

## Examining Distributed Leadership in Terms of Various Variables Based on Teachers' Opinions

Cigdem Cakir  
Kadriye Abdulmecit Ozgozen Secondary School, Gaziantep, Turkey  
E-mail: cigdemcakir1905@gmail.com

### Abstract

The aim of the study is to examine the leadership distributed in the schools affiliated to the Ministry of National Education in terms of various variables based on teachers' opinions. The research is designed based on a mixed approach. In the quantitative dimension, the sample group consists of 736 teachers from 27 different secondary schools in the Gaziantep Province. In the qualitative dimension, the focus group is composed of 24 participant teachers from 4 schools. Teachers' opinions about the levels of distributed leadership practices observed at schools do not show any significant difference according to gender, level of education, duration of working at the current school, or occupational seniority variables. According to teachers, engagement in decision making is a significant predictor of distributed leadership. According to the findings obtained from the interviews, it is generally seen that in schools where the level of distributed leadership is high, mutual exchange of views, democratic management understanding, involvement of all stakeholders in the process, teamwork, leadership according to expertise, paying attention to the suggestions of the employees, decision-making by the initiative of the employees.

**Keywords:** Leadership, Distributed leadership, Shared management, Educational administration, Decision making

### Special Issue of Educational Sciences

DOI: 10.7176/JSTR/6-06-05

## Öğretmen Görüşlerine Göre Dağıtılmış Liderliğin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Özet

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda dağıtılmış liderliği çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma karma yaklaşıma göre desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda örneklem grubunu 27 okulda görev yapan 736 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel boyutunda 4 okuldaki 24 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarda gözlenen dağıtılmış liderlik düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen görüşlerine göre karara katılım dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre dağıtılmış liderlik düzeyinin yüksek olduğu okullarda karşılıklı görüş alışverişi, demokratik yönetim anlayışı, tüm paydaşların süreçte dahil edilmesi, takım çalışması, uzmanlığa göre liderlik, çalışanların önerilerine önem verilmesi, çalışanların inisiyatif kullanarak karar vermesi genel olarak görülen uygulamalardır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Dağıtılmış liderlik, Birlikte yönetim, Eğitim yönetimi, Karar verme.

## 1. Giriş

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. Platon liderlik ile adalet, demokrasi ve eşitlik kavramlarını bir araya getirerek alan yazına önemli ölçüde kaynaklık etmiştir (Ceylan, 2006). Ancak her ne kadar uzun bir geçmişi olsa da 19. yüzyılın başlarından itibaren bilimsel bir konu alanı incelenmeye başlanmış ve üzerinde çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Araştırmacılar, liderliğin kalıtsal bir özellik olarak doğuştan geldiğini savunan 'Büyük Adam Teorisi'; doğuştan gelen bir Tanrı vergisi olarak bazı bireylerde var olan özellikler toplama olduğunu savunan 'Özellikler Teori'; lider davranışlarının ön plana çıkarıldığı 'Davranışlar Teorisi'; 1960'lardan itibaren 'Durumsallık Yaklaşımları' ile liderlik olgusuna açıklık getirmeye ve farklı yaklaşımlar geliştirmeye çalışmışlardır.

21. yüzyılda örgütleri yeniden tanımlamak, açıklamak, anlamlandırmak arayışı liderlikte de yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Liderlik alanyazınında görülen yönelim genel olarak örgütlerin ortak akıl merkeze almasına ilişkindir. 1990 ve 2000'li yıllar arasında örgütsel bir kaynak, tüm örgütsel hastalıkların tedavisi olarak görülen (Ogawa ve Bossert, 1995; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995) liderlik, yine bu dönemlerde yönetim kavramı yerine geçmiş ve örgütsel araştırmaların merkezine girmiştir. Geleneksel iç yönetim sisteminin aksine liderlik vizyona, bireylere (duyguları, ihtiyaçları, motivasyonu) ve topluluğa (takım çalışması, işbirliği) odaklanmıştır (Kotter, 1990). Diğer bir deyişle 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 çeşitli süreçlerde birleştirildiği ortak akla bırakmıştır (Özkan ve Çakır, 2017).

Avustralyalı sosyal psikolog Gibb'in (1947, 1954) çalışmalarında gündeme gelen örgüt yönetiminde ortak akıl, yapılan tartışmaların yaklaşık yarım asırlık bir sürede olgunlaşmasıyla 1990'lı yıllardan itibaren örgüt yönetimi yazınında yoğun olarak çalışılmaya başlanmış ve dağıtılmış liderlik olarak ifade edilmiştir. Dağıtılmış liderlikte 'liderlik' olgusu örgüt amaç ve değerlerinin, amaçlara ulaşmak için uygulanan tekniklerin diğer bir deyişle örgüt bütününe bir fonksiyonudur. Dolayısıyla liderlik konusunda tek bir kişiden değil paylaşılması gereken bir etkinlikten bahsedilebilir (Gibb, 1947; 1954). Bu bakış açısı liderliği bütün liderlerin, dolayısıyla tek tek her bir kişinin, örgüt üzerindeki ortak katkısı olarak görür (Harris, 2002; Printy, 2008).

