığı ile ilgili olarak tüm paydaşlar tarafından kabul edilen vizyon, misyon ve amaçları olduğunu ve okul müdürlerinin belirlenmiş olan vizyon, misyon ve amaçları veliler de dahil tüm paydaşların ruhuna işlediğini ifade etmişlerdir. Tüm paydaşların ortak kaygılar taşımasını da bunun göstergesi olarak kabul etmektedirler. ADDL’lerde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu vizyon, misyon ve amaçlardan habersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Ortak amaçların belirlenmesi ve takibi ile ilgili olarak tüm üst ve alt düzey okullarda okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlenen vizyon, misyon ve amaçlar olduğu belirtilmiştir. Ancak ADDL’lerde bunun sadece kağıt üzerinde olduğu öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır. Diğer taraftan ÜDDL’lerde alt düzeylerden farklı olarak okul müdürünün süreci çok iyi takip ettiği, başarı odaklı oldukları, tüm çalışanlar ve yöneticilerin yüksek beklentilere sahip olduğu, araştırmacı bir yaklaşımla iyi uygulamalara bakıp model aldıkları, başarılabılır hedefler belirledikleri ve öğretmenler tarafından yapılan kısa süreli planlamalar da vurgulanan diğer konulardır.

Çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven ilişkilerini açıklarken üst düzey ve alt düzey tüm okullarda öğretmenlerin hemfikir oldukları noktalar karşılıklı saygı, sorunlara çözüm bulma konusunda yapılan işbirlikleri, kurumdaki güven ortamı, yöneticiler de dahil tüm çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı ve mesleki anlamda öğretmenlerin birbirlerine duydukları güvendir. ÜDDL’lerde bunlara ek olarak her anlamda çalışanlar arasındaki yardımlaşma unsuru da vurgulanmıştır.

ÜDDL’lerde tüm bu işbirliği ve güven ortamının oluşmasında ve sürmesinde kurum kültürü, iletişim ortamının kalitesi ve işbirliği kültürü destek unsurlar olarak görülmektedir. Üst düzey okulların birisinde dürüstlük, sorunlara anında müdahale, hataların göz ardı edilmemesi, çalışanların amaç odaklı olması, paydaş kurumlarla güçlü ilişkiler de işbirliği ve güven ortamını destekleyen unsurlar olarak belirtilmiştir. Bir diğer üst düzey okulda ise okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere önem verilmesi destek unsur olarak görülmektedir. ADDL’lerde ise bu unsurlardan iletişim okul yöneticisiyle çalışanlar arasında sorun olarak belirtilmiştir.

Katılımcılar *paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi* konusunda alt düzey okullarda dar kapsamlı, üst düzey okullarda geniş kapsamlı paydaş sınırlarını dile getirmişlerdir. Üst düzey okullardan birisinde paydaş sınırları mahalle muhtarlığı da dahil edilerek daha kapsamlı görülmektedir. ÜDDL’lerde paydaş olma bilinci, çalışanlardaki resmi bir kurum olma bilinci, paydaşların her konuda işbirliği, paydaşların sorumluluk alması her iki okulda da bulunan ortak noktalardır. Diğer taraftan ÜDDL’lerde paydaşların başarıda etken olduklarının bilincinde olması, paydaşlar arasındaki olumlu iletişim, paydaş ziyaretleri ve okulun hukuki bir boyutu olması paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesinde destekleyici görülmektedir. Üst düzey okullardan birisinde yüksek veli katılımı, okul yönetiminin sorumluluk bilinci ve sorunların çözümünde paydaşların ortak hareket etmesi de bu yöndeki uygulamalar olarak belirtilmiştir. Buna karşın ADDL’lerde paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi ile ilgili olarak velilerin sorumluluklarını yerine getirmediği ve okullarında uygulamalara değil resmiyete önem verildiği belirtilmiştir.

Çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması ile ilgili olarak üst düzey ve alt düzey okullar tamamen farklılık göstermektedir. ÜDDL’lerde öğrenciler de dahil her seviyedeki çalışanın fikirler başlatabildiği, çalışanların öğrenmeye teşvik edildiği ve çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alabildiği girişimcilik konusunda

belirtilen noktalardır. Öğretmenlere göre bunun alt yapısını hazırlayan durumlar mesleki gelişime önem verilmesi ve bu konuda yöneticilerin cesaretlendirici tutumları, yönetimin kolaylaştırıcı rolü, çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi, yöneticilerin rehberlik ve yönlendirmesidir. Bu anlamda üst düzey okulların birisinde katılımcılardan bazıları okul yöneticilerinin kendilerine çok iyi bir model olduğuna dikkat çekmişlerdir. Diğer taraftan ADDL’lerde çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması konusunda öğretmenler kendini ifade etmek istedikleri zaman yönetimin samimi olmayan uygulamalarından dolayı edemediklerini, bilgi, beceri ve yeteneklerini sergilemelerinin yönetimin isteğine bağlı olduğunu, sadece görsele hitap eden önerilere onay verildiğini ve liderlik yapma fırsatı verilmediğini dile getirmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara baktığımızda yine üst düzey ve alt düzey okulların *karar alma süreci* ile ilgili olarak tamamen birbirinden farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. ÜDDL’lerde öğretmenler okul yöneticilerinin çalışanların önerilerine önem verdiğini, öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade edebildiğini, okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkili olduğunu ve çalışanların inisiyatif kullanarak karar verebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca üst düzey okullardan birisinde öğretmenler okullarındaki karar alma süreci ile ilgili diğer okuldan farklı olarak tüm paydaşların ortak olarak aldıkları kararlardan, kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güvenden, yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliğinden ve sorumluluk bilincinin karara katılımındaki etkililiğinden bahsetmişlerdir. Buna karşın ADDL’lerde öğretmenler karar alma sürecinde fikirlerinin sorulduğunu ancak dikkate alınmadığını ve bu yüzden fikirlerinin sorulması durumunu samimi bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılara göre kararlar okul yöneticileri tarafından alınmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında elde edilen bulgular, alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Öncelikle elde edilen bulgular özet biçimde verilmiş sonra alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

5.1. ORTAOKULLARDA DAĞITILMIŞ LİDERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin dağıtılmış liderliğin alt boyutlarına (formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim) ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dağıtılmış liderliğin alt boyutlarından işbirliği ve güvene ilişkin görüşleri diğer alt boyutlarla karşılaştırıldığında en yüksek düzeydedir. Güçlü ve arkadaşları (2015) meslek liselerinde görev yapan alan şeflerinin okul yöneticilerinin dağıtımcı liderliğine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında meslek liselerinde görev yapan alan şefleri ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin yüksek düzeyde; yönetimle alan şefleri arasındaki işbirliğinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz ve Gündüz (2011) ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin birlikte çalıştığı insanlar ile arasında iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Dağıtılmış liderlik konulu neredeyse tüm çalışmalarda vurgulanan işbirliği konusunun temeline baktığımızda ortak kabul edilen amaçlar karşımıza çıkar. Bir örgüt çalışanları ortak amaçlar ya da ortak kaygılar doğrultusunda işbirliği yaparlar. Araştırma bulgularında her ne kadar ortak amaçlar boyutu düşük düzeyde çıkmış olsa da işbirliğinin yüksek düzeyde çıkmış olmasını okulların önde gelen hedefinin öğrenci başarısı, odak noktasının da öğrenciler olmasına bağlayabiliriz. Yönetici kadro ortak amaçların belirlenmesi, uygulanması ya

da takibi konusunda tatmin edici somut uygulamalarda bulunmasa da tüm öğretmenlerin bu hedefe yönelik olarak işbirliği yaptığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin amaç birliği alt boyutuna yönelik görüşleri diğer alt boyutlarla karşılaştırıldığında en düşük düzeydedir. Bu bulguya benzer olarak Joffreh, Mohammadi ve Yasini (2012) dağıtılmış liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin dağıtılmış liderliğin alt boyutlarından misyon, vizyon ve hedeflere yönelik görüşlerinin en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Joffreh ve arkadaşlara buna gerekçe olarak okulların hantal yapısını diğer bir deyişle iş yoğunluğunu göstermişlerdir. Buna karşın Smith (2007) çalışmasında dağıtılmış liderliğin alt boyutlarından misyon, vizyon ve hedeflerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Smith araştırmasındaki bu bulguya gerekçe olarak veliler de dahil tüm çalışanların okulun vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenmesi sürecine dahil edilmesini göstermiştir. Dağıtılmış liderliğin bu boyutu okullarda öğretmenlerin vizyon, misyon ve amaçların belirlenmesindeki rolüne ve bunların tüm paydaşlarca ortak kabul edilmesine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan baktığımızda okullarda vizyon belirleme ve buna bağlı olarak amaçların belirlenmesi sürecinde okul yöneticilerinin paydaşlarla görüş alışverişinde bulunmasının amaçların ortak kabul edilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Harris (2004a) yaptığı çalışmada dağıtılmış liderlik ile okul gelişimi arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve okullardaki ikili ilişkilerin ve güven ortamının önemine değinmiştir. Harris sonuç olarak gerek çalışanlarla yöneticiler arasında gerekse çalışanların kendi arasında güvensizlik olması durumunda dağıtılmış liderlik uygulamalarının etkisiz olacağını ortaya çıkarmıştır. Dağıtılmış liderliği destekleyen durumlar başlığı altında sık sık değinilmiş olan güven konusu da yapılan işbirliklerinden etkilenen ve onu etkileyen bir durumdur. Çalışanların birbirine duydukları güven onları işbirliğine götürebileceği gibi yapılan işbirlikleri sonucu çalışanlar arasında güvensizlik durumu da ortaya çıkabilir. Bu açıdan bakacak olursak işbirliği ve güven birbiri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye sahip unsurlar olduğu için birini diğerinden bağımsız olarak düşünmemek gerekmektedir. Dolayısıyla kurum içi yapılan işbirliklerinin çalışanların güven algısını olumlu şekilde etkileyecek kadar başarılı olduğu söylenebilir.

5.2. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN CİNSİYET VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguya benzer olarak Kılınç (2013), ilköğretim okullarında liderlik kapasitesini belirlemek ve liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenleri ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Arabacı (2015), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında dağıtımçı liderliğin “Misyon, Vizyon ve Hedefler” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Ancak buna karşın “Okul Kültürü”, “Ortak Sorumluluk” ve “Liderlik Uygulamaları” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan yine aynı çalışmada Arabacı dağıtımçı liderliğin bütün boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

İşcan (2014), yabancı diller yüksekokulları müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisini incelediği 416 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında erkek ve kadın öğretim elemanlarının dağıtımçı liderlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın çalışmada lisans ve lisansüstü eğitim durumunda olan öğretim elemanlarının dağıtımçı liderliğin alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşcan’ın araştırması sonucu elde ettiği bu bulgu mevcut araştırma bulgusuyla benzerlik göstermemektedir.

