

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

**DAĞITILMIŞ LİDERLİĞİN ÖRGÜTSEL GÜVEN İLE ALGILANAN  
ÖRGÜTSEL DESTEK VE OKUL BAŞARISIYLA İLİŞKİSİ**

Derya YILMAZ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Derya YILMAZ tarafından hazırlanan "Dağıtılmış Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarıyla İlişkisi" başlıklı bu çalışma, 06/08/2014 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda *başarılı* bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ahmet AYPAY \_\_\_\_\_

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN \_\_\_\_\_

Üye: Doç. Dr. Engin KARADAĞ \_\_\_\_\_

Üye: Doç. Dr. Kürőad YILMAZ \_\_\_\_\_

Üye: Yrd. Doç. Dr. Umut KOÇ \_\_\_\_\_

**Prof.Dr. Ahmet AYPAY**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## Teşekkür

Gerek doktora sürecinde gerekse araştırma sürecinde desteğini hep yanımda hissettiğim, yetişmemde büyük emeği olan ve birikimiyle akademik yaşamımda bana her zaman örnek olan değerli danışmanım Prof. Dr. Selahattin TURAN'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Tezimin baştan sona her aşamasında değerli katkı ve önerileriyle bana yol gösteren, sorularımı cevaplamaktan hiç yılmayan, büyük desteğini ve yardımını gördüğüm değerli hocam Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a ve tez izleme komitemde bulunarak tez raporlarımı titizlikle inceleyip yapıcı yaklaşım ve önerileriyle değerli görüşlerini esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Umut KOÇ'a teşekkür ederim.

Tezimin yazım aşamasında beni yönlendiren ve destekleyen Cambridge Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Peter GRONN'e ve doktora süreci yurtdışı araştırma bursuyla doktora tezimin tamamlanmasına maddi destek veren Yükseköğretim Kurulu'na teşekkür ederim. Doktora sürecinde çalışmalarımı yürütürken bilgilerinden istifade ettiğim Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Prof. Dr. Bahaddin ACAT, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Ayhan AYDIN ve diğer öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Doktora çalışmalarım esnasında desteğini gördüğüm çok değerli arkadaşım, iyi insan Gökhan KILIÇOĞLU'na teşekkür ederim. Son olarak, yetişmemde ve bugünlere gelmemde büyük katkıları olan çok kıymetli anneme, güzel insan babama ve biricik kız kardeşime minnettarım.

## **Dağıtılmış Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarısıyla İlişkisi**

### **Özet**

**Amaç:** Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelleri test etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı ile ilgili literatürden yararlanılarak ortaya konulan iki model sınanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma dört temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu düşüncesinden hareketle ilişkisel bir desende tasarlanmıştır. Test edilecek modellerde değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyacak her bir modelin bağımlı, bağımsız ve ara değişkenleri tespit edilmiştir. Araştırma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait liselerde görev yapan 2696 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen, 22 farklı lisede görev yapan 352 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği*, *Örgütsel Güven Envanteri* ve *Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği* ile toplanmış olup örneklem grubunda yer alan liselerin 2012 yılı Yükseköğretime Geçiş Sınavı puanları ortalamaları okul başarısı değişkeninin belirlenmesinde kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde korelasyon, ölçeklerin yapı geçerliliklerinin sağlanmasında doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizinden yararlanılmıştır.

**Bulgular:** Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algılarını doğrudan etkilediği; dağıtılmış liderliğinde okul başarısını etkilediği varsayılarak oluşturulan Model 1'in uyum iyiliği değerleri ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu gösterse de modeldeki ilişkilerin anlamlı olmaması sebebiyle Model 1'de oluşturulan yapıdan vazgeçilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının doğrudan dağıtılmış liderlik algılarını; dağıtılmış liderlik algılarının doğrudan örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını etkilediği varsayımına dayanan Model 2'nin doğrulanması neticesinde öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 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 bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının da örgütsel destek üzerinden okul başarısı üzerinde dolaylı olumlu yönde etkisi görölmektedir.

**Sonuç ve Tartışma:** Öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve hatta öğrencilerin okullarda liderlik rolleri üstlenmeleri ve karar verme süreçlerine katılımları, onların eğitim için yürütmüş oldukları faaliyetlerde önemsendiklerini ve değer gördüklerini düşünmelerini sağlayarak öğrenme odaklı bir iklim yaratılmasını sağlayabilmekte ve böylece okul başarısı bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir. Bu bakımdan okullarda yeni liderler ortaya çıkabilmesi, öğretmenlerin bir lider olarak gelişimlerinin desteklenmesi ve okulun mevcut liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için okul müdürlerinin sahip oldukları otoriteyi okuldaki diğer çalışanlara bırakması, işbirliğini ve grup süreçlerini desteklemesi, diğer çalışanlara güven ve saygı göstermesi önerilebilir. Diğer yandan eğitimde politika yapıcılar okul çalışanlarının ihtiyaçlarını öncelikleyen bir eğitim için bürokrasiyi daha esnek hale getirebilirler ve kolektif liderliğe vurgu yapan anlayışın okullarda daha da iyileştirilmesi için destekleyici olabilirler.

**Anahtar kelimeler:** Dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek, okul başarısı

## **The Relationship between Distributed Leadership, Organizational Trust, Perceived Organizational Support and School Success**

### **Abstract**

**Purpose:** The purpose of this study was to test theoretical models explaining structural relationships between distributed leadership, organizational trust and organizational support as perceived by teachers working at high schools and school success of these schools. Within this general aim, constructed two models utilizing the literature regarding distributed leadership, organizational trust, perceived organizational support and school success were tested.

**Method:** Correlational research design was used in the study assuming that there were cause-effect relationships between four main variables. Dependent, independent and mediator variables for each model were identified to put forward the cause-effect relationships between the variables. Population of the study comprises 2696 teachers working at public high schools in Eskişehir metropolitan area in the 2012-2013 academic year. The study sample was consisted of 352 teachers working at 22 different high schools selected through stratified sampling method. The research data was collected via *Distributed Leadership Scale*, *Organizational Trust Inventory* and *Perceived Organizational Support Scale* while Higher Education Entrance Exam score averages of the sample schools were used to determine school success variable. Correlation for data analysis, confirmatory and explanatory factor analysis for structural validity of the scales and Path analysis for testing the constructed models were utilized in the research.

**Results:** The goodness of fit indices of the Model I which was constructed through the assumption that teachers' organizational support and organizational trust perceptions directly affect their distributed leadership perceptions and distributed leadership directly influences school success provided an acceptable model, but the constructed structure in the Model I was abandoned due to the non-significant relationships between the variables. Since the Model II which was constructed via the assumption that teachers' organizational trust directly affect their distributed leadership perceptions, distributed leadership directly influence their organizational support, organizational support perceptions directly affect school success was validated, it was concluded that teachers' organizational trust directly affect their distributed leadership

perceptions, distributed leadership directly influence their organizational support, organizational support perceptions directly affect school success in a positive way. Moreover, it was also revealed that teachers' organizational trust perceptions mediated through distributed leadership indirectly have a positive influence on organizational support; their organizational trust perceptions mediated through distributed leadership and organizational support perceptions indirectly affect school success. Finally, it was found that teachers' distributed leadership perceptions mediated through organizational support have an indirect positive effect on school success.

**Conclusion and Discussion:** Taking leadership roles by the teachers, administrators, parents and even by students and participating in decision making processes in schools can bring about thinking of being important and valuable, creating a positive learning environment in schools, and in turn positively affecting school success. In this regard, school administrators should give their authority and dominance to other individuals in the school, support cooperation and group processes, trust and respect other people so that new leaders can emerge in schools, development of teacher leaders can be supported and the present leadership capacity of the schools can be improved. On the other hand, high-level policy makers can be supportive in abandoning the bureaucracy for flexible school considering the needs of the school members and putting transformations from individualistic leadership to collective leadership into practice.

**Key words:** Distributed leadership, organizational trust, perceived organizational support, school success

## İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xii
I. Bölüm: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Operasyonel Tanımlamalar.....	11
II. Bölüm: Kavramsal Çerçeve.....	12
2.1. Dağıtılmış Liderliğin Ortaya Çıkışı.....	12
2.2. Dağıtılmış Liderliğin Doğası ve Tarihi Kökenleri.....	15
2.2.1. Benne ve Sheats (1948).....	15
2.2.2. Gibb (1954, 1958, 1968a, 1968b).....	16
2.2.3. French ve Snyder (1959).....	17
2.2.4. Katz ve Kahn (1978).....	18
2.2.5. Schein (1988).....	18
2.3. Dağıtılmış Liderlikle Terminoloji Sorunu.....	19
2.3.1. Katılımcı liderlik.....	20
2.3.2. Dağılılmış/Yayılmış liderlik.....	20
2.3.3. İşbirlikçi liderlik.....	21
2.3.4. Paylaşılmış liderlik.....	22
2.3.5. Demokratik liderlik.....	23
2.4. Dağıtılmış Liderlik Nedir?.....	25
2.5. Dağıtılmış Liderliğin Ayırt Edici Öğeleri.....	29
2.5.1. Birbiriyle etkileşen grup veya ağ özelliği.....	29
2.5.2. Liderliğin geniş sınırları.....	30
2.5.3. Uzmanlıklara göre liderlik.....	31
2.6. Dağıtılmış Liderliğin Temelini Oluşturan Teoriler.....	31



2.6.1. Etkinlik teorisi.....	32
2.6.2. Dağıtılmış biliş teorisi.....	34
2.7. Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi.....	35
2.8. Gibb'e Göre Dağıtılmış Liderlik.....	36
2.9. Gronn'e Göre Dağıtılmış Liderlik.....	38
2.9.1. İş bölümü.....	38
2.9.2. Karşılıklı bağlılık.....	40
2.9.3. Koordinasyon.....	41
2.9.4. Liderliğin dağıtılması ve dağıtılmış iş bölümü.....	42
2.9.5. Dağıtılmış liderlik sinerjileri.....	51
2.10. Spillane'nin Dağıtılmış Liderlik Perspektifi.....	53
2.10.1. Lider-üstü yönü.....	55
2.10.2. Dağıtılmış liderlik uygulamaları.....	61
2.11. Elmore'nin Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı.....	67
2.12. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	71
2.13. Dağıtılmış Liderlik Örüntüleri.....	75
2.14. Dağıtılmış Liderliği Destekleyen Etmenler.....	79
2.14.1. Okul yöneticilerinin özellikleri.....	80
2.14.2. Öğretmen liderlerin özellikleri.....	82
2.14.3. Örgütsel etmenler.....	83
2.15. Örgütsel Güven, Örgütsel Destek ve Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişki.....	86
2.15.1. Örgütsel yaşamda güven.....	86
2.15.2. Dağıtılmış liderlik ve güven.....	89
2.15.3. Örgütsel destek.....	90
2.15.4. Örgütsel destek ve dağıtılmış liderlik.....	93
2.16. Dağıtılmış Liderlik ve Öğrenim-Öğretim Süreci.....	94
2.17. Dağıtılmış Liderliğin Okul Çıktılarına Etkisi.....	96
2.17.1. Öğrenci çıktıları.....	96
2.17.2. Örgütsel çıktılar.....	97
III. Bölüm: Yöntem.....	100
3.1. Araştırma Deseni.....	100
3.2. Evren ve Örneklem.....	102

3.3. Veri Toplama Süreci.....	103
3.4. Veri Toplama Araçları.....	103
3.4.1. Kişisel bilgi formu.....	104
3.4.2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği.....	104
3.4.3. Örgütsel Güven Envanteri.....	106
3.4.4. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği.....	113
3.4.5. Okul başarısı.....	119
3.5. İşlem.....	119
3.6. Ön Veri Analizi.....	122
3.6.1. Kayıp veri analizi.....	123
3.6.2. Aykırı değerlerin tespiti.....	123
3.6.3. Varsayımların doğrulanması.....	124
IV. Bölüm: Bulgular.....	125
4.1. Betimleyici İstatistikler.....	125
4.1.1. Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Bulgular.....	125
4.2. Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin Korelasyonlarına İlişkin Bulgular.....	126
4.3. Oluşturulan Modellerin Test Edilmesi.....	128
4.3.1. Model I'e İlişkin Bulgular.....	128
4.3.2. Model II'ye İlişkin Bulgular.....	131
4.3.3. Doğrudan etkiler.....	134
4.3.4. Dolaylı etkiler.....	134
V. Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	136
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	136
5.1.1. Doğrudan etkilere ilişkin tartışma.....	137
5.1.2. Dolaylı etkilere ilişkin tartışma.....	139
5.2. Öneriler.....	141
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	142
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	143
Kaynakça.....	146
Ekler.....	178
Ek 1. Anket Uygulama İzin Formu.....	178

Ek 2. Eskişehir Merkeze Bağlı Liselerin Listesi.....	179
Ek 3. Veri Toplama Aracı.....	180
Ek 4. Örgütsel Güven Envanterinin Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu.....	183
Ek 5. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu.....	184

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Dağıtılmış Liderlikle İlgili Terminolojiler.....	24
2.2	Dağıtılmış Liderlik Sinerjileri.....	51
2.3	Elmore'ye Göre Liderlik Rol ve Görevleri.....	71
2.4	Dağıtılmış Liderlik Örüntüleri.....	78
2.5	Dağıtılmış Liderliği Destekleyen Etmenler.....	80
3.1	Örnekleme Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....	103
3.2	Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	105
3.3	Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve R <sup>2</sup> Değerleri.....	106
3.4	Örgütsel Güven Envanteri Alt Boyutları ve Soru Maddeleri.....	107
3.5	Örgütsel Güven Envanteri'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	108
3.6	Örgütsel Güven Envanteri Madde Faktör Yükleri ve R <sup>2</sup> Değerleri.....	109
3.7	Örgütsel Güven Envanteri'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	111
3.8	Örgütsel Güven Envanteri Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	112
3.9	Örgütsel Güven Envanteri'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Katsayıları.....	113
3.10	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	114
3.11	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve R <sup>2</sup> Değerleri.....	115
3.12	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	117
3.13	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	118
3.14	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Katsayıları.....	118
3.15	Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Ölçü Değerleri.....	122
4.1	Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel	

	Destek Algularına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	126
4.2	Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar.....	127
4.3	Birinci Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	129
4.4	İkinci Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri.....	132
4.5	İkinci Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları.....	134

### Şekil Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Birinci araştırma modeli.....	9
1.2	İkinci araştırma modeli.....	9
2.1	Etkinlik sistem modelinin arabulucu yapısı.....	33
2.2	Dağıtılmış liderlikte Gronn'un analitik şeması.....	43
2.3	Resmi ortak çalışma birimlerinin genel özellikleri.....	47
2.4	Liderlik görevlerinin bireyler ve birimler arasında bölümü.....	50
2.5	Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifinde liderlik uygulamaları.....	54
2.6	Spillane'nin perspektifine göre dağıtılmış liderlik.....	54
2.7	Dağıtılmış liderlik çerçeveleri.....	72
3.1	Örgütsel Güven Envanteri'nin DFA sonuçlarına ilişkin path diyagramı t değerleri.....	110
3.2	Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin DFA sonuçlarına ilişkin path diyagramı t değerleri.....	116
3.3	Birinci yapısal eşitlik modeli diyagramı.....	120
3.4	İkinci yapısal eşitlik modeli diyagramı.....	121
4.1	Birinci yapısal eşitlik modeli diyagramı.....	128
4.2	Model I'e ilişkin yapısal eşitlik modeli t değerleri.....	130
4.3	İkinci yapısal eşitlik modeli diyagramı.....	131
4.4	Model II'ye ilişkin yapısal eşitlik modeli standart değerleri.....	133

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına ve önemine yer verilmiştir. Araştırma probleminde belirlenen değişkenler arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak iki model ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacı başlığı altında test edilecek modellere ilişkin amaçlara yer verilmiş ve araştırmanın önem bölümünde ise bu çalışmanın neden gerekli olduğu tartışılmıştır. Sonrasında, araştırmayla ilgili operasyonel terimlerin tanımları yapılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri ve okullar küresel, ulusal ve yerel eğilimlere bağlı olarak önemli değişimlere maruz kalmakta, bütün öğrenciler için, her durumda öğrenimi geliştirmeye çalışmaktadır. Değişen devlet politikaları ve rekabetçi piyasa taleplerinin doğurduğu baskılar okulları karmaşık zorluklarla karşı karşıya getirmektedir. Bu sosyal, ekonomik ve küresel değişim kuvvetleri karşısında okul ve eğitim sistemlerinde değişim ve gelişim için “liderlik” bir başa çıkma stratejisi olarak önem kazanmaktadır (Harris, 2008; Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006a; Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Menon ve Yashkina, 2007).

Eğitimde politika yapıcılarını ve eğitim araştırmacılarını, liderliğin eğitimsel değişimde başarıyı sağlamasıyla birlikte; okul etkililiği ve okul geliştirme üzerindeki giderek artan önemini kabul etmektedir (Oduro, 2004a; West ve Jackson, 2001). Etkili okulun liderlik yapısından etkilendiği savunulmakla birlikte, nitelikli bir okulun üstün vasıflara sahip bir liderliğe bağlı olduğu belirtilmektedir (Beare, Caldwell ve Millikan, 1989; MacNeill, Cavanagh ve Silcox, 2003). Çünkü liderlik okul geliştirme için güçlü bir mekanizma olup; örgütsel dönüşümün temel nedeni olarak kabul edilmektedir (Fullan, 2006; Fullan, Hill ve Crevola, 2007). Ayrıca, okulların amaçlarını etkili ve etkin bir biçimde yerine getirmelerinin okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışları sergilemelerine bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Edmonds, 1979; Hallinger ve Heck, 1998).

Okul geliştirmeye birlikte okulların misyonlarını yerine getirmelerinde liderliğin merkezde oluşu, eğitimde en iyi liderlik modelinin nasıl olduğunu sorgulayan çok sayıda araştırmanın yürütülmesine neden olmuş ve okulların etkililiğinde liderliğin

önemi hususunda geniş çapta araştırmalar yapılmıştır (Andrews ve Soder, 1987; Hallinger, 2003). İlgili alanyazın incelendiğinde, liderlik sorunsalının yaygın olarak “tek adam” kavramsallaştırmasına dayalı olarak ele alındığı ve çözümlendiği görülmektedir (Rost, 1993a). Tek adam liderliği paradigması temel olarak lider-izleyen düalizmi üzerine inşa edilmiştir ve bu anlayışta lider izleyicilerinden bir üst konumda olmakla birlikte izleyenler liderlerine bağımlı durumdadır (Gronn, 2000). Liderlik çalışmalarının kavramsal seyrine bakıldığında ise kişi-odaklı, davranış-odaklı ve bağlam-odaklı liderlik kuramlarının “lider özelliklerinin neler olduğuna” ve “liderin neler yaptığına” odaklanan bir çerçevede seyir sürdüğü görülmektedir. Benzer şekilde, eğitim ve okul liderliği alanlarında yürütülmüş olan işlemsel, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik çalışmaları da liderlik kavramını “tek adam” anlayışı çerçevesinde ele almaktadır (Bass, 1985; Burns, 1978; Hallinger ve Murphy, 1985).

Geleneksel anlamda okul liderliği kavramı, tek adam liderliğini ima ederek resmi yöneticilik konumlarını işgal eden bireylerle sınırlı olma eğilimindedir (Southworth, 2002). Bu bağlamda en mükemmel lider yetki, cesaret, kontrol, güven ve kapasite gibi kahraman özelliklere sahip olarak her şeyi doğru yapan ve geliştiren; bağlılık ve uyumu teşvik eden okul müdürü olarak kabul edilmektedir (Johnson, 1997’den akt., Oduro, 2004a). Okul liderliğinin geleneksel hiyerarşik yapısı okul müdürünü insanüstü bir varlık olarak, yani “kahraman lider” olarak kabul etmekte; bu nedenle okul içinde kararlar alınmasında ve reform adına bütün görevlerin yerine getirilmesinde okul müdürüne okulun tek lideri olarak büyük görev düşmektedir (Chamberland, 2009; Yukl, 1999). Ancak bu geleneksel modelde vurgu resmiyete yapılmakla birlikte yürütülen liderlik, hiyerarşik ve yapısal makamlarla sınırlıdır. Bu anlamda okul müdürlerinden eğitim örgütlerinin yöneticileri olarak geleneksel rollerini sunmalarının yanında öğretim lideri olmaları da beklenmektedir (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004).

Değişen eğitim sistemlerinin farklı liderlik tarzlarını ortaya çıkarmasından önce liderlik, bireylerin eylemlerine ve bireyler arasındaki etkileşimlere odaklanmaktadır. Bu dönemdeki liderlik anlayışı, kişinin sahip olduğu beceri, bilgi ve yeteneklerle ilgili olsa da okul ve sınıf düzeyinde değişim yaratma ve sürdürme konusunda sınırlıdır (Fullan, 2005). Okullardaki modern liderlik uygulamalarının yansıtılmasındaki eksiklik ve otantik liderlik etkinliklerinin nadiren ortaya koyulması sebebiyle o zamanki liderlik kavramının doğruluğu sorgulanmaktadır (Harris, 2003; Morrissey, 2000). Zamanla araştırmacılar tarafından örgütsel hedeflerin başarılması ve sürdürülmesi amacıyla



liderlerin izleyicilerini harekete geçiren yetenekleri keşfedilmektedir (Kouzes ve Posner, 1995; 2002). Küresel eğilimler sayesinde liderliğin bu geleneksel hali ve eğitimde liderliğe birey odaklı kahramanlık yaklaşımı tartışılmaktadır; çünkü değişen okul demografikleri ve toplumun artan talepleri karşısında bir insanın tek başına bu kadar şeyi başarması çok zordur (Barth, 2001; Copland, 2001; Elmore, 2000; Lambert, 2003). Sosyal, ekonomik ve küresel değişim kuvvetleri karşısında eğitim örgütleri yeni yapısal biçimlere ve liderlik uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır (Harris, 2008). Geleceğin anahtarının olağanüstü bireylere dayanmayan yeni liderlik biçimlerinin yaratılmasına bağlı olduğu ve gerekli olan liderliğin örgütsel sınır ve yapılar tarafından kısıtlanmayan yaratıcılık, esneklik ve maharetlilik anlayışına hâkim bir liderliğe bağlı olduğu düşünülmektedir (Friedman, 2006; Senge, Scharmer, Jawroski ve Flowers, 2005).

Kahraman liderlik modeline alternatif olarak ortaya koyulan kahramanlık sonrası liderlik anlayışı ise okul liderliğinde tek bir bireyi merkeze almamakta ve liderlikte birçok kişinin ortak çabasını savunmaktadır. Yapısal, finansal ve müfredata yönelik reformların yanında hesapverebilirliğe artan bir talep olması sonucunda eğitimde oluşan değişim dalgası müdürlerle birlikte okulların gelişmesine sürekli dâhil olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve okullarda bulunan her bireyin çalışma hayatını son derece etkilediğinden (MacBeath, Oduro ve Waterhouse, 2004) tek adam liderliğinden takım liderliğine doğru bir kayma bu noktada önemli bir seçenek olarak görülmektedir (Chamberland, 2009). Çünkü kahramanlık sonrası liderlik modeli takım çalışması, katılım, güçlendirme, risk alma ve bireyler üzerinde kontrolün hemen hemen olmaması gibi insan ilişkileri odaklı özelliklere vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, okul liderliği komuta ve kontrol unsurları içermez, aksine bireylerle birlikte çalışılır, plan ve uygulamalara ilişkin bilgiler okul bireyleriyle sürekli paylaşılır (Eicher, 1997). Okulların karşılaştığı zorluklar karşısında okul müdürlerinden beklenen, resmi bir liderlik makamları olmasına rağmen, diğer bireylerle yan yana çalışmaları ve öğretim uygulamalarını değiştirebilmek ve ihtiyaç duyulan gücün merkezi yönetimde kalmayarak geniş ölçüde okul bireyelerine dağılması için gereken ortamı sağlamalarıdır (Johnson, 1997'den akt., Oduro, 2004a). Bu derin ve köklü liderlik anlayışında, okul etkililiği bireyciliğe ve kahramanca eylemlere daha az bağlı olurken; işbirlikçi uygulamaların örgüt genelinde dağılmasına daha fazla bağlı olduğu kabul edilmelidir (Fletcher, 2002).

Araştırmacılar ve eğitimde politika belirleyiciler, okulların karşı karşıya oldukları sorunlarla başa çıkabilmelerinde okulların bireysel liderlikten daha fazlasına ihtiyaç duydukları konusunda hem fikirdir. Okulların dönüşme süreci gibi karmaşık bir sürecin yalnızca tek bir liderin tekelinde olması oldukça karmaşık bir durumdur ve tek adam liderliği artık zaman aşımına uğramış olup modası geçmiştir (Lashway, 2003). Kahraman liderlik modeli artık başarısız olmaktadır çünkü bu model insanları olduğundan iyi göstermektedir. Yalnızca çok az sayıda insanı “ahlaki liderlik” piramidinin tepesine koymaktadır ve geri kalan bireyleri göz ardı etmektedir. Bu model, çoğu insanı yetersiz, tembel ve çıkarlarını düşünen kişiler olarak görmekte ve liderlerin ise süper insan olması gerektiği görüşünü destekleyerek çoğunlukla askeri bir model deneyimi sunmaktadır (Badaracco, 2001’den akt., Oduro, 2004a). Tek adam liderliği veya “süper yöneticilik” paradigması gerçekçi olmamakla birlikte; okul içinde mevcut olan uzmanlık ve deneyimi göz ardı etmekte ve önemli öğretimsel kaynakları kullanılmamış bırakmaktadır (Barth, 2001; Copland, 2001; Lambert, 2003; Suppovitz ve Christman, 2003; Lieberman ve Miller, 2004). Ancak okullarda yapılan etkili liderlik çalışmalarının en tutarlı bulgusu, otoritenin bir kişinin elinde olmasındansa okul içinde ve okuldaki bireyler arasında dağılabilmesidir (Leithwood, Jantzi, Steinbach ve Ryan, 1997; Day, Harris, Hadfield, Tolley ve Beresford, 2000).

Başarılı okulların yaratılması, okulların iletişim ağına veya birliklerine katılabilme, bilgiyi paylaşabilme, problemleri ele alabilme ve kaynak havuzu oluşturabilme kapasitelerine bağlıdır. Bu kapasite ise liderliğin okul bütününde ve okul dışındaki ağ veya birliklerde dağılmasıyla mümkün olabilir (Caldwell, 2006). Böylelikle işbirliği, iletişim ağı ve ortaklıkların gelişimi örgütsel sınırların değiştiğini ve söz konusu liderliğin yeniden tanımlandığını belirtir ki bu da müdürlerin liderlik davranışlarının okul içinde yeniden yapılandırılması anlamına gelir (Woods, Bennett, Harvey ve Wise, 2004). Bu durum bütün öğretmenlere lider olabilme olasılığı sunmakta ve böylece öğretmenlerin okul gelişimi için değişim yaratmaları mümkün olmaktadır (Harris ve Muijs, 2004). Liderlik aslında bir dizi görev ve niteliklerin yöneticiler, öğretmenler, diğer uzmanlar ve toplum üyeleri gibi okul içinde ve dışındaki geniş bir kitle üzerinde paylaşılmasıdır (Copland, 2003). Diğer bir anlatımla, okullarda liderlik tek bir lider tarafından icra edilmemeli, lider öğretmenlerle birlikte okul personeli, öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmada önemli rol oynadığından bu aktörler liderliğe dâhil edilmelidir (Heller ve Firestone, 1995; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1997).

Liderlik anlayışında sosyal ilişkilerin önemine yönelik artan bu duyarlılık ve her bireyin her durumda ideal bir lider olamayacağı görüşüyle birlikte okulları dönüştürme gibi bir işi başarmanın tek kişinin gücünü aşacak düzeyde çok boyutlu ve karmaşık bir iş olduğu inancı liderliğin tek bir kişiye verilmesi yerine, okul geneline yayılması gerektiğini ve çoklu liderlik kaynaklarının kullanılmasını vurgulamaktadır. Bu düşünceler böylelikle *resmi olmayan, gelişmekte olan, dağılmış veya dağıtılmış liderlik* gibi yeni bir liderlik okulunun doğmasına sebebiyet vermektedir (Bolden, 2004; Elmore, 2000, 2002; Oduro, 2004a; Southworth, 2002). Bu bağlamda dağıtılmış liderlik kavramı, okul liderliği söyleminde ampirik çalışmaların da giderek artan desteğiyle eğitim örgütlerinin gelişmesine ve değişmesine katkıda bulunan kahramanlık sonrası liderlik modelinin bir görünümü olarak tartışılmaya başlanmıştır (Gronn, 2000, 2002a; Harris, 2002; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Bin dokuz yüz seksenlerin ortalarından itibaren hayata geçirilen okulda dayalı yönetim, öğretmen kariyer basamakları ve mentör öğretmen programları gibi uygulamalar, araştırmaların sadece okul müdürlerinin liderlik davranışlarına değil, aynı zamanda öğretmenlerin liderlik sürecindeki rolleri üzerine odaklanmaya başladığını göstermektedir (Weiss ve Cambone, 1994; Anderson ve Shirley, 1995). Okullarda öğretmenlere söz verilmesiyle birlikte örgüt içi iyileştirme çabaları, çalışanların güçlendirilmesi ve karar süreçlerine dâhil edilmesi, demokrasinin geliştirilmesi gibi süreçler tek adam liderliğinin işlerliğini kaybettiğini ve öğretmenlerin okul içi süreçlere dâhil edildiğini resmetmektedir (Cheney, 1995; Chiles ve Zorn, 1995; Marshall ve Stohl, 1993; Vredenburg ve Brender, 1993). Böylelikle örgütsel görevlerin örgütün bütünü üzerinde dağılmış olması düşüncesinden hareketle son yıllarda örgüt ve yönetim alanyazınında “tek adam” liderliği anlayışı araştırmacılar tarafından eleştirilmeye ve sorgulanmaya başlamıştır (Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, Leithwood, Day, Sammons ve Hopkins, 2007; Spillane, 2005a). Bu bağlamda hiyerarşinin üst basamağında yer alan bir yöneticinin örgütsel işleri kontrol edebilmesinin ve tek başına yönetebilmesinin neredeyse mümkün olmadığı belirtilmektedir (Elmore, 2000). Bu nedenle liderliği “kahraman” gibi metaforik olarak kavramsallaştıran geleneksel “tek adam” liderliği paradigması yerini liderliği örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak tanımlayan “dağıtılmış liderlik” paradigmasına terk etmektedir. Okul liderliğinde de klasik bakış açısının yerini; liderliğin okulun her düzeyinde yer alan bireylere dağıtıldığı ve her bireyin bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak liderlik kapasitesinin arttırıldığı dağıtılmış liderlik almaktadır.

Dağıtılmış liderlik, olay ve olgular arasında karşılıklı ilişkiye dayanan ve birlikte değişimi içeren yeni bir anlayışla eski liderlik anlayışlarının eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır (Baloğlu, 2011a). Liderliğin okul geneline dağıtılması okuldaki formal liderlerin gücünü azaltmak bir yana, liderliğin dağıtıldığı her bireyin karşılıklı olarak diğerini güçlendirdiği bir durumu ortaya çıkarmaktadır (Gronn, 2002a). Böylelikle okul liderliğinin gerçekleştirilmesinde okul toplumunun paydaşları potansiyel lider kaynağı olarak görülmektedir. Okulun alt kademelerindeki diğer yöneticiler ve öğretmenlerle beraber veli ve öğrenci liderliği üzerinde durularak bu aktörler okulun edilgen üyeleri olarak görülmemekte ve liderlik sürecine onlar da katılmaktadır (Baloğlu, 2011b).

Okullarda dağıtılmış liderlik kendiliğinden oluşmamaktadır. Dağıtılmış liderliğin gelişmesi ve okul içinde beslenmesi iç ve dış faktörlerle sağlanmakta veya engellenmektedir. Okullarda dağıtılmış liderliği teşvik eden elverişli durumlardan en çok bahsedileni güvendir. Öğretmenler arasında, öğrenciler ve öğretmenler arasında, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlanan karşılıklı güvenin kişilerarası etkileşimlerin merkezinde olmasıyla öğretmenlerin liderliğe katılımları sağlanabilmektedir (Oduro, 2004a). Güven, dağıtılmış liderlikte karar süreçlerine katılımında önemli bir role sahiptir. Kişilerarasında kurulan güven güçlüyse bürokratik kontrollerin azalması ve otonominin yayılmasıyla dağıtılmış liderliğin gelişme olasılığı yükselmektedir. Aynı zamanda kişilerarasında sağlanan güçlü düzeyde güven, örgütlerde işbirliği, açık ve çift yönlü iletişim, ortak olarak problem çözme ve etkin bilgi değişimini içine alan bir ortam yaratmaktadır. Eğitim örgütlerinde kişiler arasında kurulan güvenle dinamik ve tekrarlanan ilişkiler kurularak dağıtılmış liderliğin gelişimi sağlanabilmektedir (Louis, 2007; Smylie, Mayrowetz, Murphy ve Louis, 2007). Dağıtılmış liderlikte okullarda birden fazla aktörün farklı seviyelerde birçok rolü olması nedeniyle bu örgütlerde yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri kapsayan sistemler, ağlar ve güven ilişkileri göz ardı edilmemelidir. Çünkü kişilerarası etkileşim ve güven örgüt içinde fikirlerin paylaşılması ve liderlik formlarının oluşturulması için altyapı sağlamaktadır (Little, 1990).

Eğitim örgütlerinde dağıtılmış liderlik, öğretmenler ve okul yönetimi ilişkileri gibi birçok kişilerarası değişkenden etkilenmektedir (Harris, 2005a, 2005b); çünkü dağıtılmış liderlik, liderlik işlevlerinin örgüt bireyleri üzerinde esnetilmesiyle ilişkilidir ve bu liderlik anlayışında liderlik görevi birden fazla liderin etkileşimiyle başarılmaktadır (Spillane, 2003). Böylelikle bireyler sahip oldukları çeşitli rollerle sorumluluklarını paylaşmaktadır.