Okullara örgüt ve liderlik alanyazınındaki değişim bağlamında baktığımızda da durum farklı değildir. Liderliğe yönelik bakış açısının değişimi ile birlikte tek bir bireyi ön plana çıkaran geleneksel liderlik araştırmalarının aksine, okul müdürlüğünün okul liderliği konusunda bir tekeli olmadığını gösteren çalışmalar yapılmış, öğretmenler, veliler ve diğer çalışanların da önemli roller oynadığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Harris ve Muijs, 2005). Bunun sonucunda da liderleri sorumluluk ve otoriteyi paylaşmaya teşvik eden, okul liderliğini birden fazla insana ve durumlara dağıtılan faaliyetler ve etkileşimler olarak görüp okulun bütün paydaşlarını kapsayan dağıtılmış liderlik yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenlerin tamamının liderlik sürecine katılımına özel bir vurgu yapılabilir. Çünkü okul gelişimi için gerekli olan bilginin çoğu eğitim veren kişilerdedir, sadece onları yönetende değildir (Elmore, 2000). Bu noktadan hareketle Avrupa Okul Liderliği Politikası Ağı (European Policy Network on School Leadership) dağıtılmış liderliği ortak eğitim hedeflerine ulaşma yolunda, öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin eşsiz bilgi ve becerilerini stratejik kullanma süreci olarak tanımlar (Spillane, 2006). Önemli olan bireyler arasında uzmanlık türü ve düzeylerindeki farklılıklardan tutarlı bir bütün oluşturmaktır. Bütünü oluştururken uzmanlık sınırlarını takip ederek yapılan rehberlik ve yönlendirme ise ortak bir görev ya da hedefin ve ortak bir değer çerçevesinin tutkalı olarak kabul edilir (Bennett, Wise, Woods ve Harvey, 2003a, b; Bolden, 2011; Elmore, 2000; 2004; Woods, Bennett, Harvey ve Wise, 2004).

Dağıtılmış perspektifte formal liderler tutarlı bütünler oluşturma sürecinde davranışları aşırı kontrol etmekten kaçınmalı ve okulun bütün üyelerini yenilikçi fikirlere teşvik ederek girişimcilik ruhunu harekete geçirmelidirler. Bu durum formal liderin, zaman, mekan ve fırsatlar sunması; çalışanların karar alma sürecine katkıda bulunması; karar alma sürecinde ne zaman geri adım atması gerektiğini bilmesi ve uyumlu bir eylemde bulunması anlamına gelmektedir (ESHA, 2013). Bu noktada önemli olan girişim kaynaklarının sınırlarıdır. Girişim kaynaklarının sınırları pratikte tam olarak çizilememekle birlikte Hay Group Education (2004), 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. Dolayısıyla dağıtılmış liderlik, yönetim süreçlerinin kalbi olarak görülen karar alma sürecine katkıya örgütün ne kadar açık olduğu ile ilişkilendirilebilir. Çünkü çalışanların fikirlerine değer vererek onlara gerekli desteği sağlayan formal yapılarda karara katılımın derecesi uyumlu eylemi kolaylaştırması açısından önemlidir.

21. yüzyıl becerileri ile donatılmış yurttaşlar yetiştirmek için gelişme ihtiyacı olan Türk Eğitim Sistemi'nin bütün paydaşların liderlik süreçlerine katkı sağlamasına olan gereksinimi ortadadır. Eğitim sisteminin politikalarının uygulama alanı olan okullarda etkinliği sağlamanın yolu her bir bireyin katkısını en yüksek seviyeye çıkarmaktır. Nitekim Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde görüldüğü üzere politika yapıcılarının öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve okulu temel unsurlar olarak kabul eden ve tüm paydaşların gerek okullar gerekse sistemin bütünü açısından eğitim ile ilgili çalışmalarda yer almasının önünü açan bir sistem yaratma çabası bunun göstergesidir. Bu bağlamda dağıtılmış liderliğin okullarda izlerini aramak, çeşitli demografik değişkenler ve karara katılımı ilişkisini belirlemek ve bu unsurları dikkate alarak hareket etmek ortak aklı oluşturmak adına önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle okullarda dağıtılmış liderlik konusunda öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin politika yapıcılara okul liderliğini geliştirmek adına farklı bakış açıları kazandırabileceği düşüncesi araştırmacıyı mevcut çalışmayı yapmaya sevk eden ana noktadır.

Karma şekilde desenlenmiş olan çalışmanın birinci (nicel) aşamasında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okulların dağıtılmış liderlik düzeylerini, çeşitli demografik değişkenlere göre dağıtılmış liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ve karara katılımın dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. İkinci (nitel) aşamasında ise dağıtılmış liderlik düzeyi yüksek ve düşük olan ortaokullardaki dağıtılmış liderlik ile karara katılım uygulamalarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreci anlatılmıştır.

### 2.1 Araştırma modeli

Araştırma genel olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma şekilde desenlenmiştir. Johnson ve Onwuegbuzie'ye (2004) göre karma yöntem araştırmalarının çeşitleme ve tamamlayıcılık ve başlatma, geliştirme ve genişletme olmak üzere iki temel amacı bulunmaktadır. Mevcut çalışmada dağıtılmış liderlik ilişkin özelliklerin kapsamlı ve derinlemesine ortaya çıkartılabilmesi için karma yöntem, elde edilen verileri çeşitlemek ve tamamlamak amacıyla kullanılmıştır.