Ağırdas (2014), resmi liselerde dağıtımcı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi 336 öğretmen görüşüne dayalı olarak incelediği araştırmasında, dağıtımcı liderliğin dört alt-ölçeğine yönelik olarak cinsiyet faktörünün etkisine bakmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin katılımcı görüşlerine göre cinsiyete faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışlarına ilişkin katılımcı görüşleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; okul müdür yardımcılarının liderlik davranışlarına ilişkin katılımcı görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin katılımcı görüşlerine göre cinsiyet faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ağırdas'ın bu bulgusu mevcut araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir farklılaşma yaratmamasının nedenleri arasında gerek yöneticilik gerekse öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farkının örgüte yönelik algıyı önemli derecede etkileyecek unsur olmaktan çıkması olabilir. Çünkü uygulamalara baktığımızda kadınlar ve erkekler aynı şartlarda görevlerine atanıp görevlerini sürdürmekle birlikte aynı yasal haklara sahiptirler. Bu bağlamda, cinsiyet bağımsız değişkeninin katılımcıların dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaması beklentilerin dışında bir bulgu değildir. Diğer taraftan öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık görülmemesi lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin okullarındaki uygulamalara aynı pencereden bakabildiği, dolayısıyla okullarındaki uygulamalara yönelik beklentilerinde bir farklılaşma olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.3. DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN MESLEKİ KIDEM VE OKULDAKİ KIDEM YILINA GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü alt probleminden yola çıkılarak öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik algılarının mesleki kıdem ve

okuldaki kıdem yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Kılınç (2013), çalışmasında öğretmenlerin liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Kılınç'ın çalışmasında yapılan gruplar arası farkların belirlenmesine yönelik olarak yapılan LSD testi sonuçlarına göre ise dağıtımçı liderlik boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl lehine, 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine ve son olarak 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir.

İşcan'ın (2014) çalışmasında bulundukları okulda farklı yıl gruplarında (0-10 yıl arası, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü) çalışan öğretmenlerin dağıtımçı liderliğin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkan tanıma ve cesaretlendirme alt boyutlarına ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İşcan'ın ulaştığı bu bulgu mevcut araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Arabacı'nın (2015) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında dağıtımçı liderliğin tüm alt boyutlarda okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre; "Misyon, Vizyon ve Hedefler" alt boyutunda "1 yıldan az" ile "7 yıldan fazla" olan grupların görüşlerinin "4-6 yıl" grubuna göre; "Okul Kültürü" alt boyutunda "1 yıldan az" olan grup diğer gruplara göre, "7 yıldan fazla" olan grup da "4-6 yıl" olan gruba göre; "Ortak Sorumluluk" alt boyutunda "1 yıldan az" olan grup "1-3 yıl" ile "4-6 yıl" gruplarına göre, "7 yıldan fazla" olan grup da "4-6 yıl" grubuna göre; "Liderlik Uygulamaları" alt boyutunda ise "1 yıldan az" olan grup diğer gruplara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir.

Ağırdaş'ın (2014) çalışması sonucunda elde ettiği bulgulara baktığımızda okul müdürlerinin, müdür başyardımcılarının, müdür yardımcılarının liderlik davranışlarını sergilemelerine yönelik katılımcıların görüşleri okuldaki kıdemi ve kıdem

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Yine aynı çalışmada liderlik ekibi arasındaki uyuma yönelik de katılımcıların görüşleri kıdem ve okuldaki kıdemi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ağırdaş'ın elde ettiği bulgular mevcut araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken örneklem belirleme sürecinde de anlatıldığı gibi gerek formal gerekse informal uygulamaları ve ilişkileri değerlendirebilecek duruma gelmiş olmaları açısından en az iki yıl çalışmış olan öğretmenler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmada öğretmenlerin yeni bir liderlik anlayışı olarak görülen dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin kıdem bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedenlerinden birisi örneklem belirleme sürecinde dikkate alınan bu nokta olabilir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin okullarındaki uygulamaları ve ilişkileri değerlendirebilecek derecede deneyime eriştikten sonra mesleki anlamda geçen sürenin dağıtılmış liderlik algısında etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bu başlık altında ele alınan bir diğer araştırma bulgusu da öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma sürelerinin anlamlı bir farklılığa yol açmadığıdır. Yine araştırmanın örneklem belirleme sürecine bakacak olursak dikkate alınan kriterlerden birisi de öğretmenlerin mevcut uygulamaları tam anlamıyla görebilmiş bu yolla değerlendirebilecek aşamaya gelmiş olması açısından bulundukları okulda en az bir yıl çalışmış olmasıdır. Bu bağlamda bulunulan okulda çalışma süresinde uygulamaları değerlendirebilecek kadar okulu tanımış olmanın önemli bir nokta olduğunu söyleyebiliriz. Bir başka açıdan baktığımızda Clark'ın (2007) dediği gibi dağıtılmış liderliğin uygulanmasında okuldaki yönetici kadronun deneyimli olması ve konumunda süreklilik arz etmesi önemlidir. Çünkü böyle yönetici kadrosuna sahip okullarda kurumsallaşma ön plandadır ve gelen öğretmenlerin sisteme adapte olması çok uzun zaman almaz ve aykırılıklar kolaylıkla tolere edilebilir. Bu noktadan hareketle okullardaki kurumsallaşmanın etkisiyle öğretmenlerin gerek mesleki kıdem gerekse bulunulan okulda çalışma sürelerinden bağımsız bir şekilde değerlendirmede bulundukları söylenebilir.

5.4. ÖĞRETMENLERİN KARAR ALMA SÜRECİNE KATILIMLARININ DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİ AÇIKLAMA DÜZEYİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarının dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karara katılımlarının okullarındaki dağıtılmış liderliği anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Diğer bir deyişle okullarda liderliğin dağıtılmış olmasında öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarının önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Alan yazında bir okulda karara katılım süreci ile dağıtılmış liderlik arasındaki pozitif ilişkiden yola çıkarak karara katılımı dağıtılmış liderliğin boyutlarından birisi olarak kabul eden çalışmalar vardır (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Hulpia vd., 2009; Tian, 2011). Bir başka araştırmada Jaimes (2009), dağıtılmış liderliğin öğretmenlerde iş doyumuna, yetki alma isteğine ve aidiyet duygusuna yol açtığı ve böylelikle öğretmenlerin müfredat ve eğitim yönetimi ile ilgili kararlar almadaki sorumluluk hislerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bir örgütte yapı, dağıtılmış liderlik uygulamalarına fırsat vermesi açısından tüm paydaşların karar alma sürecine katılımını ve görüşlerini açıkça belirtebilmesini mümkün kılar nitelikte olmalıdır (Davis, 2009; Harris, 2004b; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane, 2005). Böyle bir yapıda, çalışanların, uzmanlığını ön plana çıkararak kararları almış olmanın ya da alınan kararlarda etkili olmanın verdiği sorumluluk hissiyle liderlik rolü üstlenme ve girişimde bulunma cesaretini bulabilecekleri düşünülmektedir. Buna benzer olarak ESHA (2012, 2013), okullarda formal liderlerin davranışları aşırı derecede kontrol etmek yerine tüm paydaşları yenilikçi fikirler üretme konusunda teşvik etmenin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Teşvik etmenin yolu olarak da çalışanları karar alma sürecine katmayı gösterir. Bu yolla, çalışanlar uzmanlıkları çerçevesinde hareket edecek, karar alma sürecinde ne zaman geri adım atması gerektiğini bileceklerdir.

Hay Group Education (2004), dağıtılmış liderlikte karar vermenin ve girişimlerin birlikte işleyen süreçler olduğuna dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle örgütleri girişim ve fikirlerin sadece hiyerarşik yapının üstündeki liderden geldiği ya da liderin yönlendirme eksikliği nedeniyle çalışanların inisiyatif ve sorumluluk almak zorunda kaldığı iki nokta arasındaki değişken süreçlerin yaşandığı yerler olarak görür. Bu bağlamda mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarından

birisinin girişimcilik olduğu düşünülürse dağıtılmış liderliğin öğretmenlerin karara katılımı ile pozitif yönlü ilişkide olması bu iki sürecin birlikte işlediğine kanıt olarak kabul edilebilir.

5.5. DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARINI ETKİLEYEN OKUL İÇİ FAKTÖRLERE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik ve dağıtılmış liderlik ile ilişkili kavramlara yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, nicel araştırma sonucunda dağıtılmış liderlik düzeyi düşük ve yüksek olan okullar arasından seçilen her bir düzeyden iki okul olmak üzere dört okulda, öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik ve ilgili kavramlara yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler kapsamında öğretmenlere ilk olarak okullarındaki liderlik/yönetim anlayışına ilişkin görüşleri sorulmuştur. ÜDDL’lerde yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre bu okullarda çalışan öğretmenler okullarındaki liderlik/yönetim anlayışını uzmanlığa göre liderlik, demokratik yönetim anlayışı ve takım çalışması olarak görmektedirler. Bununla birlikte ÜDDL’lerden birisinde yönetime katılım ve şeffaf yönetim anlayışı olarak da görülmektedir. Diğer taraftan ADDL’lerde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarındaki liderlik/yönetim anlayışını otokratik olarak görmektedir. Bu bulgudan hareketle dağıtılmış liderlik düzeyi farklı olan okullarda farklı liderlik/yönetim anlayışının hakim olduğunu söyleyebiliriz.

Dağıtılmış liderliğin dört ayırt edici özelliğinden birisi, liderliğin dağılımının uzmanlığa göre değişmesidir. Bu anlayışa göre liderlik, üstte tek bir kişide değil, çeşitli görevlerdeki farklı uzmanlıklardadır. Bu uzmanlıklar bir araya getirilirse, katılımcıların toplamından daha fazlasını temsil eden bir dinamik oluşturmak mümkündür (Woods vd., 2004; Bennett vd., 2003a, b; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Bu açıdan bakıldığında katılımcıların belirttikleri uzmanlığa göre liderlik anlayışı ve uygulamalarda uzmanlığın ön planda olması okullarda dağıtılmış liderliğin uygulandığına yönelik göstergelerden birisidir.

Demokratik liderlik ya bir danışma ya da katılımlı karar verme şeklinde olabilir (Vroom ve Yetton, 1973'den Akt. MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Spillane (2005), dağıtılmış bir perspektifin bu şekilde demokratik veya otokratik olabileceği, bir okuldaki tüm çalışanları kapsayabileceği ancak mutlaka demokratik olmadığı görüşündedir. Görüşmeler sonucu elde edilen bulgular dağıtılmış liderlikte hem demokratik hem de otokratik yönetim anlayışının mevcut olabileceği fikrini desteklemektedir. Bu farklılaşmayı okulların dış olaylara verdiği farklı tepkilere bağlamak mümkündür. Nitekim bu konuda MacBeath (2004) inisiyatifin yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya olabileceğini, bunun okulun bağlamıyla ilgili olduğunu söylemiştir. Diğer taraftan otokratik anlayışın sadece ADDL'lerde dile getirilmiş olması bu okullarda karşılıklı güven ve yenilikçi fikirlere açık olmak gibi, yönetim anlayışı her ne olursa olsun, kurumdaki pozitif ortamı sağlayacak unsurların eksik olabileceğini de düşündürmektedir.

ÜDDL'lerdeki katılımcıların okullarındaki liderlik/yönetim anlayışı ile ilgili olarak vurguladıkları bir diğer kavram takım çalışmasıdır. Harris (2004a) ve Ritchie ve Woods (2007), takım çalışmasını dağıtılmış liderliğin anahtar unsurlarından birisi olarak görmektedirler. Ancak tek başına takım çalışması dağıtılmış liderliğin varlığı anlamına gelmez. Bir okulda dağıtılmış liderliğin varlığından bahsetmek için amaç birliği, sorumluluk paylaşımı, teşvik ve girişim, karara katılım gibi diğer unsurların da mevcut olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu bulgu diğer unsurlarla birlikte var ise bir okulda dağıtılmış liderlik söz konusudur denilebilir.