Okullarda başarılı bir dağıtılmış liderlik anlayışı öğretmenlerin öğretimsel ve kurumsal gelişime toplu olarak dâhil olup rehberlik etmelerine ve şekil vermelerine dayanmaktadır (Harris, 2005b). Örgütlerde böyle bir duruma ise güven ortamının kurulması ve çalışanların desteklenmesiyle erişilebilir. Örgütü tarafından desteklenen örgüt bireyleri örgüte fayda sağlayan davranışlar gösterme eğiliminde bulunurlar (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986). Bu bakımdan örgüt çalışanları örgütün üst birimlerinin desteğini hissetmeleri ve liderlik sorumluluklarını üzerlerine almalarıyla örgütün arzu edilen çıktılara ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Ahmad ve Yekta, 2010). Eğitim örgütlerinde de benzer şekilde, okul bireylerinin eğitimle ilgili karar süreçlerine katılımlarına önem verilmesi, çabalarının takdir edilmesi ve mutluluklarının önemsenmesi okul etkinliklerinde gönüllü olarak yer almalarını ve yüksek performans göstermelerini sağlamaktadır. Bu anlamda eğitim süreçlerinde başarıya ulaşılması yöneticiler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilere, güvenli ve rahat okul atmosferinin oluşturulmasına bağlıdır (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). Ayrıca okullarda oluşturulan destek ortamı öğretmenlerin ve diğer okul bireylerinin liderlik gerektiren sorumluluklara dâhil olmalarını ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlamakta, böylelikle ulaşılmak istenen hedeflere erişilmesine zemin hazırlamaktadır.

Liderliğin bir ya da birkaç kişinin elinde olmasındanda okul üyeleri arasında dağılmış olduğu okullarda öğrencilerin öğrenmesinin sağlanmasının yanı sıra, öğrenci başarısının geliştirilebileceği ve yüksek performans sağlayan okullar oluşturulabileceği belirtilmektedir (Day, Gronn ve Salas, 2006; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve ark., 2004; Newmann ve Wehlage, 1995; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Silins ve Mulford, 2002; Spillane, 2006; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Okul başarısının artırılmasının yanı sıra, liderlik sorumluluğunun hiyerarşi ve konuma bağlı kalmaksızın farklı liderlik kaynakları arasında dağılmasının okullarda örgütsel kapasiteyi güçlendireceği ve okulların örgütsel gelişimlerini sağlayacağı görüşü savunulmaktadır (Hack ve Hallinger, 2010; Harris, 2005b, 2012).

Dağıtılmış liderliğin okullar ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan araştırmalarda liderliğin doğrudan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinden ziyade dolaylı olarak nasıl etkilediğine yönelik yollar belirlenmeye ve liderlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu değişkenler tespit edilmeye çalışılmaktadır (Davis, 2009; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood ve Jantzi, 2000a; Mascal, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu bağlamda dağıtılmış liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin inançlarından ve

duygusal durumlarından yararlanılmaktadır (Leithwood, 2006; Wahlstrom ve Louis, 2008). Öğretmenlerin duygusal durumları ve bu durumların öğrencilerin akademik başarılarına olan katkısı araştırılmakta (Hoy ve Tarter, 1992; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006) ve liderliğin okulları ve öğrencileri nasıl etkilediği dağıtılmış ve kolektif liderlik bağlamlarında incelenmektedir (Mascall ve ark., 2008).

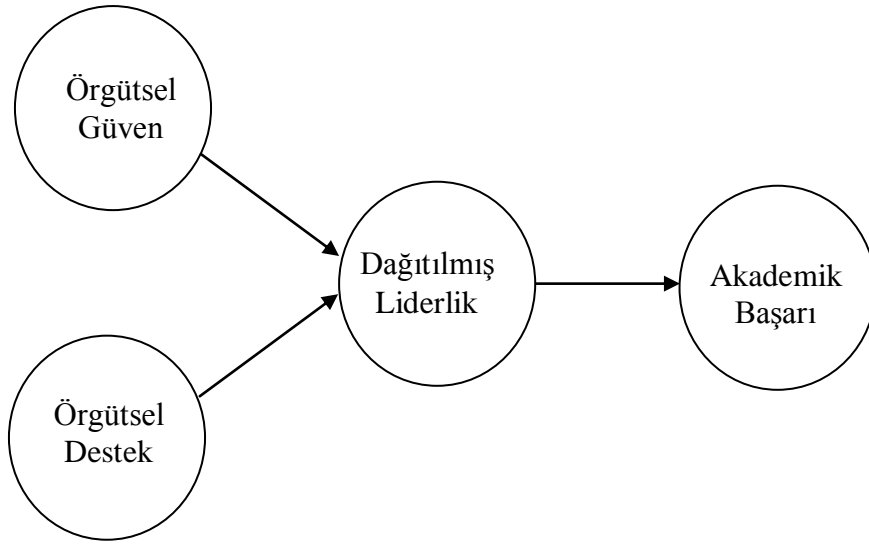
Dağıtılmış liderliğin alanyazında öneminin artmasına karşın, bu alanda yapılmış ampirik çalışmaların az sayıda olduğu söylenebilir (Harris ve ark., 2007; Hulpia, Devos ve Keer, 2011; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Lashway, 2003; Spillane, 2006). Bu nedenle, dağıtılmış liderliğe ilişkin ampirik çalışmalarla ortaya koyulan teorilerin test edilmesi, belirginleştirilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Hangi aktörlerin dağıtılmış liderliği oluşturduğu, liderliğin hangi yönünün dağıtılmış liderliği meydana getirdiği ve dağıtılmış liderlikle örgütsel veya öğrenci çıktıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik ampirik çalışmaların yapılması gerektiği belirtildiğinden (Harris, 2005b, 2006), okullarda dağıtılmış liderliğin yordayıcılarını ve çıktılarını belirlemek amacıyla yapılacak modellemeler liderlik alanyazına katkı sağlayabilir.

Türkçe yazında da dağıtılmış liderlikle ilgili kuramsal (Baloğlu, 2011a, 2011b) ve ampirik (Baloğlu, 2012; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013) olmak üzere sınırlı sayıda çalışma yürütülmüştür. Ancak Türkçe alanyazında çalışılan dağıtılmış liderlik kavramı ölçek geliştirme ve yabancı ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanmasıyla öteye geçememiştir. Alanyazında dağıtılmış liderlikle ilgili sınırlı sayıda çalışma yürütülmesi, okul ortamlarında dağıtılmış liderliğin ilgili ve etkili olduğu değişkenlerin sınırlı olarak ele alınması ve dağıtılmış liderlik alanyazınının geliştirilmesine duyulan ihtiyaca dayalı olarak, dağıtılmış liderliğin ilişkili olduğu öne sürülen örgütsel güven, örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleriyle test edilmesi bu araştırmanın problematiğini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

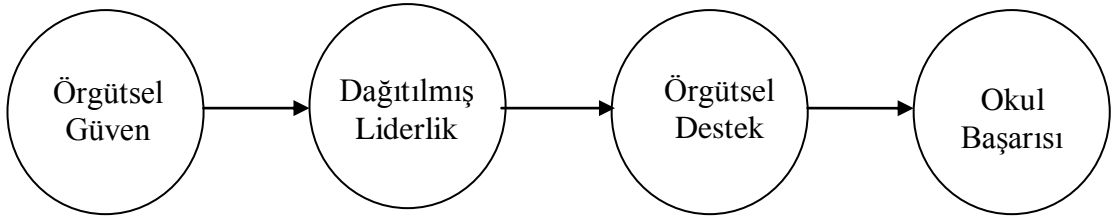
Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelleri test etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı ile ilgili alanyazından yararlanılarak ortaya konulan iki model sınanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları, dağıtılmış liderlik üzerinden okul başarısını etkilemekte midir? (Bkz. Şekil 1.1)



**Şekil 1.1** Birinci araştırma modeli

- Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek üzerinden okul başarısını etkilemekte midir? (Bkz. Şekil 1.2)



**Şekil 1.2** İkinci araştırma modeli

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazında dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı konularında ayrı ayrı yürütülen çok sayıda çalışma mevcuttur. Araştırmacılar ve teorisyenler tarafından her bir kavramın ilgili olduğu yapılar farklı kültürlerde ele alınmış ve ilgili olduğu değişkenler sorgulanmıştır. Ancak dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek ve okul başarısı kavramlarının tamamının bir arada olduğu ve bir bütün olarak ele alınarak model oluşturulması ve sınanmasına alanyazında

rastlanılmamaktadır. Bu yönüyle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tek bir kişiye odaklanan liderlik anlayışının yavaş yavaş terk edilmesine dayalı olarak liderlik çalışmalarının yeni perspektiflere yönelmesiyle dağıtılmış liderlik anlayışının eğitim bağlamında önemi tartışılmaya başlanmıştır. Yurtdışında eğitim alanında dağıtılmış liderlikle ilgili yürütülen çalışmalar hem teorik hem de ampirik açıdan desteklenerek ilgili alanyazın geliştirilmeye çalışılmasına ve dağıtılmış liderliğe uygulamada yer verilmesine rağmen, Türkiye’de dağıtılmış liderlikle ilgili yapılan çalışmalar henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Bu bağlamda söz konusu çalışma, Türkiye’de dağıtılmış liderlikle ilgili ortaya koyacağı veriler ve alanyazına katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Eğitim örgütlerinde dağıtılmış liderliğin ilgili olduğu değişkenlerle birlikte okul başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi bakımından çalışma sonuçlarının gelecek araştırmalara ışık tutabilmesi ve okullarda liderliğin dağıtılmış görünümünün ifade edilmesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu çalışma sonuçlarının, önceki ve sonraki çalışmalarla birleştirilmesiyle eğitim alanında dağıtılmış liderlik alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimde politika yapıcıları, bu çalışma bulgularıyla dağıtılmış liderliğin okullar üzerindeki etkisinin anlaşılmasına imkân sağlayarak ilgili politikaların düzenlenmesi ve finansal desteğin sağlanmasıyla öğretmenler ve diğer okul bireylerinin yeni bir liderlik modelini benimsemelerine fırsat oluşturabilirler. Ayrıca, bu çalışmanın dağıtılmış liderliğin okul başarısı üzerindeki etkisini ve diğer ilgili değişkenlerin belirlenmesini ortaya koyması bakımından eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde dikkate değer önemi bulunmaktadır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Eskişehir ili büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven ve örgütsel desteğe yönelik görüşleriyle sınırlıdır. Seçilen örneklemin evreni ne derecede yansıttığı tamamen doğrulanamadığı için bu araştırmanın bulgularının evrenin tamamına genellenmesi olası değildir. Ancak sosyo-ekonomik durum öğrenci başarısında önemli bir değişken



olduğundan, bu çalışmada göz önünde bulundurularak örnekleme katılan 22 lise buldukları sosyo-ekonomik bölgelere göre alt, orta ve üst tabakalardan seçilmiştir.

### 1.5. Operasyonel Tanımlamalar

Çalışma kapsamında kullanılan operasyonel terimlerin tanımları aşağıda sıralanmıştır.

**Dağıtılmış liderlik:** Öğretmenlerin uzmanlıklarını işbirliği içinde çalışarak geliştirdikleri bir kolektif liderlik biçimidir (Harris, 2002).

**Öğretmen lider:** Resmi lider unvanı bulunsun veya bulunmasın diğer meslektaşlarıyla birlikte okullarda öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayan ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi bulunan okul liderleridir.

**Örgütsel güven:** Örgütlerde (a) açık veya ima edilen vaatlere uygun hareket etme niyetinde bulunan, (b) önceden verilen taahhütlere karşı ne olursa olsun dürüst olan ve (c) fırsat mevcut olduğunda bile başkalarından yararlanma niyetinde olmayan birey veya gruplara karşı duyulan inançtır (Bromiley ve Cummings, 1995).

**Örgütsel destek:** Bireylerin örgütlerine olan katkılarına değer vermeyi, kişisel refah durumlarını önemsemeyi, stresli veya zor durumlarda örgüt bireylerine yardım sunmayı ne derecede arzuladığıdır (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

**Okul başarısı:** Örneklem grubunda yer alan liselerin 2012 yılı Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] puanları ortalamalarıdır.

## II. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tarihsel kökenleriyle birlikte dağıtılmış liderliğin ortaya çıkışı açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından dağıtılmış liderliğin diğer liderlik kavramlarıyla olan farklılıklarının netleştirilmesi, dağıtılmış liderlik kavramının tanımlanması ve öğelerinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Sonrasında dağıtılmış liderliği oluşturan temel teorilere, çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen dağıtılmış liderlik çerçevelerine ve dağıtılmış liderlik örüntülerine değinilmiştir. Son olarak dağıtılmış liderliği destekleyen etmenler, dağıtılmış liderliğin öğretim ve öğrenmeyle olan ilişkisi ve dağıtılmış liderliğin okul çıktılarına etkisi üzerinde durularak, bu bağlamda örgütsel güven ve algılanan destek kavramlarının dağıtılmış liderlikle olan ilişkilerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Dağıtılmış Liderliğin Ortaya Çıkışı

Dağıtılmış liderlik eğitim liderliği alanında çok revaçta bir yönelim olup araştırmacı ve uygulayıcı kitleleri arasında “moda” ve “giderek ilgi çeken” bir kavram olarak kabul edilip oldukça popülerlik kazanmıştır (Gronn, 2006; Harris, 2004a, 2005a; Hoyle ve Wallace, 2002; Spillane, 2006). Batıda bazı ülkelerde dağıtılmış liderlik sosyal bir harekete dönüşmüştür. Bu bağlamda Birleşik Krallık’ta üniversiteler işbirliğiyle okullarda projeler yürütülmüş ve okul liderliği akademileri kurulmuştur (DfES, 2006; NCSL, 2006). Kuzey Amerika’da ve Kanada’da okul liderliği enstitüleri (NISL) ve okullarda dağıtılmış liderlik projeleri yürütülmüştür (Leithwood ve ark., 2007; Spillane, Camburn, Lewis ve Pareja, 2006). Bu artan ilgiye yönelik dağıtılmış liderlik, “liderlik alanında yeni gelişmekte olan teori ve uygulama” olarak kabul edilmekte ve birçok akademisyen tarafından dağıtılmış liderlik üzerinde daha fazla ampirik çalışma yapılması gerektiği ileri sürülmektedir (Bennett, Harvey, Wise ve Woods, 2003; Hopkins ve Jackson, 2003; Harris, 2004a).

Liderlik alanında popüler bir kavram olmasına rağmen, dağıtılmış liderlik kavramsal olarak netliğe kavuşmuş olmamasıyla birlikte (Harris, 2007) okul başarısına olan etkini inceleyen araştırmalar da yetersiz görülmektedir (Hartley, 2007). Var olan bu muğlâklık ve yapılan sınırlı sayıda çalışma yüzünden politika yapımcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından çok çeşitli yorum ve varsayım yapılmaktadır

(Harris, 2007). Ancak, dağıtılmış liderliğin son yıllarda gündeme gelerek ortaya çıkma nedenleri üzerinde durulması gereken bir konudur.

Dağıtılmış liderliğe böyle coşkulu bir tepkinin oluşmasında Gronn'e (2006) göre iki önemli etmen vardır. Birincisi, okullarda giderek karmaşıklaşan iş ve etkinlikler okul liderlerine rahat vermeyerek “yönetimin dilini” “liderin diliyle” değiştirmektedir (s. 3). Yani, yöneticinin veya idarenin geleneksel rolü yetersiz kalmaktadır. Yeni liderlik kavramı değişim ve yenilik fikrine dayanmaktadır. İkincisi, okul örgütlerinde yenilik ve gelişme için gerekli bütün umut ve beklentiler liderin “süper” veya “olağanüstü” özelliklere sahip konumuna bel bağladığında, liderlik rollerini dolduran “karizmatik kahramanın” yetersizliği, liderliğin dağılmış bir biçimi olan “karşıt-liderlik” görüşünü yaratmaktadır (Gronn, 2003a).

Batıda dağıtılmış liderliğin eğitim örgütlerinde fazlasıyla popüler olmasından ve politik anlamda çağdaş reformlar yapılmasından hareketle, Hartley (2007) ise dağıtılmış liderliğin politik, kültürel ve ekonomik olmak üzere üç perspektiften ortaya çıktığını savunmaktadır. Politik açıdan, dağıtılmış liderliğin eğitim hizmetinin aşağı kademelerinde olanlar için devleti daha iyi hizmete zorlayarak kamusal hizmet reformu yapılabilmesinde tipik bir örnek teşkil etmesi söz konusudur. Bu aşağıdan yukarıya doğru olan stratejiyle, devlet hizmetinin içinde olanlara tercih ve kişiselleşme olanağı sunarak onları maddi açıdan destekleyebilmekte ve kullanıcıların haklarını koruyabilmektedir.

Dağıtılmış liderlik sistem düzeyinde ise, okullarda iş odaklı eğitimsel etkinliklerde uzmanlaşmaya odaklanarak, okulların şahsi ihtiyaç ve çözümlerini gözeterek ve iş gücünde yeni bir model uygulayarak okul performanslarını geliştirmesiyle yankı bulmuştur (Leadbeater, 2004; Tabberer, 2005). Örgütlenmiş sosyal yapıdan ağ kültürüne doğru kayan dönüşüm “akıcı moderniteyi” öne çıkararak bürokratik “katı moderniteyle” yer değiştirmiştir (Bauman, 2000). Dağıtılmış liderlik, kültürel perspektiften ele alındığında bu dönüşümde kolaylaştırıcı olarak hizmet etmektedir. Liderliğin kurumlar içinde ve kurumlar arasındaki vekiller veya etkili olan bireyler arasında dağılması zamanın esnek “akıcı modernitesini” böylelikle desteklemektedir (Hartley, 2007). Ekonomik açıdan ise, ortaya çıkan yeni iş düzeni bilgili, tecrübeli veya öğrenen işçiyi de içine alan yeni bir ekonomi yaratmaktadır (Gee, Hull ve Lankshear, 1996). Bu noktada dağıtılmış liderliğin eğitim alanında gün yüzüne çıkışı, okul çalışanları için yeni düzenle örtüşen pedagoji ve yönetim bilgisinin öğrenilmesinde bir alt yapı oluşturmaktadır. Yani, kamusal hizmetlerde yapılan çağdaş reformlar eğitim

dâhil her alandaki hâkim yeni kültürü daha geçirgen hale getirmekte ve yeni çalışma düzeni dağıtılmış liderliğin yükselişini açıklamaya yardımcı olmaktadır (Hartley, 2007).

Hiç şüphesiz zamanın yeni liderlik fikri olarak ortaya çıkan dağıtılmış liderliğin popüler olmasının Harris'e (2008) göre ise üç nedeni bulunmaktadır. Birinci neden, dağıtılmış liderliğin *ampirik güce* sahip olmasıdır. Örgütsel çıktılarda ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında dağıtılmış liderliğin olumlu farklılık yaratmasına yönelik artan sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır. Her ne kadar kanıtlar nispeten yeni olmasına karşılık dağıtılmış liderliğin örgütsel değişimle olan olumlu ilişkisi tutarlı ve umut vericidir (Harris ve ark., 2007). Yapılan son çalışmalarda, liderliğin dağılım örüntüleri örgütlerde önem arz etmektedir ve dağıtılmış liderlik uygulamaları gelişen örgüt performans ve çıktılarıyla eşit sayılmaktadır (Leithwood ve ark., 2004, 2007). İkinci neden dağıtılmış liderliğin *temsili gücüdür*. Dağıtılmış liderlik, artan dış talepler ve yöneticilerin baskıları yüzünden ortaya çıkan alternatif liderlik yaklaşımlarını temsil etmektedir. Giderek karmaşıklaşan eğitim dünyasında, farklılaşan sorunlar ve yeni talepler karşısında esnek olabilen daha farklı liderlik türlerine ihtiyaç duyulmaktadır çünkü eğitimin eski örgütsel yapılarının yirmi birinci yüzyıldaki öğrenme süreçlerinin gerektirdiklerine uymayacağı aşikârdır. Yeni öğretim modelleri artık iş birliğine, çalışanlar arası iletişime ve çok birimli çalışmaya (ortaklıklar, ağ tabanlı öğrenme toplulukları; öğrenci, veli ve toplumun katılabildiği okul sonrası veya öncesi etkinliklerle uzatılmış okul programları vb.) dayanmaktadır. Bu yeni ve farklı eğitim-öğretim biçimlerinin etkili olarak görevlerini yerine getirmeleri hiç şüphesiz liderliğin daha fazla dağıtılmış biçimlerini gerektirmektedir (Harris, 2008, s. 13-14). Dağıtılmış liderliğe gösterilen ilginin diğer bir nedeni ise, dağıtılmış liderliğin okullardaki liderlik uygulamalarındaki mevcut değişimleri yansıtan *normatif gücünden* kaynaklanmaktadır. Okullardaki "tamahkâr çalışmalar" liderlik görev ve sorumluluklarının artmasına neden olmuştur (Gronn, 2003a; Harris, 2008). Müdürler ve okul idaresi okulda liderlik gerektiren her alandan sorumlu olamamaktadır. Bu nedenle alternatif liderlik yapıları ve uygulamaları hızla gelişmektedir (Harris, 2008).

Dağıtılmış liderliğe yönelik akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından dünyada yaygın bir ilgi olmasına rağmen, alanda dağıtılmış liderliğe yönelik kavramsal bir karmaşa mevcuttur. Bu kavrama farklı perspektiflerden bakılarak analitik, ampirik ve uygulama anlamında ne ifade ettiğine yönelik bir biriyle örtüşen ve bazen de birbirine aykırı düşen yorumlar yapılmaktadır (Harris, 2007, 2008). Bu nedenle dağıtılmış

liderliğin doğasına ve tarihî kökenlerine, benzeştiği diğer liderlik terimlerine ve temelini oluşturan teorilere yönelik kapsamlı bir değerlendirme yapılması yerinde olacaktır.

## **2.2. Dağıtılmış Liderliğin Doğası ve Tarihî Kökenleri**

Okul liderlerinin eğitim çıktıları üzerine etkilerini inceleyen yeni kavramsal modeller 1950'lerin ortalarından bu yana araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Birçok araştırmacı, bireylerden ziyade bir ekibi ya da örgütü merkeze alan bütüncül liderlik modelini desteklemektedir (Coleman, 2002; Senge, 1990; Wheatley, 1999). Okul ortamlarının yeni ihtiyaçları karşısında liderlik uygulamaları da değişmektedir: eğitim liderlerinin daha fazla ve daha çeşitli sorumlulukları üzerlerine almaları gerekmektedir ve bu sorumluluklar artık geleneksel anlamda bir kişinin veya bir yöneticinin üzerine atanmamaktadır (Hallinger, 2003; Newman ve Simmons, 2000). Okulları dönüştürme işi tek kişinin tek elden gerçekleştirebilmesi için oldukça karmaşıktır (Lashway, 2003). Bu nedenle liderlik rolleri bir kişinin yetkisinde olmasındansa okulun her bölümüne dağılmalıdır: okul toplumunun üyeleri yeterli oldukları alanda, karar verme süreçlerine katılarak liderlik uygulamalarının bir parçası olabilirler (Spillane ve ark., 2001). Bu bakış açısına göre, öğrencilerin akademik başarı taleplerini karşılamak için okul liderliğinin gerektirdiği sorumluluklar okul üyeleri arasında uzmanlıklara göre işbirlikçi karar verme ortamı içinde dağılması gerekir (Harris, 2004a). Yani, dağıtılmış yaklaşımda liderlik uygulamaları bireysel ve resmi konumlardaki lider düzeyindense okul düzeyinde yapılmaktadır (Gordon, 2005). Liderlik rollerinin okul genelinde dağılması, işbirlikçi karar verme ortamı ve uzmanlaşma gibi özellikleri doğasında taşıyan dağıtılmış liderliğin tarihsel kökenleri sırasıyla Benne ve Sheats (1948), Gibb (1954,1958, 1968a, 1968b), French ve Snyder (1959), Katz ve Kahn (1978) ve Schein (1988) gibi teorisyenlerin liderliğe yönelik yapmış oldukları derin çalışmalara dayanmaktadır (Grant, 2011; Gronn, 2008, s.145-148; Lucia, 2004, s.12-16).

### **2.2.1. Benne ve Sheats (1948)**

“Dağıtılmış liderlik” kavramını ilk kullanan kişinin C. A. Gibb olduğu görüşü literatüre hâkim olsa da, Gibb'in bu konuda yalnız olmadığı görülmektedir. Diğer araştırmacılar da benzer fikirler ortaya atarak örgütlerde lider ve üye sorumlulukları arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması gerektiğini ve liderlik görevlerinin örgüt

içindeki ekiplerde veya bölümlerde dağılması gerektiğini savunmuşlardır. Gibb'den önce aslında Benne ve Sheats (1948) isimli iki yazar bu kavramdan üstü kapalı bir şekilde kitaplarında bahsetmişlerdir. Yaptıkları gözlemlerle grup üyelerinin görev sorumluluklarına ilişkin yazmış oldukları kitapta lider ve üyelerin sorumlulukları arasında yapılan keskin ayrımı kabul etmemişler; liderlik sorumluluklarının grup üyeleri üzerinde çeşitli seviyelerde yayıldığını veya bazı sorumlulukların bir ya da daha fazla üye üzerinde dağıldığını belirterek liderlik kavramının çok yönlü bir şekilde paylaşılan sorumluluğa yoğunlaştığını ifade etmişlerdir (Benne ve Sheats, 1948, s.41; Gronn, 2008, s.145; Lucia, 2004).

### **2.2.2. Gibb (1954, 1958, 1968a, 1968b)**

Cecil A. Gibb isimli sosyal psikologun dağıtılmış liderlik kavramının kilit yaratıcılarından biri olduğu söylenmektedir. Gibb 1954 yılında Sosyal Psikoloji El Kitabı'nda [Handbook of Social Psychology] liderlikle ilgili bir bölüm yazarak “dağıtılmış liderlik” kavramının kullanılmasına önayak olmuştur (Gronn, 2008, s.146). Gibb, örgütlerde katılımcı yapının örgütün bütün üyelerinin gelişimi sağladığını ve böylelikle liderliğin bir kişinin egemenliği altında olmaması gerektiği görüşündedir (Gibb, 1954, 1958). Ona göre lider ve izleyiciler rollerini düzenli olarak değiş tokuş ederler ve faal olan izleyiciler liderlik eylemlerini kışkırtırlar. Ancak izleyiciler ile lider ve izleyiciler arasındaki ilişkinin niteliği birbirine o kadar benzer ki kimin kimi ne derece etkilediğini belirlemek zordur (Gibb, 1968; Grant, 2011). Örgüt içerisinde ortak katılımı uygulanan eylemlerin liderliği motive etmesi, sorumlulukla birlikte kişisel gelişimi desteklemesi, gerçekçi ve geçerli karar verme ve kişilerarası ilişkileri geliştirme gibi birçok getirisi olduğu belirtilmektedir. Gibb'e göre örgütte katılımcı eylemler arttıkça, liderliğe duyulan gereklilik azalmaktadır. Liderlik, örgüt içinde bir dizi yükümlülüğün bir ekip tarafından yürütüldüğü bir ekip niteliği olarak düşünüldüğünde anlamlıdır (Gibb, 1954, 1968a).

Gibb, liderliğin tek bir merkezde veya tek bir kişinin tekelinde olabileceği gibi diğerleri üzerinde yayılabileceğine, paylaşılabilmesine ve dağılabileceğine inanmaktadır. Gibb kitabında liderliğin iki farklı dağılım biçimi olduğunu belirtmiştir. İlk dağılım biçiminde, “örgüt içindeki eylemlerin toplam olarak sayısal sıklığı, ekibin her üyesinin katkısına bağlı olduğu” ifade edilmiştir. Yani, örgütteki bireylerin farklı zaman ve durumlardaki nüfuzları nicel olarak değerlendirilirse örgütteki herkesin

kararlara veya çıktılara nicel anlamda bir derece katkı sağladığı söylenebilir. Bu sayede liderliğin bir etki biçimi olarak birçok birey üzerinde potansiyel olarak dağıldığı ifade edilmektedir. Gibb'in üzerinde durduğu ikinci dağılım biçimi ise "grup tarafından yerine getirilen yükümlülüklerin çeşitliliği veya biçimleridir". Yani, bu dağılım aslında paylaşılarak yapılmış olan iş performansı biçimleridir; örgütte nüfuz eden bir problemin çözülmesinde çalışanların birlik halinde ortaklaşa yaptığı işlerin bir kişinin yapabileceğinden daha fazla olduğudur (Gibb, 1954, s.884-887). Bu dağılım biçimleri sonraki yıllarda Gronn (2002, s. 324) tarafından tekrar yorumlanmış olup ilk dağılım biçimi "dağılımın toplanma veya birikme modeli" ve ikinci dağılım ise "sistemik veya bütünsel model" olarak ifade edilmiştir.

Gronn'e göre Gibb'in liderlik üzerine yaptığı çalışmalar geleceği son derece iyi gördüğünün göstergesidir (Gronn, 2000). Gibb, bir görevin üstesinden gelinmesinde lider ve izleyicilerin işbirlikçi çalışmalarının öneminden bahsetmiştir. "Bağlam değiştiğinde liderliğin bir bireyden diğerine geçebilme eğilimini" o zamanlar fark etmiştir (Gibb, 1954, s.902). Bu bakışla Gibb "lider ve izleyicileri" şeklinde adlandırılan kategorinin aslında kısa süreli ve geçici olduğunu, lider ve izleyicilerinin rollerini sıklıkla değişimli olarak sürdürdüğünü ve liderlik eylemlerini genelde en etkili izleyicilerin başlattığını belirtmiştir (Gibb, 1968, s. 252).

### **2.2.3. French ve Snyder (1959)**

Gibb, Benne ve Sheats'in gözlemlere dayanarak liderlikte küçük grup süreçlerine odaklanmaları bu üç yazarın ortak özelliğidir. Gibb'in ardından gelen iki yazar French ve Snyder (1959) da liderlikte aynı özelliğe odaklanmıştır. Her ne kadar güç ve etkiyi o zamanlar eş anlamlı kavram olarak görse de, liderliğin ana özelliği olarak gücü kabul etmişler ve liderliği "bir gruptaki bazı bireylerin diğerlerine olan potansiyel sosyal etkisi" olarak tanımlamışlardır (s.118). Eğer bir birey grup arkadaşları üzerinde güce sahipse, bu kişinin bir miktar liderliğe sahip olduğu söylenebilir. Yani, informal bir grupta her üyenin diğerleri üzerinde bir derece etkiye sahip olduğu ve liderliğin grup üzerinde geniş ölçüde dağıldığı savunulmaktadır (French ve Snyder, 1959; Gronn, 2008, s. 147; Lucia, 2004).

#### 2.2.4. Katz ve Kahn (1978)

Örgütleşmenin Sosyal Psikolojisi isimli kitaplarında, Katz ve Kahn (1978) liderliğin örgütteki gruplardan örgütün geneline, yukarıya doğru yer değiştirdiğini vurgulayıp liderliği “örgüt ile ilgili konularda etkinin herhangi bir örgüt üyesi tarafından kullanılması” olarak tanımlamışlardır. Katz ve Kahn’a göre liderlik görevlerinin “dağıldığı” veya “paylaşıldığı” örgütlerde insan kaynaklarının daha etkili kullanıldığı kuvvetle muhtemeldir (Gronn, 2008; Katz ve Kahn, 1978, s.578). Ayrıca karar verme sorumluluğunun kuvvetlendirilmesi ve karar verme niteliğinin geliştirilmesi gibi tercih edilen sonuçları nedeniyle liderliğin dağılmasının makbul bir düşüncedir. Bu noktada Katz ve Kahn, resmi liderlerin yetkilendirme, ortak karar verme, astların etkilerine açık olma ve bilgi tedariki gibi yollarla örgütlerde liderliğin dağılmasını sağlayabileceklerini belirtmişlerdir (Gronn, 2008, s. 147; Katz ve Kahn, 1978, s.571; Lucia, 2004).

#### 2.2.5. Schein (1988)

Liderlik kavramı, daha önceki yazarlar gibi örgüt içindeki sorumluluklar göz önünde bulundurularak Schein (1988) tarafından bir kez daha incelenmiştir. Schein, resmi lider ve yöneticilerin grup üyelerine görev dağıtmadan çok fazla işin üstesinden tek başlarına gelemeyebileceklerine dikkat çekmiştir. Bir dizi görevin grup düzeyinde saptanmasından sonra grup üyelerinin hangi görevi yapabileceği netleştirilirse ve örgüt üyeleri arasında görevler uygun bir şekilde dağıtılsa, o örgütsel grubun etkili olacağı belirtilmiştir (Gronn, 2008, s. 148; Lucia, 2004; Schein, 1988, s.133).

Dağıtılmış liderliğin tarihî kökenleri incelendiğinde, Benne ve Sheats (1948), Gibb (1954, 1958, 1964), French ve Snyder (1959), Katz ve Kahn (1978) ve Schein (1988) gibi teorisyenlerin liderliğin ne anlama geldiğini ifade ederken aslında farkında olmadan dağıtılmış liderliğe yönelik göndermelerde buldukları görülmektedir. Ancak o zamanların örgütsel teori ve sosyal psikoloji alanlarında nüfuz bulan “bireysellik” hegemonyasının bu fikirlerin kabul edilmemesine veya geliştirilememesine neden olmuş olabileceği vurgulanmıştır (Gronn, 2008).