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, s. 79). Araştırmanın nitel sürecinde çoklu durum çalışması yapılmıştır. Çoklu durum çalışması bir konunun birden fazla analiz birimi üzerinde çalışılmasıdır. Durumlar, konuya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymak için amaçlı bir şekilde belirlenir. Çoklu durum çalışmaları önemli olan araştırmacının her bir durum için aynı süreçleri takip etmesidir (Creswell, 2013, s. 99). Bu bağlamda görüşmelerin yapıldığı okullarda aynı süreçler takip edilmiştir.

### 2.2 Evren, örneklem ve çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde 147 resmi ortaokul ve bu ortaokullarda çalışan 5073 kadrolu ve sözleşmeli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimlerinden belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumların belirlenen ölçütü karşılayan birimler olarak örnekleme alınmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 91).

Dağıtılmış liderliğin etkinliği açısından yönetici kadrosunda süreklilik önemli bir konudur (Clark, 2007, s. 128). Bu noktadan hareketle araştırmada örnekleme ölçütleri araştırma yapılacak okulların müdürlerinin görev yaptıkları okullarında en az iki yıl çalışmış olması şartı; öğretmenlerin ise okuldaki uygulamalar ile ilgili değerlendirme yapabilmeleri için en az bir yıl müdürle birlikte çalışmış olmaları şartı olarak belirlenmiştir. Okulların belirlenmesine gitmeden önce Gaziantep Valiliği'nden araştırma izni alınmış, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Ekibi ile görüşme yapılmış ve Gaziantep İl Merkezi'ndeki ortaokulların isimleri, adresleri, okul müdürlerinin buldukları okulda çalışma süresi ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Daha sonra bu okullar arasından daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan 27 okulda ölçme aracı uygulanmıştır.

Evrenden kaç öğretmenin örnekleme dâhil edileceğini belirlemek amacıyla Büyüköztürk ve arkadaşları (2012, s. 94) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır. Toplamda en az 358 öğretmenin örneklem grubuna dâhil edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Uygulamada gönüllülük esası dikkate alındığında ölçüklerin geri dönüşü ve istatistikî 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. Nicel araştırmaya katılan örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik 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
Bulduğu okulda çalışma süresi	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

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 buldukları okulda çalışmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89,5'i (659) lisans ve % 10,5'i (77) lisansüstü öğrenimi görmüştür.

Araştırmanın nitel boyutu için katılımcıların belirlenmesinde iki aşamalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, ikinci aşamada 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 nicel boyutunda elde edilen 27 okulun ortalama puan dağılımlarından hareket edilmiştir. 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 dört okul nitel araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu şekilde dağıtılmış liderlik düzeyi farklı olan okulların farklı branşlardaki (sosyal bilimler, fen bilimleri, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve diğer branşlardan öğretmenler) öğretmenlerinden veri toplanmaya çalışılarak örneklem çeşitliliğini sağlama yoluna gidilmiştir. Her okuldan 6 öğretmen olmak üzere 24 kişiyle görüşme yapılmıştır. Bu şekilde okulda farklı bireylerden daha derinlemesine veri toplamak amaçlanmıştır. Dört okulda gerçekleştirilen nitel araştırmaya katılan 24 öğretmen 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 yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem aralığı 3-20 yıl arasında değişmekte olup öğretmenlerin sadece birisi liderlik ile ilgili eğitim almıştır. Nitel araştırmaya katılanlara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2'dedir.

Tablo 2. Nitel araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri

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

### 2.3 Veri toplama araçları

Nicel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Karara Katılım Skalası” ve Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin cinsiyetlerini, öğrenim düzeylerini,

meslekteki kıdemlerini ve okuldaki çalışma sürelerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Karara Katılım Skalası: Dağıtılmış liderlik yazınından (Elmore, 2000; Tian, 2011; Hulpia vd., 2012; ESHA, 2013) hareketle öğretmenlerin okullarında karara katılım düzeylerini belirlemeye yönelik bir skala hazırlanmış ve karara katılımlarını 1 ile 6 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği (DLÖ): Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmış ölçek, Özkan ve Çakır (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek aracının geliştirilmesinde araştırmaya Gaziantep İli, Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri'ndeki ortaokullarda görev yapan 868 öğretmen katılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %62.465'ini açıklayan beş faktörlü bir yapı elde edildiği görülmüştür. AFA ile önerilen faktör modeli, DFA ile test edilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinden RMSEA değeri 0.063 ve CFI değeri ise 0.98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.87, iki yarı test güvenilirlik katsayısının 0.92 olarak bulunduğu görülmüştür. Araştırmada sonuç olarak 32 maddeden oluşan beş faktörlü (formal yapı, amaç birliği, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim) bir yapı elde edildiği görülmüştür. Mevcut araştırmada katılımcılardan toplanan veriler üzerinde geçerlik kanıtı olması amacıyla DLÖ'nin yapısı ve ayrıca 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 görülmüştür. Ayrıca 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. Araştırmanın ikinci aşamasında nitel veri toplamak amacıyla belirlenen dört okulda öğretmenlerle görüşme yapılması kararlaştırılmıştır. İlgili alanyazına 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 görüşme ortamı, kişisel bilgiler, okuldaki liderlik anlayışı ve karara katılma ilişkin soruları kapsayan üç bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken, dağıtılmış liderlik ve karara katılım ilişkisine dair kuramsal çerçeveden yararlanılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Analiz aşamasında bu tema ve kod listesinde bir takım değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