Dağıtılmış liderlikte yazarlarca sıkça vurgulanan örgüt içi statüleri dikkate alınmaksızın tüm paydaşların dahil edildiği bir liderlik anlayışıdır (Bennett vd., 2003a; Gronn, 2000; Gronn, 2002a; Spillane, 2005; Tian, 2011). Katılımcıların okullarındaki uygulamalara yönelik örneklerine baktığımızda ÜDDL'lerde tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi ve buna bağlı olarak öğrenciler de dahil tüm paydaşların sürece dahil edilmesi ve ilgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar yapılması bu okullarda yönetim anlayışında statülerin geri planda olduğunu gösterir. Diğer taraftan tüm paydaşların karar alma sürecine katılması, görüşlerini açıkça belirtmesi, bilgi, beceri, deneyim veya uzmanlığına göre liderlik rolü üstlenebilmesi bir başka deyişle demokratik yönetim anlayışı da dağıtılmış liderliğe dahildir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane, 2005). Bu açıdan baktığımızda ÜDDL'lerde tüm paydaşları kapsayan demokratik uygulamalar, gönüllülük esaslı görev paylaşımı, toplantılarda

karşılıklı görüş alışverişinde bulunulması ve belgelere değil uygulamalara önem verilmesi onların kurumlarında liderlik rolleri üstlenebildiğinin, demokratik yönetim anlayışıyla iç içe olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu noktada belirtmek gerekir ki çalışanları liderlik rolü üstlenmeye iten unsur yönetici desteğidir. Girişimlerin başlatılması ile ilgili olarak alan yazında kurum içi desteğin önemine değinen çalışmalar vardır (Bennett vd., 2003a, b; Woods vd., 2004). Gronn (2002a), bireyler arasındaki işbirliğini kolaylaştırmak için kurumsallaşmanın etkili olacağını vurgulamaktadır. ÜDDL’lerde belirtilen kurumsallaşma Gronn’un bu görüşüne yönelik kabul edilebilir.

ÜDDL’lerdeki bu uygulamalara karşın ADDL’lerde sadece bilgilendirme toplantıları yapılması ve okul müdürünün söz sahibi olması, öğretmenler ve müdür yardımcılarının yönetimde hiçbir etkisi olmayan çalışanlar olarak görülmesi otokratik yönetim anlayışına yönelik uygulamalardır. Harris’e (2004a) göre yönetim ekibinin resmi liderlik pozisyonlarındaki gücü ve kontrolü başkalarına bırakması için çalışanlarını çok iyi tanınması gerekmektedir. Aksi durumda bu tarz demokratik uygulamalara geçmek, bunu başarmak çok zordur. ADDL’lerdeki okullarda öğretmen sirkülasyonunun fazla oluşunu dikkate aldığımızda bu uygulamalara bir parça anlam verilebilir.

Okulun tüm paydaşlarının birlikte belirlediği örgüt vizyonuna uygun ve yine tüm paydaşlar tarafından ortak kabul edilen amaçlar dağıtılmış liderliğin işlerliği açısından önem arz etmektedir (Davis, 2009; ESHA, 2013; Gordon, 2005; Spillane, 2005). Benzer olarak MacBeath, Oduro ve Waterhouse (2004) ve Singh (2014), araştırmaları sonucunda paylaşılan hedefleri teşvik edici faktör olarak belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada ÜDDL’lerde katılımcılar tüm paydaşlar tarafından kabul edilen vizyon, misyon ve amaçları olduğunu, bunların okul müdürü ve stratejik planlama ekibi tarafından belirlendiğini ve okul müdürlerinin belirlenmiş olan vizyon, misyon ve amaçları veliler de dahil tüm paydaşların ruhuna işlediğini ifade etmişlerdir. Tüm paydaşların ortak kaygılar taşımasını da bunun göstergesi olarak kabul etmektedirler. Bu bağlamda üst düzey okullardaki liderlik/yönetim anlayışını da dikkate aldığımızda her ne kadar amaçların belirlenmesi sürecinde tüm paydaşların dahil edilmemesi gibi demokratik olmayan bir yaklaşım benimsenmiş olsa da ortak paydada buluşabilmek için okul yöneticilerinin paydaşlara bunu özümsetmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü ADDL’lere baktığımızda aynı şekilde belirlenmiş amaçlar söz konusu olmakla birlikte çalışanların büyük çoğunluğu bu amaçlardan habersizdir. Hatta bunun sadece kağıt

üzerinde olduğu öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır. Oysaki bir örgütte paylaşılan hedeflerin olması fikir birliği oluşmasını sağlayacak, çatışma çözümünü kolaylaştıracak, uzlaşma kültürü oluşmasına yol açacaktır. Böylelikle karar alma mekanizması etkili bir şekilde işleyecektir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). ADDL’lerdeki ortak amaçların varlığı ve belirlenmesi konusunu liderlik/yönetim anlayışı altında katılımcılar tarafından belirtilen otokratik anlayışla birlikte düşündüğümüzde MacBeath’in bu görüşü anlam kazanmaktadır.

ÜDDL’lerde alt düzeylerden farklı olarak okul müdürünün süreci çok iyi takip ettiği vurgulanmıştır. MacBeath, Oduro ve Waterhouse’ın (2004), öğretmenlere denetim uygulamaksızın yeni fikirler başlatma ve uygulama özgürlüğü verilmesinde güçlüklerle karşılaştığı bulgusu mevcut araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin süreci çok iyi takip ederek değerlendirmesi gerektiği, buna bağlı olarak hesapverebilirliğin de liderliğin dağıtımında önem kazandığı söylenebilir. Araştırmanın bir başka bulgusu da tüm çalışanlar ve yöneticilerin yüksek beklentilere sahip olmasıdır. Bunu destekler nitelikte Grenda (2011) ve ESHA (2013) çalışmalarında, liderliğin dağıtımında yüksek beklentilerin temel değer olarak alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Ortak amaçlar konusunda vurgulanması gereken bir diğer nokta da örgütün öğrenme yolundaki bakış açısıdır. Dağıtılmış liderlik için gerekli olan kapasiteyi oluşturabilmek için bir öğrenme kültürüne ihtiyaç vardır (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). ÜDDL’lerde bahsedilen araştırmacı bir yaklaşımla iyi uygulamalara bakıp model alma konusu üst düzey okullarda öğrenme kültürünün hakim olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yine ÜDDL’lerde belirtilen başarılabılır hedefler olması da okul yöneticilerinin süreci iyi takip ederek kendi kapasitelerine uygun hareket etmelerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çalışanlar arasındaki işbirliği ve güven ilişkilerini açıklarken üst düzey ve alt düzey tüm okullarda öğretmenlerin hemfikir oldukları noktalar karşılıklı saygı, sorunlara çözüm bulma konusunda yapılan işbirlikleri, kurumdaki güven ortamı, yöneticiler de dahil tüm çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı ve mesleki anlamda öğretmenlerin birbirlerine duydukları güvendir. Dağıtılmış liderlik ile ilgili alan yazına baktığımızda çalışanlar arası saygı ve güvenin temel değerler olarak kabul edildiği bir kültür (ESHA, 2013; Grenda, 2011; Harris, 2002; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Oduro, 2004), okul kültürüne ve günlük rutinlerine entegre edilmiş her türlü işbirliği ve katılım (Gronn, 2002) dağıtılmış liderliği destekleyen unsurlar

arasındadır. Diğer taraftan ÜDDL’lerde katılımcıların dile getirdiği iletişim ortamının kalitesi ve meslektaş yardımlaşması da MacBeath, Oduro ve Waterhouse (2004) ve Taşdan ve Oğuz’un (2013) çalışmalarında vurgulanan bir diğer destek unsurudur. Araştırma bulgularından okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlere önem verilmesi olumlu iletişimin ve ÜDDL’lerde sıkça belirtilen güçlü kurum kültürünün getirilerinden birisi olarak kabul edilebilir.

ADDL’lerde dile getirilen en önemli sorun okul yöneticisiyle çalışanlar arasındaki iletişimidir. Bu bulgu iletişim olmaması durumunun dağıtılmış liderliğin önündeki engellerden birisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla ilgili olarak Harris (2004a), bir okulda dağıtılmış liderliğin başarısı veya başarısızlığının, diğer öğretmenlerin ve okul yönetiminin ilişkileri gibi birçok iç faktörden etkilenebileceğini söylemektedir. Öğretmenlerin okul yönetimi ile üretken ilişkiler geliştirmesi önemlidir. Bunun olmaması, liderlik rolleri üstlenen ve üstlenmeyen öğretmen grupları arasında yabancılaşmaya yol açabilir, çatışmalar olabilir.

Dağıtılmış liderliğin ayırt edici unsurlarından olan liderliğin geniş sınırları liderliğin kapsamını sadece örgüt içinde değil örgüt dışında da yaymayı vurgular. Nitekim OECD’nin okul liderliği konusundaki çalışması örgüt içi ve dışı ağlarda işbirliğini güçlendirmek ve toplumlar arasında kaynakların paylaşımı için sistem düzeyinde liderliğin önemine işaret etmektedir. ESHA’ya (2013) göre, bizleri bu sistem liderliğine doğru götürecek anlayış da dağıtılmış liderlik yaklaşımıdır. ÜDDL’lerde katılımcıların paydaş kurumlarla güçlü ilişkileri olduğuna yönelik vurgusu bu noktada önem kazanmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak dağıtılmış liderliğin sistem düzeyinde liderlik yolunda etkili bir adım olduğu söylenebilir.

Üst düzey tüm okullarda katılımcı görüşlerine göre ortak noktalardan birisi de kapsamlı paydaş sınırlarının olmasıdır. Paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda Milli Eğitim, öğrenciler, öğretmenler, idareciler, kantinci, güvenlik görevlileri, hizmetliler, veliler ve hatta mahalle muhtarlığının da paydaş olarak görülmesi liderliğin dağıtımında sınırların geniş tutulmasına imkan sağlaması açısından önemlidir. Konu ile ilgili alan yazındaki velilerin de sürece dahil edilmesi ve diğer çalışanlar kadar sorumlu tutulmasının gerekliliğine değinen çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Gordon, 2005; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Taşdan ve Oğuz, 2013). Bu noktada önemli olan paydaşların

sorumluluklarının bilinciyle hareket etmesidir. Nitekim ÜDDL’lerde paydaş olma bilinci, paydaşların başarıda etken olmalarının farkındalığı ve sorumluluk almaları konularında katılımcılar olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. “*Yüksek veli katılımı*”, ve “*Okul yönetiminin sorumluluk bilinci*” bunu örneklendiren uygulamalar olarak görülmektedir.

Sorumluluklarını yerine getirme konusunda paydaşlar arasında yapılan işbirliklerinin (Gronn, 2002b) ve olumlu iletişimin (Grenda, 2011) etkisi göz ardı edilmemelidir. ÜDDL’lerde katılımcılar bu iki noktaya vurgu yapmış, olumlu iletişimin işbirliklerini artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda paydaşlarla kurulan olumlu ilişkilerin paydaşlar arasında yapılan işbirliklerine destekleyici unsur olarak katkı sağladığı söylenebilir.