### 2.3. Dağıtılmış Liderlikte Terminoloji Sorunu

Dağıtılmış liderliğe yönelik hem uygulamada hem de araştırma alanında yaygın bir ilgi olmasına rağmen, kavrama yönelik birbirine rakip ve bazen de birbiriyle çelişen yorumlar yapılmaktadır (Bennett ve ark., 2003; Fitzsimons, James ve Denyer, 2011; Harris, 2005b; Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006b; Storey, 2004). Dağıtılmış liderlik kavramı, *paylaşılmış liderlik* (Pearce ve Conger, 2003), *işbirlikçi liderlik* (Wallace, 1988), *demokratik liderlik* (Gastil, 1997; Woods, 2004) ve *katılımcı liderlik* (Vroom ve Yago, 1998) kavramlarıyla kesişmektedir (Harris, 2008). Bu kavramlar arasındaki benzerlik, dağıtılmış liderliğe ilişkin genel bir karmaşa oluşturmakla birlikte kavrama yönelik tek bir tanımın yapılmasını da zorlaştırmaktadır (Bennett ve ark., 2003; Gronn, 2002b; Harris, 2005a; Invargson, Anderson, Gronn ve Jackson, 2006; MacBeath, 2003; Mayrowetz, 2008; Spillane, 2006). Spillane (2006), farklı liderlik terim ve kavramlarının dağıtılmış liderlikle eş anlamlı olarak ilişkilendirilmesinin yanlış olduğunu; liderlikte dağıtılmış perspektifin göreceli olduğunu, farklı yapı ve yaklaşımların yinelemesi olmadığını savunmuştur. Diğer liderlik kavramları ile dağıtılmış liderlik arasında ortak unsurlar mevcut olduğu kadar farklılıklar da bulunmaktadır.

Dağıtılmış liderlik, yönetici sorumluluk ve görevlerinin diğer üyelere atanmasını içeren temsil liderliğinden daha fazlasıdır. Her ne kadar sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılsa da, liderlik uygulamalarında birçok lider tarafından paylaşılan sorumluluğun ifade edildiği paylaşılmış liderlik tam olarak dağıtılmış liderliğin anlamını karşılamamaktadır. Dağıtılmış liderlik literatürde yaygın olarak işbirlikçi liderlik ve demokratik liderlik ile anlamdaş olarak kullanılmaktadır. Bazen bu terimler literatürde aynı kavramı ifade etmek için birbiriyle değiştirilebilir olarak da kullanılmaktadır, ancak bazı yazarlar bu betimleyici “alfabe çorbası” içinde ince ayrımlar yapılması görüşündedir (MacBeath, 2003). Bu noktada katılımcı liderlik (İngilizce: participative leadership), dağılmış/yayılmış liderlik (İngilizce: dispersed leadership), işbirlikçi liderlik (İngilizce: collaborative leadership), paylaşılmış liderlik (İngilizce: shared leadership) ve demokratik liderlik (İngilizce: democratic leadership) terimlerinin anlamlarının incelenmesi dağıtılmış liderlik kavramının aydınlatılmasını sağlayacaktır.

### 2.3.1. Katılımcı liderlik

Ortak karar verme ya da üst ve çalışanlarının karar vermede paylaştıkları etki olarak tanımlanmaktadır (Koopman ve Wierdsma, 1998). Çeşitli karar verme yöntemlerini bünyesinde içeren katılımcı liderlik örgütte yer alan diğer insanlara liderin kararlarını etkileyebilmede biraz söz hakkı verir. Katılımcı liderliği ifade etmek için kullanılan terimler *danışma*, *ortak karar verme*, *güç paylaşımı*, *ademi merkeziyetçilik*, *yetkilendirme* ve *demokratik yönetimdir*. Bu liderlikte örgüte yönelik amaçlar ve politikalar belirlenirken grup üyelerinin fikirleri alınmaya çalışılmaktadır. Katılımcı liderlik, yöneticinin örgütün diğer üyelerini cesaretlendirmesini ve kararlara katılımlarını kolaylaştırmalarını gerektirir. Kararlara katılım ise itirazlar aldıktan sonra kesin olmayan kararlarda düzeltme yapmadan, karar almadan önce öneriler talep etmeye, ortak karar almak için bir bireye veya gruba sormaya ve yöneticinin nihai yetkisine tabi diğer bireylere karar vermeden izin vermeye kadar farklı biçimlerde olabilmektedir (Vroom ve Yetton, 1973; Yukl, 2010).

### 2.3.2. Dağılmış/Yayılmış liderlik

Örgütün farklı noktalarında yerleşen bir liderlik faaliyeti olarak görülmektedir. Bir okulda sadece üst düzey yönetim ekibine dayanmamakta okuldaki diğer zümrelere veya birimlere ve hatta sınıf öğretmenlerine bile bağlı olmaktadır (MacBeath, 2003; Oduro 2004a). Dağılmış liderlik, gücün kullanımıyla bilinçli bir seçimle oluşturulan yetkilendirme olarak da kabul edilmektedir. Oduro (2004a) hatta dağılmış liderliği kendi girişimlerini uygulamaya geçiren ve katkı yapan insanları içeren bir “liderlik toplumu” şeklinde betimlemektedir. Böylelikle dağılmış liderliğin bir bireyde yoğunlaşmadığı ve herhangi bir grup insana diğerlerine göre daha fazla liderlik yapması için öncelik vermediği anlaşılmaktadır.

Dağılmış liderlikte liderlik becerilerinin ve sorumluluklarının örgüt genelinde paylaşılması veya dağıtımı mevzu bahistir. Organik yönelimli post-bürokratik örgütlenme biçimlerinin benimsenmesiyle doğan bu liderlik yaklaşımında çalışanların kendi kendilerine liderlik etmeyi ve kendi yönelim ve kontrolleri için sorumluluk almayı öğrenmeleri söz konusudur (Bolman ve Deal, 2003). Geleneksel liderlik yaklaşımlarında var olan lider ve izleyiciler arasındaki güç ilişkisinin düalist doğası yerini liderler ve izleyicileri arasında gücün paylaşılmasına bırakmıştır (Gordon, 2002,

2008). Dağılmış liderlik, liderlik görevlerinin genellikle örgüt üyeleri arasında dağıtıldığı örgütsel yönetimin kolektif biçimidir (Grint, 2008). İmtiyaz, baskınlık veya disiplin gibi kavramlarının maskelendiği bu liderlik yaklaşımında liderlik bir birimin yaptığı bir şey değil, birçok insanın yapabileceği bir şey olarak ifade edilmiştir (Gordon, 2002).

### 2.3.3. İşbirlikçi liderlik

“İttifak”, “ortaklık” veya “ağ iletişimi”ne dayanan kurumlar arası bir bağlamı ifade etmektedir. Stratejik ilişki kurmayı, kaynak paylaşımını, güveni, dürüst ve açık diyalogu ve derin iş ortaklıkları kurmayı destekleyen bir liderlik türüdür (O'Brien, Littlefield ve Goddard-Truitt, 2013). Bahsi geçen ortaklıklar iki ya da daha fazla örgüt bireyinin bilgi ve kaynak paylaşarak tek başlarına çözemediği sosyal problemlere çözüm üretmek amacıyla oluşturulmaktadır (Bryson, Crosby ve Stone, 2006). Bu bağlamda işbirlikçi liderlik eş zamanlı olmakla kalmayıp aynı zamanda kolektiftir. Yani bir ekipte aynı anda çalışan birden fazla lider olduğundan liderliğin çoklu bir olgu olduğu belirtilmektedir. Kolektif bakış açısında liderlik bireysel etkiden kaynaklanmamakta, ortak bir amaç için bir arada çalışan insanlar vasıtasıyla yayılmaktadır (Drath ve Palus, 1994). Bu yaklaşıma göre, bütün örgüt eylemleri harekete geçirmek ve diğerleri adına karar vermek için bir kişiye tamamen bağlı kalmamaktadır. Yani kararlar sorumluluğa sahip ilgili kişi tarafından alınır. Böylelikle liderlik, örgütte önemli ihtiyaçlar doğduğunda birden çok örgüt üyesi bünyesinde ortaya çıkar.

İşbirlikçi liderliğin hâkim olduğu örgütlerde, örgütün bütün üyelerinin görüş ve katkısı önemli kabul edildiğinden herkes aynı derecede önemsenir ve bütün üyelerin inanç ve değerlerini kamusal diyaloga açmaları için çalışılır (Block, 1996; Raelin, 2001, 2006). Eğitim örgütleri düşünüldüğünde ise, işbirlikçi liderlik okul ve toplumsal kurumların birlikte çalışarak velilerin, öğretmen gruplarının ve diğer dış paydaşların işbirliği yapmasıdır. Okul ve toplum üyelerinin bir proje için işbirliği halinde çalışması, üniversiteler ve yerel otoriteler arasında ortak girişimler sağlanması ve ortak yatırımlar yapılarak uluslararası ağ iletişiminin sağlanmasıdır (MacBeath, 2003; Oduro 2004b).

### 2.3.4. Paylaşılmış liderlik

Liderlik etkisinin birden çok ekip üyesi arasında dağılması sonucu ortaya çıkan, diğer ekip üyelerini etkileyerek ve yönlendirerek ekip etkililiğini artırmayı amaçlayan bir ekip özelliğidir (Carson, Tesluk ve Marrone, 2007; Fitzsimons ve ark., 2011; Pearce ve Barkus, 2004). Ekip ve örgüt performansını ciddi anlamda geliştiren paylaşılmış liderlik, ekip üyelerinin karşılıklı etkileşimleriyle doğmaktadır (Day, Gronn ve Salas, 2004).

Paylaşılmış liderlik, yöneticinin hiyerarşik olarak en üst konumda olup ekibin dışında kaldığı dikey liderlik olarak da tasvir edilen geleneksel paradigmayla ters düşmektedir çünkü paylaşılmış liderlikte resmi otorite ekip üzerindedir. Böylelikle ekip üyeleri müzakerelere katılabilmekte ve liderlik sorumluluklarını paylaşabilmektedir. (Carson ve ark., 2007; Pearce ve Sims, 2002). Liderlik, tayin edilmiş lidere ilaveten liderlik rollerini paylaşan ekip üyelerince yayılır. Paylaşılmış liderlik bu anlamda bir işbirliği sürecidir (Fitzsimons ve ark., 2011). Karar verme ve hedef belirlemeye katılan ekip üyeleri kararlar sonucunda aldıkları sorumlulukları kabul ederler. Bu sayede ekipteki bireyler arasında özerklik ve hesap verebilirlik dağılmış olur (Wood, 2005). Çok yönlü, dinamik, karşılıklı ve devam eden bir etkileşim süreci olarak kabul edilen paylaşılmış liderlik (Ensley, Hmieleski ve Pearce, 2006; Fletcher ve Kaufer, 2003), iki veya daha fazla örgüt üyesinin lider olarak art arda ortaya çıkmasıyla karakterizedir (Pearce ve Barkus, 2004, s. 48).

Paylaşılmış liderlik bireylerin özellikleri veya yeterlilikleri üzerinde durmamakta, ekip üyeleri arasında bir bağ yaratarak ekip çıktıları için gücü ve sorumluluğu paylaşmaktadır (Doyle ve Smith, 2001; MacBeath, 2003; Solansky, 2008). Liderlik sorumluluklarını paylaşan ekip üyeleri ekip liderlerinin karar verme süreçlerine katkıda bulunmakla kalmayıp ekip arkadaşlarıyla iş birliği yaparlar, paylaşılan ekip amaçlarını başarmak için ayrıca yapıcı önerilerde bulunurlar. Böylelikle paylaşılmış liderlikle asıl hedeflenen, ekibin amaçlarına ulaşmada ekip üyelerinin birbirine liderlik etmesidir (Pearce ve Conger, 2003). Liderlik bütün ekip tarafından yürütüldüğünden başarı sadece bir kişinin değil takımın olduğu kabul edilir (Bligh, Pearce ve Kohles, 2006; Ensley ve ark., 2006).

### 2.3.5. Demokratik liderlik

Hiyerarşi ve yetkilendirme tanımlarına karşı olup grup üyelerinin istekliliğine göre kendilerine danışılarak grup kararı verilmesine dayanan veya liderin diğer grup üyeleriyle işbirliği içinde genellikle çoğunluk kuralına göre karar almasına dayanan katılımcı karar vermedir (Vroom ve Yetton, 1973). Demokratik liderliğin temel karakteristik özelliği *işbirliği*, *katılımcı yönetim* ve *sosyal adaleti* bünyesinde barındırmasıdır (Blasé, Blasé, Anderson ve Dungan, 1995; Gale ve Densmore, 2003; Lambert, 1998).

Demokratik liderlik işbirliği süreci olarak kabul edildiğinden; örgüt üyelerinin algı, değer, inanç, sahip olduğu bilgi ve varsayımlarını karşılıklı konuşma ve görüşmeye dayanarak ortaya koyabilmelerine, birlikte fikir üretebilmelerine, paylaşılan inançlar ve yeni bilgiler ışığında işi daha anlamlı hale getirebilmelerine ve bu anlayışları geliştirecek eylemlerin yaratılmasına olanak sağlar (Lambert, 1998; McClain, Ylimaki, Ford, 2010). Demokratik liderliğin hâkim olduğu bir örgütte katılımcı karar verme yapıları, örgüt üyelerinin karar ve eylemlere açık ve teşvik edici şekilde dâhil edilmesi ve bütün üyelerinin yetkilendirilmesi söz konusudur (McClain, Ylimaki, Ford, 2010). Böylelikle demokratik liderler grup üyelerine rehberlik yapar, grup üyelerinin karar verme dâhil örgüt faaliyetlerine aktif bir üye olarak katılımlarını teşvik eder ve örgütte eşit ve adil bir ortam yaratırlar (Rustin ve Armstrong, 2012).

Dağıtılmış liderlikle ilgili yansıtılan bu terminolojiler, liderlik yaklaşımlarının benimsediği temel kavramlar ve anahtar kelimelerle birlikte Tablo 2.1’de gösterilmektedir. Görüldüğü üzere, dağıtılmış liderlik, işbirlikçi liderlik, paylaşımcı liderlik ve demokratik liderlik gibi terimlerinin taşıdığı ortak mesaj; liderliğin tek bir kişinin tekelinde olmadığıdır (Oduro, 2004a). Dağıtılmış liderlik, liderliğin örgütsel hiyerarşiden ayrılarak daha az resmileştirilmesini savunur. Örgütte en üst konumda olan bireylerin sahip olduğu bir dizi kişisel özellik olmaksızın liderliğin her seviyedeki birey tarafından harekete geçirildiği düşüncesini benimser (Fletcher ve Kaufer, 2003, s. 22). Örgütte her düzeyde yer alan bireyin ve sahip olduğu rollerin meslektaşları üzerinde liderlik etkisi oluşturabileceği ve böylece örgütün geneline yön vererek örgütü etkileyebileceği savunulur (Bolden, 2004). Ancak dağıtılmış liderlik ile bir kahramanlık olgusu olan *yetkilendirme* kavramı – dağıtımın yalnızca en üstteki öğretmen (okul müdürü) tarafından başlatılması – arasında belirgin bir ayrım bulunmaktadır (Oduro, 2004a).

Kahramanlık sonrası bir olgu olan dağıtılmış liderlik sadece okul müdürü inisiyatifinde değildir. Liderlik rolleri okullarda müdür yardımcıları, öğretmenler, rehber öğretmenler, okul meclisi veya okul komisyonları üyeleri, diğer yönetim organları veya öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Liderlik bir kişiye odaklanmaktansa dağılmaktadır ve herhangi bir bireye veya bir gruba diğerlerinden daha fazla liderlik önceliği vermemektedir (Gronn, 2002b). Bu anlamda liderlik sadece resmi liderlik rolleri olan atanmış liderin elinde değildir, örgütteki birçok birey tarafından da gerçekleştirilir (Fitzsimons ve ark., 2011). Dağıtılmış liderlik bir örgütte gerekli bütün liderlik işlevlerinin tek bir birey tarafından yapılmasına gereksinim duymaz, aksine bir dizi insanın kolektif olarak liderlik yükümlülüklerinin yerine getirmesini gerektirmektedir (Yukl, 1999). Örgütlerde yürütülen liderlik uygulamaları liderler, izleyiciler ve örgütsel bağlamlar arasındaki etkileşimlerle oluşur ve şekillenir (Fitzsimons ve ark., 2011).

**Tablo 2.1**

*Dağıtılmış Liderlikle İlgili Terminolojiler*

Liderlik yaklaşımı	Temel kavramlar	Anahtar kelimeler
Katılımcı liderlik	Ortak karar verme veya üst ve çalışanlarının karar vermede paylaştıkları etki olarak tanımlanmaktadır. Örgütte yer alan diğer insanlara liderin kararlarını etkileyebilmede biraz söz hakkı verir. Örgüte yönelik amaçlar ve politikalar belirlenirken grup üyelerinin fikirleri alınmaya çalışılır.	Danışma Ortak karar verme Güç paylaşımı Ademi merkezîyetçilik Yetkilendirme Demokratik yönetim
Dağılımı/ Yayılmış liderlik	Lider takipçi düalizmini eleştirir. Lider ve izleyiciler gücü paylaşır. Liderlik beceri ve sorumlulukları örgüt genelinde paylaşılır veya dağıtılır. Örgütsel yönetimin kolektif biçimidir. Lider takipçi ayrımı bulanıklaşmıştır. Organik örgütsel yapılar yansıtılır.	Güç paylaşımı Liderlik sorumluluklarının paylaşımı Kolektif yönetim
İşbirlikçi liderlik	Stratejik ilişki kurmayı, kaynak paylaşımını, güveni, dürüst ve açık diyalogu ve derin iş ortaklıkları kurmayı destekler. Kolektif liderlik benimsenir. Bilgi ve kaynak paylaşımıyla tek başına çözülmeyen sosyal problemlere çözüm üretilir. Örgütte önemli ihtiyaçlar doğduğunda, örgütün birden çok üyesi bünyesinde ortaya çıkar. Örgütün bütün üyelerinin görüş ve katkısı önemli kabul edilir.	İttifak Ortaklık Ortak girişim ve yatırımlar Ağ iletişimi Kolektif liderlik İşbirlikçi problem çözme

*Dağıtılmış Liderlikle İlgili Terminolojiler [Devamı]*

Liderlik yaklaşımı	Temel kavramlar	Anahtar kelimeler
Paylaşılmış liderlik	<p>Çok yönlü, dinamik, karşılıklı ve devam eden bir etkileşim sürecidir.</p> <p>Liderlik etkisi birden çok ekip üyesi arasında dağılır.</p> <p>Ekip üyelerinin karşılıklı etkileşimleriyle ortaya çıkar.</p> <p>Ekip üyeleri karar verme ve hedef belirlemeye katılır.</p> <p>Liderlik çoklu bir olgudur.</p> <p>Liderlik bir işbirliği sürecidir.</p> <p>Resmi otorite ekip üzerindedir.</p> <p>Ekip üyeleri arasında güç ve sorumluluk paylaşılır.</p> <p>Liderlik tayin edilmiş lidere ilaveten liderlik rollerini paylaşan ekip üyelerince yayılır.</p>	<p>Ekip üyeleri</p> <p>Kolektif etki</p> <p>Liderlik sorumluluklarının paylaşımı</p> <p>Güç paylaşımı</p> <p>Karşılıklı etkileşimi</p> <p>İşbirliği</p> <p>Karar vermeye katılım</p> <p>Hedef belirlemeye katılım</p>
Demokratik liderlik	<p>Liderlik işbirliği sürecidir.</p> <p>Çoğunluk kuralına göre karar almaya dayanan katılımcı karar vermeye bağlıdır.</p> <p>Örgüt üyelerinin yetkilendirilmesi söz konusudur.</p> <p>Örgüt üyeleri karar ve eylemlere açık ve teşvik edici şekilde dâhil edilir.</p> <p>Örgütte eşit ve adil bir ortam yaratılır.</p>	<p>İşbirliği</p> <p>Katılımcı yönetim</p> <p>Sosyal adalet</p> <p>Yetkilendirme</p> <p>Karar ve eylemlere katılım</p> <p>Eşit ve adil örgüt</p>
Dağıtılmış liderlik	<p>Liderliğin örgütsel hiyerarşiden ayrılarak daha az resmileştirilmesidir.</p> <p>Liderlik her seviyedeki birey tarafından harekete geçirilir.</p> <p>Liderlik sadece resmi liderlik rolleri olan atanmış liderin elinde değildir, örgütteki birçok birey tarafından da canlandırılır.</p> <p>Liderlik sadece yöneticilerin insiyatifinde değildir.</p> <p>Liderlik bir kişiye odaklanmaktansa dağılmaktadır.</p> <p>Herhangi bir bireye veya bir gruba diğerlerinden daha fazla liderlik önceliği verilmemektedir.</p> <p>Bir dizi insanın kolektif olarak liderlik yükümlülüklerinin yerine getirmesini gerektirir.</p> <p>Liderlik uygulamaları liderler, izleyiciler ve örgütsel bağlamlar arasındaki etkileşimlerle oluşur ve şekillenir.</p>	<p>Hiyerarşiden sıyrılma</p> <p>Her seviyede liderlik</p> <p>Bireye odaklanmama</p> <p>Kolektif liderlik</p>

#### 2.4. Dağıtılmış Liderlik Nedir?

Dağıtılmış liderlik okul örgütlerinde bireylere birden fazla liderlik rollerinin atanmasından daha fazlasıdır; aslında öğretim liderliği hakkında enine boyuna bir düşünme yoludur ve okullarda liderlik uygulamalarının “nasıl” olduğuna yönelik bir

çerçeve çizer (Bennett ve ark., 2003; Gronn, 2003a; Spillane, Diamond ve Jita, 2003; Spillane ve ark., 2001). Dağıtılmış liderlik okullarda liderlik uygulamalarının bir analiz biçimidir (Bennett ve ark., 2003; Gronn, 2003a; Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Ancak alanyazında dağıtılmış liderlikle ilgili yapılan tartışmaların eksik olduğu vurgulanmakla birlikte (Bennett ve ark., 2003; Gronn, 2003a) dağıtılmış liderlik kavramına yönelik az sayıda kapsamlı analitik tartışma bulunmaktadır (Gronn, 2003a). Dağıtılmış liderlik literatürü kapsamlı olarak incelendiğinde, *tanımlayıcı* ve *normatif* olmak üzere iki kavramsal yaklaşımla bu liderlik açıklanmaya çalışılmıştır. Gronn (2000, 2003a), Spillane (2006) ve Elmore (1999, 2000) gibi kimi yazarlar dağıtılmış liderliği özellikler üzerinden betimlemeye çalışmış; liderliğin nasıl dağıldığını belirlemek için teorik bir çerçeve ve bir dizi analitik araçlar geliştirmeye odaklanmışlardır. Harris (2004a, 2004b) gibi düşünen yazarlar ise normatif bir yaklaşım benimseyerek dağıtılmış liderliği sadece tanımlamaktansa liderlik uygulamalarını geliştirme yollarına giderek dağıtılmış liderliğin nasıl olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Normatif yaklaşımla dağıtılmış liderliği ele alan araştırmacılar “Dağıtılmış liderlik okul geliştirmeye katkıda bulunur mu?”, “Hangi liderlik dağılım biçimleri daha etkilidir?”, “Liderliğin dağılımı hangi koşullar altında daha başarılı olmaktadır?” gibi soruları yanıtlamaya çalışmışlardır (Yashkina, 2010).

Tanımlayıcı yaklaşımı benimseyen Gronn’un (2000, 2003a) dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşü ise farklı disiplinlerden liderlik ve örgüt çalışmalarına dayanmaktadır. Gronn (2000), okullarda kurul ve komisyonlar gibi karar verme birimlerinde zaten liderliğin dağıldığını ve dağıtılmış liderliğin yeni bir kavram olmadığını savunmaktadır. Örgütte yol göstericilik yapan baş otorite figürü varsayımıyla liderliğin dağıtımının literatürde göz ardı edilmesi ve bağımsız tek adam liderliğine derin ve köklü bir bağlılık gösterilmesi dağıtılmış perspektifin başarılı olarak nüfuz edememesine neden olduğu görüşündedir (Gronn, 2000, 2003a). Bu nedenle Gronn (2003a) dağıtılmış liderliğin okulları anlamada kullanışlı bir analitik araç olduğuna dair gerçekçi nedenleri bulunmaktadır. Okul müdürlerinin yöneticilik rollerinin yoğunluk kazanması ve gelişmesiyle birlikte liderlik görevlerine diğer bireyleri katmanın farkındalığıyla yöneticiler etkili liderlik uygulamaları için öğretmenlerin destek ve katılımlarını artık göz ardı etmemektedirler. Bu farkındalıkla birlikte Gronn (2003a) dağıtılmış liderlik uygulamasını, önceleri *kesin olarak tanımlanan bireysel rollerin sınırlarının ve informal işyeri bağlılığının istismarının gevşemesi* olarak tanımlamaktadır (s. 1). Gronn



(2003a) ayrıca, dağıtılmış liderliğin örgütte bir bireyin faaliyeti tersine birden çok liderin kolektif faaliyetine odaklandığını belirtmektedir.

Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifine göre, dağıtılmış liderlik okullarda birçok insanı bünyesinde barındırmaktadır ve liderliğin sadece paylaşılmasına odaklanmaz, liderlik uygulamalarına da önem verir. Okullarda öğretimsel liderliğin daha net anlaşılabilmesi için liderlik uygulamalarına vurgu yapılmaktadır. Liderlik uygulamaları okul liderlerinin, izleyicilerinin, araçlar ve rutinler gibi durumların ortak etkileşim ürünüdür. Öğretim ve öğrenme ile ilgili liderlik uygulamaları bütün okul personelinin meşguliyetini gerektirmektedir. Spillane'ye (2006) göre paylaşılmış liderliğin ötesi olan dağıtılmış liderlik, *liderler, izleyicileri ve durumlar arasındaki kolektif etkileşimler* anlamına gelmektedir. Liderliğin dağıtılmış görünümünde, resmi okul yöneticilerinden ya da resmi olmayan liderlerden liderlik uygulamalarına biçim veren liderler, izleyiciler ve durumlar ağına doğru bir kayma olmaktadır. Böylelikle dağıtılmış liderlik, tekil bir faaliyet veya tekil bir birimden ziyade birden çok liderin göreve dâhil olduğu kolektif liderlik üzerine kurulmuştur. Dağıtılmış liderliğin böylece ana düşüncesi örgütün farklı noktalarındaki çoklu etkileşimlerdir (Spillane, 2006).

Bir diğer araştırmacı Elmore (1999, 2000) ise, dağıtılmış liderliği *örgütte uzmanlığın takip edilerek ortak bir kültür oluşturduğu çoklu rehberlik ve yönlendirme kaynağı* olarak tanımlamaktadır (Elmore, 1999, s. 7). Elmore'ye (1999, 2000) göre, rehberlik ve yönlendirme kavramları örgütlerde farklı seviyelerde ve türde uzmanlığın paylaşıldığını ifade etmekte olup öğretim ve öğrenme gibi bilginin yoğun olduğu alanlarda karmaşık görevlerin üstesinden gelinmesi liderlik sorumluluğunun dağıtımıyla ve ortak bir kültür oluşturulmasıyla ancak mümkün olabilir. Öğretimsel gelişimin karmaşık bir uğraş olması sebebiyle birçok bireyin deneyim ve uzmanlığına gereksinim duyulmaktadır, ancak bu durum örgütün performansından sorumlu idari liderlerin katkılarının en aza indirgeneceği anlamına gelmemektedir. Elmore (1999, 2000), dağıtılmış liderlikte öğretimin rehberliği, yönlendirilmesi ve bilgi edinilmesi için sorumluluk ve otoritenin bölünmesinin uygun olacağı görüşündedir. Dolayısıyla öğretmen ve idarecilerin bireysel olarak aldıkları kararlar öğretime kolektif olarak katkıda bulunur. Böylelikle Elmore (1999, 2000) dağıtılmış liderliğin okullarda ve okul bölgelerinde büyük çapta öğretimsel gelişim için güçlü bir araç olduğunu savunmaktadır.

Harris (2004a) ise, dağıtılmış liderliği liderlik uygulamalarının paylaşılması ve resmi veya resmi olmayan grup ya da ağlarda genişletilmesi olarak belirtmektedir. Yani

okullarda öğretmenler, veliler, yöneticiler, destek personel ve öğrenciler problemleri çözmek amacıyla birlikte çalıştığı zaman, okullarda gelişim alanı yaratmakta ve yapmış oldukları eylemlerle dağıtılmış liderlik uygulamasıyla meşgul olmuş olmaktadır. Harris'in dağıtılmış liderlik perspektifi kapsamlı olmakla birlikte liderlik görevlerinde az kişiden ziyade çoğunluğun katılımına vurgu yapmaktadır (2004a). Ona göre liderlik uygulamalarından ilk ve öncü olarak söz eden dağıtılmış liderlik, okul yaşamına katkı veren bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu kişilerin resmi liderlik konumlarındaki görevleri verimli ilişkilerle örgütü bir arada tutmaktır. Yani, en temel görevleri beceri ve yeteneklerin kullanılabilirdiği ortak bir kültür yaratmaktır. Harris, dağıtılmış liderliğin örgütün neresinde bulunulursa bulunsun resmi makam ve rolden ziyade “uzmanlığa” vurgu yapıyor olmasını böylelikle örgütte kolektif insan kapasitesini geliştirmeye eşit olduğunu ifade etmektedir (Harris, 2004a, 2004b). Kısaca, dağıtılmış liderlik öğretmenlerin birlikte çalışarak becerilerini ve uzmanlıklarını geliştirdikleri kolektif liderlik biçimidir. Dağıtılmış liderliği *yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirmede sorumluluk almasıyla örgütteki insan kapasitesinin en üst düzeye çıkarılması* olarak tanımlayan Harris (2004a, s. 14), gelişmekte olan okullar üzerinde yaptığı vaka çalışmasında öğrenci başarısını geliştirmede en başarılı okulların yöneticilerinin yetki verdiği, güçlendirildiği ve diğer bireyleri yol göstermeye dâhil ettiği okullar olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, Harris dağıtılmış liderlik ile okul geliştirme arasında bir ilişki değil, yakın bir bağlantı olduğu kanısındadır. Bu nedenle, bu bağı doğrulamaya odaklanan veya birçok liderlik teorisinde olduğu gibi dağıtılmış liderliğin de öğretim ve öğrenmeyle ilişkili olduğunu kanıtlayan daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (2004a).

Araştırmacılar dağıtılmış liderlik kavramını nasıl tanımladığını tespit etmek ve bu liderliğin uygulamadaki etkilerini belirlemek amacıyla dağıtılmış liderlik literatürünü detaylı olarak incelemişlerdir (Bennett ve ark., 2003). Dağıtılmış liderliğin dağılmış, temsilci ve demokratik liderlik kavramlarıyla olan ilişkisini araştırmışlar, dağıtılmış liderliğe yönelik ortak bir tanım üzerinde anlaşmaya varılamadığını, dağıtılmış liderliğin az sayıda ampirik çalışmaya konu olduğunu ve dağıtılmış liderliğin öğrenci çıktıklarına olan etkisine yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığını ortaya koymuşlardır. Böylelikle Bennett ve meslektaşları (2003) dağıtılmış liderliğin “liderlik hakkında bir düşünme yolu” olarak, Gronn (2002a) de dağıtılmış liderliğin odak liderliğe bir alternatif olarak “liderlik örüntülerini kapsayan bir analiz birimi” olarak kabul edildiğinde daha anlaşılır olabileceğini savunmuşlardır. Dağıtılmış liderlik bu şekilde

anlaşıldığı zaman, liderliğin ve meydana geldiği toplumun doğasıyla ilgili mevcut varsayımlara meydan okuduğu düşünülmektedir. Liderliğin dağıtılmış görünümü liderliğin örgütün başındaki kişiyle, özellikle okullarda okul müdürüyle sınırlandırılması varsayımını tartışmaktadır. Literatürde farklı tanımlar ve yorumlar yapıyor olsa da bu bağlamda tartışmalara yol açan dağıtılmış liderlik kavramının ayırt edici öğelerini belirlemek bu analiz birimine veya düşünme yoluna yönelik daha aydınlatıcı bilgiler sunacaktır.

## 2.5. Dağıtılmış Liderliğin Ayırt Edici Öğeleri

Dağıtılmış liderlik kavramının anlam çeşitliliğine sahip olduğu ve birçok yazar (Elmore, 1999, 2000; Gronn, 2000, 2003a; Harris, 2004a, 2004b; Spillane, 2006) tarafından farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. İleri sürülen bu anlamlardan bazıları açıkça veya dolaylı olarak liderlikte daha önce vurgulanan kavramlardan “işbirliği” kavramıyla benzerlik taşımaktadır. Bu durum dağıtılmış liderlik kavramının liderlikte önceki fikirlerin yeniden adlandırılması anlamına mı geldiği sorusunu akıllara getirmektedir. Dağıtılmış liderliğin önceki liderlik kavramlarından farklı olduğuna inanan pek çok araştırmacı (Gronn, 2000, 2002a, 2002b; Harris, 2004a, 2004b; Leithwood ve ark., 1997, 2007; Spillane, 2006; Spillane ve ark., 2001, 2002, 2003) dağıtılmış liderliğin önemli özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Farklı teorik çerçevelerden beslenen tanımları yapılmış olsa da, dağıtılmış liderliğin üç ayırt edici karakteristik özelliği bulunmaktadır: *birbirleriyle etkileşen grup veya ağ özelliği*, *liderliğin geniş sınırları ve uzmanlıklara göre liderlik* (Bennett ve ark., 2003, s. 7; Woods ve ark., 2004, s. 441-442). Sadece bir teori altında bağdaştırılmaması gereken bu ayırt edici özellikler dağıtılmış liderliğin daha anlaşılır olmasını kolaylaştırmaktadır.