#### 2.4 Verilerin toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda her okulda farklı branşlardan öğretmenlere ölçeğin ulaştırılması hedeflenmiştir. Her bir okul için okuldaki öğretmen sayısı dikkate alınarak içinde ölçek formu ve araştırma izni bulunan ayrı bir dosya oluşturulmuştur. 27 adet dosya okullara elden araştırmacı tarafından dağıtılmış ve ölçme aracının kullanılmasına ilişkin bilgiler verilmiştir ve yaklaşık bir aylık bir zaman zarfı içinde yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Böylece nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda nicel verilerinin toplandığı örneklem içerisinde belirlenen dört okulda (dağıtılmış liderlik davranışlarının en yüksek ve en düşük olduğu ikişer okul) görev yapan 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler doğal ortamı bozmamak adına katılımcıların görev yaptıkları okullarda, öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde daha sağlıklı cevaplar elde edebilmek için katılımcılara görüşmenin amacı ve elde edilecek verilerin etik kurallar çerçevesinde kullanılacağı hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler 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 tamamı 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 1-6 arası rakamlar nitel araştırma yapılan okulda öğretmenin sırasını sembolize etmek için kullanılmıştır.

### 2.5 Verilerin analizi

Toplanan nicel verilerin analizinde öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, alt boyutları (formal yapı, amaç birliği, iş birliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim) ve karara katılım düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistiklerden (ortalama, standart sapma) faydalanılmıştır. Gruplar arasındaki farka bakmak için t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Öğretmenlerin okullarında karar alma sürecine katılımlarının dağıtılmış liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Bu testlere geçmeden önce normallik, gereken durumlarda varyansların homojenliği, doğrusallık ve çoklu bağlantı kontrol edilmiş ve parametrik testleri yapabilmek için yeterli kanıtlar elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılan veriler incelenmiş, daha önce belirlenen çerçeveye göre analize dâhil edilecek olan anlamlı veri setleri belirlenmiştir. Ardından verilerin temalar altında kodlanması sürecine geçilmiştir. Temalar ve kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

### 2.6 Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın nitel boyutunda ölçme işleminin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin kanıtlar veri toplama aracı kısmında ayrıntılı olarak 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, s. 289) yapılmıştır.

Geçerlik: Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak amacıyla faydalanılan yöntemler uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunları sağlamak için görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve uzun süreli etkileşimle katılımcı, araştırmacı arasındaki güven ortamı oluşturularak daha sağlıklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan araştırma konusuna ve nitel araştırma konusuna hâkim iki alan uzmanının yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması, tema ve kodların belirlenmesi, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi süreçlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca veri toplama aracı katılımcı grup arasından seçilen iki öğretmene okutulmuş ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol ettirilmiştir. Son olarak veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve katılımcılara aktarılanların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığı teyit ettirilmiştir. Dış geçerlik (aktarılabirlik) araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara, deneyimler ve örnekler biçiminde genellebilir olmasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun sağlanabilmesi için gerekli durumlarda doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak farklı kaynaklardan veri toplanmasına özen gösterilmiştir.

Güvenirlik: Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlık) artırmak amacıyla, verilerin analizi sırasında tema ve alt temalar oluşturulurken daha önce de bahsedildiği gibi analizler yapılmadan önce ilgili alanyazın taraması neticesinde oluşturulan kavramsal çerçeveden faydalanılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu, araştırmanın başkaları açısından da kabul edilme oranını artıran bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kodlanması süreçlerinde bağımsız araştırmacı sürece katılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan çözümlenmeler ve ulaşılan kodlar dikkate alınarak Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından belirtilen formül yardımıyla da güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre hesaplanan sonucun % 90'ı geçmesi güvenilirlik için yeterlidir. Bu araştırma için formül yardımıyla yapılan hesaplamalar sonucunda, veri analizindeki kodlamaların güvenilirliği % 91 olarak bulunmuştur. Dış güvenilirliğin (tekrar edilebilirlik) 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.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin bulgular ayrı alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular

Öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, alt boyutları ve karara katılıma ilişkin görüşlerini yansıtan puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Dağıtılmış liderlik, alt boyutları ve karara katılıma 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
Karara Katılım	1,00	6,00	4,23	1,26

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarındaki dağıtılmış liderliğe yönelik 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 belirttikleri görülmektedir. 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 ( $\bar{X}=3,07$ ). Ayrıca öğretmenlerin buldukları okulda karara katılımlarına ilişkin görüşleri 4,23 düzeyindedir.

Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için t-test yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t- test sonuçları (n=736)

Değişken	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Cinsiyet	Erkek	267	2,96	,52	,44	734	,660
	Kadın	469	2,94	,48			
Öğrenim Düzeyi	Lisans	659	2,95	,49	,08	734	,939
	Lisansüstü	77	2,94	,51			

Tablo 4’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin "Cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ( $p<,05$  düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Analiz sonucunda ( $t= ,44$  ve  $p= ,660$ ) erkekler= 2,96 ortalama puan verirken, kadınlar= 2,94 ortalama puan vermiştir. Diğer taraftan yine tabloya baktığımızda öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin "Öğrenim Düzeyi" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ( $p<,05$  düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; 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. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenlerine ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları (n=736)

Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS		KT	df	KO	F	p
Mesleki Kıdem	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			
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	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 5'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri mesleki kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Öğretmenlerin buldukları okullarda karar alma sürecine katılımlarının dağıtılmış liderliğe etkisini belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizde demografik değişkenlerden cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okulda çalışma süresi kontrol değişkenleri olarak 1. adımda regresyon denkleminde eklenmiştir. Analiz bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin karara katılımının dağıtılmış liderliği yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları (n=736)

Model		Bağımlı Değişken Dağıtılmış Liderlik					
	Yordayıcı Değişkenler	B	ShB	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>
1. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	2,966	,160		18,496	,000	,004
	Cinsiyet	-,012	,039	-,012	-,310	,757	
	Mesleki Kıdem	,031	,031	,041	,997	,319	
	Öğrenim Düzeyi	-,021	,058	-,014	-,369	,712	
	Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	-,085	,062	-,095	-1,376	,169	
2. Adım (Enter Metodu)	(Sabit)	1,839	,137		13,456	,000	,386*
	Cinsiyet	,021	,030	,020	,677	,498	
	Mesleki Kıdem	,009	,024	,011	,355	,723	
	Öğrenim Düzeyi	,012	,045	,008	,257	,797	
	Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	,025	,036	,022	,701	,483	
	<b>Karara Katılım</b>	,243	,011	,620*	21,297	,000	

\*  $p<0,05$

Tablo 6' da görüldüğü gibi cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okulda çalışma süresi 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= $,382$ ,  $p<,05$ ).

### 3.2 Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular

Bu bölümde en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip dört okuldaki öğretmenlerin, okullarındaki liderlik anlayışı ve karara katılımlarına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenip ortaya konulması amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.2.1 Okullardaki liderlik/yönetim anlayışına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okullarındaki genel liderlik/yönetim anlayışına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin okullarındaki liderlik/yönetim anlayışına ilişkin görüşleri

Okullar	Kodlar	n
ÜDDL	*Karşılıklı görüş alışverişi	12
	*İlgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar	11
	*Çalışanları destekleyici bir yaklaşım	10
	*Demokratik yönetim anlayışı	9
	*Tüm paydaşların sürece dahil edilmesi	8
	*Takım çalışması	7
	*Lider konumunda bulunanlara destek	7
	*Uzmanlığa göre liderlik	5
	*Belgelere değil uygulamalara önem verme	5
	*Örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi	5
	*Kurumsallığın ön planda olması	5
	*Yönetime katılım	3
	*Şeffaf yönetim anlayışı	2
	*Gönüllülük esaslı görev paylaşımı	2
ADDL	*Sadece okul müdürünün söz sahibi olması	9
	*Demokratik görünümlü otokratik liderlik anlayışı	9
	*Sadece bilgilendirme toplantıları yapılması	8
	*Öğretmenler ve müdür yardımcılarının etkisiz eleman olması	5

Tablo 7 incelendiğinde, ÜDDL'lerde (Üst Düzey Dağıtılmış Liderlik) öğretmenler okullarındaki liderlik/yönetim anlayışına yönelik olarak demokratik yönetim anlayışı (n=9), takım çalışması (n=7), uzmanlığa göre liderlik (n=5), 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 alınmıyor. 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 uzman kişilerden oluşan liderlik takımı oluşturuluyor. (ÜDDL2/Ö6)

Üst düzey dağıtılmış liderlik gösterilen okullardaki öğretmenler okullarındaki uygulamaları

örneklendirirken ilgili tüm paydaşların katıldığı toplantılar yapıldığını (n=11), bu toplantılarda karşılıklı görüş alışverişinde bulunulduğunu (n=12), tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edildiğini (n=5) ve belgelere değil uygulamalara önem verildiğini (n=5) belirtmişlerdir. Aşağıda verilen alıntı durumun net bir şekilde görülmesi açısından önemlidir:

Okulumuzda hemen her gün toplantı yapılıyor. Her gün bir branşta zümre toplantılarımız oluyor.... Toplantılarımızda herkes çok rahat, çok özgürdür. Herkes fikrini, düşüncesini rahat bir şekilde söyleyebilir. Bunun sebebi, idarecilerimizin bizi dinliyor olması. Eğer karşı taraf sizi dinlerse siz rahatlıkla konuşursunuz. Sadece dinlenmesi de yetmiyor. En önemlisi, söylediğimiz her şeyi elinden geldiği kadar dikkate alıyor. Söylediklerimizi benimsiyor. Dolayısıyla biz de rahatlıkla bütün düşüncelerimizi, isteklerimizi söylüyoruz. Böyle yapmasa bir daha hiç gidip kapısını çalmayız. Düşüncelerimizi dile getirmeyiz. Okul için herhangi bir şey yapmak istemeyiz. (ÜDDL2/Ö5)

Okul yönetiminin tüm çalışanları destekleyici bir yaklaşım sergilemesi (n=10), öğrenciler de dâhil tüm paydaşların sürece dâhil edilmesi (n=8) ve yöneticiler dışında lider konumunda bulunanlara okul yöneticilerinden destek sağlanması (n=7) da öğretmenlerin belirttiği uygulamalardandır. Kurumsallığın ön planda olmasını (n=5) ve gönüllük esaslı görev paylaşımını (n=2) uygulamaları kolaylaştırır unsur olarak görmektedirler. Bununla ilgili olarak bir öğretmen görüşlerini net bir şekilde özetlemektedir:

Lider konumunda bulunduğum okulda.... Böyle durumlarda çalışanlar olarak hep yardımlaşma içinde oluyoruz. Okul yönetimi de hep desteğimizdir. Çünkü siz bir şey planlıyorsunuz ya da program yapmışsınız. Onu uygulamak için gerekli şeyler oluyor. Doğal olarak gidip danışıyoruz nasıl yapabiliriz diye. Onlar da yani yönetici kadromuz hiç tereddütsüz bize destek çıkıyorlar. Sorgulamıyorlar çok. Çünkü bize güveniyorlar. (ÜDDL1/Ö1)

Tablo 7 incelendiğinde, ADDL’lerde (Alt Düzey Dağıtılmış Liderlik) öğretmenler okullarındaki liderlik/yönetim anlayışını demokratik görünümümlü otokratik liderlik liderlik anlayışı (n=9) olarak tanımlamaktadırlar. Buna yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Demokratik görünümümlü, 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. (ADDL2/Ö3)

Bu anlamda görülen uygulamaları sadece okul müdürünün söz sahibi olması (n=9), sadece bilgilendirme toplantıları yapılması (n=8) ve öğretmenler ve müdür yardımcılarının etkisiz eleman olması (n=5) şeklinde ifade etmektedirler. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

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... En son seminer döneminde kurul toplantısı yaptık. Okulumuzda sadece milli eğitimin, taleplerini bildirmek için toplantılar yapılır. Yani klasik kâğıt üzerinde yapılan toplantılar. Bunun dışında çok ekstrem [olağanüstü] durumlar olursa, toplantı yapılır. Örneğin, yardım konularında ya da öğrencilerle çok ciddi bir problem yaşandığında. (ADDL1/Ö5)

### 3.2.2 Öğretmenlerin okullarında karara katılımlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında karara katılımlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin okullarında karara katılımlarına ilişkin görüşleri

Okullar	Kodlar	n
ÜDDL	*Okul yöneticilerinin, çalışanların önerilerine önem vermesi	9
	*Okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkisi	8
	*Öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade etmesi	8
	*Çalışanların inisiyatif kullanarak karar vermesi	8
	*Tüm paydaşların ortak aldıkları kararlar	6
	*Kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güven	6
	*Yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliği	5
	*Sorumluluk bilincinin karara katılımdaki yeri	3
ADDL	*Kararların liderden gelmesi	11
	*Çalışanların fikirlerinin dikkate alınmaması	7

ÜDDL’lerde öğretmenler okullarındaki karar alma süreci ile ilgili olarak okulun geneli ile ilgili kararlarda yönetimin etkisinden (n=8), tüm paydaşların ortak olarak aldıkları kararlardan (n=6), kararlar her kim tarafından alınır alınır duyulan güvenden (n=6) ve yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliğinden (n=5) 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 idaremi aldığımız kararı gerekçeleriyle birlikte bize çok iyi anlatıyor. Dolayısıyla ‘Neden bize sorulmadı?’ problemi yaşanmıyor. İdarenin aldığı kararı öğretmenler de destekliyor dolayısıyla. (ÜDDL2/Ö2)

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 taşımıyoruz, 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)

Bazı katılımcılar çalışanların inisiyatif kullanarak karar vermesi (n=8) ve sorumluluk bilincinin karara katılımdaki yerine (n=3) 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. Dolayısıyla bizler de fikirlerimizi paylaşmaya çekinmiyoruz. Yani uygulamaya geçeceğimizi biliyoruz. 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. (ÜDDL1/Ö4)

Karar alma süreci ile ilgili olarak okul yöneticilerinin, çalışanların önerilerine önem vermesine (n=9) ve öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin görüşlerini çekinmeden ifade edebilmesine (n=8) 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)

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)

ADDL’lerde karar alma süreci ile ilgili yöneltilen sorulara yönelik olarak katılımcılar kararların liderden geldiğini (n=11) ve çalışanların fikirlerinin dikkate alınmadığını (n=7) ifade etmişlerdir.

Okulla ilgili kararları okul idaremi aldığımız 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)

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)

#### 4. Tartışma

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 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.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dağıtılmış liderliğin alt boyutlarından işbirliği ve güvene ilişkin görüşleri diğer alt boyutlarla karşılaştırıldığında en yüksek düzeydedir. Güçlü, Tımmaz ve Paksoy (2015) meslek liselerinde görev yapan alan şeflerinin okul yöneticilerinin dağıtımçı 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 dağıtımçı 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 olmasının 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 ve bu hedefe yönelik olarak işbirliği yaptığı 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.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Arabacı, Karabatak ve Polat (2016), 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 etmemişlerdir. Benzer şekilde dağıtılmış liderliğin bütün boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. 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. Ağırdaş (2014), resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi 336 öğretmen görüşüne dayalı olarak incelediği araştırmasında, dağıtımçı liderliğin dört alt-ölçeğine yönelik olarak cinsiyet faktörünün etkisine bakmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve okul müdür yardımcılarının liderlik davranışlarına ilişkin katılımcı görüşlerine göre cinsiyete faktörü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. İşcan ve Ağırdaş'ın bu bulgusu mevcut çalışmanın 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 gösterilebilir. Çünkü uygulamalara baktığımızda kadınlar ve erkekler aynı şartlarda görevlerine atanıp görevlerini sürdürmekte ve aynı yasal haklara sahiptirler. Bu bağlamda cinsiyet 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.

Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgulardan birisi de öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderliğe yönelik algılarının mesleki kıdem ve bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığıdır. İşcan'ın (2014) çalışmasında buldukları okulda farklı yıl gruplarında (0-10 yıl arası, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü) çalışan öğretmenlerin dağıtıcı liderliğin alt boyutlarına ilişkin algı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Arabacı ve arkadaşlarının (2016) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul dağıtım liderliği davranışları ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada dağıtıcı liderliğin tüm alt boyutlarda okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ağırdaş'ın (2014) çalışması sonucunda elde ettiği bulgulara baktığımızda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, müdür yardımcılarının liderlik davranışlarını sergilemelerine yönelik katılımcıların görüşleri bulunduğu okulda çalışma süresi ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Diğer araştırmalardaki bulgular mevcut araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin karara katılımlarının okullarındaki dağıtılmış liderliği anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Alanyazındaki bir okulda karara katılım süreci ile dağıtılmış liderlik arasındaki pozitif ilişkiden yola çıkarak karara katılımı dağıtılmış liderliğin boyutlarından birisi olarak kabul eden çalışmalar (Elmore, 2000; ESHA, 2013; Hulpia vd., 2009; Tian, 2011) göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu dikkate değer niteliktedir. Karara katılım arttıkça öğretmenlerin kendilerinde liderlik rolü üstlenme ve girişimde bulunma cesareti bulabilecekleri söylenebilir. Nitekim Spillane, Halverson ve Diamond (2001), Harris (2004b) ve Spillane (2005) çalışmalarında dağıtılmış liderlikte tüm paydaşların katıldığı karar alma süreçlerinin önemine vurgu yaparlar. Ayrıca karara katılımın amaç birliği dağıtılmış liderlik boyutunun temel belirleyicisi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla amaç birliğinin diğer dağıtılmış liderlik boyutlarından daha düşük düzeyde gösterilmesinin temeli karar alma sürecine bütün paydaşların katılmıyor olması ile ilişkilendirilebilir. Çünkü diğer dağıtılmış liderlik alt boyutlarında okul yönetiminin daha kısmi bir ağırlığı olabilirken, karar alma sürecine dahil etmede daha büyük bir ağırlığı olmaktadır. Formal bir lider/yönetici olarak okulun bağlı olduğu özellikle üst sistemlerle iletişimi okul yöneticileri sağlamaktadır. Diğer bir anlatımla nihai kararı yöneticiler iletmektedir. Sonuçta karara katılıma yönelik süreçlerin işletilmesinde yöneticinin etkisi amaç birliğinin düşük seviyede gözlenmesinin kaynağı olabilir.

Görüşmeler kapsamında öğretmenlere ilk olarak okullarındaki liderlik/yönetim anlayışına ilişkin görüşleri sorulmuştur. ÜDDL'lerde yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenler okullarındaki liderlik/yönetim anlayışını uzmanlığa göre liderlik, demokratik yönetim anlayışı ve takım çalışması olarak görmektedirler. Bununla birlikte ÜDDL'lerde 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 dağıtımının 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 (Bennett vd., 2003a, b; MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004; Woods vd., 2004). Bu açıdan bakıldığında katılımcıların belirttikleri uzmanlığa göre liderlik anlayışı ve uygulamalarda uzmanlığın ön planda olması okullarda dağıtılmış liderliğin uygulandığına yönelik göstergelerden birisidir. Vroom ve Yetton (1973), demokratik liderliğin ya bir danışma ya da katılımlı karar verme şeklinde olabileceğini öne sürmüştür (Akt., MacBeath vd., 2004). Spillane (2005), dağıtılmış bir perspektifin bu şekilde demokratik veya otokratik olabileceği, bir okuldaki tüm çalışanları kapsayabileceği ancak mutlaka demokratik olmadığı görüşündedir (Spillane, 2005). 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 ve arkadaşları (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 çalışanların kendini ifade edebilmesinde önemli olan 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 görmekteyiz. 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 liderlik, yazarlarca sıkça vurgulanan örgüt içi statüleri dikkate alınmaksızın tüm paydaşların dahil edildiği bir liderlik anlayışıdır (Bennett vd., 2003a; Gronn, 2000; Gronn, 2002; Spillane, 2005; Tian, 2011). Katılımcıların okullarındaki uygulamalara yönelik tanımlamalarına baktığımızda ÜDDL’de tüm çalışanlara karşı örgüt içi statülerin göz ardı edilmesi ve buna bağlı olarak öğrenciler de dahil tüm paydaşların süreçte 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 katılımı, görüşlerini açıkça belirtmesi, bilgi, beceri, deneyim veya uzmanlığına göre liderlik rolü üstlenebilmesi bir başka deyişle demokratik yönetim anlayışı da dağıtılmış liderliğe dahildir (Harris, 2004b; Spillane vd., 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 kurum içi desteğin önemine değinen çalışmalar vardır (Bennett vd., 2003a, b; Woods vd., 2004). Gronn (2002), bireyler arasındaki işbirliğini kolaylaştırmak için kurumsallaştırmanın etkili olacağını vurgulamaktadır. ÜDDL’lerde belirtilen kurumsallaşma Gronn’un bu görüşünü destekler niteliktedir.