ÜDDL’lerde yapılan paydaş ziyaretleri, çalışanlardaki resmi bir kurum olma bilinci ve okulun hukuki bir boyutunun olması paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesinde etkili görülmektedir. Dağıtılmış liderlikte çalışanların performanslarından sorumlu tutulması (Elmore, 2000; ESHA, 2013; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004), sorumluluk üstlenmeleri ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde karşılıklı hesapverebilirliğin belirleyici bir faktör olduğu bilinmektedir (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004). Bu bağlamda okulun hukuki boyutu çalışanların sorumlu tutulmaları, sorumluluk almaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konularında destekleyici unsur olarak kabul edilebilir. Buna karşın ADDL’lerde paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi ile ilgili olarak katılımcıların okullarında uygulamalara değil resmiyete önem verildiğini belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu noktada diğerinin aksine hukuki boyutun dağıtılmış liderliğin önünde engel teşkil ettiği söylenebilir. Rensis Likert’in yönetim sistemleri modelinde Sistem 1’de astlara güvenmeyen biçimsel örgütün biçimsel olmayan örgütü karşı bir yapı olarak görmesi ve bunun çalışanlarda yarattığı memnuniyetsizlik, Sistem 4’de ise bu iki örgütün aynı görülmesi ve dolayısıyla çalışan memnuniyeti oluşması söz konusudur (Eren, 2009). ÜDDL ve ADDL’lerdeki hukuki boyuta bakış farklılığı Rensis Likert’in yönetim sistemlerinin aşamalı ve süreklilik içinde olduğunu öne süren modeli ile açıklanabilir.

Çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunması ile ilgili olarak ÜDDL’lerde öğrenciler de dahil her paydaşın fikirler başlatabiliyor olması dikkat çekici noktalardan birisidir. Liderliğin dağıtımına taksonomik açıdan yaklaşan MacBeath ve

çalışma arkadaşlarının (2004) vurguladığı kültürel dağıtımı dikkate aldığımızda, paydaşların kendi inisiyatifleriyle fikirler başlatması dağıtım fikrinin okul kültürüne yerleşmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dağıtılmış liderlikte girişim ruhunun göstergelerinden birisi de çalışanların birden fazla takım, komisyon veya kurulda rol alabilmesini mümkün kılan yapılar (Harris, 2004b; Spillane vd., 2001; Spillane, 2005) olmasıdır. Araştırma bulguları ÜDDL’lerde çalışanların farklı takım, komisyon ve kurullarda rol alabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda üst düzey okullarda çalışanların liderlik yapma konusunda fırsatlar bulabildiğini ve bu yöndeki girişimlerinin karşılık bulduğunu söyleyebiliriz. Katılımcı görüşlerine göre “*Risk alma*” da okullarda girişimcilik konusunda belirtilen noktalardan birisidir. ESHA (2012) bununla ilgili olarak, yapılanlarla yetinmeyip daha iyi yollar aranması ve bunların akılcı risk alma yoluyla test edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda örgüt içindeki karşılıklı güven duygusuyla çalışanların bilgi, beceri ve uzmanlıklarını sergilemelerine izin vererek risk almak örgütün yeni öğrenmeler edinmesini sağlayabilir.

Öğretmenlere göre üst düzey okullarda mesleki gelişime önem verilmesi, çalışanların öğrenmeye teşvik edilmesi ve bu konuda yöneticilerin cesaretlendirici tutumları, yönetimin kolaylaştırıcı rolü, çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi girişimci ruhun alt yapısını hazırlayan durumlardır. Konu ile ilgili alan yazında Bennett ve arkadaşları (2003a, b), Woods ve arkadaşları (2004) ve Williams (2011) etkili liderlik uygulamaları için okul yönetiminin, çalışanların mesleki gelişimine önem veren, böylece tüm çalışanların liderlik gelişim fırsatlarına erişebilmesini sağlayan ve liderlik sınırlarını genişleterek girişimde bulunmalarını teşvik eden ve onlara liderlik deneyimi konusunda fırsatlar sunan bir yaklaşım sergilemesinin öneminden bahsederler. Ayrıca Harris’in (2004a, b), örgütte kolektif insan kapasitesini geliştirme vurgusu benzer şekilde girişimciliği harekete geçirerek liderlik dağıtımını kolaylaştıracak bir unsur olarak bu bulguyu desteklemektedir. Bu bağlamda çalışanların öğrenmeye teşvik edilerek mesleki gelişimlerine katkı sunmanın, onları liderlik yapma konusunda cesaretlendirmenin, uygulamalarda çözüm odaklı bir yaklaşımla işlerini kolaylaştırmanın çalışanlarda girişimcilik ruhunu canlandırıdığı söylenebilir.

Üst düzey okullarda katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer nokta da yöneticilerin rehberlik ve yönlendirmesidir. Elmore (2000) ve MacBeath ve çalışma arkadaşları (2004), liderliğin dağıtımında örgütteki uzmanlık sınırlarını takip ederek tutarlı bir bütün yapmak için rehberlik ve yönlendirmenin okul lideri tarafından

yapılması gerekir. Onlara göre, bu aynı zamanda güçlü bir resmi liderin varlığının bilinciyle liderliğin dağıtımında insanların kendilerinden emin olmalarını sağlayacaktır. Dağıtılmış liderlikte her ne kadar çalışanların kendi inisiyatifleriyle girişimde bulunmasını öngören kültürel dağıtım daha arzu edilen bir yaklaşım olsa da inisiyatifin resmi liderde olduğu rehberlik ve yönlendirmenin de çalışanlar tarafından kabul gören bir yaklaşım olduğu söylenebilir. ÜDDL’lerde karşımıza çıkan bir diğer bulgu okul yöneticilerinin çalışanlarına çok iyi bir model olmasıdır. Elmore’un (2000), liderlerin yapılmasını istedikleri veya başkalarından yapmasını bekledikleri şeyleri yapıyor olmaları ve yapıyor görünmeleri gerektiği yönündeki görüşü bunu destekler niteliktedir. Bununla ilgili olarak okul yöneticilerinin çalışanlarından bekledikleri davranışları modelleyebilmelerinin çalışanlar açısından teşvik edici bir unsur olduğu söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde üst düzey okullarda karar alma süreci ile ilgili olarak öğretmenler okul yöneticilerinin çalışanların fikirlerine önem verdiğini, öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade edebildiğini, okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkili olduğunu ve çalışanların inisiyatif kullanarak karar verebildiğini belirtmişlerdir. Alan yazına baktığımızda, Hay Group 2004’de yaptığı çalışmada dağıtılmış liderlikte karar verme ve girişimlerin değişken bir süreç olduğunu ve bunun yukarıdan aşağıya olabileceği gibi aşağıdan yukarıya da olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışanların fikirlerine önem verilerek onların görüşlerini çekinmeden ifade edebilmesine yol açan uygulamalarla birlikte kararlarda sadece çalışanların inisiyatifinin olması ve okulun genelini ile ilgili konularda sadece yönetimin inisiyatifinin olması beklenen bir bulgudur.

Dağıtılmış liderlikte tüm paydaşların katıldığı karar alma süreçleri önemlidir (Harris, 2004b; Spillane vd. 2001; Spillane, 2005; Yashkina, 2010). Üst düzey okullarda tüm paydaşların karar mekanizmasında yer almasını bu okullarda sıkça vurgulanan demokratik uygulamalar dahilinde konumlandırmak mümkündür. Kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güven, yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliği ve sorumluluk bilincinin karara katılımındaki etkililiği de ÜDDL’lerde öğretmenler tarafından belirtilen diğer konulardır. Jaimes (2009), dağıtılmış liderliğin öğretmenlerin karar almadaki sorumluluk hislerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda üst düzey okullarda paydaşlardaki yüksek sorumluluk bilincinin onların karara katılımına olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yukarıda da bahsedildiği gibi ÜDDL’lerde tüm

Çalışanlar ve okul yönetimi arasındaki mesleki anlamda karşılıklı güvenin, onların birbirlerinin aldıkları kararlara da güven duymasına ve bu kararların ikna ediciliğine yol atıldığı şeklinde yorumlanabilir.

ADDL’lerde kararların okul yöneticileri tarafından alınıyor olması bu okullardaki liderlik/yönetim anlayışı temasında görüldüğü gibi otokratik yönetim anlayışı ile örtüşmesi bakımından önemlidir. Ayrıca yönetim ekibinin çalışanlarını mesleki anlamda iyi tanımadığı için karar alma sürecine dahil etmediğı şeklinde de yorumlanabilir. Bununla ilgili olarak Harris (2004a), yöneticilerin çalışanlarını tanımadığında dağıtılmış liderlik uygulamalarına geçmekte problem yaşayabileceklerini belirtmiştir. Bu noktada okullardaki yüksek ğretmen sirkülasyonunun dağıtılmış liderliğin önünde engel teşkil ettiğı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlara ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

6.1. SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen görüşlerine göre ortaokullardaki dağıtılmış liderliği belirlemek ve dağıtılmış liderlik ile ilgili etmenleri ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma bulgularına bağlı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarındaki dağıtılmış liderliğe yönelik olarak görüşleri incelendiğinde okullarda genel olarak işbirliği ve güven kültürü sağlanmış iken amaç birliği gerekli düzeyde sağlanamamıştır.
- Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.
- Öğrenim düzeyi değişkeni öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.
- Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.
- Okuldaki kıdem YILI değişkeni öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.
- Öğretmenlerin karara katılımları dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- Öğretmen görüşlerine göre ÜDDL ve ADDL’lerde liderlik/yönetim anlayışı birbirinden farklılık göstermektedir. ÜDDL’lerde uzmanlığa göre liderlik, demokratik yönetim anlayışı, takım çalışması, yönetime katılım ve şeffaf yönetim anlayışı gibi dağıtılmış liderlik alan yazınında sıkça vurgulanan uygulamalar mevcuttur. ADDL’lerde ise otokratik yönetim anlayışı hakimdir. Tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi ve buna bağlı olarak öğrenciler de dahil tüm paydaşların sürece dahil edilmesi, tüm paydaşları

kapsayan demokratik uygulamalar, gönüllülük esaslı görev paylaşımı, toplantılarda karşılıklı görüş alışverişinde bulunulması ve belgelere değil uygulamalara önem verilmesi de ÜDDL’lerde hakim uygulamalardır. ÜDDL’lerde yönetici desteği ve kurumsallaşmanın, ADDL’lerde ise öğretmen sirkülasyonunun liderlik/yönetim anlayışında etkili olmaktadır.