### 2.5.1. Birbirleriyle etkileşen grup veya ağ özelliği

Dağıtılmış liderliğin ilk ayırt edici özelliği, liderliğin birbirleriyle etkileşen bireylerin oluşturduğu grup veya ağ özelliğine sahip olmasıdır. Liderlik, farklı zaman ve durumlar zarfında çeşitli liderlerin etkileşimiyle şekillendikçe dağıtılmış liderliğin doğası, değişkenliği ya da akışkanlığı ve esnekliği, daha da belirginleşmektedir. Dağıtılmış liderlik, liderler ve izleyiciler arasında değişim ve ihtiyat olarak tanımlanan, olumlu örgütsel değişim yaratabilen bir alış verişi olarak kabul edildiğinden gelecek

vaad eden bir kavramdır. Dağıtılmış liderlik rolleri durağan olmadığından ve geleneksel yaklaşımlara kıyasla daha az hiyerarşik özelliğe sahip olduğundan yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya esnek liderlik dinamiklerine izin vererek bir noktada birleşir.

Dağıtılmış liderliğin bu özelliğinin merkezi, Gronn'un (2002a) birleştirilmiş eylem ürünü anlamına gelen "elbirliği eylemi" fikrine dayanmaktadır. Yani, örgütteki bireylerin girişim ve uzmanlıklarının bir arada toplanarak beraber çalışması ve çıktının bireysel eylemlerin toplamından daha fazla ürüne ya da enerjiye dönüşmesidir. Bazı çalışmalarda yapı/birim düalizmi adı altında liderliğin ya yapısal ilişkilerin ya da bireysel eylemlerin sonucu olduğu ileri sürülmektedir (Bennett ve ark., 2003; Woods ve ark., 2004). Ancak etkinlik teorisinin ve analitik düalizmin bu görüşün yerini aldığı ve Gronn'un dağıtılmış liderlik perspektifinin daha geniş bir görünüme sahip olduğu söylenebilir.

### 2.5.2. Liderliğin geniş sınırları

Dağıtılmış liderliğin ikinci ayırt edici özelliği liderlik sınırlarının açıklığıdır. Dağıtılmış liderlik perspektifinin en temel ilkesi, liderliğin örgütün çeşitli üyeleri üzerinde esnemesi ve paylaşılmasıdır. Bu özellik, dağıtılmış liderliği diğer geleneksel liderliklerden ayırdetmektedir. Geleneksel liderlik ağının genişletilmesini ifade eden bu özellikte hangi birey ya da grupların liderliğe yatkın olduğu veya katkı verebileceği sorusu oraya çıkmaktadır. Aslında dağıtılmış liderlik kavramı, sınırların ne kadar geniş olması gerektiği hususunda bir öneri tavsiye etmediğinden kavrama yerleşik herhangi bir sınır bulunmamaktadır. Bu açıklık, liderlik ağının okul toplumunda kimleri kapsamaması gerektiği sorusunun da altını boş bırakmaktadır. Araştırmacılar dağıtılmış liderliği okullarda öğretmenlerle ilgili bir kavram olarak incelemişlerdir. Ancak, okul toplumunun öğrenciler gibi diğer üyelerinin de rolleriyle beraber dağıtılmış liderlikte dikkate alınması önemlidir. Liderliğin geniş sınırlarlara sahip olması aslında dağıtılmış liderliğin birbiriyle etkileşen grup veya ağa sahip olma özelliğini tamamlamaktadır. Liderler, izleyiciler ve bağlamlar birbirleriyle etkileşim halinde bulundukça, akışkan ve zamanla değişen düşünce ve eylemleri karşılıklı olarak birbirlerine bağlı hale gelir. Böylece liderliğin açık sınırları, lider ekibini değişimlere uyum sağlamasını ve bundan dolayı üyeliğini genişletmesini teşvik eder (Bennett ve ark., 2003; Woods ve ark., 2004).

### 2.5.3. Uzmanlıklara göre liderlik

Dağıtılmış liderlik çeşitli uzmanlıkların örgütteki birçok bireyde dağılmasını gerektirir. Liderlik sınırlarının genişliğine paralel olarak çeşitli, belirgin, eğitimle ilgili perspektif ve beceriler örgüt içinde veya grup bireyleri üzerinde dağılmış olabilir. Bu çeşitli ve belirgin perspektif ve becerilerin bir araya getirilmesiyle örgütte bireysel katkıların toplamından daha fazlasını temsil eden elbirliği eylemini oluşturmak mümkün olmaktadır. Okul topluluğu üyelerinin sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimler geniş ölçüde dağıldığı sürece, dağıtılmış liderliğin bu özelliği liderlik uygulamalarını uygulanabilir kılar. Eğitimle ilgili bağlamlarda sahip olunan bu beceri ve kabiliyetlerle yapılan girişimler başarıyla yerine getirilebilir. Diğer bireyler de karşılıklı güvene dayalı ve destekleyici kültür ortamında bu beceri ve kabiliyetleri kabul edebilir, bunlara uyum sağlayabilir ve bunları geliştirebilirler.

Dağıtılmış liderliğin diğer liderlik ifadelerinden farklı olmasının nedeni liderliğin elbirliği veya ortak eylem olması, örgütte çeşitli uzmanlıkları kabul ediyor olması, grup veya ağ özelliğine sahip olması ve sınırlarının kapsamlı olması şeklindeki özelliklere ilk defa literatürde değinilmesidir. Bu açıdan dağıtılmış liderlik, liderlik hakkında düşünmede önemli bir analitik araç olmakta ve liderliğin doğasının yeniden düşünülerek kavramsallaştırılmasına yön vermektedir. Dağıtılmış liderliğin ayırt edici özelliklerine ilaveten dağıtılmış liderlik düşüncesinin altında yatan temel teorilerin belirlenmesi de dağıtılmış liderlik bakış açısının daha açık ve net olarak anlaşılmasını sağlayabilir.

### 2.6. Dağıtılmış Liderliğin Temelini Oluşturan Teoriler

Dağıtılmış liderlik düşüncesi, teorik anlamda köklerini bilişsel ve sosyal psikolojiden almakta, etkinlik (Gronn, 2000) ve dağıtılmış biliş teorisinden (Spillane ve ark., 2001; 2004) yararlanmaktadır. Etkinlik teorisi, Lev Vygotsky'nin çalışmalarına dayanmakta olup insan etkinlikleri bireyin neyi bildiğinin, neye inandığının ve sosyal, kültürel ve maddesel ortamlarda ne yaptığının sonucu olarak yorumlamaktadır. Etkinlik teorisine göre, insan etkinlikleri sosyal olarak şekillenmektedir. Benzer şekilde dağıtılmış biliş teorisi de, bilgi ve bilişin bireyin zihinsel kapasitesiyle tek başına tamamen anlaşılmasının zor olduğunu belirtmekte ve durumsal bağlamların bireylerin biliş ve deneyimlerine anlam verdiğini savunmaktadır (Resnick, 1991). Böylelikle biliş bireyler üzerinde dağıldığı zaman ve çevresel bağlamlar bilgiyi ifade ettiği zaman

anlaşılır olmaktadır. Etkinlik ve dağıtılmış biliş teorisi, insan bilgisinin ve eylemlerinin sosyokültürel yapılar ve artifaktlar dikkate alınmadan bir birey bağlamında açıklanmasının mümkün olamayacağını belirtmektedir (Wertsch, 1991). Bu teorilerin ortaya koyduğu düşüncelerden hareketle, liderlik kavramı teorisyenler tarafından ele alınmıştır. Örgütlerde ulaşılmak istenen hedef ve davranışların kültürel veya sosyal yapılarla bütünleşmiş artifaktlar, kurallar, rutinler, topluluklar veya iş bölümü vasıtasıyla yerine getirebildiği düşüncesiyle liderlik görev ve rutinlerinin çevresel bağlamlar dikkate alınarak bireyler üzerinde dağılabildiği ileri sürülmüştür. Etkileşim, topluluklar ve sosyal bağlamlar gibi kavramlara vurgu yaparak dağıtılmış liderliğin temelini oluşturan etkinlik ve dağıtılmış biliş teorilerinin bu noktada detaylandırılması dağıtılmış liderliğin netleştirilmesine fayda sağlayabilir.

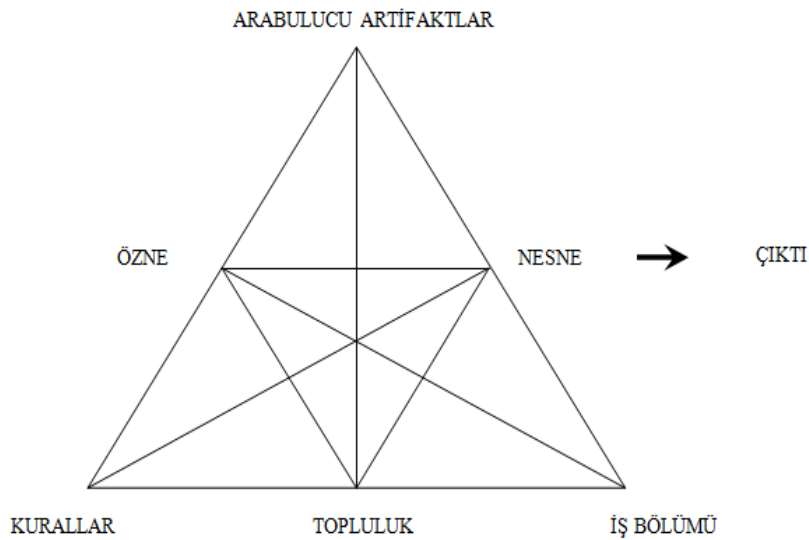
### 2.6.1. Etkinlik teorisi

Dağıtılmış liderliğin temelinde yer alan bir teori olan etkinlik teorisinin temelleri Vygotsy (1978) ve Leont'ev'in (1978, 1981) çalışmalarına dayanmaktadır. Etkinlik teorisinin yakın geçmişteki savunucularından biri de Engeström'dur (1999a, 1999b). Gronn, Engeström'ün yaklaşımından hareketle etkinlik teorisinin liderlik ve yönetim alanında üç önemli faydasından bahsederek dağıtılmış liderlikle etkinlik teorisinin nasıl bağdaştırılabileceğini ifade etmektedir. Birincisi, etkinlik modeli liderlik tartışmalarında yer alan tipik kavramsal boşlukları ve eksiklikleri düzeltmede kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. İkincisi, etkinlik teorisi örgütsel çalışmaların yerine getirilmesinde sebep ile sonuç arasındaki bağlantıyı açıklayan pragmatist bir yaklaşım sunmaktadır. Üçüncüsü ise, etkinlik teorisinin gelişimsel ve tamamıyla uygulamaya dönük özelliği, liderliğin çalışma ortamında öğrenime olan katkısının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Gronn, 2000). Bu nedenlere dayalı olarak dağıtılmış liderliğin özünün etkinlik teorisinden geçmekte olduğu belirtilmektedir.

Engeström'ün (1999a, 1999b) etkinlik teorisine göre etkinlik, maddi dünyayla irtibat halinde olan insan davranışının resmedilmesini sağlayan bir vasıta olarak kabul edilmektedir (Gronn, 2000, s. 375). Etkileşim ve liderlik arasında bir araç olarak görülen etkinlik sistem modeli, örgütsel yapılar ve örgüt bireylerinin eylemleri arasında sağlam bir bağ sunmaktadır (Gronn, 2000). Etkinlik sistem modelinin bir eşkenar üçgenin birbirine eşit noktalarına konumlandırılmış altı temel bileşeni Şekil 2.1'de gösterilmektedir. Özne, nesne, arabulucu işlemler, topluluk ve iş bölümü olarak

sıralanan bu altı bileşenin doğrudan olmasa da dolaylı olarak birbirlerini her zaman etkilemekte olduğu belirtilmektedir.

Etkinlik sistem modeline göre, birey veya grupların eylemleri (özne), çeşitli artifaktların arabuluculuk etmesiyle doğrudan olmadan dolaylı bir şekilde amaçlı çalışmalara (nesne) dönüşebilmektedir. Sözü geçen bu süreçte bahsedilen arabulucular çeşitli araçlar, semboller veya dil sistemleri olabilir. Artifaktlar deneyim, kazanılmış öğrenim veya daha önce karşılaşılan sorunlara yönelik edinilmiş çözümler de olabilmektedir. Benzer özne-nesne ilişkisi topluluklarda da yaşanmaktadır. Gruplar veya topluluklar çeşitli kültürel kurallara maruz kalabilir ve iş bölümü vasıtasıyla mevcut olan işleri yapılandırarak amaçlanmış hedeflere erişebilmektedirler. Bu ilişki dikkate alınarak etkinlik kavramı daha kolay anlaşılacaktır. Güdüler, eylemler ve işlemler şeklinde birbirleriyle etkileşim halinde olan üç ögeyi kapsayan etkinlik kavramında *güdüler* karşılanmak istenen ihtiyaçları ifade ederken, *eylemler* amaçların gerçekleştirilmesini, *işlemler* ise eylemleri kolaylaştıran araçlar olarak açıklanmaktadır (Leont'ev, 1978). Bu teoriye göre, karşılanmak istenen ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmek istenen amaçlar bazı araçlar veya artifaktlar yoluyla yerine getirilmektedir.



**Şekil 2.1** Etkinlik sistem modelinin arabulucu yapısı

Y. Engeström'ün "Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective" (1999b, *Computer Supported Cooperative Work*, 8(1-2), s. 66) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Gronn'e (2000) göre örgütlerde bireylerin eylemleri de bu teori dikkate alınarak açıklanabilir. Bireylerin örgütlerde gerçekleştirdikleri eylemler durağan olmamakla

birlikte çeşitli nesnelere – amaçlar, hedefler, niyetler veya idealler – sayesinde farklılaşmaktadır. Bir eylemin nesnesinin o eyleme yön verdiği görüşüne dayanan etkinlik teorisine göre, bireyler örgütlerinde ulaşmak istedikleri amaçlara veya çıktılara kültürel veya sosyal yapılarla bütünleşmiş artifaktlar, kurallar, rutinler, topluluklar veya iş bölümü vasıtasıyla ulaşabilmektedirler.

Örgütlerde yürütülen eylemlere paralel olarak liderlik eylemleri de etkinlik teorisinden yararlanılarak açıklanabilmektedir. Güç ve etki çeşitli bireyler üzerinde dağılsın veya tek bir kişide toplansın, örgütlerde açık bir şekilde ifade edilemez veya çıplak gözle doğrudan açıklanamaz. Etki veya güç üzeri kapalı bir şekilde beyan edildiğinde eylemle veya eylemsizlikle sonuçlanabilir. Ayrıca liderlikle birlikte gelen etki çoğunlukla karşılıklı olmaktadır. Gronn'e göre karşılıklı etkinin nedeni iş bölümünden kaynaklanmaktadır. İş bölümüne özgü bir özellik olan iki taraflılık, uzmanlaşma ve karşılıklı dayanışma arasında görülmektedir. Yani, yapılması hedeflenen görevler küçük parçalara bölünebilir ve bu görevler farklı bireyler tarafından yapılabilir. Ancak görevler parçalara ayrılrsa da, bu durum işin tamamının yerine getirilmesi için her bir çalışanı birbirine bağlı hale getirmektedir. Etki de bu noktada görevlerin işbirliği halinde yürütülerek çıktılara ulaşmada aracı bir yol olmaktadır (Gronn, 2000).

### 2.6.2. Dağıtılmış biliş teorisi

Dağıtılmış liderliğin ilişkili olduğu diğer bir yaklaşım dağıtılmış biliş teorisidir. Dağıtılmış biliş teorisi, bireylerin göstermiş olduğu eylemlerin açıklanmasında sosyal bağlamların altını çizmektedir. Sosyal bağlamlar gerçekleştirilen mantıklı eylemlerin bütüncül bir parçasını oluşturmaktadır. Amaçlı olarak yerine getirilen eylemlerin insan bilişi çalışmalarıyla yorumlanması, eylemlerin nasıl gerçekleştirildiğini daha anlaşılır kılmaktadır (Hutchins, 1995, 1996; Leont'ev, 1981; Pea, 1993).

Dağıtılmış biliş teorisinin temel ilkesi, insanlar ve çevreleriyle olan etkileşimlere vurgu yapması ve bilişin tek bir bireye bağlı kalmayarak etkileşen bireyler üzerinde dağılmasıdır (Salomon, 1993). Diğer bir ifadeyle, bireyin sahip olduğu biliş sadece zihinsel kapasitenin bir işlevi olarak görülmemektedir çünkü algılama gerçekleştiği bağlamlara göre gerçekleşmekte veya sınırlanmaktadır (Resnick, 1991). Birey ve şartların karşılıklı bağlılığı, insan eylemlerinin aktörler, artifaktlar ve durumlar gibi bir etkileşim ağı üzerinde nasıl dağıldığını göstermektedir. Çevredeki imkânlar, kültürel



artifaktlar ve bireyler aracılığıyla biliş dağıtılabilmektedir (Latour, 1987'den akt. Spillane ve ark., 2001; Pea, 1993). Bu anlamda dağıtılmış biliş teorisiyle bilişsel eylemlerin aktörler ve artifaktlar üzerinde esneyebildiği belirtilmektedir. Dağıtılmış biliş teorisinde bir görevi yerine getirmeyi amaçlayan insan eylemleri hem artifaktlar hem de aktörlerin ilgili bağlamlardaki iç içe geçmiş rolleri dikkate alındığında daha anlaşılır hale gelmektedir (Lave, 1988'den akt. Spillane ve ark., 2001).

Dağıtılmış biliş teorisi örgüt düzeyinde incelenerek örgüt bireyleri ve çevresel şartlar arasındaki etkileşimler irdelenmiş ve liderlik bu bağlamda teorisyenlerce yorumlanmaya çalışılmıştır. Dağıtılmış biliş teorisinin temelinde yer alan insan eylemleri ve rollerinden yararlanılarak liderliğin dağıtılmış bakış açısından nasıl kavramsallaştırıldığı, okulun sosyal ve durumsal bağlamları göz önünde bulundurulduğunda liderliğin bireyler arasında nasıl esnediğinin üzerinde durulmuştur. Dağıtılmış biliş teorisinden yararlanılarak liderlik eylemlerinin durumlar, çevre şartları veya araçlar arasındaki etkileşimler neticesinde gerçekleştiği teorisyenlerce açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece okul bağlamı düşünüldüğünde, dağıtılmış biliş teorisine dayanarak liderlik sadece okul yönetiminin görevi değil diğer bireylerin veya grupların gerçekleştirebildiği bir işlev olarak kabul edilmekte ve liderlik gerektiren eylem ve davranışların durumlar veya şartlarla bağlı olarak şekillendiği vurgulanmaktadır (Spillane ve ark., 2001).

Etkinlik ve dağıtılmış biliş teorisinden yararlanılarak liderlik eylemlerinin ve bireyler arası etkileşimlerin yorumlanması liderlik kavramına farklı bir bakış açısı getirilmesini sağlamıştır. Bu teorilerin ortaya koyduğu düşüncelerden hareketle, liderlik kavramı teorisyenler tarafından dağıtılmış liderlik perspektifi altında ele alınmıştır.

## **2.7. Dağıtılmış Liderlik Çerçevesi**

Cecile Gibb, Peter Gronn, James Spillane ve Richard Elmore gibi araştırmacılar liderliğin gelişimini geçmişten günümüze taşıyarak dağıtılmış liderliğe yönelik güncel tartışmalar yaratılmasında öncü olmuşlardır (Harris, 2005b). Gibb, Gronn, Spillane ve Elmore'nin dağıtılmış liderlik çerçeveleri bilgi, uzmanlık ve bir arada çalışan bireyler ağı düşünceleriyle öğretimsel gelişime katkı getirme inancı üzerine kuruludur. Kimi noktalarda birbiri üzerine temellendirilmiş ve kimi noktalarda farklı özellikler taşıyalar da geliştirilen bu dağıtılmış liderlik modellerini detaylı olarak incelenmesi dağıtılmış liderlik çerçevelerine ilişkin daha kapsamlı bilgi sunacaktır.

## 2.8. Gibb'e Göre Dağıtılmış Liderlik

Dağıtılmış liderlik kaynakları liderliğin hiyerarşik sınırlarını aşarak 1950 ve 1960'larda ilk defa ortaya çıktığını göstermektedir. Aslında o zamanlarda yapılan çalışmalar dağıtılmış liderlik kavramını doğrudan kullanmamış, ancak dağıtılmış liderliğin güncel tartışmalarıyla tutarlı tematik konulara değinmiştir. Avustralyalı psikolog Cecil A. Gibb'in 1954 yılında *Sosyal Psikoloji El Kitabı* isimli eserde yazmış olduğu liderlikle ilgili bir bölümün, dağıtılmış liderlik kavramından bahseden ilk kaynak olduğu belirtilmektedir (Gronn, 2008). Gibb (1954), bu kitap bölümünde formal ve informal iki farklı grup arasında süregelen süreçlerin dinamiğini dikkate alarak "liderliğin bir grup özelliği – grup tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir dizi işlev, yükümlülük – olarak ortaya çıktığını" savunmuştur (s. 884). Liderlik, bireyler ya da bireysel eylemlerden ziyade bir grup karakteristiğidir (Gibb, 1968b). Ona göre, bir grup tarafından liderlik faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekiyorsa, bu görevler üzerinde "odaklanılabilir" ya da bu görevler "dağıtılabılır." Yani, liderlik bir kişi üzerinde odaklanabilir veya bir kişinin tekeli altına girebildiği gibi grup üyeleri üzerinde dağılılabılır, paylaşılabılır ya da dağıtılabılır. Böylelikle gerçekleştirilen görevlerin sıklığı, çokluğu veya şekli açısından liderler ayırt edilebilir (Gibb, 1954). Odak liderliği benimseyen grup üyelerinin odağında yalnızca bir lider bulunurken, tekel bir yapıyı kabullenmeyen dağıtılmış liderlikte liderlik yükümlülükleri grubun bütün üyeleri üzerinde dağıtılabilmektedir. Gibb'in önceden yürüttüğü bu fikir aslında konuma ve bireye odaklanan liderlikten liderlik görevlerinin birçok birey tarafından gerçekleştirilmesine dayanan dağıtılmış liderliğe kadar bir dizi liderlik biçiminden söz ettiğini açıkça göstermektedir.

Gibb tek kişilik lider fikrinden oldukça rahatsız olmakta ve Napolyon gibi tarihî figürlerin başarılarından sorumlu bir etmen olarak kabul edilen güdüsel dürtüyü reddetmektedir. Güdüsel dürtüye duyulan önem, liderlerin uzun süredir devam eden geleneklerin nasıl mahkûmu olduklarına ve eylemlerinin bu gelenekler kapsamında nasıl kısıtlandığına aldırış etmemektedir. Aslında liderler genellikle tepki gösteren kişi olmakta ve izleyicilerinin davranışlarını izlemeye zorlanmaktadırlar (Gibb, 1954; Gronn, 2008). Böylece liderler arkasından gelenlerin beklentilerinin esiri haline gelmektedir. Gibb, lider ve takipçi ikiliğinin savunulamaz bir düşünce olduğunu belirterek liderlikte etkileşimsel bir bakış açısının benimsenmesi gerektiği görüşündedir (Gibb, 1954).

Gibb, örgütlerde birleşmenin örgüt bireyleri üzerinde açık ve sabit bir rol farklılaşmasını ima ettiğini belirterek grup ve örgütsel süreçlerin bu noktada önemli olduğunu vurgulamıştır. “Liderliğin bir bireyden durum değişikçe diğerine geçebilme eğilimi” gösterdiğinin altını çizerek bağlamların akıcılığına değinmiştir (Gibb, 1954, s. 902). Bu bağlamda, Gibb liderler ve izleyicileri şeklinde ikiye ayrılmış özel kategoriye göz ardı ederek Sosyal Psikoloji El Kitabı’nın ikinci baskısında (1969) liderliğin algılanan görünümünü geliştirmiştir. Gibb, liderler ve izleyicilerinin özel seçilmiş bireylerden oluşan bu kategorilerle ayırım yapılmasının yanlışlığına ve her iki kategorinin geçici olabileceğine değinmiştir. Her ne kadar iki farklı kategori destekleyicileri tarafından kabul görse de, Gibb lider ve izleyicilerinin rollerini değiş tokuş ettiklerini ve hatta liderlik eylemlerini genellikle en aktif izleyicilerin başlattığından bahsetmiştir (Gibb, 1968a). Ona göre “liderler aslında izleyicilerinin birçok özelliğini taşırlar ve bu iki taraf arasındaki ilişki bazen oldukça yakın olabilir ki kimin kimi ne derecede etkilediğini belirlemek epey zor olabilir” (Gibb, 1968a, s. 271). Bu etkileme akışını uygulamada izlemek de oldukça zordur. Bu nedenle Gibb, liderlerin yüklerinin hafifletilmesi gerektiğini, örgütlerde sadece liderlerin davranışları yerine izleyicilere de yoğunlaşılması gerektiği inancındadır.

Durumlar değişikçe sahip olunan rollerin de değişebileceğini belirterek liderliğin duruma göre göreceli bir kavram olduğunu ifade eden Gibb (1968a), liderliğin çeşitli rol örüntülerine bağlı olduğuna dikkat çekmiştir. Şartlar ve durumlar değişikçe farklı rollerin liderlik rollerine dönüştüğünü vurgulayan Gibb, grup üyelerinin bireysel farklılıklarıyla bu liderlik rollerindeki boşlukların doldurulabildiğini belirtmiştir. Böylelikle hiyerarşik yapıların sınırlarına takılmadan liderliğin akışkan olmasına, durumlar ve talepler doğrultusunda bir örgüt üyesinden diğerine sırayla geçebileceğine değinmiştir. Ayrıca resmi liderlik tayinine bir alternatif olarak “liderliğin grup niteliği, grup tarafından yürütülen bir dizi yükümlülük” olarak düşünülmesini savunmuştur (Gibb, 1954, s. 884; 1968a, s.215). Liderlik görevlerinin üyeler üzerinde dağılmasıyla tek adam liderliği varsayımının önüne geçilebileceği görüşündedir (Gibb, 1968a). Ancak liderlik ilişkisinde zorlama olmadığı düşüncesinden yola çıkarak liderlik yükümlülüklerinin odaklanılabilir ya da bu görevlerin dağıtılabilir olabileceğini de ayrıca belirtmiştir (Gibb, 1968b).

## 2.9. Gronn'e Göre Dağıtılmış Liderlik

Gronn (2002a, 2003a, 2003b), “liderlik, temelde liderin istediğini yapmasıdır” (Rost, 1993b, s. 70) veya “liderlik her durumda şahsidir” (Meindl, 1995) şeklindeki geleneksel düşüncelerden sonra 1980’lerde bazı yazarların dağıtılmışlık ile ilgili çeşitli fenomenlere ilgi duyduğunu belirtmiştir. Kimi yorumcular dağıtılmış karar vermenin altını çizmiş (Committe on Human Factors, 1990), kimi dağıtılmış bilişle ilgili çalışmalar yapmış (Hutchins, 1996) ve kimileri ise paylaşılmış veya dağıtılmış liderliğe kısaca değinmiştir (Bryman, 1996; Miller, 1998). Ancak Gronn’e göre (2002a, 2003a), odak liderlik veya liderlikte kahramanlık paradigmasına bir alternatif olarak, liderlik kavramının analitik tartışmalarının yetersiz olduğu inancından hareket ederek, dağıtılmış liderliğin örüntülerini içeren bir analiz birimi ortaya atılmamıştır. Liderliğin dağıtılmış örüntüde olabileceği fikrini Gibb’den (1954) sonra Gronn genişletmiş ve dağıtılmış liderliği bir analiz birimi olarak irdelemiştir (2000, 2002a, 2003a). Gronn, dağıtılmış liderliği etkinlik teorisiyle yorumlayarak dağıtılmış liderlik anlayışının örgüt içerisinde görev farklılaşması ve bütünleşme gereğiyle sürekli değişen *işbölümünün* bir parçası olduğunu ileri sürmüştür. Gronn, çalışmalarında öne sürdüğü dağıtılmış liderlikle gün geçtikçe değişen çalışma şartlarının örgüt personeli üzerinde nitelik bakımından farklı *bağlılık* biçimlerinin nasıl yaratıldığını ve *dağıtılmış koordinasyon* biçimlerinin benimsenmesinin teşvik edildiğini göstermeye çalışmıştır. Dağıtılmış liderlikte Gronn’un üzerinde durduğu diğer temalar ise örgütlerde *elbirliği eylemleri* ve iş yerlerinde tecrübe edilen *dağıtılmış sinerjilerdir* (Gronn, 2002a, s. 428-440; 2003a, s. 28-48). Bu tematik kavramlar çerçevesinde tasarlanan Gronn’un dağıtılmış liderlik analitik şemasının detaylı olarak incelenmesi, dağıtılmış liderlik kavramına ilişkin daha etraflı bilgi sunabilir. Gronn’e göre dağıtılmış liderliğin temelleri iş bölümü başlığı altında; hak ve iş bölümü, karşılıklı bağlılık ve koordinasyon kavramlarına dayanmaktadır. Bu kavramların etraflıca tartışılması Gronn’e göre dağıtılmış liderliğin ne anlama geldiğini ortaya koyacaktır.

### 2.9.1. İş bölümü

Gronn’e göre (2002a, s. 428; 2003a, s. 28-29) dağıtılmış liderliğin temelini oluşturan iş bölümü, örgütlerde bireylerin çabasıyla yerine getirilmesi gereken görevlerin tamamı ve bu görevlerin çalışanlar tarafından tamamlanması için gerekli

teknolojik kapasite anlamına gelmektedir. İş bölümü, görevlerin tamamlanması için iki ya da daha fazla insanın birlikte çalışmasına ihtiyaç duyar. Bu nedenle, çeşitli bireyler tarafından gerçekleştirilen örgütsel faaliyetlerin koordine edilmesi ve bu faaliyetlerin örgütsel yaşama entegre edilmesi için iş bölümünün sağlanması örgütlerde çalışma sisteminin oluşturulmasını da gerektirmektedir.

**Hak ve iş bölümü:** Örgütlerde iş bölümü ile hak ve otoritenin bölümü arasındaki fark dağıtılmış liderliğin anlaşılmasında öncelikle ayırt edilmelidir. Hak bölümü, yargı ve yetki alanı anlamına gelmekte olup iş ve kaynakların paylaşılması için gerekli yetki ve sorumlulukla ilgilidir. Karar vermede gerekli olan meşru güç ve sorumluluğun grup üyeleri arasında eşit dağıtıldığı zaman hak bölümü ortaya çıkmaktadır (Newton ve Levinson, 1973). İş bölümü ise, çalışmanın genel görünümü itibariyle görevlerin tamamlanmasıyla ilgilidir. Yani, görevlerin tayini ile paylaşılması bu görevlerin yerine getirilmesinden farklı anlama gelmektedir. İş bölümü sınırları tanımlarken, otorite bölümü bunları düzenleyen sorumluluğu yansıtmaktadır (Gronn, 2002a, 2003a).

Örgüt içindeki bireyler iş bölümünü göz önünde bulundurarak çalışmalarına devam ettikçe karşılaştıkları problemleri rahatlıkla çözebilir ve deneyimlerinden yeni şeyler öğrenirler. Ancak değişen çalışma koşulları, yeni görevler ve farklı görev ihtiyaçları, örgütlerde yeni bir problem oluşturabilir ve iş bölümünün yapısı değişebilir. Benzer şekilde yeni teknolojilerin benimsenmesi de iş bölümünün yapısını değişime uğratabilir. İş bölümündeki değişimler, yeni teknolojilerin ve görevlerin benimsenmesi veya iş yüküne eklenmesi gibi öğeler aslında iş bölümünün teknik tarafını oluşturmaktadır. İş bölümü, çalışma ortamında yapılması gereken işlerin toplam miktarını ve bu iş yükünün birimlere bölünmesindeki yapı ve ölçüyü belirler. Diğer yandan, iş bölümünün sosyal tarafı da bulunmaktadır. Örgüt içinde, birey ve gruplar çalışma görevlerinin düzenlenmesini (planlanma, fiziksel düzenleme ve mevcut teknolojiler gibi) değer ve ilgileri doğrultusunda tercih ederler. Böylelikle bütün bu ilişkiler aslında sosyal ve örgütsel gücün önemli kaynakları olarak kabul edilmektedir (Gronn, 2002a, 2003a).

İş bölümü, görevlerin parçalara bölünmesi ve birleştirilmesi süreçlerinin mantıklı olarak işlediği dinamik bir özelliğe sahiptir. Örgütte yerine getirecek görevler nitelik açısından çoğaldıkça veya iş ortamında dış etmenler yüzünden gereksiz hale geldikçe iş bölümü *uzmanlaşma* yoluyla farklılaşır. Bu farklılaşma, görevlerin uygun ve istenilen yollarla yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılması şeklinde olabilir (Sayer ve Walker, 1992). Böylelikle iş bölümünün doğasında olan bu farklılaşma ve bütünleşme ikiliği,

liderliğin dağıtılmış görünümü ile sonuçlanan rollerin birbirine bağlılığı ve koordinasyonun yeni biçimlerinin kaynağıdır.

Gronn'e göre (2002a, s. 423; 2003a, s.30-31), okullar dâhil çeşitli çalışma ortamlarında iş bölümünün teknik tarafındaki en önemli değişim, ağ tabanlı programlamaların iş ortamlarına aktarılıyor olmasıdır. Ağ tabanlı programlama, soyutlanmış çalışanlar ve dağılmış örgüt birimleri arasında eş zamanlı iş birlikleri (uzaklık, farklı zaman dilimleri, coğrafi ayrılık gibi) oluşturarak birbirleri arasında köprü kurar (Committee on Human Factors, 1990). Bu tarzdaki gelişmeler iş ortamlarında bilgisayar destekli işbirliği çalışmaları gibi yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece bilgice zengin karmaşık çalışma ortamları bilgiyi parçalara bölme ve dağıtma biçimlerinin geliştirilmesini sağlamış (Hayek, 1945), görevlerin yeniden tanımlanması ve kazandırılması gibi alternatif iş akışı biçimlerinin keşfedilmesi için ortam yaratmıştır. Bu nedenle karmaşık çalışma ortamlarında karşılıklı bağlılık ve koordinasyon gibi öğeler Gronn'e (2002a, 2003a) göre dağıtılmış liderliğin diğer önemli özellikleri olarak sıralanmaktadır.