ÜDDL’lerdeki statü farkını ortadan kaldıran uygulamalarına 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. ADDL görülen okullardaki öğretmen sirkülasyonunun (devir hızının) fazla oluşunu dikkate aldığımızda bu uygulamalara bir parça anlam verilebilir. Yönetim ekibinin resmi liderlik pozisyonlarındaki gücü ve kontrolü başkalarına bırakması için çalışanlarını çok iyi tanıması gerekmektedir. Aksi durumda bu tarz demokratik uygulamalara geçmek, bunu başarmak çok zordur (Harris, 2004a).

Yapılan görüşmelerde üst düzey dağıtılmış liderlik gözlenen 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. Yazına baktığımızda, Hay Group 2004’de yaptığı çalışmasında 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 bu değişken sürece kanıt olarak kabul edilebilir. Ayrıca üst düzey okullarda tüm paydaşların ortak kararlar almaları vurgulanan bir diğer konudur. Tüm paydaşların karar mekanizmasında yer almasını bu okullarda sıkça vurgulanan demokratik uygulamalar dahilinde konumlandırabiliriz.

Kararlar her kim tarafından alınırsa alınsın duyulan güven, yönetim tarafından alınan kararların ikna ediciliği ve sorumluluk bilincinin karara katılımdaki etkililiği de ÜDDL gösterilen okullardaki 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 ÜDDL gösterilen okulların paydaşlarındaki yüksek sorumluluk bilincinin onların karara katılımına olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yukarıda da bahsedildiği gibi ÜDDL gösterilen okullarda tüm çalışanlar ve okul yönetimi arasındaki mesleki anlamda karşılıklı güvenin, onların birbirlerinin aldıkları kararlara da güven duymasına ve bu kararların ikna ediciliğine yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

ADDL gösterilen okullarda kararların okul yöneticileri tarafından alınması 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 etmediği şeklinde de yorumlanabilir. Bununla ilgili olarak Harris (2004a), yöneticilerin çalışanlarını tanımadığında dağıtılmış liderlik uygulamalarına geçmekte problem yaşayabileceklerini belirtmiştir. Bu noktada okullardaki yüksek öğretmen devir hızının, dağıtılmış liderliğin uygulanmasının önündeki önemli bir engel olarak durduğu vurgulanabilir.

##### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen görüşlerine göre okullardaki dağıtılmış liderliği belirlemek ve dağıtılmış liderlik ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu temel amaçla yapılmış olan 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.
- Bulunduğu okulda çalışma süresi değişkeni öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşlerini farklılaştırmamaktadır.
- Ortaokullarda 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 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 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 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.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- En düşük düzeydeki alt boyut olan amaç birliğini sağlamak adına uygulayıcılar öncelikle vizyon geliştirme çalışması yapabilirler. Paylaşılan vizyondan yola çıkılarak ortak amaçlara ulaşabilmek adına stratejik plan geliştirme sürecinde de tüm paydaşların görüşlerine başvurmalıdırlar. 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.

##### Ekler

Bu çalışma 515000 nolu doktora tezinden üretilmiştir.



### Kaynakça

- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Harvey, J. A. (2003a). Distributed leadership: A review of literature. National College for School Leadership (NCSL). <http://www.rtuni.org/uploads/docs/Distributed%20Leadership%20-%20review.pdf> adresinden erişildi.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Harvey, J. A. (2003b). Distributed leadership: A review of literature summary report. National College for School Leadership (NCSL). <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Resource-Distributed-Leadership-Report-Summary-2003-NCSL.pdf> adresinden erişildi.
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(2), 257-277. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143208100301> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, T. (2006). Siyaset felsefesinin temel problemlerinden biri ve birlikte yaşamın koşulu olan adalet (Platon). *KKEFD/JOKKEF*, 14, 159-176.
- Clark, A. (2007). *The handbook of school management*. Cape Town: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Bütün, M. ve Demir, S. B., Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- 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> adresinden erişildi.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 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](http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a._2013_distributed_leadership_in_practice_esh-a-etu-ce_0.pdf) adresinden erişildi.
- Gibb, C. A. (1947). The principles and traits of leadership. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(3), 267-284.
- Gibb, C. A. (1954). *Leadership*. In G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology* (pp. 877-917). MA: Addison-Wesley.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 371-388.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-51.
- 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=miea> adresinden erişildi.
- 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. <https://www.aera.net> adresinden erişildi.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. New York: Open University Press.
- Hatch, M.J., Kostera, M. & Kozminski, A.K. (2006). The three faces of leadership: Manager, artist, priest. *Org Dyn*, 35, 49-68.
- Hay Group Education (2003). *Growing tomorrow's school leaders: The challenge*. [http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Growing\\_Tomorrows\\_School\\_Leaders.pdf](http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Growing_Tomorrows_School_Leaders.pdf) adresinden erişildi.
- İşcan, S. (2014). *Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş 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* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, California.
- Joffreh, M., Mohammadi, F. & 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. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2011, 1 (1), 123 – 153.
- Kotter, P. J. (1990). What do leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.
- MacBeath, J., Oduro, G. & Waterhouse, J. (2004). Distributed leadership in action: Full report. [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk) adresinden erişildi.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Özkan, M. ve Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 30 (8), 1629-1660.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.

- Printy, S. (2008). *Distributed Leadership: A Quick Tour of Theory and Practice*, Michigan Principal's Fellowship. Michigan Principals Fellowship Summer Institute.
- Ritchie, R. & 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
- 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.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Research News and Comment*, April, 2001, 23-28.
- 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. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37175/URN:NBN:fi:jyu-201201091015.pdf?sequence=1> adresinden erişildi.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & 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
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.