- Ortak amaçlar konusunda ÜDDL ve ADDL’lerde öğretmen görüşlerine göre vizyon, misyon ve amaçların belirlenmesi süreci okul yöneticisinin ve stratejik planlama ekibinin işbirliği ile yapılmaktadır. Ancak üst düzeylerde ortak amaçları okul müdürü paydaşların ruhuna işlemeyi başaramamış iken alt düzeylerde paydaşların büyük çoğunluğu bunlardan habersizdir. Okul müdürünün süreci takip etmesi, araştırmacı yaklaşım ve iyi örnekleri model alma yine ÜDDL’lerde hakim uygulamalardır. Ortak amaçlar belirlenmesi ve bunlara ulaşılması konusunda ÜDDL’lerde yüksek beklenti ve öğrenme kültürünün destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÜDDL ve ADDL’lerde işbirliği ve güven ile ilgili olarak sorunlara çözüm bulma konusunda yapılan işbirlikleri, kurumdaki güven ortamı, yöneticiler de dahil tüm çalışanlar arasında bilgi ve deneyim paylaşımı ve mesleki anlamda öğretmenlerin birbirlerine duydukları güven dile getirilen ortak noktalardır. ÜDDL’ler paydaş kurumlarla da güçlü ilişkiler kurarak liderlik dağıtımını bir adım öteye götürerek sistem düzeyine taşımaktadırlar. Üst düzeyde geniş kapsamlı alt düzeyde dar kapsamlı paydaş sınırları anlayışı hakimdir. Ancak ÜDDL’lerde paydaş olma bilinci, paydaşların başarıda etken olmalarının farkındalığı ve sorumluluk almaları söz konusu iken ADDL’lerde özellikle veliler paydaş olmanın sorumlulukları konusunda sorun teşkil etmektedirler. Karşılıklı saygı, iletişim ortamının kalitesi, meslektaş yardımlaşması, kurum kültür, kamu kurumu olma bilinci okullarda işbirliği ve güven ortamını destekleyen unsurlardır. ADDL’lerde iletişim kopukluğu güven ortamının sağlanmasında engel olarak görülmektedir.
- Sorumluluk paylaşımı konusunda paydaşlar arasında yapılan işbirlikleri, tüm çalışanların öğrenci başarısından sorumlu tutulması ve sorumluluk alması ÜDDL’lerde mevcut uygulamalardır. ÜDDL’lerde olumlu iletişimin, yöneticilerin çözüm odaklı olmasının ve okulların hukuki boyuttan kaynaklı hesapverebilirlik ilişkilerinin olmasının sorumluluk paylaşımını kolaylaştıran unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ADDL’lerde okulların hukuki

boyutunun olmasının sorumluluk almanın önünde engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çalışanların teşvik edilmesi ve girişimde bulunmaları ile ilgili olarak her paydaşın fikirler başlatabiliyor olması, çalışanların birden fazla takım, komisyon veya kurulda rol alması, yöneticilerin rehberlik ve yönlendirmesi ve yöneticilerin model olması ÜDDL’lerde mevcut uygulamalardır. ÜDDL’lerde yöneticilerin risk alması, mesleki gelişime önem verilmesi, çalışanların öğrenmeye teşvik edilmesi ve bu konuda yöneticilerin cesaretlendirici tutumları, yönetimin kolaylaştırıcı rolü, çalışanların liderlik yapma konusunda teşvik edilmesi girişimci ruhun alt yapısını hazırlayan diğer bir deyişle bu ruhu destekleyen unsurlardır.
- Karar alma konusunda öğretmen görüşlerine göre ÜDDL’lerde okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkili olduğu ve çalışanların inisiyatif kullanarak karar verebildiği çift yönlü uygulamalar vardır. Buna karşın ADDL’lerde sadece yöneticilerin inisiyatifinin olduğu tek yönlü uygulamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÜDDL’lerde çalışanlardaki sorumluluk bilinci ve mesleki anlamda karşılıklı olarak duyulan güvenin karar alma sürecinde destekleyici unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında elde edilen bulgular ve sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- En düşük düzeydeki alt boyut olan amaç birliğini sağlamak adına uygulayıcılar öncelikle tüm paydaşların dahil edildiği vizyon geliştirme çalışması yapabilirler. Paylaşılan vizyondan yola çıkılarak ortak amaçlara ulaşabilmek adına stratejik plan geliştirme sürecinde tüm paydaşların görüşlerine başvurulmalıdır. Ayrıca öğrenme kültürü oluşturmak ve hesapverebilirlik ilişkilerini dikkate almak da amaç birliğini sağlamak ve bu amaçlara ulaşmak adına etkili olabilir.
- Karara katılım dağıtılmış liderliğin yordayıcısı olduğundan uygulayıcılar liderlik dağıtımında başarılı olmak adına öğrenciler de dahil tüm paydaşları karar alma sürecine dahil etmelidirler.

- Okul yöneticileri, çalışanlarına gerek liderlik girişimleri gerekse karşılaşılan problemlerin çözümü konusunda destekleyici bir yaklaşım sergilemeli ve kurumsallaşmaya önem vermelidir. Üst düzey yöneticiler ise öğretmen sirkülasyonunun okullardaki liderlik yaklaşımına olumsuz etkisini göz önünde bulundurarak il içi ve il dışı tayin dönemlerine sınırlama getirebilirler.
- Karşılıklı saygının, olumlu iletişimin ve yardımlaşmanın temel değerler olarak alındığı bir kurum kültürü oluşturmak okullarda işbirliği ve güven ortamına yol açan unsurlardır. Okul yöneticileri bu temel değerler üzerinden hareket ettiğinde işbirliği ve güven ortamının oluşmasını sağlayabilir. Bununla ilgili olarak okullarda takım çalışmaları ve gerek okul içi gerek okul dışı sosyal faaliyetler yapmak etkili olabilir.
- Mesleki yeterlikler konusunda çalışanlar arasındaki karşılıklı güven okullarda hem işbirliği hem de karar alma sürecinde etkilidir. Bu bağlamda mesleki gelişime gerek okul düzeyinde gerekse üst düzeylerde önem verilmelidir. Buna yönelik olarak nitelikli hizmet içi eğitim faaliyetleri artırılabilir. Okul yöneticilerine okullarındaki liderlik kapasitesini geliştirebilmeleri açısından hizmet içi eğitimin içeriğini çalışanlarıyla birlikte belirleme konusunda serbesti sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mevcut çalışmada dağıtılmış liderlik konusu tek başına ele alınmıştır. Yurt içinde yapılmış olan çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu dikkate alırsak araştırmacılara dağıtılmış liderliğe etki edebilecek ya da onun etkileyebileceği düşünülen değişkenlerle ilişkisi konusunda araştırma yapılması önerilebilir.
- Mevcut çalışmada dağıtılmış liderlik konusunda örneklem grubu olarak öğretmenler alınmıştır. Aradaki görüş ayrılıklarını tespit etmek amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerin olduğu bir örneklem grubuyla karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.
- Bu çalışma ortaokullar düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin yapılacak diğer çalışmalar okul öncesi, ilkökul ve lise düzeylerinde gerçekleştirilebilir.
- Çalışmanın nicel ve nitel boyutlarında dikkat çeken nokta öğretmenlerin işbirliği ve güvene yönelik düşüncelerinin hem alt düzey hem de üst düzey okullarda diğer boyutlara göre pozitif olmasıdır. Bunun altında yatan nedenler çalışma konusu yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 269-280.
- Ağırdas, Y. (2014). *Resmi Liselerde Dağıtımçı Liderlik İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi (Çorum Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allcorn, S. (1997). Parallel virtual organizations: Managing and working in the virtual workplace. *Administration and Society*, 29 (4), 412-439. doi: 10.1177/009539979702900402
- Arabacı, İ. B., Karabatak, S. ve Polat, H. (2016). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1015-1032.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, J. (2004). “Weighted” funding of schools gains favour. *The Education Week Guide to K-12 Terminology*, 11 (3), 120-134.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yay.
- Avolio, B. J. (2011). *Full Range Leadership*. (2nd ed.) Los Angeles: Sage Publications.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 001-021.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Baloğlu, N. (2011a). 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 Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 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.
- Beck, A. P. ve Peters, L. (1981). The research evidence for distributed leadership in therapy groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31, 43–71.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. ve Harvey, J. A. (2003a). Distributed Leadership: A Review of Literature. National College for School Leadership. <http://www.rtuni.org/uploads/docs/Distributed%20Leadership%20-%20review.pdf>
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. ve Harvey, J. A. (2003b). Distributed Leadership: A Review of Literature Summary Report. National College for School Leadership. <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Resource-Distributed-Leadership-Report-Summary-2003-NCSL.pdf>
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration and Leadership*, 37 (2), 257-277. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. *Eğitim Yönetiminde Liderlik. Teori, Araştırma ve Uygulama*, Güçlü, N. (Ed.). 1. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 41-68.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2002 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camburn, E., Rowan, R. ve Taylor, J (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational and Policy Analysis*, 25 (4), 347-373.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Chen, Y. (2007). *Principals' Distributed Leadership Behaviors And Their Impact On Student Achievement In Selected Elementary Schools In Texas*. Unpublished Doctoral Dissertation. Office of Graduate Studies of Texas A&M University, USA.
- Ceylan, T. (2006). Siyaset felsefesinin temel problemlerinden biri ve birlikte yaşamının koşulu olan adalet (Platon). *KKEFD/JOKKEF*, 14, 159-176.
- Clark, A. (2007). *The Handbook Of School Management*. Cape Town: Macmillan.
- Colbeck, C. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69 (6), 647-661.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boylston Street, Boston: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev.), Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara, 3. Baskı, ss. 69-110.
- Cunningham, L. (1976). Educational leadership: The curious blend. *Educational Leadership*, 33, 324-332.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, Ankara.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı-Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Dağlı, M. (2016). *Psikolojik Sözleşme İhlalleri, Örgütsel Vatandaşlık Ve Örgütsel Adalet Algısı İlişkisine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Daft, R. L. (1991). *Management*. Chicago: Dryden Press.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed Leadership and School Performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate School of Education and Human Development of George Washington University, USA.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Qing Gu, Brown, E., Ahtaridou, E. ve Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupils outcomes. Final report*. University of Nottingham.
- Devellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Totan, T. (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DiPaola, M. F. ve Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88 (3), 35-44.
- Doğrul, M. A. (2013). *Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Afyon Meslek Yüksek Okulu'nda Çalışanlar Üzerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Drucker, P. F. (1959). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*. New York: Haper & Bros.
- Duignan, P. ve Bezzina, M. (2006). Building a capacity for shared leadership in schools: Teachers as leaders of educational change. *Educational Leadership Conference*. University of Wollongong.
- Dukerich, J. M., Golden, B. ve Shortell, S. M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity and image on physician cooperative behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47 (3).
- Dutton, J. E. ve Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Review*, 34, 517-554.
- Dutton, J., Dukerich, J. ve Harquail, C. V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*, 34, 239-263.
- Elmore, R. F. (1997). Accountability in local school districts: Learning to do the right things. P. W. Thurston ve J. G. Ward. Greenwich, *Improving Educational Performance: Local and Systemic Reforms*, CT, JAI Press, Inc. 5: 59-82.
- Elmore, R. F. (2000). Building a New Structure For School Leadership. The Albert Shanker Institute, Winter, 2000. <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/building.pdf>
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Elsbach, K. ve Kramer, R. M. (1996). Member responses to organizational identity threats: Encountering and countering business week rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41, 442-476.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engeström, Y., Miettinen, R. And Punamaki, R.L. (Eds), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19–38.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. 9. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33 (1), 210-223.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 1211-1224. DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b02.074>
- ESHA (2012). *Position Paper Distributive Leadership*. Utrecht: ESHA.
- ESHA (2013). Distributed Leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. 28 October, 2013. http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a._2013_distributed_leadership_in_practice_esh-a-etu-ce_0.pdf
- ETUCE (2012). *School leadership Survey*. Brussels: ETUCE.
- Fırat, M., Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624
- Fiedler, F. E. (1964). *A contingency model of leadership effectiveness*. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26 (2), 1–34.
- Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7 (3), 286-299.

- Frost, D. ve Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy, and impact. *School Leadership & Management*, 23 (2), 173-186.
- Fullan, M. (2002). *The Change Leader*. Center for Development and Learning.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (3), 1-26.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gibb, C. A. (1947). The principles and traits of leadership. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42 (3), 267-284.
- Gibb, J.R. (1951). *Dynamics of Participative Groups*. John S. Swift Company: New York.
- Gibb, C. A. (1954). *Leadership*. In G. Lindzey (Ed.) *Handbook of Social Psychology*. MA: Addison-Wesley, 877-917.
- Golden-Biddle, K. ve Rao, H. (1997). Breaches in the boardroom: Organizational identity and conflicts of commitment in a non-profit organization. *Organization Science*, 8 (6), 593-611.
- Gordon, Z. V. (2005). *The Effect of Distributed Leadership on Student Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Central Connecticut State University, Connecticut. Dissertation Abstracts International, DAI-A 66/12, June 2006, 101.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6 (7), 435-456. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655>
- Grenda, J. P. (2011). *Instances and Principles of Distributed Leadership: A Multiple Case Study of Illinois Middle School Principals’ Leadership Practices*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois, Educational Administration and Leadership Graduate College, Urbana, Illinois.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 371-388.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13 (4), 423-51.