### 2.9.2. Karşılıklı bağlılık

Gronn (2002a, 2003a) karşılıklı bağlılığı, bireysel örgüt çalışanları ve gruplarının özerk olarak hareket etmelerinin kısıtlı olması olarak ifade etmektedir. Ona göre bu sınırlamalar, hak ve iş bölümü etkileşiminin kanıtı olup görevlerin yerine getirilmesini ve rollerin birbirinden ayrılmasını belirler. Örgütlerde görevlerin yerine getirilmesi toplu, sıralı, karşılıklı olmak üzere üç farklı bağlılık türüyle sağlanır (Thompson, 1967). *Toplu bağlılık*, örgütteki bütün bireylerin ve şube veya bölüm gibi birimlerin toplam iş yükünün resmi olarak paylaşılması anlamına gelip örgütün performansı için örgütte yer alan birey ve birimlere bağlıdır. Bu nedenle, toplu bağlılıkta bir birimin düşük performansı diğerlerini etkisi altına alabilir. *Sıralı bağlılık*, iş akışının sıralı olarak seyretmesidir; yani C'nin eylemle geçebilmesi için A ve B'nin önceki eylemlerine bağlıdır. *Karşılıklı bağlılık* ise, her birimin kendi iş yükünü yerine getirirken diğer birimden de görev almasını ifade eder. Karşılıklı bağlılık, örgüt üyelerinin sorumluluklarının çakışması ve birbirlerini tamamlaması olarak iki şekilde gerçekleşmektedir (Gronn, 2002a, s. 432-433; 2003a, s. 31-32).

*Sorumlulukların çakışması* bireylerin karşılıklı bilgi ve destek ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Stewart, 1991). Fazladan çaba harcamakla sonuçlansa da,

karşılıklı olarak bireylerin güçlenmesini ve performanslarının geliştirilmesini sağlar (Heller ve Firestone, 1995). İki ya da daha fazla örgüt üyesinin sahip olduğu rollerin çakışması veya sorumlulukların paylaşılması, birbirlerinin performanslarının çapraz kontrolünü sağlar. Böylelikle örgüt içerisinde kararlar alınırken hata olasılığının azalması, örgüt üyelerinin sorumlulukların çakışmasının diğer bir getirisi (Gronn, 2002a, 2003a).

*Sorumlulukların birbirini tamamlaması* ise, maddi ve duygusal olmak üzere iki seviyede gerçekleşmektedir. İlkinde, beceri ve özelliklerin bir arada toplanarak kaynak havuzu oluşturulması için görev farklılaşmasının örgüt üyeleri tarafından yeniden ele alınmasıdır. Böylece sahip olunan her bir farklı beceri ve yeterlilikten faydalanarak, örgüt bireyleri uzmanlaştıkları görevleri elbirliğiyle yerine getirirler. Bu sayede görevde uzmanlaşma, örgüt üyelerinin görüşme ve gözlemlerle diğer meslektaşlarını izlemesiyle düşük düzeyde olan becerilerini geliştirmelerini sağlar. Duygusal seviyede ise, örgüt üyelerinin iş birliğine dayalı olarak sarfettikleri çabaların başarılı veya başarısız sonuçlarını paylaşarak duygusal bir birliktelik oluşturması söz konusudur. Bu çalışma ilişkileri meslektaşlar arasında tehdit içermeyen bir duygusal destek iklimine olanak sağlayarak güven duygusunu sağlamlaştırır (Gronn, 2002a, 2003a).

### **2.9.3. Koordinasyon**

Dağıtılmış liderliğin diğer bir özelliği olan koordinasyonu, Gronn (2002a, s. 433; 2003a, s. 32) Malone ve Crowston'un (1994, s. 90) "etkinler arasındaki bağılıkların yönetimi" tanımından yola çıkarak açıklamaktadır. Koordinasyon, bir örgütün teknik özünün tasarlanması, detaylandırılması, paylaşılması, gözetimi ve performansının izlenmesini kapsamaktadır. Örgüt içi etkinliklerin tamamlanması için gerekli koordinasyon düzenlemeleri ise çalışanlar, kaynaklar, hammadde, kullanılan yollar, görevler ve çıktılardır. Belirli bir çalışma ortamında, koordinasyon mekanizmalarının tek başına ya da birleştirilerek kullanımı tecrübe edilen karşılıklı bağılıklar, yönetilen etkinlikler ve rutinleşme derecesine göre farklılık gösterir. Bahsedilen bu koordinasyon mekanizmaları zamanlama (uygulamaların eşyumluluğu), sıralama (görevlerin düzenlenmesi), planlama, teklif verme (iç maliyet hesaplaması), standartlaştırma (kaynak birimleri ve kalite kontrol), bilgi yönetimi, danışmanlık ve iletişimi kapsamaktadır. Gronn'e (2002a, 2003a) göre, belirli görev bağılıkları için uygun koordinasyon biçimleri bulunmaktadır. Örneğin, bir örgütte standartlaşma yoluyla toplu

bağıllık ve planlama yoluyla sıralı bağıllık sağlanabilir (Gronn, 2002a, 2003a). Ayrıca koordinasyon desenleri zaman zaman uygulama açısından değişiklik gösterebilmektedir.

Gronn'un (2002a, 2003a) belirttiği üzere, çalışma koordinasyonu açık veya üstü kapalı olabilir. *Açık koordinasyon* mekanizmaları yöneticilerin çalışan sözleşmelerine dayanan çalışma beyanlarını şart koşmaktadır. Ancak gerçekte, çalışma koordinasyonu üstü kapalı ve gayri resmi olabilir. *Üstü kapalı koordinasyon*, üstü kapalı ya da örtük koordinasyon rutin işlerin sözsüz ifade şeklidir. Örtük koordinasyon, örgütlerde iş performansı için gerekli zorunlulukların doğasının ve kapsamının yanlış tanımlanması ya da başarısız tahmini sonucunda ortaya çıkmaktadır.

#### **2.9.4. Liderliğin dağıtılması ve dağıtılmış iş bölümü**

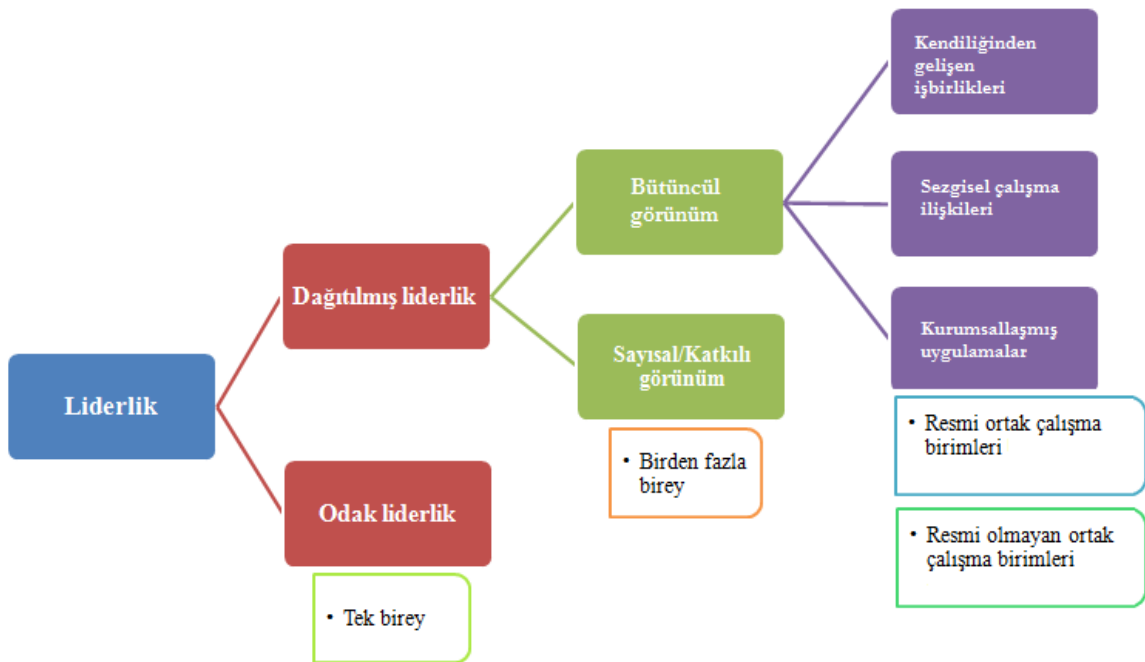
İş bölümü ve koordinasyonla yürütülen çalışma koşulları ve çalışma süreçlerinde liderlik tek bir lidere atfedilebilir ya da uyum halinde hareket eden az sayıda örgüt üyesine veya çok sayıda bireyden oluşan gruplara dayandırılabilir. Liderliğin tek bir kişi ya da bireylere dayandırılmasındaki temel ilke, örgüt üyeleri tarafından gönüllü olarak bir bireye veya diğer birimlere yakıştırılan etkidir. Gronn'e (Gronn, 2002a, 2003a) göre, bu kişi ya da birimler tarafından yapılan meşru etkinin ve liderlik kapasitesinin ilgili birim ya da kişide farzedilmesinin temel kaynağı, ya sorumluluk olarak ortaya çıkan doğrudan deneyimlerdir ya da kişinin veya birimin ününden doğan dolaylı deneyimlerdir. Aslında bu atfedilen etkinin kapsamı, belirli bağlamlarda işleyen ve işgören sözleşmelerinde tanımlanmış çalışma ortamıyla ilgili etkinliklerle sınırlıdır. Etkinin atfedileceği kişi veya birimlerin kim olacağı hususunda ise, sadece yönetici vasıflarına sahip bireylerin olmayacağı görüşünden yola çıkılarak her örgüt üyesine liderliğin yakıştırılabileceği belirtilmektedir. Böylelikle yöneticilerin otoriteye sahip yönetici olma meziyetlerinden değil de etkileme ve ilişki kurma özelliklerinden dolayı lider olabilmeleri söz konusudur (Coleman, 1990). Ancak kişi ya da birimlere mal olan bu etkinin süresi kısa zamanlı ya da uzun zamanlı olabilmektedir (Gronn, 2002a, s.428; 2003a, s.34).

Gronn (2003a), liderliğin örgütlerde zaten dağıtılmış olduğu görüşündedir. Örgütlerde liderliğin nüfuz bulması için oluşturulan şubeler ya da zümreler, bölümler, mürettebatlar, kurullar ve ekipler gibi elbirliği eylem biçimleriyle örgütsel iş ve görevler dağıtılmakta, böylece çok sayıda bireyin işbirliği halinde veya bireysel olarak eyleme



geçmelerine imkân sağlanmaktadır. Birçok bireyi bünyesinde barındıran bu resmi birimler sayesinde zor görevlerin elbirliği ile aşılması söz konusudur. Ancak bireysel görev tanımlarının atanması ve bu görevlerin resmi sınırlarının benimsenmesine bakılmaksızın gayri resmi çalışma ilişkilerinin kurulması görevlerin yerine getirilmesi üzerindeki rolü yadsınamaz çünkü örgütsel çıktılar örgütün ortak ürünleri olup bireysel olarak parçalara ayrılamaz (Gronn, 2003a; s. 29-30; Sayles, 1964).

Liderliğin kurulan çalışma ilişkileriyle diğer örgüt üyelerine yayılması, bir kişinin tekelinde kalarak eyleme dökülmesinden daha etkili olduğunu savunan Gronn (2002a, 2003a), liderliğin örgütte oluşturulan birimlerde kısa ya da uzun vadede etkisinin sürebileceğini ifade etmektedir. Uzun veya kısa süren bu liderliğin bir örgütte dağılması, sayısal görünüm ve elbirliği eylemi olmak üzere iki şekilde incelenebilir. Şekil 2.2’de dağıtılmış liderlikte Gronn’un analitik şeması gösterilmektedir.



**Şekil 2.2** Dağıtılmış liderlikte Gronn’un analitik şeması

**Sayısal olarak birden fazla eylem içeren dağıtılmış liderlik:** Gronn’e göre (2002a, s. 429; 2003a, s. 34) dağıtılmış liderliğin sayısal anlamı, örgütte liderliğin bazı, birçok veya bütün örgüt üyeleri üzerinde yayılarak birleşmiş olmasıdır (Wenger, 2000). Yani, dağıtılmış liderliğin sayısal görünümünde liderlik örgüt üyelerinin katkısıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak dağıtılmış liderliğin bu sayısal anlamı belli bir

kısım bireye veya sınıfa ne ayrıcalık tanımaktadır ne de bu bireylerin davranışlarının diğerleri üzerinde fazlaca ağırlığı vardır. Sistemin farklı konumlarındaki bütün örgüt üyelerinin lider olabileceği düşüncesiyle birlikte bu çoklu liderlik anlayışına sahip olan dağıtılmış liderlik, bütün örgüt üyelerinin kimi aşama veya evrelerde lider olabilmelerine olanak tanımaktadır (Gronn, 2002a, 2003a; Wenger 2000). Eğitim örgütleri bu anlamda düşünüldüğünde, öğrencisinden öğretmene, okul çalışanından velisine, okul yöneticisinden okul aile birliği üyelerine kadar farklı rollere sahip okul üyelerinin değişen bağlamlarda ve zamanlarda lider olabileceği düşünülebilir.

Birey odaklı liderlik paradigmasını eleştiren Yukl (1999), bir örgüt için gerekli liderlik yükümlülüklerinin ve çalışmalarının tek bir kişi tarafından yerine getirilmesinden bir dizi insan tarafından ortaklaşa yapılmasının daha yerinde olduğunu savunmaktadır. Ona göre, bir örgütte önemli kararların alınması gibi bazı liderlik vazifelerinin birbirinden farklı örgüt üyeleri tarafından paylaşılabilir, bazı liderlik görevlerinin kimi üyelere tahsis edilebilir ve kimi liderlik faaliyetleri farklı zamanlarda farklı bireyler tarafından gerçekleştirilebilir. Çünkü örgüt üyeleri tarafından sağlanan kolektif liderlik tek bir bireyin liderlik eylemlerinden çok daha fazla önem taşımaktadır (Yukl, 1999).

***Elbirliği eylemi olarak dağıtılmış liderlik:*** Dağıtılmış liderlik bütüncül olarak ele alındığında, liderlik kolektif veya elbirliği halinde, örgüt üyelerinin birlikte hareket ederek eyleme geçmesi anlamına gelmektedir. Elbirliği eylemi olarak dağıtılmış liderlik üç biçimde incelenebilir. Birincisi, çalışma ortamında kendiliğinden gelişen işbirlikçi biçimdeki bir araya gelmelerdir. İkincisi, örgüt içerisindeki meslektaşların yakın çalışma ilişkilerinden doğan sezgisel uyuşmalar. Üçüncüsü ise, örgütlerde dağıtılmış eylem girişimlerini düzene koyan çeşitli yapısal ilişkiler ve kurumsallaştırılmış düzenlemelerdir (Gronn, 2002a, s.429-431; 2003a, s.35-36).

***Kendiliğinden gelişen işbirlikleri:*** Spillane, Halverson ve Diamond (2004) okul liderliğini birçok liderin etkileşimiyle ortaya koyulan dağıtılmış bir uygulama olarak ifade etmektedir. Böylece liderlik sadece okul yöneticisinin bir sorumluluğu veya diğer herhangi bir bireyin bildiği ve yaptığı bir iş olmamakta, aksine liderlik uygulamaları okulun sosyal veya durumsal bağlamları üzerinde esneyebilmektedir. Elbirliğiyle yürütülen eylemler aslında liderliğin esnemesine ve böylelikle liderlik vazifelerin çeşitli yollarla üstesinden gelinmesine örnek teşkil etmektedir. Bu görevler değişen ölçekte, karmaşıklıkta ve amaçta olabilen düzenli ve öngörülerek veya beklenmedik bir şekilde yürütülebilir. Belirtilen bu liderlik görevlerinin üstesinden gelme yollarından biri, farklı

beceri ve yetenekte, muhtemelen örgütün farklı kademelerinde olan iki ya da üç örgüt üyesinin bir problemi çözmek için bilgi ya da uzmanlıklarını birleştirmeleri ve sonrasında dağılmaları şeklindedir. Gronn'e (2002a, 2003a) göre elbirliği ile oluşturulan bu bir araya gelmeler gözle görülür sinerji patlamalarına olanak tanıyarak süregiden işbirliklerine ortam yaratabilir.

*Sezgisel çalışma ilişkileri:* İkinci durum olan sezgisel anlayışta, iki ya da daha fazla örgüt üyesinin birbirine itimat ederek zamanla yakın çalışma ilişkileri geliştirmesi söz konusudur. Bu durumda liderliğin paylaşılan rol alanında ortaklıkla ortaya çıkması mevzudur. Bu çalışma ortaklığındaki örgüt üyelerine liderlik atfedilebilmekte ve böylece bireyler kendilerini eş lider olarak görebilmektedirler. Paylaşılan roller takım üyelerinin birbirlerine itimat etmeleri durumunda veya zorunlu kaldıkları durumlarda ortaya çıkar. Gronn (2002a, 2003a) bu sezgisel çalışma ilişkilerini evlilikler veya arkadaşlıklar gibi kişilerarası samimi ilişkilere benzer olarak görmektedir çünkü bu birimler de iki ya da daha fazla bireyin birleştiği ortaklıklardır

*Kurumsallaşmış uygulamalar:* Dağıtılmış liderliğin üçüncü elbirliği biçimi olan kurumsallaşmış uygulamalar örgütlerde çeşitli işbirliği uygulamalarında formal yapıların kurumsallaşmasında görülebilir. Bazı durumlarda bu uygulamalar resmi olabildiği gibi kimi zaman özel amaçlı da işleyebilmektedir. Örgütlerde yapısal ilişkiler planlı olarak veya uyum sağlayarak resmi hale getirilebilir. Var olan düzenlemelerle ilgili memnuniyetsizlik genellikle yeni tasarım unsurlarıyla ilgili arayışı körüklediğinden yeni resmi yapılar dikte edilebilir. Ya da ikinci durumda yeni yapı unsurları var olan düzenlemelere eklenebilir veya yöneticiler resmi olmayan ilişkileri düzenlemeye çalışabilir. Dağıtılmış yeteneklerin birleştirilmesi adına, örgütlerde geçici görev takımlarının ya da birliklerinin oluşturulması ve elbirliği mekanizmasının örgütlerde geliştirilmesi buna örnek verilebilir. Ya da bu işlemin türevleri örgütün resmi yönetim çerçevesine dâhil edilebilir (Gronn, 2002a, 2003a).

*Resmi birimlerle oluşturulan elbirliği eylemleri:* Bu birimler örgütlerde ortak veya çok üyeli çalışma birimleri olarak bilinmektedir (Gronn, 2003a). Dağıtılmış vazifeleri ise eş/ortak performans ve kolektif performans olmak üzere iki temel yolla gerçekleştirilmektedir. *Ortak veya eş performans*, birim üyelerinin eylemlerini ortak zamanda, yerde ve mekânda vücuden bulunarak koordine etmeleri anlamına gelmektedir. Bu birliktelikler senkronize ve eş zamanlı görev eylemlerine vesile olmaktadır. *Kolektif performans* ise, birim üyelerinin eş zamanlı olarak katılmalarına gerek görülmediği çalışma bağlamlarında ortaklaşa koordine edilmiş eylemleri ifade

etmektedir. Bu birlikteliklerde, birim üyeleri coğrafi olarak farklı yerlere dağılmış olup zaman ve kültür açısından farklı bölgelerde bulunmaları da imkân dâhilindedir. Bu tür birlikteliklere çok kampüslü okul veya üniversiteler örnek olarak verilebilir. Bu durumlarda eş zamanlılığı sağlamak amacıyla, çalışmalar yetki devriyle, kişisel ziyaretlerle ve teftişlerle, hatta giderek artan ve tercih edilen videokonferans ve elektronik mail grubu gibi bilgisayar tabanlı iletişim sistemleriyle koordine edilebilir (Allcorn, 1997). Ancak fizikî anlamda dağılımlık, dolaylı teftiş ve kontrol mekanizmaları nedeniyle, bu tür birlikteliklerde ortak çalışmaların önemli bir oranı üyeler tarafından bağımsız, sıralı veya paralel olarak yürütülür (Gronn, 2003a, s. 36).

**Ortak çalışma birimleri:** Örgütlerde ortak çalışma birimlerin oluşturulması toplu halde yapılan uygulamalara hem katılımı kolaylaştırır hem de bir kimlik oluşturulması sağlanır (Wenger, 1999). Bu çalışma birimlerinde üyeler grup olma, bir yere ait olma farkındalığını yakalamaktadırlar (Sandelands ve St Clair, 1993). Ancak örgütlerde çalışma birimleri oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Gronn'e göre (2003a), örgütlerde ortak çalışma birimleri oluştururken iki temel ölçüt gözetilmektedir: *gerçekleştirilen görevler* ve bu görevleri yerine getiren *üyelik bileşimi*.

Birimlerde gerçekleştirilecek görevlerde çalışma birimleri iki önemli hususu göz önünde bulundurmaktadır. Görevlerin tamamlanmasını kolaylaştıran *araçlar ya da gereçler* ve *gerçekleştirilecek görevlerin süresidir*. Bahsedilen bu iki temel araç, görevlerin standartlaştırılması ve isteğe bağlı olup takdire kalmış olmasıdır. Görevlerin standart işleyen prosedürlere veya otomatik rutinelere indirgenmesini ya da değişen çalışma bağlamları karşısında görevlerin sınırlandırılmadan yargılama serbestliği tanıyarak değiştirilebilir olmasını içermektedir. Araç gereçlerin bu özelliği örgüt üyeleri tarafından gereksiz veya fazladan yürütülecek görevlerin sınırlarını çizmektedir. Görevlerin tamamlanma süresi ise bir görevin kurumsallaşma derecesini ifade etmektedir. Belli bir işin bir kereliğine ya da özel veya geçici ölçmelere tabii olup olmadığını, yani geçiciliğini veya süregiden düzenlemelere ihtiyacı olup olmadığını, yani kalıcılığını yansıtmaktadır (Gronn, 2003a).

Üyelik bileşiminde üyelerin birimlere katılımını güçlendiren ve özdeşim kurmayı etkileyen iki önemli husus *çalışma birimlerinin oluşum kökeni* ve *üyelerin birimlere alınma şeklidir*. Çalışma birimlerine üyelik kuralları belli olmakla birlikte zorunlu ya da talimat verilerek yetki alma şeklinde olabilir. Çalışma birimlerinin oluşma nedeni kendiliğinden ansızın meydana gelen gruplaşmalar da olabilir. Üyelerin birime alınma şekli bakımından birim üyeliği üyelerin bağlılığını gerektirir ve genellikle kendi

kendine seçim, seçim ve atama ya da aday gösterme şeklinde üç farklı biçimde olabilir (Gronn, 2003a, s. 36-37). Bahsedilen bu farklı vazife ve üyelik özellikleriyle birlikte ortak performans ve kolektif performansı kapsayan çok üyeli ortak çalışma birimleri Şekil 2.3'teki matrikste sunulmuştur. Gronn'e göre (2003a, s. 37-41), örgütlerde bu özellikler gözetilerek resmi olarak oluşturulmuş çok üyeli ortak çalışma birimleri şubeler, bölümler, mürettebatlar, kurullar ve ekiplerdir.

			Çok üyeli ortak çalışma birimleri	
			Ortak performans	Kolektif performans
GÖREV	Araç gereçler	Standartlaşmış İsteğe bağlı		
	Süre	Geçici Kalıcı		
ÜYELİK	Oluşum kökeni	Zorunlu Ansızın gelişen		
	Alım şekli	Kendi kendine seçim Seçim Atama		

**Şekil 2.3** Resmi ortak çalışma birimlerinin genel özellikleri

P. Gronn'un "The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform" (2003a, s. 38) adlı kitabından uyarlanmıştır.

*Şubeler.* Örgütlerde oluşturulan şube ve bölümler diğer birimlere kıyasla daha kolay ele alınabilir. Bu birimler üye sayısına sahip olma bakımından sayıca diğerlerinden daha fazladır. Genel olarak hem şubelerde hem de bölümlerde, ortak performans gösterilebilir veya üyelerin örgütte farklı bölümlere dağılmasıyla kolektif performans da gösterilebilir. Şubelerin örgütte üzerlerine aldıkları görevler genellikle isteğe bağlı ve kimi zaman geçici olsa da genellikle görevleri kalıcıdır. Örgütlerde şubelere üyelikler genellikle zorunlu ve atama yoluyla. Okul ve üniversitelerde şubeler ilgili alanlara bölünmüş ve birbirine bağlı topluluklardan oluşmaktadır (Gronn, 2003a, Siskin, 1994). Türkiye'deki okullar düşünüldüğünde, şubeler okullardaki zümrelere veya dallara denk olarak düşünülebilir. Dallardaki veya zümrelerdeki öğretmenler aynı branşta öğretmenler olup buldukları alanla ilgili okul içerisinde kararlar alabilen atanmış öğretmenlerdir. Meslek liselerinde bilgisayarlı muhasebe

dalındaki bilgisayarlı muhasebe öğretmenleri veya genel liselerdeki fizik zümresindeki fizik öğretmenleri şubelere örnek olarak verilebilir.

*Bölümler.* Şubelere kıyaslandıklarında sayı bakımından bölümler daha büyüktür ve üretim, pazarlama, satış gibi özelleşmiş işlev birimlerini kapsamaktadırlar. Standartlaşmış, isteğe bağlı ve kalıcı görevleri yerine getirirler. Kalıcı ve zorunlu üyelikler bölümlerin üye yapısını oluşturmaktadır (Gronn, 2003a). Meslek liseleri düşünüldüğünde muhasebe ve finansman bölümü/alanı altında bilgisayarlı muhasebe, dış ticaret ofis hizmetleri ve finans ve borsa hizmetleri dallarından öğretmenler bulunmaktadır. Meslek liselerinde elektrik-elektronik teknolojisi, bilişim teknolojileri, makine teknolojisi, kimya teknolojisi, ahşap teknolojisi, metalurji veya gazetecilik gibi bölümlerin altında benzer şekilde ilgili dallardan öğretmenler yer almaktadır. Bu bölümlerde toplanan öğretmenler gelip geçici veya sürekli devam eden vazifeleri yerine getirerek ortak veya kolektif olarak eğitim ve öğretime katkıda bulunurlar.

*Mürettebatlar.* Örgütte ortak işleri birlikte yapan mürettebatların gerçekleştirdikleri vazifeler standartlaşmış olup sürekli devam etmektedir. Mürettebatlara üyelik zorunlu ve atama yoluylaadır. Gerçekleştirilecek görevler isim listesindeki değişikliklere göre düzenlenmektedir. Mürettebatlarda iş bölümü çok ince bir şekilde parçalara ayrılmış ve basite indirgenmiştir (Gronn, 2003a). Eğitim örgütleri düşünüldüğünde ise mürettebatlara tamamen denk birimler okullar için gösterilemeyebilir. Ancak okullarda her gün ya da her hafta belli kısım öğretmenin zorunlu ve eş zamanlı olarak belirli görevleri yerine getirerek okul güvenliği ve öğrenci disiplini için nöbet tutmaları örnek verilebilir.

*Kurullar.* Ekipler gibi kurullar da ortak çalışmalarını birlikte gerçekleştirmek için oluşturulurlar. Uygulamaya geçecek vazifeler değişen çalışma bağlamları karşısında sınırlandırılmadan yargılama serbestliği tanıyarak değiştirilebilir. Kurullarda isteğe bağlı bu görevler genellikle resmi olmaktadır. Kurullar serbest ve ayrı olmamakla birlikte üst yönetim organlarını da kapsamakta olup otorite yetkisine sahiptir. Ekiplerin tersine, kurullar planlanmış toplantılar düzenleyerek yetkilendirildikleri görevleri yerine getirirler. Kurulların görevleri sürekli devam ettiği gibi danışma amaçlı olarak geçici şekilde de olabilir. Kurul üyelikleri genellikle zorunludur ve üyeler seçim veya atama ile sağlanır. Ancak değişen bağlamlara göre kurullarda üyelik her iki durumu da, hem seçimi hem de atamayı, içerebilir (Gronn, 2003a). Okullarda bu bağlamda öğretmenler kurulu, sınıf veya şube öğretmenler kurulu, okul zümre başkanları kurulu, zümre öğretmenler kurulu, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, onur kurulu, sosyal etkinlikler

kurulu, okul öğrenci meclisi ve sayım kurulu gibi kurullarla birlikte kontenjan belirleme komisyonu, öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu, rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu, ihale komisyonu, muayene ve kabul komisyonu ve kalite kontrol komisyonu gibi komisyonlar oluşturulmaktadır. Bu kurul ve komisyonlar, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğince (2013) okullarda eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin verimliliğin sağlanması amacıyla zorunlu olarak oluşturulmaktadır.

*Ekipler.* Kurullar gibi ekipler de ortaklaşa performans gösteren çalışma birimleridir. Ancak ekipler ve kurullar, artan bilişim ağları teknolojileriyle kolektif olarak işlerini yerine getirirken zaman, mekân, kültür ve yer engellerini aşmaktadırlar (Townsend, DeMarie ve Hendrickson, 1998). Kurullardaki gibi ekiplerin görevleri, değişen çalışma bağlamları karşısında sınırlandırılmadan serbestlikle değişebilir ve ekiplerin yaşam döngüsü kalıcı olma yerine geçici olma eğilimindedir. Ekiplerin çalışma birimi olarak esnek olması üye özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Ekiplere üyelikler atama yoluyla zorunlu olduğu gibi bireylerin kendi kendine seçme yoluyla ansızın, gayri resmi ve kendiliğinden de gelişebilmektedir (Gronn, 2003a). Eğitim örgütlerinde Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğince (2013) oluşturulan okul gelişim yönetim ekibi, sivil savunma ekipleri, iş sağlığı ve güvenliği ekibi gibi ekipler örnek olarak verilebilir.

***Resmi olmayan birimlerle oluşturulan elbirliği eylemleri:*** Resmi yapılara ilave olarak kendi kendine kurumsallaşmış çalışma düzenlemeleri dağıtılmış liderliğin yansımaları olabilmektedir. Elbirliği eylemlerinin resmi ya da gayri resmi bütün biçimlerinde, bütün üyeler birlikte eyleme geçme gayreti içerisinde olsalar da elbirliği eylemini küçük boyuttaki gruplarda sürdürmek daha kolaydır. Her ne kadar yüzyüze gruplarda kesin üye sayısı belli olmasa da, üyeliğe eklemelerde ya da çıkartımlarda bulunmak küçük sayıların etkileşimini önemli bir oranda etkilemektedir. Üye sayısı arttıkça klikleşme oluşma olasılığı ve çıkar arayışı artabilmektedir. Artan üyelikle toplanan beceriler ve değerler genişleyip çeşitlendikçe, kolektiflik algısının korunumu için harcanan enerji de artmaktadır (Gronn, 2003a, s. 41-43).

*Birleşik birimler.* Bireylerin kendi planlarının ve meslektaşlarının planlarının farkında olarak bir birime üye olma bilinciyle eylemlerini eş zamanlı olarak ayarlamaları anlamına gelmektedir. Birleşik birim, karşılıklı etkileşimle ortaya çıkmaktadır ve psikolojik bir bağla anlaşmaya dayalıdır. Birleşik birimler işleri otorite ilişkileri çerçevesinde iş kontratıyla güvence altına almaktadır. Böylelikle bu yasal

dayanak, birimlerde resmi rolleri ortaya koymakta ve birleşik birimlerdeki ilişkileri deneyimlenen sinerjilerle şekillendirmektedir (Gronn, 2002a). Üç, dört, beş veya daha fazla üyeden oluşan resmi olmayan birleşik birimlere yönelik eğitim alanından ve diğer alanlardan örnekler Şekil 2.4’te gösterilmektedir. Gronn’e göre (2003a) birleşik birimlere ilişkin dört önemli husus dikkate alınmalıdır. Bunlardan birincisi, kendiliğinden oluşan işbirlikleri vakalarının belgelenmesindeki yetersizlikten dolayı bazı elbirliği eylemleri örneklerin dışında tutulmuştur. İkincisi, birimler arasında liderlik görevlerinin bölümünü gösteren açıklayıcı örneklere 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 de liderliğe atıfta bulunan bütüncül analiz birimine tabiidir (Gronn, 2003a, s. 42-43).