- Gronn, P. (2002b). Distributed leadership. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (Eds), pp. 1–48. Dordrecht: Kluwer.
- Gronn, P. (2003). *The New Work Of Educational Leaders: Changing Leadership Practice In An Era Of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141– 158.
- Güçlü, N. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* (Editör: Prof. Dr. Nezahat Güçlü), Ankara: Pegem Akademi
- Güçlü, N., Tınmaz, A. ve Paksoy, E. E. (2015). *Meslek Lisesi Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara, 2015.
- Harris, A. (2002). *Distributed leadership in schools: Leading or misleading?* <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/089202060301600504?journalCode=mica>
- Harris, A. (2004a). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32 (1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A. (2004b). *Distributed leadership: Leading or misleading?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Diego, CA. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. Davies, B. (Eds.), *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman, 160-172.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. *Distributed Leadership: Different Perspectives*, Harris, A. (Eds), pp. 11–21, Dordrecht: Springer.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. New York: Open University Press.
- Harrison, N. (2005). *The Impact Of Distributed Leadership On Teachers*. (Doctoral dissertation, Indiana University, 2005). Dissertation Abstracts International, AAT3189149.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), 202-214.

- Hatch, M. J. ve Schultz, M. (2002). The dynamics of organization identity. *Human Relations*, 55 (8), 989-1018.
- Hatch, M.J., Kostera, M. ve Kozminski, A.K. (2006). The three faces of leadership: Manager, artist, priest. *Org Dyn*, 35, 49-68.
- Hay Group (2003). Growing Tomorrow's School Leaders: The Challenge. http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Growing_Tomorrows_School_Leaders.pdf
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 659–689. DOI: 10.3102/0002831209340042
- Herdman, E. A. ve Yazıcı Korkmaz, Ö. (2012). Liderlik ve yönetim: Teori var pratik yok? *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9 (1), 3-9
- Hodgetts, R. M. ve Luthans, F., (2003). *International Management, Culture, Strategy, and Behavior*. New York: McGraw Hill/Irwin Publish.
- Hogg, M. A. ve Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16 (1). DOI: 10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x
- Hoy, K. W. ve Miskel G. C. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 69 (6), 1013-1034.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership And Its Impact On Teaching And Learning*. Education Doctorate, Education Department, Department of Adult and Community Education, NUI Maynooth, Faculty of Social Sciences.
- İşcan, S. (2014). *Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlerinin Dağıtıcı Liderlik Davranışlarının Öğretim Elemanlarının İş Doyumları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Jaimes, I. J. (2009). Distributed Leadership Practices In Schools: Effect On The Development Of Teacher Leadership A Case Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Southern California, California.

- Jofreh, M., Mohammadi, F. ve Yasini, A. (2012). Leadership distribution consequences in schools: A particular look at organizational citizenship behavior of teacher. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6 (12), 259-268.
- Johnson, R. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme özyetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 35-50.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 23. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, Ç. (2014). A quantitative study of the relationship between distributed leadership and organizational citizenship behavior: Perceptions of Turkish primary school teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 69-78.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. 9. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 123 – 153.
- Kotter, J. (1990). *A Force For Change: How Leadership Differs From Management*. New York: Free Press.
- Kouzes, J. M ve Posner, B. Z. (2002). The leadership practices inventory: theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders. http://media.wiley.com/assets/61/06/lc_jb_appendix.pdf.
- Kouzes, J. M ve Posner, B. Z. (2003). *Leadership Practices Inventory Facilitator's Guide* (3.bs.). San Francisco: Pfeiffer A Wiley Imprint.
- Kurnaz, M. A. ve Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 29-49.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA, USA ASCD
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23 (4), 421–430.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265–275.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. ve Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. ve 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.
- Leithwood, K., Mascal, B. ve Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea: A short history of the old idea. In Leithwood, K., Mascal, B. ve Strauss, T. (Eds.), *Distributed Leadership according to the Evidence*. Abingdon: Routledge, pp. 1–14.
- Lucia, R. T. (2004). *Distributed Leadership: An Exploratory Study*. (Doctoral Dissertation, Florida Atlantic University, 2004). Dissertation Abstracts International, AAT3159315.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2004). *Educational Administration: Concepts and Practices* (4th ed.). Belmont, California: Thomson Wadsworth.
- MacBeath, J., Oduro, G. ve Waterhouse, J. (2004). Distributed leadership in action: Full report. www.ncsl.org.uk
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349-366.
- Maccoby, M. (2000). Narcissistic leaders: The incredible pros, the inevitable cons. *The Harvard Business Review*, January-February.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M. ve Ahearne, M. (1998). Some possible antecedents and consequences of in-role salesperson performance. *Journal of Marketing*, 62 (3).
- Mahoney, P. ve Moos, L. (1998). Democracy and school leadership in England and Denmark. *British Journal of Educational Studies*, 46 (3), 302–17.
- Martin, M. (2006). *School Matters: The Report of the Task Force on Student Behaviour in Second Level Schools*. Dublin: Department of Education and Science.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis (2nd Edition)*. California: Sage Publications.
- Milli Eğitim İstatistikleri (2016/2017). http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Nolan, J. ve Harty, H. (2001). Followership > Leadership. *Education*, 104 (3), 311-312.
- Obadara, O. (2013). *Relationship between Distributed Leadership and Sustainable School Improvement*. Nigeria: Department of Educational Management Tai Solarin University of Education.
- Oduro, G. (2004). "Distributed leadership" in schools: What English headteachers say about the "pull" and "push" factors. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, Manchester, England.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003673.htm>
- OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, A. Schleicher (Eds.), OECD Publishing.
- Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10 (2), 86.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 136-150.
- 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.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik Testler*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2), 615-639.
- Özler, A., Tan, B. ve Karaesmen, F. (2009). Multi-product newsvendor problem with value-at-risk considerations. *International Journal of Production Economics*, 117 (2), 244-255.
- Parry, K. ve Bryman, A. (2006). Leadership in organizations. In Clegg, S., Hardy, C., Lawrence, T. and Nord, W. (Eds), *Sage Handbook of Organization Studies*. London: Sage, pp. 447-468.
- Pavlou, D. (2004). *Teacher Leaders and Reflective Practitioners: Building The Capacity Of School To Improve by Promoting Research And Reflection*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Pearce, C. L. ve Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. Pearce, C. L. ve Conger, J. A. (Eds), *Shared Leadership*:

- Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 1–18.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2015). Liderliğin kısa tarihi ve açık liderlik. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 207-232.
- Printy, S. (2008). *Distributed Leadership: A Quick Tour of Theory and Practice*, Michigan Principal's Fellowship. Michigan Principals Fellowship Summer Institute.
- Ravası, D. ve Van Rekom, J. (2003). Key issues in organizational identity and identification theory. *Corporate Reputation Review*, 6 (2), 118-132.
- Ritchie, R. ve Woods, P. (2007) Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27 (4), 363-381
- Sağır, A. (2010). *Yöneticilerin Liderlik Yaklaşımları İle Değişime Açıklıkları Arasındaki İlişki: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, 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. N., Uhl-Bien, M. ve Hunt, J. G. (2012). *Organisational Behaviour: Experience, Grow, Contribute*. Hoboken: John Wiley and Sons Inc.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sheard, A. G. (2007). A role-based perspective on leadership as a network of relationships. *Journal of Management Development*, 26 (4), 331-352.
- Singh, S. (2014). *The Impact Of Distributed Leadership Practices On The Functioning Of Primary Schools In Johannesburg South*. Master's Thesis. Education Management, University of South Africa, Johannesburg.
- Slavec, A. ve Drnovsek, M. (2012). A Perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14 (1), 39-62.
- Smith, L. M. (2007). *Study of Teacher Engagement in Four Dimensions of Distributed Leadership in One School District In Georgia*. Electronic Thesis & Dissertations. Georgia Southern University.

- Smylie, M. A. ve Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2008) Leading and Managing Educational Change: Engaging the Challenge in Practice; *presentation at NCCA Conference*, October 2008. Carrickmacross, Co. Monaghan.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Research News and Comment*, April, 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Spillane, J. P. ve Diamond, J. (2007). *Distributed Leadership In Practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P. ve Sherer, J. Z. (2004). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. A paper presented at the annual meeting of the American Education Association, 2004, April, in San Diego, California.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24 (3), 249-265.
<http://dx.doi.org/10.1080/1363243042000266918>
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkcı, A. ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3 (2), 19-30.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek Olaylarla Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taşdan, M. (2010). *Örgütsel Kimlik. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (Editörler: Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu ve Yrd. Doç. Dr. Kürşad Yılmaz) 2010, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Taşdan, M. ve Oğuz, E (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013 (11), 103-124.

- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 17. Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tian, M. (2011). *Distributed Leadership and Teachers' Self-Efficacy: The Case Studies of Three Chinese Schools in Shanghai*. Master's Thesis, University of Jyväskylä, Institute of Educational Leadership, Department of Education, Finland.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 395-420.
- Townsend, A. M., DeMarie, S. M. ve Hendrickson, A. R. (1998). Virtual teams: Technology and the workplace of the future. *Academy of Management Executive*, 12 (3), 17-29. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/1109047/virtual-teams-technology-workplace-future>
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: What, why, how*. Leicester: SHA Publications.
- Tüzün, İ. (2006). *Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Wallace, M. ve Hall, V. (1994). *Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management*. London: Paul Chapman.
- Williams, C. G. (2011). Distributed leadership in South African schools: possibilities and constraints. *South African Journal of Education*, 31, 190-200.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. ve Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership*, 32 (4), 439-457. DOI: 10.1177/1741143204046497
- Wynne, J. (2001). *Teachers as leaders in education reform*. Eric Digest. Washington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Yaman, S. (2015). *Ticaret Meslek Liselerinde Çalışan Meslek Dersi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Yashkina, G. V. (2010). *Explaining The Nature And Extent Of Leadership Distribution In Elementary Schools*. Doctoral Thesis, Department of Theory and Policy Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32056/3/Yashkina_Ganna_V_201011_PhD_thesis.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (1), 93-126.
- Yukl, G. ve Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 76, 416-423.
- Yulianti, P. (2014). Building organizational citizenship behavior with creative organizational climate support: A conceptual framework in higher education. *Educational Research*, 5 (3), 98-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.016>

EKLER

EK-1 Araştırma İzni



T.C.
 GAZİANTEP VALİLİĞİ
 İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.5193949
 Konu : Araştırma İzin Talebi

14.04.2017

..... KAYMAKAMLIĞINA
 (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
 Doktora Öğrencisi Çiğdem ÇAKIR'ın “ Eğitim Örgütlerinde Dağıtılmış Liderliğin
 İncelenmesi ve Örgütsel Kimlik İle Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi ”
 konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen ilçeniz okullarında görev yapan öğretmenlere
 anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 13/04/2017 tarihli ve 605.01/5097615
 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz METE
 Vali a.
 Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
 2- Anket (2 Sayfa)
 3- Liste (4 Sayfa)

DAĞITIM:
 Şahinbey ve Şehitkamil
 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep Şb.Müd.Y.Kemal KARAOĞLAN Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
 elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel: (0342) 231 10 58 -4450
 e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr Faks: (0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 785b-2491-3663-b8fe-8f74 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Araştırmanın Nicel Boyutunda Ziyaret Edilen Okullar