#### Birleşik birim modeli

		Ortak performans	Kolektif performans
Elbirliği eylemleri	Sezgisel çalışma ilişkileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yarı zamanlı yönetim başkanlıkları ve tam zamanlı üst düzey yöneticiler</li> <li>• Devlet başkanları ve informel danışmanlar</li> <li>• Hükümet başkanları ve milletvekilleri</li> <li>• Tam zamanlı üst düzey yöneticiler ve şef memurlar, spor antrenörleri ve yardımcıları</li> <li>• Tıbbi yöneticiler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul müdürleri ve yerleşke müdürleri</li> <li>• Üniversite yöneticileri, başkanları ve fakülteler</li> <li>• Kurullar, üst düzey yöneticiler, tıp konseyleri ve sağlık uzmanları</li> </ul>
	Kurumsallaşmış uygulamalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eş başkanlıklar</li> <li>• Dini başkanlar, imamlar ve müdürler</li> <li>• Müzisyenler</li> <li>• Sağlık uzmanları</li> <li>• Bilim adamları ve teknisyenler</li> <li>• İşçi ortak üyeler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal hareket üyeleri</li> </ul>

#### Şekil 2.4 Liderlik görevlerinin bireyler ve birimler arasında bölümü

P. Gronn’un “The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform” (2003a, s. 43) adlı kitabından uyarlanmıştır.



#### 2.9.4. Dağıtılmış liderlik sinerjileri

Birleşik birimler iki süreçsel bileşeni bünyelerinde barındırmaktadırlar. Bunlardan ilki karşılıklı etkileşim ve görevdaşlık tecrübesidir (Gronn, 2003a, s. 43-44). *Karşılıklı etkileşim*, içsel ve dışsal olmak üzere iki ya da daha fazla bireyin birbiri üzerindeki etkiyi ifade eder ve düzgün bir çembere veya dolambaçlı bir spirale benzer bir şekilde ortaya çıkar. Daha detaylı olarak belirtmek gerekirse; A, B ve C'yi etkiliyorsa karşılığında B ve C'den etkileniyor anlamına gelir (yani;  $A < > B$ ,  $A < > C$  ve  $B < > C$ ). Bireyler söz konusu olduğunda, her birey bir diğerini etkiler ve bilahare diğerinden etkilenir. Birleşik birimlerdeki içsel ilişki karşılıklı etkileşimdir. Birleşik birimlerde üye ilişkilerinde üyeler birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler. *Sinerji* ise, her bir birim üyesinin diğerini göreve çağırdığı, birşeyler gösterdiği veya serbest bıraktığı, gizil yeteneklerin ve imkânların ifade edilmesinin yolunu açan birlikte çalışma ve birbirini kuvvetlendirme yoludur. İki önemli dağıtılmış liderlik sinerji türü bulunmaktadır: *görev temelli resmi sinerjiler* ve *kişisel ilişkilere dayanan gayri resmi sinerjiler*. Resmi sinerjiler, çapraz hiyerarşi, mütevellilik, ilişkilerin eşitliği ve güçler ayrılığı olmak üzere dört alt sinerji türünü kapsarken gayri resmi sinerji ise arkadaşlık alt sinerji türünü içerir. Bu resmi ve resmi olmayan sinerji türleri Tablo 2.2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.2**

#### *Dağıtılmış Liderlik Sinerjileri*

Sinerjiler	
Resmi	Resmi olmayan
Çapraz hiyerarşi	Arkadaşlık
Mütevellilik	
İlişkilerin eşitliği	
Güçler ayrılığı	

P. Gronn'un "The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform" (2003a, s. 45) adlı kitabından uyarlanmıştır.

**Çapraz hiyerarşi:** Çapraz hiyerarşi sinerjileri rol sınırlarının müzakeresini gerektirmektedir. Birim üyeleri rollerinin kapsamalarını ya bulandırarak ya da genişleterek birbirleriyle uzlaşır. Rol bulanıklığında sistemin her üyesi sisteme kendi kişiliğini dayatır ancak her bireyin bir sınırı vardır (Hodgson, Levinson ve Zaleznik, 1965'ten akt., Gronn, 2002a, s. 438). Sınır genişletmede ise, örgütsel üstlerin kendi

yetki konumlarındaki genç meslektaşlarını liderlik rollerine dâhil etmeye hazır olmaları söz konusudur. Örneğin, okullarda okul müdürlerinin üst yönetim ekipleri veya benzer ekipler kurarak bu bireylere sayısız sorumluluk verip onları yerel okul yönetimine katabilir.

**Arkadaşlık:** Kişisel ilişkilere dayanan ve mukaveleye dayanmayan tek sinerji türüdür. Kariyer veya iş temelli arkadaşlıklar yaygındır. Bu arkadaşlıklar genelde örgüt üyelerinin çalışma ilişkilerinin önüne geçebilmektedir. Genel olarak bütün arkadaşlıkların esası çiftler veya gruplar arasındaki güvenle ilişkili görülmektedir (Gronn, 2002a, 2003a).

**Mütevellilik:** Üst düzey yöneticiler ve yönetim organları arasındaki çalışma ilişkilerini içermektedir. Mütevelliliğin esası, yönetim gücünün gözetimine ve üst düzey yöneticilerin sahip olduğu iktidarın yozlaştırıcı etkisini kontrol etmeye dayanmaktadır (Greenleaf, 1977'den akt., Gronn, 2002a, 2003a). Mütevelliler ve yönetim kurulu arasındaki ideal sinerji bireylerin tepki göstermek yerine örgütün yönetimi için ileriye yönelik tedbirler alması şeklinde olmalıdır (Gronn, 2002a, 2003a).

**İlişkilerin eşitliği:** Örgütlerde rol paylaşımı için iki alternatif, hiyerarşik sınırların aşılması veya birbiriyle rekabet eden çoklu kurumsal yapıların kurulmasıdır. Her iki ihtimal de kendi özgün sinerjilerini yaratmaktadır. Gruplardaki üye sayısı arttıkça eşit ilişkiler ilkesine uygun olarak birlikte eyleme geçmeyi garanti eden normlar grubu teşvik eder. İlişkilerin eşitliği sinerjisi, sabit rollerin reddedilmesi, minimal yapıların benimsenmesi, herkesin katılımının desteklenmesi ve ağ iletişimiyle dayanışmanın başarılmasına dayanmaktadır (Gronn, 2002a, 2003a).

**Güçler ayrılığı:** Arkadaşlık hariç diğer sinerji türleri otoritenin dikey veya yatay sistem ürünleridir. Güçler ayrılığı ise, otorite parçalara ayrıldığı zaman ortaya çıkmaktadır. Güçler ayrılığı, otoritenin bir kişiye yoğunlaşmasındansa çoğulcu bir şekilde birden fazla birimin farklı amaçları sürdürdüğü akışkan ilişkileri işaret eder. Ancak farklı otoriteler arasındaki temsil yetkisiyle ilgili belirsizlikler ve farklı birimler arasında anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir (Denis, Lamothe ve Langley, 2001). Örneğin, üniversite ortamlarında güç belli aralıklarla bölüm, fakülte, yönetim, senato ve konsey gibi yapılar arasında dengede tutulmaktadır (Gronn, 2002a, 2003a).

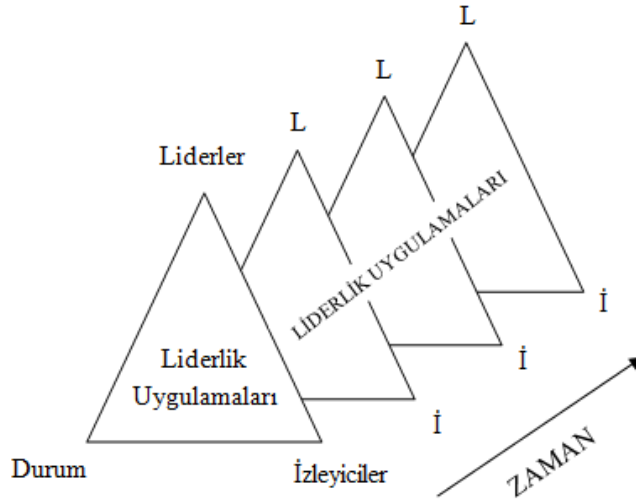
## 2.10. Spillane'nin Dağıtılmış Liderlik Perspektifi

Temelini Gronn'un (2002a, 2003a, 2003b) dağıtılmış liderlik düşüncesinden alan Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifi, okul liderliği için örnek oluşturan eylemlerin yapılmasından ziyade liderliğin daha etkili nasıl uygulamaya geçebileceğine yönelik içgörü oluşturmaktadır. Spillane'ye (2006) göre, liderliğin dağıtılmış perspektiften ele alınması liderliğin açıklanması ve incelenmesi için en iyi düşünce yoludur. Dağıtılmış liderlik perspektifi liderliğin nasıl olması gerektiğini gösteren kurallar olmadığını, aksine mevcut liderliğin nasıl olduğunu açıklamaktadır. Böylelikle liderlik yeni ve tanıdık olmayan yollarla düşünmeyi sağlayan bir araç olarak kabul edilmektedir. Spillane (2006), dağıtılmış liderliği örgütte bir ya da daha fazla bireyin cesur eylemleri olarak betimlemektedir. Ona göre dağıtılmış liderlik, okulda bütün liderlerden ve bu liderlerin göstermiş olduğu çeşitli eylemlerden daha fazlasıdır. Dağıtılmış liderlik, okuldaki diğer potansiyel liderlerin de liderliğe dâhil edilmesidir.

Etkinlik ve dağıtılmış biliş teorisinden faydalanan Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifine göre, *liderlik uygulamaları* dağıtılmış liderlikte öncelikli olarak büyük öneme sahiptir. Bu çerçevede, dağıtılmış liderlik *okul liderlerinin, izleyicilerin, araç-gereç ve rutinleri kapsayan durum veya şartların ortak etkileşimidir* (Bkz. Şekil 2.5). Diğer bir deyişle resmi ve resmi olmayan liderler ağı, onları takip eden izleyiciler ve içinde buldukları durum, dağıtılmış liderlikte liderlik uygulamalarına şekil vermektedir (Spillane, 2006). Sözü geçen liderlik uygulamaları sadece liderlik rol ve pozisyonlarından ibaret değildir; liderler, izleyicileri ve durumlar arasındaki etkileşimleri yansıtmaktadır.

Spillane'ye göre dağıtılmış liderlik paylaşılmış liderliğin de ötesindedir çünkü dağıtılmış liderlikte bireylerin liderlik için sorumluluk almaları, yani resmi lidere ilaveten okuldaki diğer liderlerin de liderliğe dâhil olması söz konusudur. Yalnız liderlik sadece birkaç bireyi değil, okuldaki birçok bireyi içermektedir. Liderliğin dağıtılmış perspektifinde önemli olan üç öge şöyle sıralanmaktadır (Spillane, 2006):

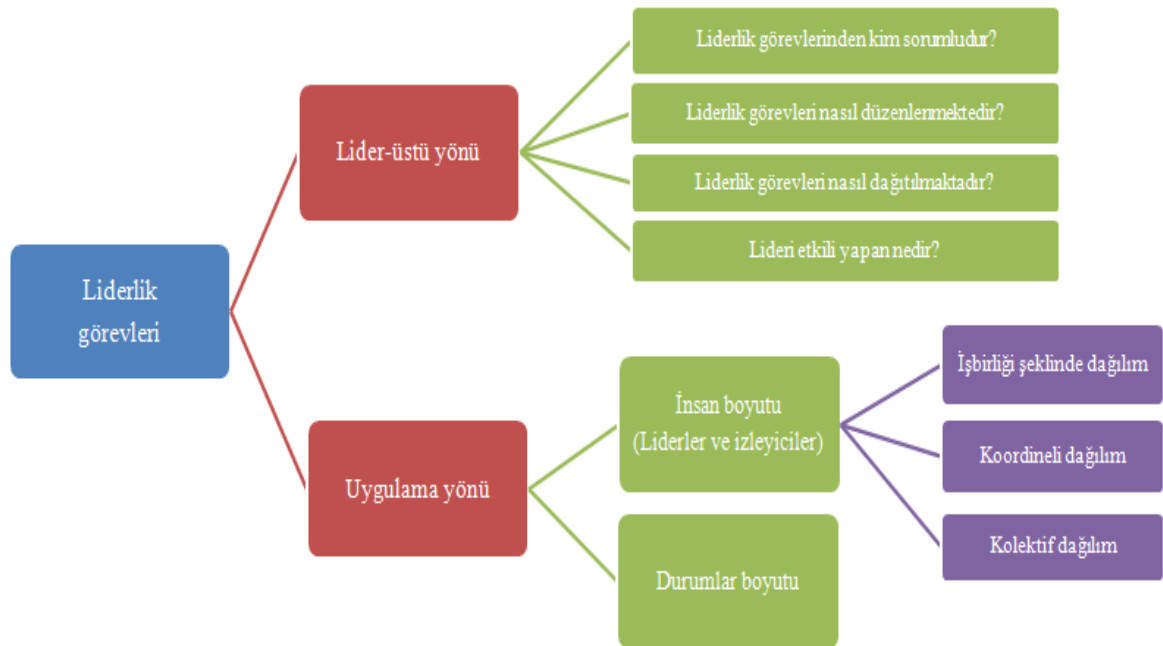
- *Liderlik uygulaması* merkezde ve sabit olan bir mevzudur.
- Liderlik uygulaması liderler, izleyiciler ve mevcut durum arasındaki *etkileşimlerden* ortaya çıkar; her bir öge liderlik uygulaması için vazgeçilmezdir.
- *Durum* hem liderlik uygulamasını belirler hem de liderlik uygulaması vasıtasıyla belirlenir.



**Şekil 2.5** Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifinde liderlik uygulamaları

J. P. Spillane'nin "Distributed leadership" (2006, s. 3) adlı kitabından uyarlanmıştır.

Spillane'ye göre dağıtılmış liderlik perspektifinin iki temel yönü mevcuttur: lider-ardı yönü ve liderliğin uygulanma yönü. Lider-ardı veya lider-üstü yönü dağıtılmış liderlikte oldukça önem arz etmekle birlikte kendi başına dağıtılmış liderliği açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle liderliğin uygulama yönüne de değinmek gereklidir. Liderliğin uygulanma yönü, bireysel liderlerin eylemlerine odaklanmaktansa liderler, izleyiciler ve durumlar arasındaki etkileşimlere yoğunlaşmaktadır (Spillane, 2006). Bu bağlamda, Şekil 2.6'da Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifi sunulmaktadır.



**Şekil 2.6** Spillane'nin perspektifine göre dağıtılmış liderlik

### 2.10.1. Lider-üstü yönü

Dağıtılmış liderlik perspektifi liderliğin sadece bir yöneticiye ait olmadığı, okullara rehberlik eden birden fazla liderin liderlikte söz sahibi olması söz konusudur. Dağıtılmış liderlik perspektifinde liderlik, resmi liderlik konumunda bulunan bireylerin tek başlarına yaptıklarından daha fazlasıdır çünkü dağıtılmış liderlikte resmi ve resmi olmayan rollere sahip bireyler liderlik etkinlikleri için sorumluluk sahibidir. Okul müdürüne ek olarak potansiyel diğer okul liderleri müdür yardımcıları, program uzmanları ve danışman öğretmenlerdir. Bireysel olarak veya kolektif bir şekilde kendilerini ortaya koyan bu potansiyel liderlerin liderlik görevlerinde kendi girişimleriyle görevlendirilmeden sorumluluk almaktadırlar. Diğer yandan öğretmenlerle birlikte velilerin de okuldaki liderlik girişimlerinde rutinlere ve konu alanına bağlı olarak sorumluluk alabilmektedirler. Yani okullarda gerçekleşen liderlik uygulamalarında her bireyin parmağı bulunmaktadır. Dağıtılmış liderlik çerçevesinin önemli bir yönü olan lider-üstü özelliği betimlerken Spillane (2006, s. 31-50) aşağıda belirtilen dört soruya cevap vermeye çalışmıştır:

- Liderlik görevlerinden kim sorumludur?
- Liderlik sorumlulukları nasıl düzenlenmektedir?
- Liderlik düzenlemeleri nasıl dağıtılmaktadır?
- Bireyler nasıl etkili lider olabilirler?

***Liderlik görevlerinden kim sorumludur?*** Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifine göre, birden çok birey okullarda liderlik sorumluluklarını yürütmektedir. Resmi olarak atanan liderlere ilaveten öğretmenler, program koordinatörleri, danışmanlar ve mentörler de liderlik rutinlerinden ve eylemlerinden sorumludur. Okul içinde yer alan bu bireyler içerisinde öğretmenlerin liderlik eylemlerinin ve rutinlerinin yerine getirilmesinde anahtar rolü olduğu ayrıca belirtilmektedir (Heller ve Firestone, 1995; Spillane, 2006; Spillane ve ark., 2003). Çünkü öğretmenler öğretim vizyonunun korunmasından, okullarda müfredatın uygulanışının izlenmesine, öğretmen gelişiminin desteklenmesinden kendi aralarında mesleki toplulukların oluşturulmasına kadar bir dizi liderlik görevine dâhil olmaktadır (Firestone, 1989; Heller ve Firestone, 1995; Spillane, 2006). Ancak dağıtılmış liderlik perspektifinde, her okul bireyinin her liderlik görevine veya rutinine yardımcı dokunacak diye bir kaide söz konusu değildir. Bu

perspektifte liderliğin dağılımı liderlik görevine veya rutinine, ilgili konuya, okul türüne, okul büyüklüğüne ve okulun gelişim derecesine bağlı olarak değişmektedir.

*Liderlik görevine göre dağılım.* Okul müdürleri ve müdür yardımcıları öğretimsel liderlik, yönetsel ödevlerin uygulanması, kaynak temini, dış çevreyle ilişkiler kurma ve sürdürme gibi eğitimi ve okulu ilgilendiren kapsamlı görevleri yerine getirmekle sorumludurlar. Ancak bütün bu liderlik görevlerinin her birine ne kadar zaman ayırdıkları üzerinde durulması gereken bir konudur. Resmi liderler bu görevlerin birine veya birkaçına odaklanarak diğer görevlerini göz ardı edebilirler. Bu noktada Spillane (2006), resmi liderlerin sorumlu olduğu görevlerin diğer liderlere dağıtılması üzerinde durmaktadır. Örneğin sınıf içi öğretimin değerlendirilmesi gibi liderlik rutinleri bir ya da daha fazla lider içermesi yeterli olduğundan okul müdürü veya müdür yardımcıları tarafından ele alınması uygun olabilirken, okulda öğretmen gelişiminin sağlanması gibi bir liderlik görevi diğer öğretmenleri veya okulun dışından bireyleri içerebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen liderler ve okul dışından danışman veya uzman bir personel bile sürece dâhil edilebilir.

*Konuya göre dağılım.* Liderliğin resmi liderler veya öğretmenler arasında dağılımı konuya göre de değişebilmektedir (Spillane ve ark., 2003). Liderlik rutinlerine katılan birey sayısı ve ne derece katılmaları gerektiği ilgili konuya bağlı olmaktadır. Örneğin yabancı dil öğretimiyle ilgili öğretmenlerin mesleki gelişimi veya müfredat geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar resmi veya resmi olmayan birden fazla liderin sürece dâhil olmasını gerektirmektedir. İlgili rutine ve okula bağlı olarak iki ya da beş kişiden oluşan liderler yabancı dil dersi için gerekli liderlik rutinlerini yürütebilir. Bir başka ders olan matematik dersi için bu sayı iki veya üç lideri gerektirebilir. Yani ilgili konuya veya alana, okulun öncelik sırasına göre liderlik rutinleri resmi liderler veya resmi olmayan öğretmen liderler tarafından yürütülebilir (Spillane, 2006).

*Okul türüne göre dağılım:* Liderlik sorumluluklarının dağılması ayrıca okul türüne göre de değişebilmektedir. Okulun özel ya da devlet okulu olması, ilkökul, ortaokul veya lise olması liderlik görevlerinin dağılımını etkileyebilmektedir. Örneğin özel okullar devlet okullarına göre kültür, stratejik vizyon ve insan kaynakları gibi alanlarda liderlik yükümlülüklerinin okul üyeleri üzerinde dağılmasına daha fazla müsamaha gösterme eğilimindedir (Portin, Schneider, DeArmond ve Gundlach, 2003). Devlet okulları için öğretmenlerin işe alımları atama yoluyla gerçekleştiğinden, insan kaynaklarına yönelik liderlik sorumlulukları devlet okullarından farklılaşmakta olduğu

söylenbilir. Böylelikle okulların içinde buldukları politika sisteminin ve devletin okulların liderlik düzenlemelerine olan etkisi yadsınamaz (Spillane, 2006).

*Okul büyüklüğüne göre dağılım:* Liderliğin resmi liderler ve öğretmenler üzerinde dağılmasında okul büyüklüğünün de etkisi bulunmaktadır. Büyük okullar, resmi olarak atanmış ve liderlik görevlerinin üzerlerinde dağıldığı sayıca fazla lidere sahiptir. Yapılan çalışmalara göre okullar büyüdükçe bünyelerinde oluşturdukları resmi liderlik takımları da büyümektedir (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003). Spillane'ye (2006) göre, büyük okullarda öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üzerlerine aldığı resmi olmayan liderlerin sayıca çok olması küçük okullara göre daha olasıdır. Bu durum büyük okullarda okul genelinde yapılmasına ihtiyaç duyulan liderlik işlerinin çok olmasından kaynaklanmaktadır.

*Okul gelişim derecesine göre dağılım:* Zaman önemli bir değişken olduğundan, liderlik görevlerinin ve rutinlerinin yerine getirilmesinin anlaşılmasında önem arz etmektedir. Okulların içinde buldukları gelişim dereceleri de liderliğin resmi olan liderler ve öğretmenler üzerinde dağılmasını etkilemektedir. Örneğin, okul liderlerinin sahip oldukları rollerin zamanla değişmesi okulların gelişim süreçlerine girmelerine bağlıdır. Gelişimsel bir çizgide ilerleyen okullardaki müdürler, liderliğin okul üyeleri üzerinde dağılmasına yönelik yaklaşımları değişmeyen ideal liderlik düşüncesine kıyasla daha fazla tercih etmektedir (Harris, 2002). Böylelikle okullar değişim süreçlerine girdikçe, liderlik sorumluluklarının diğer liderler üzerinde dağılması da değişmektedir.

***Liderlik sorumlulukları nasıl düzenlenmektedir?*** Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifinde liderliğin lider-üstü yönünü betimleyen bir diğer soru, liderlik sorumluluklarının okullarda nasıl düzenlendiğiyle ilişkilidir. Spillane (2006), liderliğin resmi ve resmi olmayan liderler üzerinde dağılmasına yönelik okulların çeşitli düzenlemelere gittiği görüşündedir. Liderlik sorumluluklarının okullarda dağılması için ileri sürdüğü düzenlemeler: iş bölümü, ortak performans ve paralel performans olarak sıralanmaktadır.

*İş bölümü:* Spillane'ye (2006) göre, tek bir liderlik konumu belirli liderlik görevleri için nadiren sorumluluk almaktadır. Liderlik görevleri için düzenli bir iş bölümününün yapılmaması durumunda, farklı konumlardaki liderlerin çeşitli liderlik görevlerini bir arada yürütmeleri sorumluluk çakışmalarını ortaya çıkarmaktadır (Heller ve Firestone, 1995). Okullarda öğretmen değerlendirmesi, okul güvenliği, öğrenci disiplini ve okula devamın kontrolü gibi liderlik rutinlerinin hepsinin resmi konumdaki

bir lider tarafından yeterince üzerine düşülerek yerine getirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle belirli liderlik rutinlerinin düzenli bir iş bölümüyle diğer okul liderleriyle birlikte yürütülmesi daha yerindedir (Spillane, 2006).

*Ortak performans:* Liderlik sorumluluklarının kararlaştırıldığı diğer bir düzenleme ise ortak performanstır. Ortak performansta liderlik görevleri veya rutinleri iki ya da daha fazla lider tarafından işbirliği yöntemiyle birlikte yürütülmektedir. Öğretmen gelişimi, program geliştirme, müfredat için materyal seçimi ve okul gelişiminin planlaması gibi çeşitli liderlik rutinlerinin resmi atanmış liderler, öğretmenler ve okul dışından katkı verecek bireylerle bir arada çalışarak yerine getirmesi ortak performansı ortaya koyar (Heller ve Firestone, 1995; Spillane, 2006).

*Paralel performans:* Liderler her zaman işbirlikçi tutumla liderlik görevlerini yerine getirmemektedir, genellikle yardımcılarıyla aynı liderlik görevleri veya rutinleri üzerinde paralel olarak çalışmaktadırlar. Üçüncü düzenleme olan paralel performansta, aynı liderlik görevlerini veya rutinlerini çeşitli liderlerin koordinesiz olarak yürütmesi söz konusudur. Böylelikle aynı liderlik görevleri paralel şekilde ve gereksiz yere uygulanabilmektedir (Camburn ve ark., 2003; Spillane, 2006). Ancak liderlerin paralel şekilde çalışması dezavantaj olarak görülmemelidir, aksine öğretim vizyonu üzerinde paralel olarak çalışılması ortaya koyulan okul vizyonunu güçlendirebilecek ve öğretmenlerin vizyona ortak olmasını sağlayabilecektir (Spillane, 2006).

*Liderlik nasıl dağıtılmaktadır?* Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifinde ele alınan diğer bir soru okullarda liderliğin nasıl dağıtılmakta olduğu yönündedir. Liderlik sorumluluklarının dağıtılması, resmi veya resmi olmayan liderlerin kararları neticesinde tasarlanarak olabildiği gibi resmi liderlerin ve öğretmen liderlerin bazı liderlik rutinlerinde ve görevlerinde sorumluluk almasıyla veya beklenmedik bir durumla karşılaşıldığında, resmi liderlerin ve öğretmen liderlerin bu sorunun üstesinden gelmek için bir arada çalışmasıyla olabilmektedir. Ancak bu mekanizmaların okullarda birbirlerinden bağımsız olarak ele alınmaması gereklidir çünkü bu mekanizmalar birbirleriyle birleşik olarak ve etkileşim halinde çalışmaktadırlar (Spillane, 2006).

*Liderliğin tasarlanarak dağıtılması:* Resmi olarak atanmış liderler ve öğretmenler birlikte aldıkları kararlarla okullarda liderlik görevleri ve rutinlerine yönelik sorumlulukların dağıtılmasını belirleyebilmektedirler. Bu noktada liderliğin tasarlanarak dağıtılması iki şekilde olmaktadır. Birincisi, resmi atanmış lider konumları veya mevcut diğer konumlar liderliğin resmi liderler ve öğretmenler üzerinde dağıtılmasını şekillendirebilmektedir. İkincisi, liderlik sorumluluklarının dağıtılmasını sağlayan ve



öğretmenleri birer lider olarak geliştiren yapıların ve rutinlerin yaratılması da liderliğin dağıtılmasını etkileyebilmektedir. Böylelikle okul liderleri yeni liderlik konumları oluşturarak ve mevcut konumlar için iş tanımlarının yeniden yapılmasını sağlayarak okullarında liderlik görevleri ve rutinleri için liderlik sorumluluklarını dağıtabilmektedirler. Okul liderlerinin her liderlik rutininin üstesinden tek başına gelemeyebileceği düşüncesiyle, tam-zamanlı yeni liderlik konumlarının yaratılmasıyla ve mevcut konumların yeniden tasarlanmasıyla okul liderleri okuldaki diğer bireylerin desteğini alabilmektedir. Örneğin, okullarda öğrenci disiplinini ve öğrencilerin okula zamanında gelmelerini sağlamakla ilgili sorumlulukları okuldaki diğer lider öğretmenler üzerlerine alabilirler. Öğretmenlerin bu liderlik rollerini alma tarzları konumlarına ve okula göre değişebilmektedir. Bazı okullarda öğretmenler meslektaşlarının liderlik konumlarına gelmelerini oylama ile sağlarken bazılarında ise liderlik görevi gönüllülük esasına göre işlemektedir (Spillane, 2006).

Okullarda öğretmenlerin liderlik sorumlulukları almalarını ve nihayetinde liderlik becerilerini ve yeteneklerini geliştirilmelerini sağlayan yapıların ve rutinlerin yaratılması, liderlik görev sorumluluklarının dağıtılmasına katkı vermektedir. Örneğin okullarda öğretmenler tarafından kurulların veya benzer yapıların kurulması uygulamaya konacak bir reformun desteklenmesini kolaylaştırarak öğretmenlerin liderlik sorumlulukları almalarını sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin gelişimlerinin artırılması, okul gelişiminin planlanması, bütçelemeye katkıda bulunulması ve mesleki topluluklar oluşturulması gibi liderlik sorumlulukların okullarda getirilmesi için öğretmenler okullarda ekip veya kurullar oluşturabilmektedir (Heller ve Firestone, 1995). Bununla birlikte okulların resmi yapılarında çeşitli düzenlemelere gidilerek veya okul kültüründe dönüşümler yapılarak mesleki normların oluşturulmasıyla da öğretmenlerin liderlik sorumluluğu almaları desteklenebilmektedir (Harris ve Lambert, 2003; Heller ve Firestone, 1995; Spillane, 2006). Ancak okullarda liderlik görevlerinin üstlenilmesinde sadece öğretmenlerin rolü bulunmamaktadır. Araştırmalar, velilerin (Rogoff, Turkkanis ve Bartlett, 2001), kapsamlı okul gelişim modelleri gibi diğer okul dışı ajanlarının (Camburn ve ark., 2003) ve politik çevrenin (Portin ve ark., 2003) de okullarda liderliğin dağılmasını sağladığını veya engellediğini varsaymaktadır.

*Liderliğin varsayılarak dağıtılması:* Okullarda liderlik her zaman yöneticilerin, öğretmenlerin veya diğer yönetim unsurlarının tasarılarına göre dağıtılmayabilir. Liderliğin resmi liderler ve öğretmenler üzerinde dağılması için her zaman planlamaya ihtiyaç duyulmamaktadır. Bazı zamanlar okul yöneticileri, uzmanlar veya sınıf

öğretmenleri bireysel olarak veya kolektif bir biçimde eyleme geçerek liderliğin eksik olduğu bir alanda boşluğa müdahale edebilmektedir. Belirli bir liderlik görevinin veya rutininin okullarda noksan olması düşüncesiyle, okul başarısı ve okulun geleceği için öğretmenler bu açığı kapatmaya çalışabilirler. Hatta, okul müdürlerinde belirli bir alanda gördükleri liderlik becerisi noksanlığını da kendi mevcut yetenek ve becerileriyle doldurabilirler (Hargreaves ve Fink, 2004). Spillane'nin liderliğin dağıtılmasında belirttiği bu durum, Gronn'un elbirliği eylemi olarak vurguladığı sezgisel çalışma ilişkileriyle örtüşmektedir. Liderliğin varsayılarak dağıtılmasında, liderlik görevleri veya rutinleri okul müdürü tarafından teklif edilmeden veya emredilmeden öğretmenler, okul idaresi veya veliler tarafından yerine getirilmektedir. Okul ortamındaki bireyler zamanla birbirlerini tanıdıkça ve iyi çalışma ilişkileri geliştirdikçe, ortaya çıkan yeni liderlik sorumluluklarını kolayca yerine getirebileceklerdir (Spillane, 2006).

*Liderliğin kriz vasıtasıyla dağıtılması.* Okullarda kriz gibi beklenmedik durumlarla karşı karşıya kalındığı zaman, liderlik okul bireyleri arasında dağıtılabilmektedir. Okul başarısında önemli ölçüde düşüş yaşanması, bir öğrencinin ateşli silahla okula gelmesi veya okulda uyuşturucu madde bulunması gibi durumlarda, okul yöneticileri krizi önlemek için derhal eyleme geçerek öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan özel amaçlı kurullar oluşturabilirler. Böylelikle farklı alanlardan gelen okul bireyleri bir araya gelerek, sorunun çözülmesinde önem arzeden liderlik görevleri yöneticiler ve öğretmenler arasında dağıtılabılır. Gronn'un kendiliğinden gelişen işbirlikleri kavramına denk düşen bu mekanizmada liderliğin dağıtılması durumlara bağlı olmaktadır. Sorunu çözmek için oluşturulan işbirlikleri önceden tasarlanmadan irticalen yapılmakta ve genellikle geçici olarak kurulup çözüme ulaşıldığında dağılmaktadır (Spillane, 2006).

***Lideri etkili yapan şey nedir?*** Liderlik görevlerinin sorumluluğu resmi konuma sahip olan ve olmayan bireyler üzerinde dağıtıldığı zaman, bazı bireylerin nasıl etkili lider oldukları Spillane'ye (2006) göre üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmenleri etkili lider yapan nedenler insan sermayesi, kültürel sermaye, sosyal sermaye ve ekonomik sermaye gibi yapılara dayanmaktadır (Spillane, Hallett ve Diamond, 2003).

- *İnsan sermayesi* bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlığı kapsamaktadır.

- *Kültürel sermaye* bireylerin yaradılışı ve yaptığı işlerin etkileşiminin belirli bağlamlarda değer kazanmasıdır.
- *Sosyal sermaye* bireyin sosyal ağlarına ve bağlarına tekabül etmekle birlikte örgütte bireyler arasında güven, işbirliği ve zorunluluk hissi gibi normların egemenliğiyle ilgilenir.
- *Ekonomik sermaye* parayla birlikte kitap, müfredat materyalleri ve bilgisayar gibi maddi kaynakları içine almaktadır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin uzmanlıkları ve sahip oldukları insan sermayesi etmeni onların etkili lider olarak kabul edilme derecesini belirlemektedir. Ayrıca benimsenen etkileşim tarzları ve kültürel sermaye, öğretmen ve yöneticilerin etkili lider olmaları yolunda bir diğer önemli etmendir. Diğer yandan, öğretmenlerin liderlik etkilerini artıran en önemli özellik ise, içinde bulunulan sosyal ağlar, karşılıklı güven ve saygı ilişkileri ve sorumluluk duygusunu kapsayan sosyal sermayedir (Johnson, 1990; Smylie ve Hart, 1999; Spillane, 2006).

Spillane'ye göre dağıtılmış liderlik perspektifinin iki temel yönü: lider-artı yönü ve liderliğin uygulanma yönü olarak betimlenmektedir. Lider-üstü yönü dağıtılmış liderlikte liderlik görevlerinden kimin sorumlu olduğu, liderlik sorumluluklarının nasıl düzenlendiği, liderliğin nasıl dağıtıldığını ve bireylerin nasıl etkili lider olabildiği üzerinde durmaktadır. Dağıtılmış liderliğin bir diğer yönü ise, sadece bireysel liderlerin eylemlerine odaklanmaktan ziyade liderler, izleyiciler ve durumlar arasındaki etkileşimlere odaklanan liderliğin uygulanma yönüdür (Spillane, 2006).

### **2.10.2. Dağıtılmış liderlik uygulamaları**

Eğitimde dağıtılmış liderlik uygulamalarına ilişkin ampirik bilgi sınırlıdır ve çoğu çalışma genellikle liderlik uygulamalarını liderlerin davranış ve eylemleri olarak yansıtmaya eğilimindedir. Ancak Spillane'nin perspektifinde liderliğin uygulama yönü liderlerin, izleyicilerin ve merkezdeki durumun etkileşimiyle şekillenmektedir (Gronn, 2000; 2002a; 2003b; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2004; Spillane ve ark., 2001; Spillane ve ark., 2003). Liderliğin uygulama yönü liderlik görevlerinden sorumlu bireyler üzerinde esnemektedir. Diğer bir deyişle, liderlik uygulamaları her bir liderin katkısı üzerine temellendirilerek kolektif olarak yürütülmektedir. Böylece liderler arasındaki etkileşimlerle ortaya çıkan rol

farklılaşmaları ve rol kesişmeleriyle liderlik rutinlerinin ortak olarak uygulanması söz konusudur.