1. Mehmet Şahin Batmazoğlu İmamhatip Ortaokulu
2. Gazi Ortaokulu
3. Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu
4. Emire Mustafa Tezel Ortaokulu
5. Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu
6. Nuriye Zekeriya Kına Ortaokulu
7. Serpil Oktay Kara Ortaokulu
8. Mahmut Fehime Ersoy Ortaokulu
9. Mehmetçik Ortaokulu
10. Vali M. Lütfullah Bilgin Ortaokulu
11. Adnan Menderes Ortaokulu
12. İsmet İnönü Ortaokulu
13. Sema Ahmet Danış Ortaokulu
14. Mehmet Akif İnan Ortaokulu
15. Şehit Adem Yavuz Ortaokulu
16. Mehmet Emin Zekiye Üstünel Ortaokulu
17. Adnan A. Ş. Ortaokulu
18. Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulu
19. Tuncay Aykaç Ortaokulu
20. Hürriyet Ortaokulu
21. Adil Ceydeli Ortaokulu
22. Barak Ortaokulu
23. Ali Küncülü Ortaokulu
24. Şehit Öğretmen Hayri Kaya Ortaokulu
25. Naciye Mehmet Gençten Ortaokulu
26. 23 Nisan Ortaokulu
27. Hoşgör Ortaokulu

EK-3 Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Uzman Görüş Formu

Değerli Hocam,

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla bütün aşamalarının kendi kültürümüz içinde gerçekleştirildiği bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlıyorum. Genellikle uyarlama (Baloğlu, 2012; Özdemir, 2012; Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı ve Karadağ, 2014; Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016) ve sınırlı sayıda geliştirme süreçlerinin işletildiği yurtiçi (Taşdan ve Oğuz, 2013; Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2014) ve özgün ölçek geliştirme süreçlerinin işletildiği yurtdışı çalışmalardan (Elmore, 2000; Gordon, 2005; Hulpia, Devos, ve Rosseel, 2009; Davis, 2009; Tian, 2011; ESHA, 2013) yararlanarak aday maddeler hazırladım. Bu kapsamda toplam 73 madde, ölçeğin madde havuzunu oluşturmaktadır.

Dağıtılmış liderlik ile ilgili değerli çalışmanız bu araştırmanın yapılması konusunda cesaret vermektedir. İlgili alana ilişkin bilgilerinizle, ölçek aday maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak istiyorum. Sizden, değerli vaktinizi talep ettiğimin bilinciyle; her bir maddeyi, “Amacına uygunluk” diğer bir deyişle “Okullarda dağıtılmış liderliği belirleme” durumlarına göre değerlendirmenizi arz ediyorum. Eğer madde, belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday bir madde ise “Gerekli”, madde konu kapsamında ama düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa “Yararlı ancak yetersiz”, madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise “Gereksiz” seçeneklerini işaretleyiniz. Her bir maddenin altında, madde ile ilgili önerilerinizi belirtmeniz için boş alan açılmıştır.

Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için içtenlikle teşekkür ediyorum.

Çiğdem ÇAKIR, Doktora Öğr.
Gaziantep Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

		Gerekli	Yararlı/ Yetersiz	Gereksiz
Okul yapısı	1. Okulumuzda görev ve sorumluluklar bütün çalışanlar tarafından hiyerarşik bir şekilde kararlaştırılır.			
	Öneriniz:			
	2. Okulumuz yöneticilerinin belirlenmiş liderlik rolleri vardır.			
	Öneriniz:			
	3. Okulumuzda çalışanlar önceden belirlenmiş sorumluluk sınırları içerisinde kararlar alırlar.			
	Öneriniz:			

Vizyon ve misyon	4. Okulumuzda çalışanlar önceden belirlenmiş hesapverebilirlik sınırları içerisinde kararlar alırlar.			
	Öneriniz:			
	5. Okulumuzda herkes karar verme fırsatlarına sahiptir.			
	Öneriniz:			
	6. Okulumuzun yapısı yöneticiler dışında başka liderlerin ortaya çıkmasına imkan tanır.			
	Öneriniz:			
	7. Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.			
	Öneriniz:			
	8. Okulumuz benim mesleki gelişimimi destekler.			
	Öneriniz:			
	9. Okulumuz bana mesleki gelişim fırsatları sağlar.			
	Öneriniz:			
	10. Okulumuz eğitim konularında birbirleri ile işbirliği yapmaları için öğretmenlere zaman sağlar.			
	Öneriniz:			
	11. Okulumuzun ders programı, eğitimsel konuları tartışmak için bütün öğretmenlere yönetici kadro ile görüşme zamanı sağlar.			
	Öneriniz:			
	12. Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, anlamlı katkılarda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli zaman sağlanır.			
	Öneriniz:			
	13. Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, anlamlı katkılarda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli kaynak sağlanır.			
	Öneriniz:			
Vizyon ve misyon	1. Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyonumuz vardır.			
	Öneriniz:			
	2. Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.			
	Öneriniz:			
	3. Okulumuzda bütün yöneticiler ve öğretmenlerin benimsediği ortak misyonumuz vardır.			
	Öneriniz:			
	4. Bütün yöneticiler ve öğretmenler ortak misyonumuzu açıklayabilir.			
	Öneriniz:			
	5. Okulumuzun hedefleri misyonu ile uyumludur.			
	Öneriniz:			
Vizyon ve misyon	6. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından birlikte belirlenir.			
	Öneriniz:			

Değerler ve inançlar	7. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl revize edilir/yenilenir/düzeltilir.			
	Öneriniz:			
	8. Gelişimin aracı olarak stratejik gelişme okul hedeflerimizden biridir.			
	Öneriniz:			
	9. Okulumuzun stratejik planı vardır.			
	Öneriniz:			
	10. Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken bütün çalışanların görüşlerine başvurulur.			
	Öneriniz:			
	11. Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerlerimiz vardır.			
	Öneriniz:			
	12. Çalışanlar kendi görev ve faaliyetlerinin sorumluluğunu üstlenir.			
	Öneriniz:			
	13. Öğrenciler kendi görev ve faaliyetlerinin sorumluluğunu üstlenir.			
	Öneriniz:			
	1. Okulumuzda hatalar bir öğrenme fırsatı olarak görülür.			
	Öneriniz:			
	2. Okulumuzda öğretmenler alanları ile ilgili akademik gelişmeleri takip ederler.			
	Öneriniz:			
	3. Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.			
	Öneriniz:			
	4. Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.			
	Öneriniz:			
	5. Okulumuzda öğretmenler arasında karşılıklı saygı vardır.			
	Öneriniz:			
	6. Okulumuzda öğretmenler arasında güvene dayalı iletişim vardır.			
	Öneriniz:			
	7. Okulumuzda yönetici ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır.			
	Öneriniz:			
	8. Okulumuzda çalışanlar ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır.			
	Öneriniz:			
	9. Okulumuzda herkesin uyması için birlikte oluşturduğumuz davranış standartlarımız vardır.			
	Öneriniz:			
	10. Okulumuzda öğretmenler ve yöneticiler bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarı göstereceklerine inanır.			
	Öneriniz:			

İşbirliği ve dayanışma	1. Okulumuzun bütün çalışanları sahip oldukları bilgi, beceri, uzmanlık veya deneyimlerine göre (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar) birbirinin tamamlayıcısıdır.			
	Öneriniz:			
	2. Okulumuzun hedeflerini gerçekleştirmek için bütün çalışanlar birlikte hareket ederiz.			
	Öneriniz:			
	3. Okul içinde yapılan bir işle ilgili görüşlerimizi düzenli olarak ve çekinmeden ifade ederiz.			
	Öneriniz:			
	4. Eğitimsel konularla ilgili bilgilerimizi ve deneyimlerimizi birbirimizle paylaşıyoruz.			
	Öneriniz:			
	5. Okuldaki sorunları tartışır ve çözmek için birbirimize yardım ederiz.			
	Öneriniz:			
	6. Okulla ilgili konularda meslektaşlarımızla işbirliği yapmak için yeterli zamana sahibiz.			
	Öneriniz:			
	7. Okulun, ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız.			
	Öneriniz:			
Karar verme	8. Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.			
	Öneriniz:			
	9. Okulumuzda zümre ve şubelerin faaliyetleri arasında koordinasyon vardır.			
	Öneriniz:			
	10. Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.			
	Öneriniz:			
	1. Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.			
	Öneriniz:			
	2. Öğretmenler, öğretimsel kararlarda aktif olarak yer alırlar.			
	Öneriniz:			
	3. Okulumuzda öğrenci başarısını gösteren veriler sistematik bir şekilde toplanır.			
	Öneriniz:			
	4. Okulumuzda kararlar alınırken öğretimsel çıktılar (seviye tespit sınavları, öğretmenler tarafından yapılan sınavlar, öğrenci çalışmaları vb.) dikkate alınır.			
	Öneriniz:			
	5. Okulda benim sorumluluğumda olan işlerle ilgili kararları kendim verebilirim.			
	Öneriniz:			
	6. Okulda benim sorumluluğumda olan işleri nasıl organize edeceğim konusunda kararları kendim verebilirim.			
	Öneriniz:			

	7. Mesleki gelişim ihtiyacım ile ilgili kararları kendim verebilirim.			
	Öneriniz:			
	8. Okuldaki çalışmalarım ile ilgili kararları çeşitli boyutları dikkate alarak kendim verebilirim.			
	Öneriniz:			
	9. Okulumuzda herkesin karar alma sürecinde aktif yer alması yaygın bir uygulamadır.			
	Öneriniz:			
	10. Okulumuzdaki öğretmenlerin ellerinde veri olmasına rağmen, kararlar tepe liderler tarafından alınmaktadır.			
Sorumluluk ve hesapverebilirlik	Öneriniz:			
	1. Okul yöneticilerine performansım konusunda gerektiğinde hesap veririm.			
	Öneriniz:			
	2. Okulda performansımdan sorumlu tutulurum.			
	Öneriniz:			
	3. Okulda performansım konusunda kendimi sorumlu hissediyorum.			
	Öneriniz:			
	4. Gerektiğinde kimseye sormadan sorumluluk alabiliriz.			
	Öneriniz:			
	5. Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşıyoruz.			
	Öneriniz:			
	6. Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.			
	Öneriniz:			
	7. Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili rol oynayabileceklerine dair okul çalışanları ve veliler benzer görüşe sahiptir.			
Girişimcilik	Öneriniz:			
	8. Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.			
	Öneriniz:			
	1. Girişimler ve fikirler çoğunlukla tepe liderlerden gelir.			
	Öneriniz:			
	2. Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.			
	Öneriniz:			
	3. Öğretmenler, rehberlik ve yönlendirme eksikliği yüzünden inisiyatif ve sorumluluk almak zorunda kalırlar.			
	Öneriniz:			
	4. Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.			
	Öneriniz:			
	5. Okul müdürü müfredat, öğretim ve öğrenci performansını iyileştirme konularında öğretmenlerin önerilerini sıcak karşılar.			