Spillane'nin (2006) perspektifine göre liderlik uygulamaları Şekil 2.5'te belirtildiği üzere bir üçgenle temsil edilmekte ve bu üçgenin her bir köşesi liderlik uygulamalarının üç temel ögesini -liderler, izleyiciler, durumlar- göstermektedir. Bir üçgen liderler, izleyiciler ve durumlar arasında belirli bir zaman içerisindeki etkileşimleri temsil ederken, liderlik rutinlerinin yürütülmesi birden fazla etkileşimi içermektedir. Böylelikle birden fazla üçgenin resmedilmesi etkileşimleri temsil ederek zamana vurgu yapmaktadır. Üst üste eklenmiş üçgenler ise, etkileşimlerin zamanla az veya çok olarak birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifine göre liderlik uygulamalarının iki veya daha fazla lider üzerinde nasıl dağıldığı, izleyicilerin ve durumların birbirlerinden bağımsız şekilde liderlik uygulamalarını nasıl oluşturduğu sırasıyla ele alınacaktır (Spillane, 2006, s. 55-83).

**Liderler ve liderlik uygulamaları:** Spillane'nin (2006) dağıtılmış liderlik perspektifine göre, liderlik uygulamaları birden fazla lider üzerinde esnemekte ve liderlik etkinlikleri örgütlerde lider bireyler tarafından beraber sahnelenmektedir. Ancak iki ya da daha fazla lider üzerinde dağılan roller kimi zaman farklılaşabilmekte ve kimi zaman ise birbirleriyle kesişebilmektedir. Bu noktada çözülmesi gereken nokta liderlik uygulamalarının liderler üzerinde nasıl dağıldığının belirlenmesidir. Spillane'ye (2006) göre liderlik uygulamalarının liderler üzerinde dağılması, liderler arasındaki etkileşimlerle şekillenmektedir. Liderler liderlik görevlerini birlikte tamamlamaya çalışırken hem birbirlerini etkilemekte hem de birbirlerinden etkilenmektedir. Bu nedenle liderlik uygulamalarını liderler üzerinde nasıl dağıldığını belirleyen en önemli yol, liderlerin eylemleri arasındaki karşılıklı bağılıkların analiz edilmesidir (Gronn, 2002a; 2003a; Spillane ve ark., 2003; Spillane, 2006). Liderlik eylemleri arasındaki bu karşılıklı bağılıklar iki taraflı bağılıklar, toplu bağılıklar ve ardışık bağılıklar şeklinde olabilmektedir (Thompson, 1967'den akt., Spillane, 2006).

- İki taraflı bağılıklarda, liderlik etkinliklerinin her biri diğerinden gelen girdiye gereksinim duymaktadır.
- Toplu bağılıklarda, liderlik etkinlikleri birbirlerinden bağımsız ortak kaynakları paylaşmakta veya üretmektedir.
- Ardışık bağılıklarda, liderlik etkinlikleri birbirlerinin ard arda tamamlanmasına bağlıdır.

Karşılıklı bağılıkların incelenmesi dağıtılmış liderlikte liderlik uygulamalarının kolektif olarak nasıl işlediğini ortaya koymaktadır. Kolektif düzeydeki liderlik uygulamalarında, liderler mevzu olan liderlik rutiniyle ilgili eş performanslarını ortaya koyarlar veya birbirlerini kısıtlayabilirler. Bu nedenle bireysel eylemlerin incelenmesinin ötesine gidilerek kolektif anlamda liderlik eylemleri dikkate alınmalıdır (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005). Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifine göre, eş performansla yürütülen liderlik uygulamalarında, liderler arası etkileşimlerin kolektif düzeyde incelenmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmen liderlerin kolektif olarak liderlik uygulamalarındaki eş performanslarının bir arada nasıl yürütüldüğü, yönetildiği veya birbirlerinin eylemlerini nasıl devam ettirdiklerinin incelenmesi gereklidir. Bu noktada Spillane (2006), bireylerin liderlik rutinlerini birlikte nasıl yürüttüklerini dikkatlice davranmalarına, akıllı hareket etmelerine, amaçlı olarak eyleme geçmelerine bağlamaktadır.

Spillane'ın (2006) dağıtılmış liderlik perspektifinde ortak hedefleri vurgulayan Gronn'un (2002a; 2003a; 2003b) "elbirliği eylemi" kavramı yerine "eş performans" kavramını kullandığı görülmektedir. Spillane'nin dağıtılmış liderlik görüşünü üzerine temellendirdiği eş performans kavramı, liderlik rutinlerinin farklı ve birbiriyle çelişebilen hedefler için kasıtlı veya kasıtsız şekilde uygulamaya konmasına olanak vermektedir. Liderlik uygulamalarının eş performans şeklinde yürütüldüğü Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifinin daha net anlaşılması için liderlerin eylemler yerine liderler arasındaki etkileşimlerin incelenmesi bu noktada önem arz etmektedir. Çünkü dağıtılmış liderlikte liderlik uygulamaları liderler, izleyicileri ve durumlar arasındaki etkileşimlere göre şekillenmektedir. Spillane'ye (2006) göre, liderlik etkileşimlerinin nüfuz bulduğu üç çeşit liderlik dağılım şekli vardır. Bunlar işbirliği şeklinde dağılım, kolektif dağılım ve koordineli dağılımdır (Spillane, 2006; Spillane ve ark., 2003).

*İşbirliği şeklinde dağılım:* Liderlik uygulamalarının aynı yerde ve zamanda birlikte çalışan iki ya da daha fazla lider üzerinde dağılmasıdır. İşbirliği şeklinde dağılım, farklı liderlerin birbirlerinden girdi alarak beslendiği iki taraflı bağılılığı kapsayarak liderlik rutininin eş performansla yürütülmesini gerektirmektedir. İki taraflı bağılılığı veya dayanışmayı temel alan işbirliği şeklinde dağılımda liderler birbirlerinin eylemlerine fırsat yaratmakta veya kısıtlama koymaktadır. Eş performansı merkeze alan işbirliği şeklinde dağılımda, liderler birbirlerinin liderlik rutinlerini ortaya koymaları için zemin hazırlarlar. Eş performans kavramı basketbol oyununa benzetilebilir. Basketbol oyununda olduğu gibi eş performansta her oyuncu birbiriyle etkileşim

halindedir ve topu birbirine paslar, ne zaman ki top sürme işlemi durduğunda pası bir diğerine atar ve böylece diğer oyuncu için atış yapmasında bir fırsat yaratmış olur. Okullarda akademik dönem öncesinde yapılan kurul toplantıları eş performansın sergilendiği işbirliği şeklinde liderlik dağılımına örnek olarak verilebilir. Bu toplantılarda öğretmen liderler tarafından birbirleriyle örtüşen veya birbirlerinden ayrılan rol ve eylemler, etkileşimde bulunularak ortaya koyulmaktadır (Spillane, 2006). Okulun o yıl içinde yapmasını planladığı faaliyetlerin okul müdürü ve müdür yardımcılarının söze başlayarak diğer öğretmenlerle birlikte bir etkileşime girilerek konuşulması, yeri ve zamanı geldiğinde öğretmen liderlerin de söz alarak bir önceki bireyin düşüncelerine katkı getirmesi ve okulun yararına söylemler üretmesi işbirliği şeklinde liderliğin dağılımına örnek olarak verilebilir. Böylelikle liderlik rutinleri birden fazla lider öğretmen üzerinde esneyebilmektedir. Öğretmen gelişimi ve müfredat geliştirmeyle ilgili yapılan toplantılar, öğretimin izlenmesi veya değerlendirilmesi gibi liderlik rutinlerine göre işbirliği şeklinde liderlik dağılımını daha fazla gerektirmektedir (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005).

*Kolektif dağılım:* Liderlik rutinlerinin ayrı fakat birbirine bağlı olarak çalışan iki ya da daha fazla lider üzerinde dağılmasına dayanmaktadır. Liderliğin kolektif olarak dağılmasında, liderler bir rutini aynı yerde veya zamanda olmaksızın eş performans göstererek yerine getirmektedir. Kolektif dağılımda karşılıklı bağlılıklar etkileşimlerle sınırlı değildir. Bir beyzbol veya kriket oyunu kolektif dağılımdaki karşılıklı bağlılıklara örnek olarak verilebilir. Beyzbol oyununda, sopayı tutan oyuncular oyunu tek başlarına gerçekleştirir, ancak bu oyuncuların topu atan oyuncuyla olan etkileşimleri sonucu topa vurmaları kolektif olarak oyunu gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Liderliğin kolektif olarak dağılımını belirli liderlik rutinlerine bağlı olmakla birlikte okullarda da belirgin olarak gözlenmektedir. Örneğin, okullarda öğretimin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretimsel önceliklerin tanımlanması ve değerlendirilmesi gibi rutinlerin gerçekleştirilmesi kolektif dağılıma örnek oluşturmaktadır. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okullarda öğretimsel gelişimi sağlamak için ayrı ancak birbirlerine bağlı olarak çalışarak öğretimi değerlendirmeleri, eş performans göstererek öğretmen değerlendirme rutinini gerçekleştirmelerini göstermektedir. Böylelikle okullarda öğretmenlerin değerlendirilmesi, birbirinden bağımsız fakat birbirine bağlı eylemlerin gerçekleştirilmesiyle birden fazla lider üzerinde dağılmaktadır (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005).

*Koordineli dağılım:* Liderlik rutinleri belirli bir sıra doğrultusundaki eylemlerde eş performans gösteren liderlerin bir arada veya ayrı olarak gerçekleştirmeleriyle sağlanmaktadır. Koordineli dağılımda, birbirini izleyen liderlik görevleri liderler tarafından belirli bir sırayla yerine getirilmektedir. Atletizmde yapılan röle veya bayrak yarışları koordineli liderlik dağılımına benzer bir durumdur. Bayrak yarışlarında takım oyuncularının ellerindeki bayrakları değiştirerek koşu etabının bir bölümünü sırayla koşmaları karşılıklı bağılıklara örnek olarak gösterilmektedir. Koordineli dağılımda, sırayla düzenlenmiş birbirine bağlı birçok etkinliğin tamamlanması liderlik rutinlerinin eş performansla gerçekleştirilmesinde önem taşımaktadır. Okullarda herhangi bir ders için uygulanan beş haftalık bir değerlendirme programında koordineli dağılımı görmek mümkündür. Örneğin edebiyat dersi için öğrencilerin başarıları değerlendirilmek istendiğinde, bazı liderlik rutinlerinin sırayla uygulanması söz konusudur. Edebiyat öğretmenlerinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ölçen bir ölçme aracı geliştirmeleri, bu ölçme aracını öğrencilere uygulamaları, edebiyat öğretmenlerinin bir araya gelerek sonuçları analiz etmeleri, okul müdürünün ve edebiyat öğretmenlerinin ortaya çıkan sonuçları değerlendirmeleri; öğrencilerin eksik oldukları konuları belirlemeleri, diğer edebiyat öğretmenleriyle görüşmeler yaparak bu açıklar üzerine eğilmeleri, okul müdürü ve diğer edebiyat öğretmenleriyle birlikte sonuçları yeniden değerlendirerek açıkların giderilmesinde öğretim stratejileri belirlemeleri gibi basamakların takip edilmesi gibi rutinler okullarda izlenebilmektedir. Birbirine bağlı ancak sırayla izlenmesi gereken rutinlerin okul liderleri tarafından koordineli bir şekilde ele alınması, liderliğin böylelikle zamansal olarak bireyler üzerinde esnediğini göstermektedir (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005).

*İzleyiciler ve liderlik uygulamaları:* Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifinin izleyiciler boyutu liderlik uygulamalarının diğer önemli bir parçasıdır. Çünkü liderliği sadece liderler yürütmemektedir; izleyiciler liderlerle etkileşim halinde bulunarak liderlik uygulamalarına katkı getirmektedir. Liderler hem izleyicileri etkilemekte, hem de onlardan etkilenmektedir. Bu nedenle liderlik uygulamalarının anlaşılmasında lider veya izleyici ayrımı yapılması izleyicilerin liderlik uygulamalarındaki rolünü göz ardı eder. Ancak liderler ve izleyiciler arasındaki etkileşimler konu alanına göre değişiklik gösterebilir (Spillane, 2005b). Yeri geldiğinde lider olabilen sınıf öğretmenleri, yöneticiler veya uzmanlar, yürütülen liderlik etkinliğine göre kendilerini izleyici rolünde de bulabilirler (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005).

***Durumlar ve liderlik uygulamaları:*** Liderler sadece izleyicilerle etkileşim halinde değil, liderlik uygulamalarında önem taşıyan durumlarla da etkileşim içerisindedir. Spillane'ye (2006) göre içerisinde bulunulan durum veya şartlar, planlanan eylemlerin daha hızlı ve canlı olarak yürütülmesine olanak verir. Rutinler ve araçlar gibi öğeleri kapsayan durumlar, liderlik uygulamalarının yürütülmesinde tamamlayıcı bir role sahip olup insanlar arası etkileşimlerin gerçekleşmesine aracılık etmektedir. Liderlik uygulamalarını şekillendiren şartlardan biri rutinlerdir. Rutinler, günlük yaşamın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bir okulda sabah işe gidilmesinden ders zamanında derse girilmesine kadar her şeyi içerir. *Rutinler*, iki ya da daha fazla aktörün birbirine bağlı olarak gerçekleştirdiği tekrar eden ve ayırtedilebilir eylemler örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Feldman ve Pentland, 2003; Spillane, 2006). Bir öğretmenin okula gitmesi, derse girmeden önce hazırlık yapması, derse girmesi, konuyu anlatması, ardından tenefüs arasına çıkması, meslektaşlarıyla öğretimle ilgili konularda görüş alışverişinde bulunması, sonra tekrar derse girmesi gibi eylemleri içeren rutinler okul yaşamının önemli bir parçası olmaktadır. *Araçlar* ise, bireyler tarafından uygulamalarda kullanılan fikirlerin dışavurulmuş temsilleridir (Norman, 1988'den akt., Spillane, 2006; Wertsch, 1998'den akt., Spillane, 2006). Öğrenci başarılarının değerlendirildiği veriler, öğretmenlerin değerlendirildiği gözlem protokolleri ve anlaşmaları, ders planları ve öğrencilerin akademik çalışmalarının hepsi araçlar olarak kabul edilmektedir. Araçlar da rutinler gibi liderler ve izleyiciler arasındaki etkileşimleri şekillendirerek aracı rol oynamaktadır.

Dağıtılmış liderlik perspektifinde, araçlar ve rutinler liderlik uygulamalarını oluşturan bütünleyici öğelerdir. Rutinler ve araçlar örgütten örgüte değişiklik gösterebilmekte ve hatta örgütteki bireyler tarafından değiştirilebilmektedir. Okul liderleri okullarının ihtiyaçları doğrultusunda okullarına özgü araç ve rutinler geliştirebilir veya bir önceki müdürün zamanından kalma araç ve rutinleri devam ettirebilir. Örneğin okullarda bir rutin olarak kahvaltılık kulüplerinin oluşturulması, öğretmenler arası etkileşimleri artırarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyebilir ve okullarda mesleki bir topluluğun kurulması sağlanabilir. Rutinler ve araçlar böylelikle liderlik uygulamalarına kısıtlama getirmemekte, aksine liderlik uygulamalarının gerçekleştirilmesine katkı getirmektedir. Kurul yapıları, örgüt kültürü ve karar verme ortamı gibi kavramlar da liderlik uygulamalarının oluşturulmasına zemin sağlayan durum veya şartlara örnek olarak verilmektedir (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005).



Sonuç olarak, Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifinde liderlik uygulamalarının kilit ögesi liderler, izleyiciler ve durumlar arasında gelişen etkileşimlerdir. Liderlik uygulamaları bu etmenler arasındaki etkileşimlerle şekillenmektedir. Liderlerin ve eylemlerinin tayin edildiği lider-artı yönüyle zıt düşen liderlik uygulamaları, liderlerin kim olduğu ve çevreleriyle nasıl etkileşim içerisinde bulduklarını, uygulanan rutinler ve kullanılan araçlar vasıtasıyla belirlemektedir.

### **2.11. Elmore'nin Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı**

Dağıtılmış liderliğe yönelik ortaya koyulan bir diğer yaklaşım ise Richard F. Elmore'nindir. Elmore (1999, 2000) dağıtılmış liderliğe yönelik görüşlerini okul liderliği ve öğretimin geliştirilmesi üzerine temellendirmekte ve dağıtılmış liderliğin karmaşık bir kavram olmadığını savunmaktadır. Elmore'ye göre her örgütlenmiş sistemde insanlar uzmanlaşmakta; ilgi alanları, eğilimleri, önbilgileri, becerileri ve sahip oldukları uzmanlık rolleriyle belli yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Böylelikle kişisel tercihler, deneyimler ve edinilen özel bilgiler değiştikçe benzer rollere sahip bireyler arasında taşınan yeterlikler de değişmektedir. Bu farklı yeterliklerin organize edilebilmesi, bireylerin farklılaştığının anlaşılması, sahip olunan farklı yeteneklerin bir diğerinin tamamlayıcısı olduğunun farkına varılması ve yeteneklerin diğerleriyle paylaşılması dağıtılmış liderlik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda Elmore'ye göre dağıtılmış liderlik, örgüt içerisindeki bireylerin sahip oldukları farklı bilgi, beceri ve yeterliklerin tutarlı yapılar altında buluşturulabilmesi, rehberlik ve yönlendirme yoluyla örgütte uzmanlaşmanın takip edilerek ortak bir kültür yaratılması olarak tanımlanmaktadır.

Elmore (2000), okullarda liderlerin yönetici rolünü üzerlerine alarak örgütü kontrol etme çabalarına karşı durmaktadır. Çünkü kontrol işlevinin uygulanması öğretimsel gelişim için öğretmenleri ve yöneticileri yanıltmaktadır. Bunun yerine liderler okul gelişimi için öğretmenlere rehberlik etmeli ve onları yönlendirmelidir. Rehberlik ve yönlendirme, okullarda bireyler arasındaki uzmanlıklara ve bu uzmanlıkların paylaşılmasına vurgu yapmaktadır. Çünkü Elmore'ye (2000) göre sahip olunan bir yeterlik okuldaki diğer bireylerle paylaşıldığı veya sahip olunan farklı bilgi ve beceriler diğer kişilerin yeterlikleriyle bütünleştirilebildiği takdirde liderlik anlamlı hale gelmektedir.

Okullarda başarılı bir liderliğin sağlanmasının temel şartları romantik liderlik yaklaşımlarından uzak durularak standart temelli reformların benimsenmesi ve performans temelli hesap verebilirliğe önem verilmesidir. Performans temelli hesapverebilirliğin ve iyi yönetim uygulamalarının okullarda sağlanarak istenilen performansa erişilmesi için belirli bireylerin örgüte rehber olması ve genel olarak örgütü yönlendirmesi gerekmektedir. Elmore'ye (2000) göre dağıtılmış liderlik bir kişinin örgütün bütün performansından sorumlu olması anlamına gelmemektedir. Aksine, dağıtılmış liderlikte amaç örgütlerde yer alan bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, sahip olunan bilgi ve yeteneklerin kullanılmasına ortam yaratılarak ortak bir kültür oluşturulması, örgütün çeşitli parçalarının birleştirilerek verimli ilişkiler kurulması ve bireylerin kolektif olarak örgüte verdikleri katkılardan hesapverebilir olmalarını sağlamaktır.

Elmore (2000), dağıtılmış liderliği örgütsel gelişimle bütünleştirmeye çalışmış ve örgütlerde dağıtılmış liderlik modelinin oluşturulması için gerekli iki temel yükümlülüğün yerine getirilmesine dikkat çekmiştir. Birincisi, örgütlerde büyük ölçekli gelişim sağlanması için liderlerin takip etmesi gereken temel kuralların tanımlanması gereklidir. İkincisi, büyük ölçekli gelişimlere erişmek için gerek duyulan sorumlulukları çeşitli rol ve konumda yer alan liderlerin nasıl paylaşmaları gerektiği açıkça ifade edilmelidir. Bu bağlamda okulda öğretimin ve öğrenimin geliştirilmesinin sağlanması amacıyla, Elmore (1999, 2000) dağıtılmış liderlik için beş temel ilke ileri sürmüştür.

### ***1. Liderliğin amacı öğretim uygulamalarını ve performansını geliştirmektir.***

Liderliğin merkezine öğretim uygulamalarının ve performansın geliştirilmesi koyulduğu zaman, sahip olunan bilgi ve beceriler öğrenme için ortam yaratacak ve öğretim beklentilerine ulaşılmasını sağlayacaktır. Taşınan rollere bakılmaksızın bireyler öğretimsel uygulamaları geliştirmek ve ulaşılmak istenen performansa erişmek için çalışmalıdır.

***2. Öğretimsel gelişim sürekli öğrenmeyi gerektirir.*** Örgütlerde yer alan bireylerin ve grupların kolektif olarak öğrenime katılması, yeni fikir ve uygulamalara açık olmaları öğretimsel gelişimi sağlayacaktır. Liderler, bireylere öğrenmenin örgüte kolektif bir yarar sağlayacağını gösteren bir ortam hazırlamalıdır. Örgüt bireyleri meslektaşlarının kişisel fikirlerine eleştirel gözle bakabilmeli ve öğretim uygulamaları için sahip oldukları anlayışları paylaşabilmeleri gereklidir. Böylece öğretim uygulamaları bireylerin özelinde kalmayarak örgütlerde izolasyon engellenebilecek ve öğretimsel gelişim artırılacaktır.

**3. Öğrenme model olmayı gerektirir.** Liderler, öğretmen meslektaşlarından benimsemelerini ve uygulamaya koymalarını istedikleri davranışları, değerleri ve öğretimle ilgili bilgileri öncelikle kendileri göstermeli ve onlara model olmalıdırlar. Örgütlerde öğrenimin sağlanmasında liderlere düşen temel sorumluluk ise, liderlerin diğer bireylere örnek olmasıdır.

**4. Liderlik rolleri ve etkinlikleri örgütün resmi emirlerinden değil, öğrenme ve gelişim için gerekli uzmanlıklardan geçmektedir.** Örgütlerde bireyler ulaşılması istenen amaçlar için birlikte çalışırken birbirlerinin uzmanlıklarının farkına varmalıdır çünkü büyük çaplı gelişimlerin sağlanması, farklı rollerdeki bireylerin işbirliği halinde çalışmasıyla gerçekleşebilir. Örgütlerde işbirliği ortamının sağlanması da uzmanlıklardaki farklılıkların kabul edilmesiyle gelişmektedir.

**5. Otoritenin kullanılması karşılıklı hesapverebilirlik ve kapasite gerektirir.** Liderlerin sahip oldukları otorite, bireyleri yaptıkları eylemlerden ve oluşan çıktılardan sorumlu hale getirmektedir. Ancak istenilen eylemin örgütlerde bireyler tarafından yerine getirilmesi için öncelikle kapasite gereklidir. Diğer bir deyişle, eğer bir eylemden veya çıktıdan örgüt bireyleri sorumlu tutulacaksa, bu bireylerin ilgili eyleme yönelik gerekli kapasiteye sahip olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, örgütlerde hesapverebilirlik ilişkileri karşılıklı olmaktadır. Yönetici rolüne sahip liderler gelişime rehberlik etmek için örgütsel kaynakların ve otoritenin kullanımından sorumludur. Öğretmenler ve uzmanlar ise, gelişim için gereksinim duyulan yeni bilgi ve becerileri kendilerinde geliştirmekten sorumludur. Dağıtılmış liderlik böylelikle hesapverebilirlik ilişkilerinin çift taraflı olma doğasını ortaya çıkarmaktadır.

Hesapverebilirliğe dağıtılmış liderlikte oldukça önem veren Elmore (2000), dış hesapverebilirlik yapılarının başarılı olarak yürütülmesinden önce örgüt içinde hesapverebilirlik sistemlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin öğrenci performansından sorumlu olabilmek için, okullar öncelikle iç kapasitesini öğretim ve sürekli öğrenme için geliştirmek zorundadır (Elmore ve Burney, 1998). Elmore'nin hesapverebilirlik vizyonu aslında dış çevreye, girdilere ve düzenlemelere odaklanan geleneksel bakış açılarından bir sıyrılma olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle Elmore'nin liderlik anlayışı, rol temelli teorileri benimseyen bireysel liderlikten ziyade kolektif liderliği temeline alan dağıtılmış bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Dağıtılmış liderlik için Elmore'nin (1999, 2000) ortaya attığı beş temel ilke öğretimin ve öğrenimin geliştirilmesini sağlamada örgütlere yardımcı olmaktadır. Bu beş temel ilkeye ek olarak, Elmore (2000), dağıtılmış liderliğin uygulama yönüne dikkat

çekerek liderlik rollerinin nasıl tanımlandığını da açıklamıştır. Elmore'nin dağıtılmış liderlik yaklaşımına göre örgütlerde sürdürülen mümkün liderlik rol ve görevlerine Tablo 2.3'te yer verilmiştir.

Örgütlerde büyük ölçekli öğretimsel gelişim hizmetinin sunulması hedeflendiğinde, dağıtılmış liderlikle birlikte gelen liderlik rol ve görevlerinin nasıl yeniden düzenlenebileceğine Tablo 2.3'te değinilmektedir. Elmore'ye (2000) göre, dağıtılmış uzmanlık, karşılıklı bağlılık, hesapverebilirlik ve kapasite ilişkisi, öğretimsel uygulamanın merkeze alınışı gibi temel ilkeler aslında liderlik rol ve görevlerinden daha önemlidir. Yine de örgütlerde uygulanabilecek liderlik rolleri politika, uzmanlık, sistem, okul ve uygulama başlıkları altında toplanmıştır. Liderlik rolleri arasında belirtilen *politika liderliği*, çeşitli politik ilgi alanlarının performans hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi, amaçlarla ilgili ortaya çıkan anlaşmazlıkların karara bağlanması, hesapverebilirlik sistemlerinin tasarlanmasında disiplinin sağlanması, hedeflere ulaşmak için gerekli temel görevlere ve sonuçlara odaklanan sistemin korunması gibi görevlere odaklanmaktadır. Araştırmadan, mesleki birliklerden ve bilgili uzmanlardan beslenen *uzmanlık liderliği*, pedagoji ve ilgili alanlara yönelik performans göstergelerinin yaratılmasını ve mesleki gelişim için modeller geliştirmeyi hedefler. Sistem ve okul düzeylerini içine alan *yönetimsel liderlik* ise kaynak dağıtımını, işe alma, değerlendirme ve hesapverebilirlik ölçümleri gibi görevlerin uygulanmasıyla örtüşen gelişim stratejileri tasarlamayı amaçlar. *Öğretimsel uygulamayla sorumlu liderlerin* görevleri de, sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterliklerle uzmanlık liderliğini farklı düzeydeki eğitimcilerle birlikte okullara ve okul sistemleriyle bütünleştirmektir.

Elmore'ye (2000) göre böyle bir dağıtılmış liderlik çerçevesinin okullarda başarılı kılınması, roller arası karşılıklı bağlılıkların sağlanmasına ve temel rol ve sorumlulukların açıkça ifade edilmesine bağlıdır. Uzmanlıkta farklılıklara saygı duyan, onları anlayan ve onlardan faydalanan dağıtılmış liderlik anlayışı kolektif çıktılara başarıyla ulaşılmasını sağlamaktadır.

**Tablo 2.3***Elmore 'ye Göre Liderlik Rol ve Görevleri*

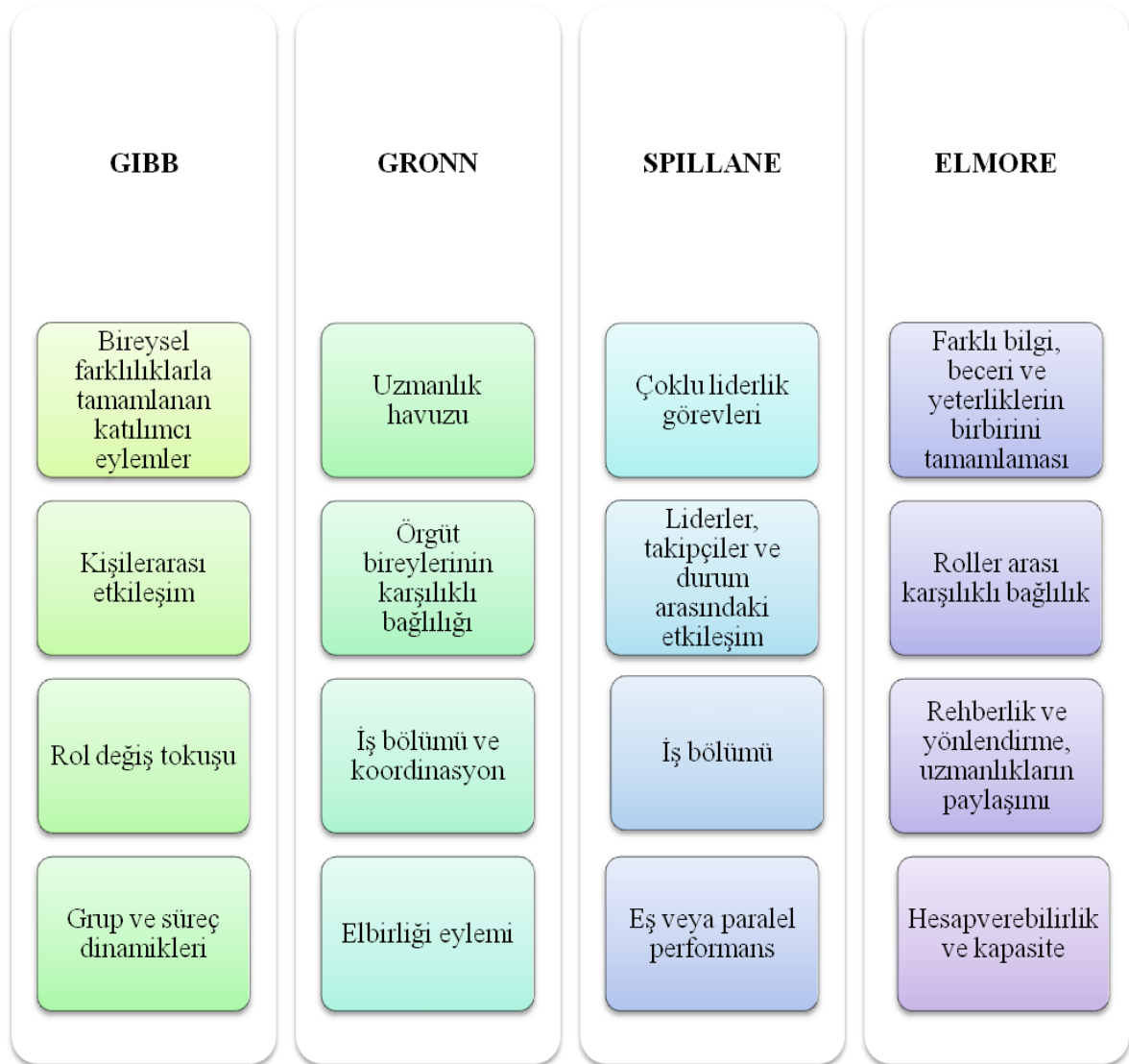
Liderlik Rollerini	Liderlik Görevleri
<b>POLİTİKA</b> Seçilmiş yetkililer, kanun yapımcılar, yönetim kurulu üyeleri, devlet okulu memurları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Performans hedeflerinin koyulması</li> <li>• Standartların onaylanması</li> <li>• Performansın gözlenmesi</li> <li>• Teşvik edici yapıların onaylanması ve gözlenmesi</li> <li>• Tasarım problemlerinin gözlenmesi ve yeniden tasarım yapılması</li> <li>• Tasarım ve performansla ilgili konularda çıkan anlaşmazlıkların karara bağlanması</li> <li>• Ödül ve ceza tayininin yapılması</li> </ul>
<b>UZMANLIK</b> Tanınmış uygulayıcılar, profesyonel planlamacılar, araştırmacılar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standartların geliştirilmesi ve incelenmesi</li> <li>• Yeni öğretimsel uygulamaların geliştirilmesi ve kontrolünün yapılması</li> <li>• Hizmet öncesi ve hizmetiçi öğrenmenin tasarlanması</li> <li>• Mesleki gelişim için modellerin geliştirilmesi</li> <li>• Uygulamalarda kıyaslamaların yapılması</li> </ul>
<b>SİSTEM</b> Müfettişler, destek personel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistem geliştirme stratejilerinin belirlenmesi</li> <li>• Okul, yönetici ve öğretmenler için teşvik edici yapıların tasarlanması ve uygulanması</li> <li>• Yöneticilerin işe alınması ve değerlendirilmesi</li> <li>• Gelişim stratejisiyle tutarlı mesleki gelişimin sağlanması</li> <li>• Öğretim için sistem kaynaklarının bölüştürülmesi</li> </ul>
<b>OKUL</b> Yöneticiler, destek personel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul geliştirme stratejilerinin tasarlanması</li> <li>• Öğretmenler ve destek personel için teşvik edici yapıların uygulanması</li> <li>• Öğretmenlerin işe alımı ve değerlendirilmesi</li> <li>• Gelişim stratejisiyle tutarlı mesleki gelişimin sağlanması</li> <li>• Öğretim için okul kaynaklarının bölüştürülmesi</li> </ul>
<b>UYGULAMA</b> Öğretmenler, profesyonel planlamacılar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesleki gelişimin planlanması ve yürütülmesi</li> <li>• Mesleki gelişimin değerlendirilmesi</li> <li>• Mesleki uygulamalarda meslektaşlara danışılması ve uygulamaların değerlendirilmesi</li> <li>• Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi</li> <li>• Yeni mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesine katılımın sağlanması</li> </ul>

R. Elmore'nin "Building a new structure for school leadership" (2000, s. 22) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

**2.12. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması**

Dağıtılmış liderlikle ilgili literatür incelendiğinde, Gibb, Gronn, Spillane ve Elmore gibi araştırmacıların çeşitli fikirler geliştirerek alana katkı yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda liderliğin gelişimini geçmişten günümüze taşımışlar ve dağıtılmış liderliğe yönelik güncel tartışmaları beraberinde getirmişlerdir. Gronn, temel olarak Gibb'in ortaya attığı grup dinamikleri ve etkileşim fikrini geliştirerek dağıtılmış liderlik kavramını alanla tanıştırmıştır. Ardından gelen Spillane ve Elmore ise, Gronn'un dağıtılmış liderlik fikirlerinden esinlenerek dağıtılmış liderliğe ilişkin görüşler ortaya koymuşlardır. Dağıtılmış liderliğe ilişkin bu araştırmacılar tarafından

geliştirilen perspektifler birbirlerine benzer ve farklı yönleriyle Şekil 2.7’de gösterilmektedir.