	Öneriniz:			
	6. Okul yönetimi, bütün öğretmenlerin akademik başarıyı geliştirmede yer almaları için onları cesaretlendiren bir tutum sergiler.			
	Öneriniz:			
	7. Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendiren bir tutum sergiler.			
	Öneriniz:			
	8. Okul yönetimi görevinde başarılı olan öğretmenlerden övgüyle bahseder.			
	Öneriniz:			
	9. Okul yönetimi elde edilen başarıları çeşitli şekillerde kutlama yolları bulur.			
	Öneriniz:			



EK-4 Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplandığı Form

Değerli meslektaşlarım,

Doktora tezi çalışmalarım çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında 'Dağıtılmış Liderlik' düzeyini belirlemeyi amaçlıyorum. Çalışmanın amacına ulaşması için sizlerin desteğine ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda, sizlere **mevcut çalıştığınız okulunuzdaki** dağıtılmış liderlik düzeyini belirlemeye yönelik oluşturulmuş 32 maddelik ölçek verilmiştir. Sizlerden beklenen her bir maddeyi dikkatle okumanız ve size uygunluğu açısından derecelendirmenizdir. Özellikle belirtmek isterim ki sizlerden gelecek cevaplar sadece bilimsel çalışmalarda veri olarak kullanılacaktır. Bu nedenle herhangi bir kimlik bilgisi yazmanız gerekmemektedir. Yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Çiğdem ÇAKIR
Gaziantep Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizlerin kişisel bilgilerine ilişkin seçenekler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki bilgilerden size en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: 1- () Erkek 2- () Kadın
2. Mesleki kıdeminiz: 1- () 1-9 yıl 2- () 10-19 yıl 3- () 20 ve üzeri
3. Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz: 1- () 1-5 yıl 2- () 6-10 yıl 3- () 11-üstü
4. Öğrenim düzeyiniz: 1- () Ön lisans 2- () Lisans
3- () Yüksek lisans 4- () Doktora

5. Lütfen, okulunuzda öğretmenlerin okul ile ilgili alınan kararlara katılım düzeylerini 1 ile 6 arasında puanlayarak, aşağıdaki uygun kutucuğu işaretleyiniz.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

BÖLÜM 2

Madde No	Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Maddeleri	1 (Kesinlikle katılmıyorum)	2 (Katılmıyorum)	3 (Katılıyorum)	4 (Kesinlikle katılıyorum)
	Maddeleri sırasıyla dikkatle okuyunuz ve size uygunluğu açısından “1 (Kesinlikle katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Katılıyorum), 4 (Kesinlikle katılıyorum)” şeklinde derecelendiriniz.				
1.	Okulumuzda yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş liderlik rolleri vardır.	1	2	3	4
2.	Yöneticilerin öğretmenlerle görüşmeleri için daima zamanları vardır.	1	2	3	4
3.	Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için konu ile ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.	1	2	3	4
4.	Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, okula katkıda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli destek sağlanır.	1	2	3	4
5.	Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır.	1	2	3	3
6.	Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.	1	2	3	4
7.	Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir.	1	2	3	4
8.	Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından beraberce belirlenir.	1	2	3	4
9.	Okulumuzun hedefleri ile misyonu uyumludur.	1	2	3	4
10.	Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl yeniden düzenlenir.	1	2	3	4
11.	Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken yönetici kadronun görüşlerine başvurulur.	1	2	3	4
12.	Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerler vardır.	1	2	3	4
13.	Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.	1	2	3	4
14.	Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır.	1	2	3	4
15.	Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır.	1	2	3	4
16.	Okulumuzdaki bütün öğretmenler eğitimsel konularla ilgili bilgilerini ve deneyimlerini birbiriyle paylaşır.	1	2	3	4
17.	Bütün çalışanlar olarak okulumuzdaki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalışırız.	1	2	3	4
18.	Okulun ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız.	1	2	3	4
19.	Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşırız.	1	2	3	4
20.	Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.	1	2	3	4

21.	Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili olmasını sağlamak adına okul çalışanları ve veliler iş birliği yaparlar.	1	2	3	4
22.	Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.	1	2	3	4
23.	Okul içinde yapılan herhangi bir işle ilgili görüşlerimizi çekinmeden ifade ederiz.	1	2	3	4
24.	Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.	1	2	3	4
25.	Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.	1	2	3	4
26.	Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.	1	2	3	4
27.	Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.	1	2	3	4
28.	Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.	1	2	3	4
29.	Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.	1	2	3	4
30.	Okul müdürü öğretimin iyileştirilmesi konularında öğretmenlerin önerilerini dikkate alır.	1	2	3	4
31.	Okul yönetimi, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için iş birliği, grup veya takım çalışması yapmaları konusunda cesaretlendirir.	1	2	3	4
32.	Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendirir.	1	2	3	4

EK-5 Araştırmanın Nicel Boyutuna Dahil Edilen Okulların Ortalama Puan Dağılımları

Okul Kodu	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maximum
1,00	21	3,1176	,55383	1,72	3,81
2,00	21	3,0655	,38259	2,06	3,66
3,00	47	2,4874	,51636	1,31	3,66
4,00	22	2,8366	,46180	1,56	3,88
5,00	33	2,8040	,32834	1,88	3,63
6,00	17	2,7721	,51796	1,91	3,66
7,00	32	3,0762	,32026	2,59	3,91
8,00	27	3,0162	,37783	2,00	3,91
9,00	25	3,1175	,33345	2,50	3,81
10,00	21	3,2292	,40424	2,44	3,84
11,00	38	2,9104	,36066	2,00	3,91
12,00	25	2,9650	,37558	2,25	3,81
13,00	16	1,9766	,58502	1,09	2,91
14,00	32	3,0996	,44219	2,44	3,91
15,00	54	3,0596	,50280	1,09	3,88
16,00	29	3,3082	,51157	1,84	3,91
17,00	24	3,0263	,40196	2,25	3,78
18,00	41	2,7332	,50069	1,53	3,91
19,00	17	2,9063	,54932	1,69	3,91
20,00	24	3,1602	,44293	2,44	3,91
21,00	21	3,1815	,36652	2,56	3,81
22,00	22	3,0980	,43003	2,22	3,75
23,00	21	3,2024	,45593	2,09	3,91
24,00	35	2,9188	,45948	2,00	3,91
25,00	25	2,7913	,47141	1,50	3,50
26,00	19	2,9161	,31989	2,47	3,63
27,00	27	2,9873	,36508	2,22	3,63
Total	736	2,9501	,49581	1,09	3,91

EK-6 Öğretmen Görüşme Formu**ORTAOKULLARDA DAĞITILMIŞ LİDERLİK
Öğretmen Görüşme Formu**

Sayın Meslektaşım;

Bu görüşme, ortaokullardaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına ilişkin sizlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Görüşme sırasında size okulunuzdaki liderlik/yönetim anlayışı, okul vizyonu, okuldaki güven ve iş birliği ortamı, sorumluluk paylaşımı ve çalışanların teşviki ve girişimde bulunmaları konularında okulunuzdaki durumlara ilişkin sorular yöneltilecektir. Görüşme sonuçları kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar ve samimiyetiniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Çiğdem ÇAKIR
Gaziantep Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Doktora Öğrencisi

A. GÖRÜŞME ORTAMI

1. Okulun Adı:
2. Görüşme;
 - Tarihi ve Saati:
 - Yeri:

B. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Öğrenim Durumunuz:
2. Branşınız:
3. Toplam Mesleki / Öğretmenlik Kıdeminiz:
4. Liderlik Konusunda Daha Önce Bir Eğitim (seminer, kurs, konferans vb.) aldınız mı? Eğitimlerin Adları:

C. DAĞITILMIŞ LİDERLİK

1. “Dağıtılmış Liderlik” kavramı sizde neler çağrıştırıyor? Açıklar mısınız?

- Okulunuzda genel olarak nasıl bir liderlik/yönetim anlayışı sergileniyor? Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
- Okulunuzda yöneticiler ve öğretmenler arasındaki diyalogdan, görüşmelerden bahseder misiniz?
- Okulunuzda yapılan toplantılar ve toplantı ortamından bahseder misiniz? (Sıklığı, kimlerin yaptığı, kimlerin katıldığı)
- Çalıştığınız kurumda herhangi bir zamanda lider konumunda bulundunuz mu? Bunun nasıl gerçekleştiğini anlatır mısınız? Siz lider konumunda iken okul yönetimi bu süreçte nasıl bir rol üstlendi?

- Bu konuda önerileriniz nelerdir?

2. Okulunuzun gelecekteki resmini anlatabilir misiniz?

- Okulunuzun vizyonunun belirlenmesinde nasıl bir yaklaşım izleniyor?
- MEB e bağlı bir eğitim kurumu olarak üstlendiğiniz misyon nedir? Açıklar mısınız?
- Okulda yapılan uygulamaları, okulunuzun vizyonu ve misyonu ile ilişkilendirmede nasıl bir yaklaşım benimsenmektedir? Açıklar mısınız?
- Okulunuzda geleceğe yönelik planlama yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu planlama sürecinin nasıl işlediğini açıkla mısınız?
- Stratejik planınızda yer alan hedefleriniz ve temel değerleriniz nasıl belirlenmektedir? Açıklar mısınız?
- Bu konuda önerileriniz nelerdir?

3. Okulunuzda çalışanlar arasında nasıl bir iletişim var?

- Çalışma arkadaşlarınızın mesleki yeterlikleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Çalışanlar arasında deneyim, bilgi vs. paylaşımı var mı? Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
- Okulunuzda, sorunlara çözüm bulma konusunda ilgili kişiler kimlerdir? Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
- Bu konuda önerileriniz nelerdir?

4. Size göre okulunuzun paydaşları kimlerdir? Paydaş olmanın gerektirdikleri konusundaki düşünceleriniz neler?

- Okulunuzun hangi paydaşları hangi konularda bir araya gelir? Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
- Bu konuda önerileriniz nelerdir?

5. Okul yönetiminiz çalışanların teşvik edilmesi ile ilgili nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

- Okulunuzda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için neler yapıyor? Uygulamalardan örnekler verebilir misiniz?
- Okulunuzdaki öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini sergileyebilmelerinde etken faktörler nelerdir sizce? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Okulunuzda çalışanlar arasındaki işbirliği ve takım çalışmalarının yapılması konusunda okul yönetimi nasıl bir yaklaşım sergiliyor?
- Bu konuda önerileriniz nelerdir?

6. Okulunuzda karar alma süreci nasıl işler? Uygulamalardan örneklerle açıklayabilir misiniz?

- Bu konuda önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Çiğdem Çakır 1979 yılında Gaziantep’de doğdu. İlköğrenimini Gaziantep’te tamamladı. Ortaöğrenimini burslu olarak 1996-1997 eğitim-öğretim yılında yine Gaziantep’de tamamladı. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden mezun oldu. 2001 yılında Gaziantep/ Şahinbey/ Kazım Karabekir İlköğretim Okulu’nda öğretmenlik görevine başladı. 2013 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans derecesi aldı, aynı yıl doktora eğitimine başladı. Araştırmacının eğitim bilimleri alanında uluslararası bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri ve ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. 2016 yılından bu yana Gaziantep/ Şahinbey/ Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu’nda görev yapmaktadır.

VITAE

Çiğdem Çakır was born in Gaziantep in 1979. She graduated from elementary school in Gaziantep. She graduated from secondary school in Gaziantep at Hasan Çapan Anatolian High School in 1996-1997 academic year as a scholarship student. She graduated from Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education in 2000-2001 academic year. In 2001, she started as a teacher at Gaziantep / Şahinbey / Kazım Karabekir Elementary School. In 2013 after completing Educational, Administrative, Supervision, Planning and Economics Master Program, she started Ph.D. program in the same year. Researcher has published articles about educational sciences in many national and international scientific journals, and she has notices in many national and international conferences. She has been working in the Gaziantep / Şahinbey / Kadriye Abdülmecit Özgözen Secondary School since 2016.



ÇİĞDEM ÇAKIR

DOKTORA TEZİ

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

2018