**Şekil 2.7** Dağıtılmış liderlik çerçeveleri

Gibb, Gronn, Spillane ve Elmore’nin dağıtılmış liderlik çerçeveleri Şekil 2.7’den de görüleceği üzere kimi özellikleriyle birbirleriyle örtüşmekte, kimi özellikleriyle de birbirlerinden farklılaşmaktadır. Dağıtılmış liderlikle anılan ilk isim Gibb, aslında doğrudan dağıtılmış liderlik kelimelerini kullanmamış, örgütlerde grup ve süreçlerin dinamiğinden yola çıkarak liderliğe farklı bir anlam getirmeye çalışmış ve liderliği örgütlerde ortak katılımı gerçekleştirilmesi gereken bir dizi işlev ve yükümlülük olarak tanımlamıştır. Liderliği bir grup karakteristiği olarak görerek liderlik faaliyetlerinin ve

görevlerinin grup üyeleri arasında dağıtılabileceğine değinmiştir. Gibb, örgütlerde durumlar ve talepler doğrultusunda gerek duyulan liderlik rollerinin grup üyelerinin bireysel farklılıklarıyla tamamlanabileceğini belirtmiştir. Liderlikte etkileşimsel bir bakış açısının benimsenmesi gerektiği görüşüyle liderliğin durum değıştikçe bir diğerk işiye geçebilme özelliğinin altını çizerek, lider ve izleyicilerinin rollerini değış tokuş edebildiklerini belirterek aslında farkında olmadan dağıtılmış liderliğı vurgulamıştır.

Dağıtılmış liderlik konusunda alandaki birçok araştırmacıyı etkileyen ve liderliğe yeni bir bakış açısı getiren ana teorisyen ise Gronn'dur. Gronn, liderliğın dağıtılmış görünümüne yönelik görüşlerini ortaya atarken Gibb'in liderlik fikirlerinden beslenmiştir. Gronn'e göre dağıtılmış liderliğın temelini örgütlerde yerine getirilmesi gereken görevlerin tamamlanmasını kolaylaştıran iş bölümü kavramı oluşturmaktadır. Örgütlerde birden çok birey birlikte çalışarak iş bölümüyle zamanla oluşan görev farklılaşmasının üstesinden gelmekte ve böylece sahip olunan görevler parçalara bölünmektedir. Gronn'e göre, belirli perspektif, bilgi, beceri ve deneyimler örgüt içerisindeki bireyler üzerinde dağılmış olabilir. Örgütlerde yerine getirilecek görevler arttıkça bireylerin sahip oldukları bu donanımdan faydalanılarak uzmanlaşma yoluna gidilebilir ve böylece liderlik uygulamaları rahatlıkla yürütülebilir. Ayrıca, örgüt çalışanlarının ve işğören grupların, örgütlerinde özerk olarak hareket etmeleri işbölümü etkileşimini nedeniyle sınırlıdır. Bu nedenle görevlerin yerine getirilmesi ve rollerin birbirinden ayrılması söz konusu olmakla birlikte gruplar arası veya kişiler arası karşılıklı bağıllık mevcuttur. Bu perspektife göre, dağıtılmış liderliğın diğerk bir özelliğı de örgüt içi etkinliklerin yönetiminin koordinasyonla sağlanmasıyla örgütsel görevlerin planlanması, detaylandırılması, paylaşılması ve denetlenmesi kolaylaşmaktadır. Böylelikle Gronn'un dağıtılmış liderlik görüşü görevlerin farklılaşmasına, sürekli değışen iş bölümüne, örgütsel faaliyetlerin koordine edilmesine, örgüt bireyelerinin karşılıklı bağıllığına, örgütsel iş ve görevlerin dağıtılmasına ve bütün örgüt üyelerinin kimi aşamalarda lider olabilmesine odaklanmaktadır.

Gronn'un liderliğın dağıtılmış görünümüne yönelik ortaya koyduğı fikirlerden etkilenen Spillane ise, benzer ifadeler ileri sürerek düşüncelerini okul ortamına indirgemmiştir. Spillane'ye göre dağıtılmış liderlik okul liderlerinin, izleyicilerin ve durumların ortak etkileşimi olup potansiyel liderlerin bireysel olarak veya kolektif bir şekilde kendi girişimleriyle görevlendirilmeden liderlik sorumlulukları almalarıdır. Ona göre okullarda gerçekleşen birçok liderlik uygulamalarında öğretmenlerden velilere ve okul müdürlerine kadar herkes rol alabilmektedir. Okullarda öğrenci disiplini,

öğretmenlerin değerlendirilmesi, okul devamının kontrolü ve okul güvenliği gibi liderlik rutinlerinin resmi konumdaki tek bir lider tarafından yürütülmesi oldukça zor olduğundan belirli liderlik rutinlerinin iş bölümüyle diğer okul liderleriyle birlikte yürütülmesinin daha uygun olduğu görüşündedir. Spillane'nin dağıtılmış liderliğe yönelik vurguladığı diğer bir kavram da eş/ortak performans kavramıdır. Eş performansta liderlik görevleri veya rutinleri iki veya daha fazla birey tarafından okullarda işbirliği yoluyla gerçekleştirilmektedir. Örneğin, öğretmen gelişimi, program geliştirme, öğretim için materyal seçimi ve okul gelişiminin planlaması gibi liderlik rutinleri resmi atanmış liderler, öğretmenler ve okul çevresinden katkı verebilecek bireylerle birlikte çalışarak eş performansla yerine getirilebilmektedir. Ancak Spillane'ye göre liderlik görev ve rutinleri her zaman işbirlikçi tutumla gerçekleştirilmemektedir, okul liderleri ve yardımcıları aynı görev ve rutinleri koordinesiz olarak çalışarak paralel olarak da yürütülmektedir. Bu bağlamda, Spillane'nin dağıtılmış liderlik perspektifi birden fazla liderin liderlikte söz sahibi oluşu, potansiyel liderlerin liderliğe dâhil edilmesi ve liderlik uygulamalarının liderler üzerinde dağılması, liderlik sorumluluklarının işbölümüne, eş veya paralel performansa göre düzenlenmesi gibi kavramlara önem vermektedir.

Elmore ise, dağıtılmış liderliğe yönelik ortaya atılan fikirlerden etkilenecek bu kavramı öğretimin geliştirilmesiyle ve büyük ölçekli gelişimlerin okullarda uygulanmasıyla bütünleştirmeye çalışmıştır. Elmore'nin fikirlerine göre her örgütlenmiş sistemde bireyler farklı ilgi alanları, beceriler ve yeterliklere sahip olarak uzmanlaşmakta ve bu uzmanlık rollerini belli yeteneklerle birlikte geliştirmeye çalışmaktadır. Örgütlerde sahip olunan bu farklı uzmanlık ve yeteneklerin birbirlerinin tamamlayıcısı olması veya diğer bireylerle paylaşılması Elmore'nin dağıtılmış liderlik düşüncesini tanımlamaktadır. Ayrıca, dağıtılmış liderlik kavramının önemli özelliklerinden biri de Elmore'ye göre rehberlik ve yönlendirmedir. Okul liderleri okul gelişiminin sağlanması için okul bireylerine rehberlik etmeli ve onları yönlendirmelidir. Böylelikle okullarda bireyler arasında uzmanlıklar paylaşılabilir. Elmore'ye göre dağıtılmış liderliğin amacı bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve bunları kullanmalarına olanak sağlayacak bir ortak kültür oluşturmak ve bireylerin kolektif olarak örgüte verdikleri katkılardan hesapverebilir olmalarını sağlamaktır. Elmore'nin liderlik görüşüne göre hesapverebilirlikle birlikte örgüt bireylerinin rolleri karşılıklı hale gelmektedir. Yani, yönetici rolüne sahip liderler örgüt gelişimine rehberlik etmek için örgüt kaynaklarının ve sahip oldukları otoritenin kullanılmasından sorumlu olurken,



öğretmen ve uzmanlar ise örgütsel gelişim için gerek duyulan yeni bilgi ve becerileri kendilerinde geliştirmekten, yani kapasitelerini artırmaktan sorumludurlar. Böylelikle Elmore'nin dağıtılmış liderlik görüşü öğretimin geliştirilmesi ve sürekli öğrenmenin okullarda sağlanması amacıyla yeteneklerin ve becerilerin paylaşılması, sahip olunan yeteneklerin birbirini tamamlaması, rehberlik ve hesapverebilirlik gibi kavramları benimsemektedir.

### 2.13. Dağıtılmış Liderlik Örüntüleri

Yakın geçmişte dağıtılmış liderliğe yönelik yapılan araştırmalar, dağıtılmış liderliğin örgütsel çıktılara olan etkisini liderlik örüntülerine bağlamaktadır (Harris, 2004a, 2004c, 2005a; Leithwood ve ark., 2007). Başarılı bir liderlik dağılımının iki temel şarta bağlı olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilki liderliğin, kendilerinden beklenen liderlik görevlerini yerine getirebilecek bilgi ve uzmanlığa sahip olan ya da olabilecek bireylere verilmesidir. Diğer şart ise, liderliğin tercihen planlı bir biçimde koordine edilmesidir (Harris ve ark., 2007; Leithwood ve ark., 2007).

Başarılı bir liderlik dağıtımını için belirtilen bu şartlar Locke'nin (2002) bütünleşik liderlik modelinden yola çıkılarak türetilmiştir. Bu model, dağıtılmış liderliğin mevcut durumu ve olması istenen halinin bilincinde, birden çok bireyin liderlikteki etkisini esas almaktadır. Ayrıca bütünleşik liderlik modeli, herhangi bir başarılı örgütte dikey veya hiyerarşik liderlik kaynaklarını da vurgulamaktadır. İki yönlü etki akışını gerektiren dikey liderlik ilişkilerinde koordinasyon problemi çözümlenmemiş olarak kalmaktadır. Bu nedenle dağıtılmış liderlik perspektifi Locke'nin liderlik modelinde çeşitli liderlik görev ve işlevlerinin bazılarının dağıtılabileceğine veya paylaşılabilmesine dair öneri getirmektedir.

Gronn (2002b), dağıtılmış liderliğin birbirinden farklı "sayısal/katkılı" ve "bütüncül" biçimini ortaya atarak aslında Locke'nin modeline açıklık kazandırmaktadır. Dağıtımın sayısal biçiminde, farklı bireylerin liderlik işlevlerine koordinesiz olarak çaba sarfederek liderliğe katkı vermektedir. Dağıtılmış liderliğin sayısal biçimi koordinesiz bir dağıtım örüntüsü olarak kabul edilmektedir. Bu noktada Locke'nin modeli dağıtılmış liderliğin böyle plansız örüntüsünün örgütlerin gelişimine veya büyümesine daha az katkı getireceğini ileri sürmektedir (Leithwood ve ark., 2007). Dağıtılmış liderliğin bütüncül biçimi (Gronn, 2002b) veya lider-üstü yönü (Spillane, 2006) ise, bilinçli yönetilen ve koordineli olarak yürütülen sinerji ilişkilerine dayanmaktadır. Dağıtılmış

liderliğin bu biçiminde liderlerin çalışmaları, parça parça birey olarak katkılarının toplamından daha fazlasını temsil etmektedir. Gronn (2002b), dağıtılmış liderliğin elbirliği biçimlerinin üç şekilde olabileceğini ileri sürmüştür: *kendiliğinden gelişen işbirlikleri, sezgisel çalışma ilişkileri ve kurumsallaşmış uygulamalar*. Ancak bütüncül perspektife göre, liderlikte örgüt üyelerinin etki sahibi olabilmeleri için koordinasyonun ölçüsü önemli bir sorun olmaktadır. Karşılıklı bağlılık gösteren örgüt bireylerinin rol ve sorumlulukları çakışabilir veya sahip olunan bilgi ve beceriler birbirinin tamamlayıcısı olabilir. Koordineli bir şekilde roller çakıştığı zaman roller karşılıklı olarak pekiştirilebilir ve karar alımlarında hata yapma olasılığı azalır. Tamamlayıcı bilgi ve beceriler de örgütlerde kim daha iyiye ona liderlik olanağı vermekle birlikte diğer meslektaşlara gözlem yaparak kapasitelerini artırma şansı vermektedir (Gronn, 2002b).

Dağıtılmış liderlik örüntülerine yönelik ortaya konulan bir diğer çalışma da MacBeath ve arkadaşlarının (2004) yapmış olduğu çalışmadır. MacBeath ve arkadaşları (2004) liderliğin dağılım örüntülerinin farklı amaçlara göre şekillenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Dağıtılmış liderlik görüşlerini okul ortamına indirgeyerek yönetici, öğretmen ve öğrencilerin liderlik uygulamalarına dâhil olabileceği düşüncesinden hareketle, MacBeath ve arkadaşları (2004) dağıtılmış liderlik örüntülerini *resmi, pragmatik, stratejik, artımlı, fırsatçı ve kültürel dağıtım* olarak tanımlamışlardır.

Dağıtılmış liderlikte liderlik uygulamalarının liderler, izleyicileri ve durumlar arasındaki etkileşimlere göre şekillendiğini savunan Spillane'ye (2006) göre ise, liderlik etkileşimlerinin nüfuz bulduğu üç çeşit liderlik dağılım biçimi bulunmaktadır. Bunlar *işbirliği şeklinde dağılım, kolektif dağılım ve koordineli dağılım* olarak adlandırılmaktadır.

Gronn'un ortaya koyduğu dağıtılmış liderliğin holistik biçiminden yola çıkarak ve Locke'den (2002) etkilenecek, Leithwood ve arkadaşları (2006b) liderlik işlevlerinin yerine getirilmesinde çeşitli liderlik gruplaşmaları ileri sürmüşlerdir. Leithwood ve arkadaşları (2006b) tarafından geliştirilen bu dağıtılmış liderlik örüntüleri: *planlı gruplaşma, kendiliğinden gruplaşma, kendiliğinden uyumsuzluk ve anarşik uyumsuzluk* olarak adlandırılmaktadır (Leithwood ve ark., 2007).

**Planlı gruplaşma:** Bu liderlik örüntüsü Gronn'un dağıtılmış liderliği elbirliği biçimlerinden kurumsallaşmış uygulamalarla ve MacBeath'in resmi dağıtım liderlik örüntüsüyle kıyaslanabilir. Liderlik görev ve işlevleri örgüt üyeleri tarafından önceden düşünülmüş olarak dağıtılmaktadır. Yöneticiler, zümre başkanları ve öğretmenler gibi liderlik kaynakları arasında uzlaşma sağlanarak hangi liderlik görevlerinin hangi liderlik

kaynağı tarafından en iyi şekilde yerine getirilebileceği kararlaştırılır. Ancak planlı gruplaşma örgütler için iyi gibi görünse de, bu örüntünün üretkenliğe olan olumlu katkıları düşünülmemektedir (Leithwood ve ark., 2007).

***Kendiliğinden gruplaşma:*** Gronn'un ortaya koyduğu dağıtılmış liderlik biçimlerinden kendiliğinden gelişen işbirlikleriyle karşılaştırılabilen bu örüntüde liderlik görev ve sorumlulukları az bir planlamayla veya plansız olarak dağıtılmaktadır. Liderlik işlevlerinin kim tarafından gerçekleştirileceği açıkça söylenmeden sözsüz ve sezgisel olarak veya tesadüfi kararlarla sonuçlanmaktadır. Bu liderlik örüntüsünün planlı gruplaşmaya kıyasla kısa zamanlı örgütsel gelişime anlamlı bir katkısı yoktur. Ayrıca aleni olarak söylenmeden alınan kararlarla şekillenen bu yöntemle örgütün ileride karşılaşılabileceği sorunlara karşı esnek olabilme ve uyum sağlayabilme olasılığının daha az olduğu belirtilmektedir (Leithwood ve ark., 2007).

***Kendiliğinden uyumsuzluk:*** Bu düzenleme biçimi, dağıtılmış liderlik örüntülerinden kendiliğinden gruplaşmanın aksini belirtmektedir. Sadece çıktılar daha farklıdır ve daha az tesadüfidir. Hem uzun vadeli hem de kısa vadeli örgütsel gelişim, bu liderlik örüntüsünden zarar görmektedir.

***Anarşik uyumsuzluk:*** Bu liderlik örüntüsünde bazı ya da birçok örgüt lideri, kendi etki alanlarında ne yapmaları gerektiğine dair diğerlerinden gelen etkiyi etkin olarak reddetmektedir. Bu liderlerin birimleri oldukça bağımsız hareket etmekte ve örgütsel amaçlar ve kaynaklara erişimde diğer birimlerle rekabet içindedir.

Dağıtılmış liderliğe yönelik farklı araştırmacılar tarafından ileri sürülen liderlik örüntüleri çeşitlilik gösterse de, Tablo 2.4'ten görüldüğü üzere aslında bu örüntüler birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Gronn (2002b) ve Spillane'nin (2006) geliştirdiği örüntüler, dağıtılmış liderliğin kişilerarası dinamiklerine ve paylaşılan çıktılara ulaşmada işbirliği halinde çalışmaya vurgu yapmaktadır. MacBeath ve arkadaşlarının (2004) ve Leithwood ve meslektaşlarının (2006b) geliştirdiği liderlik örüntüleri ise diğer örgütlerde de gözlenebilir olsa da daha çok okul bağlamında ele alınmıştır (Bolden, 2011).

**Tablo 2.4***Dağıtılmış Liderlik Örüntüleri*

Gronn (2002b)	MacBeath ve ark. (2004)	Spillane (2006)	Leithwood ve ark. (2006b)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kendiliğinden gelişen işbirlikleri.</i> Farklı beceri ve bilgi kapasitesine sahip bireylerin belirli bir görevi yerine getirmek için uzmanlıklarını birleştirerek zaman zaman toplanması ve sonra ayrılmalarıdır.</li> <li>• <i>Sezgisel çalışma ilişkileri.</i> İki ya da daha fazla örgüt üyesinin birbirine itimat ederek zamanla yakın çalışma ilişkileri geliştirmesidir. Bu ilişki kapsamında sahip olunan liderlik rolleri paylaşılmaktadır.</li> <li>• <i>Kurumsallaşmış uygulamalar.</i> Örgütlerde çeşitli işbirliği uygulamalarında formal yapıların kurumsallaşmasıdır. Bireyler arası işbirliğini geliştirmek için takım veya kurullar gibi bazı örgütsel yapıların oluşturulmasını kapsamaktadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Resmi dağıtım.</i> Liderlik sorumluluklarının amaçlı olarak aktarılmasını veya devredilmesini kapsar.</li> <li>• <i>Pragmatik dağıtım.</i> Liderlik rol ve sorumluluklarının farklı aktörlerce tartışılarak bölüştürülmesini içerir.</li> <li>• <i>Stratejik dağıtım.</i> İhtiyaç duyulan liderlik sorumluluklarını karşılamak için belirli bilgi, beceri ve kaynağa sahip yeni bireylerin örgüte getirilmesidir.</li> <li>• <i>Artımlı dağıtım.</i> Örgüt bireyelerinin deneyim kazandıkça liderlik sorumluluklarının devamlı olarak artmasıdır.</li> <li>• <i>Fırsatçı dağıtım.</i> Örgüt bireyelerinin kendi görevleri için gerekli fazladan liderlik sorumluluklarını gönüllü olarak almalarını içerir.</li> <li>• <i>Kültürel dağıtım.</i> Liderlik görevlerinin örgüt üyeleri tarafından doğal bir biçimde üstlenilmesi ve kişiler arasında paylaşılmasıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>İşbirliği şeklinde dağıtım.</i> İki ya da daha fazla bireyin aynı liderlik rutinini aynı zamanda ve yerde birlikte çalışarak yerine getirmesidir.</li> <li>• <i>Kolektif dağıtım.</i> Liderlik rutinlerinin ayrı fakat birbirine bağlı olarak çalışan iki ya da daha fazla lider üzerinde dağılmasını içerir.</li> <li>• <i>Koordineli dağıtım.</i> İki ya da daha fazla bireyin belirli bir liderlik rutinini sırayla çalışarak yerine getirmesidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Planlı gruplaşma.</i> Sorumlulukların, kaynakların ve danışma görevlerini en iyi yapabilecek bireylere veya gruplara kasıtlı olarak dağıtılmasıdır.</li> <li>• <i>Kendiliğinden gruplaşma.</i> Liderlik görev ve sorumlulukları plansız bir şekilde dağıtılmasıdır. Liderlik işlevlerinin kim tarafından gerçekleştirileceği açıkça söylenmeden sözsüz olarak veya tesadüfî kararlarla alınmaktadır.</li> <li>• <i>Kendiliğinden uyumsuzluk.</i> Liderliğin plansız bir tutumla dağıtılmasıdır. Bu örüntüde çıktılar daha az tesadüfidir ve liderlik etkinliklerinin uyumsuzluğu söz konusudur.</li> <li>• <i>Anarşik uyumsuzluk.</i> Liderlerin birbirlerinden bağımsız hareket ederek kendi hedefleri ve amaçları doğrultusunda çalışmalarını yürütmektedirler. Bu örüntüde birçok örgüt lideri, kendi etki alanlarında ne yapmaları gerektiğine dair diğerlerinden gelen etkiyi etkin olarak reddetmektedir.</li> </ul>

R. Bolden'in "Distributed leadership in organizations: A review of theory and research" (2011, s. 258) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Gronn, Spillane ve MacBeath ortaya koydukları liderlik örüntülerinden hangi dağılım biçiminin veya biçimlerinin daha etkili olduğuna yönelik herhangi bir imada bulunmamışlardır. Ancak Leithwood ve arkadaşları hangi örüntülerin örgütsel verimlilik ve gelişime katkısı olabileceğine yönelik yorumları mevcuttur. Planlı ve kendiliğinden gruplaşma kısa zamanlı örgütsel gelişim uygulamaları için diğerlerine göre daha fazla katkı sağlama eğilimindedir. Planlı gruplaşma ayrıca uzun dereceli örgütsel verimlilik uygulamaları için de daha fazla katkı getirmektedir. Kendiliğinden ve anarşik uyumsuzluğun ise kısa zamanlı veya uzun dönemli örgütsel verimlilik eylemleri için olumsuz etkileri mevcuttur. Ayrıca okul bağlamları düşünüldüğünde, büyük okullarda bölümler arasında kimin neyi yaptığının belirsiz olması, rekabetin yaşanması ve işbirliğinin olmaması nedeniyle genellikle kendiliğinden ve anarşik uyumsuzluk örüntüleri görülmekte olduğu belirtilmektedir (Leithwood ve ark., 2006b).

Dağıtılmış liderlik örüntüleri örgütlerde liderliğin nasıl dağıldığı ve yürütüldüğüne dair bilgiler sunmaktadır. Liderlik görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde neden bu örüntülerin tercih edildiği, bu liderlik örüntülerini oluşmasını destekleyen etmenlerin neler olduğu üzerinde durulması gereken diğer önemli bir konudur. Bu bağlamda liderliğin dağılımını etkileyen bağlamsal faktörlerin incelenmesi dağıtılmış liderliğin okullarda ve örgütlerde nasıl geliştiğine dair kapsamlı bilgiler sunacaktır.

#### **2.14. Dağıtılmış Liderliği Destekleyen Etmenler**

Dağıtılmış liderliğe ilişkin yapılan çalışmalar bu liderliğin bazı etmenler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Okullarda liderliğin dağıtılmasını okul bireylerinin özellikleri ve öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki ilişkileri kapsayan kişiler arası birçok etmen etkilemektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarını etkileyebilme becerileri ve okul yönetimiyle verimli ilişkiler geliştirmeleri okullarda okul yönetimiyle birlikte liderlikte rol almalarına olanak sağlamaktadır (Harris ve Muijs, 2004). Bu bağlamda okulların başarısına etki eden ve dağıtılmış liderliğin okullarda yürütülmesini destekleyen faktörler okul yöneticilerinin özellikleri, öğretmen liderlerin özellikleri ve örgütsel etmenler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Yashkina, 2010). Dağıtılmış liderliği destekleyen veya etkileyen bu etmenler Tablo 2.5'te gösterilmektedir.

**Tablo 2.5***Dağıtılmış Liderliği Destekleyen Etmenler*

Okul yöneticilerinin özellikleri	Öğretmen liderlerin özellikleri	Örgütsel etmenler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontrol ihtiyacı/Gücü paylaşma isteği</li> <li>• Görev süresi</li> <li>• Yönetici olarak duyulan özgüven</li> <li>• Öğretmenlerin liderlik yeteneğine inanç</li> <li>• Öğretmenlerin liderlik isteklerini değerlendirme</li> <li>• Alanında uzmanlık sahibi olma</li> <li>• Öğretmenlerin uzmanlıklarını değerlendirme</li> <li>• Meslektaş baskısı</li> <li>• Üst düzey makamlardan gelen baskı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alanında uzmanlık sahibi olma</li> <li>• Lider olarak duyulan özgüven</li> <li>• Görev süresi</li> <li>• Mesleki gelişim ihtiyacı</li> <li>• Yönetici teşviki</li> <li>• Meslektaş baskısı</li> <li>• Üst düzey makamlardan gelen baskı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul yapısı</li> <li>• Liderlere duyulan güven</li> <li>• Öğretmenler arası güven</li> <li>• Destekleyici çevre</li> <li>• İşbirliği kültürü</li> <li>• Paylaşılan karar verme</li> <li>• Ortak hedefler</li> <li>• Teşvikler ve kaynaklar</li> <li>• Mesleki gelişim olanakları</li> <li>• Yönetici desteği</li> <li>• Okul büyüklüğü</li> </ul>

G. V. Yashkina'nın "Explaining the nature and extent of leadership distribution in elementary schools" (2010, s. 16) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

**2.14.1. Okul yöneticilerinin özellikleri**

Okul yöneticileri okullarında dağıtılmış liderliğin yürütülmesinde büyük sorumluluğa sahiptir (Harris, 2005c; Smylie, Conley ve Marks, 2002). Liderliğin okul bireyleri üzerinde başarılı bir şekilde dağılmaları okul yönetimine oldukça bağlı olmaktadır. Liderlik gerektiren sorumluluklar ve durumlar ortaya çıktıkça, okul yöneticileri okullarındaki öğretmenlerin neleri yapabileceklerinin ve neler hakkında bilgi sahibi olduklarının bilincinde seçimler yaparak mesleki gelişimleri için faydalı olan sorumlulukları öğretmenlere verebilirler (MacBeath, 2005; Leithwood, 2003). Bu bağlamda okul müdürlerinin ve yardımcılarının sahip oldukları özellikler okullarda liderliğin dağıtılmasında etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin kontrol ihtiyacı/gücü paylaşma istekleri, görev süreleri, yönetici olarak kendilerine duydukları özgüven, öğretmenlerin liderlik yeterliklerine duydukları inanç, alanında sahip oldukları uzmanlık, öğretmenlerin uzmanlıklarını tahmin edebilmeleri ve meslektaşlarından gelen baskılar gibi etmenlerle liderliği diğer öğretmen arkadaşları ve kendileri arasında dağıtabilmektedirler (Yashkina, 2010, s. 17-18).

**Kontrol ihtiyacı/Gücü paylaşma isteği:** Egosunu kişiliklerinin merkezine fazla derecede almayan yöneticiler sahip oldukları gücü diğer meslektaşlarıyla paylaşma istekliliğiyle birlikte okullarında liderliğin diğer bireyler üzerinde dağılabilmesine imkân tanımaktadırlar (Eckman, 2006; MacBeath, 2005, 2009). Diğer taraftan okulda kontrolü ve sahip oldukları gücü ellerinden bırakmak istemeyen okul yöneticileri, okul liderliğinin tek bireye odaklı olarak kalmasına neden olmakta veya liderliğin direktif bir şekilde dağılmasını sağlamaktadırlar (Harris, 2004b).

**Görev süresi:** Belirli bir okulda okul yöneticisi olarak geçirilen süreyle birlikte toplamda yönetici olarak geçirilen görev süresi okullarda dağıtılmış liderliğin benimsenmesinde rol oynamaktadır. Örneğin, deneyim süresi daha fazla olan liderler okulla ilgili bütün kararları tek başlarına almak istememektedirler, diğer bireylerin fikirlerini alarak onları süreçlere dâhil etmektedirler (Day ve ark., 2009; MacBeath, 2009).

**Yönetici olarak duyulan özgüven:** Liderlik becerilerine güvenen okul yöneticileri diğer okul bireyleriyle güçlerini paylaşma eğiliminde olmaktadır (MacBeath, 2009).

**Öğretmenlerin liderlik yeteneğine inanç:** Yöneticilerin güçlerini paylaşmaları veya sürdürmeleri kısmen öğretmen meslektaşlarının liderlik becerileriyle açıklanmaktadır (Harris, 2009).

**Öğretmenlerin liderlik isteklerini değerlendirme:** Okul yöneticilerinin seçeceği liderlik örüntüsü diğer öğretmenlerin liderlik görevi alma isteklilikleri ve hazır oluşluklarına göre değişmektedir. Öğretmenlerin farklı hazır bulunuşluk düzeyleri göstermeleri okullarda farklı liderlik örüntülerinin benimsenmesini sağlamaktadır. Okul bireylerinin liderlik kapasitesi düşükse daha direktif veren ve tek bireye odaklanmış örüntü tercih edilirken liderlik kapasitesi gelişmişse diğer bireylere daha fazla söz veren ve eşitlikçi bir örüntü tercih edilmektedir (Day ve ark., 2007)

**Alanında uzmanlık sahibi olma ve öğretmenlerin uzmanlıklarını değerlendirme:** Okul yöneticilerinin öğretim ve öğrenimde kendi özel uzmanlıkları ve meslektaşlarının özel uzmanlıklarını değerlendirerek çeşitli uzmanlık kaynaklarını kullanmalarıyla liderlik dağıtımı şekillenebilmektedir. Örneğin, bir okulda müfredat geliştirme konusunda ya da öğrenci başarı değerlendirmelerinde uzmanlık sahibi olan öğretmenler, yöneticiler tarafından tercih edilerek okul yönetiminde vizyon oluşturma, işbirlikçi karar verme ve benzeri bazı uygulamalarda liderlik rolü alabilirler (Anderson, Moore ve Sun, 2009).

**Meslektaş ve üst düzey makamlardan gelen baskı:** Milli eğitim politikaları nedeniyle üst düzey makamlardan ve meslektaşlardan okul müdürlerine gelen baskılar, okul yöneticilerinin belirli liderlik örüntülerini seçmelerine neden olabilmektedir (Anderson ve ark., 2009; MacBeath, 2009).

### 2.14.2. Öğretmen liderlerin özellikleri

Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler liderlik görev ve sorumlulukları almalarında önemli etmen olmaktadır. Öğretmenlerin belirli bir alanda uzmanlık sahibi olmaları, kendilerine duydukları özgüven, görev süreleri, mesleki gelişim ihtiyaçları, okul yöneticilerinin kendilerini teşvik etmesi, meslektaşlarından ve üst düzey makamlardan gelen baskılar gibi etmenler öğretmenlerin okullarda lider rolleri üstlenmelerinde önem taşımaktadır (Yashkina, 2010, s. 19-20).

**Alanında uzmanlık sahibi olma:** Okul iyileştirme, müfredat geliştirme ve pedagoji gibi alanlarda sahip olunan uzmanlıklar liderlik rollerinin alınmasında öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Yashkina, 2006). Okul geliştirmeye yönelik belirli bir alanda sahip olunan yüksek düzeyde uzmanlıklar, öğretmenlerin etkili lider olmalarında zemin oluşturmaktadır (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon ve Yashkina, 2009).

**Lider olarak duyulan özgüven:** Öğretmenlerin sahip oldukları liderlik bilgi ve becerileriyle birlikte kendilerine duydukları güven liderlik rolleri üstlenebilmelerinde hazırbulunuşluklarını ve istekliliklerini belirlemektedir (Macbeath, 2005; Mayrowetz, Murphy, Seashore Louis ve Smylie, 2009; Yashkina, 2006).

**Görev süresi.** Deneyimli öğretmenler okullarda genellikle danışman öğretmen ve resmi olmayan liderler olarak görev yapmaktadır. Diğer öğretmenler deneyimli öğretmenlere saygı duymakta ve genellikle deneyimli öğretmenler diğer öğretmenlere tavsiyelerde bulunarak onlara lider olabilmektedirler (Leithwood ve ark., 2009)

**Mesleki gelişim ihtiyacı:** Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirme arzuları okullarda ilaveten sorumluluk almalarını sağlamakta ve yeni beceriler edinmeleri için onları motive etmektedir (Mayrowetz ve ark., 2009). Öğretmenler, mesleki uzmanlıklarına dönük bilgi ve yeteneklerini geliştirdikçe etkin olarak liderlik rolleri alma isteği içine girmektedirler (Day ve Harris, 2002; Murphy, 2005). Öğretmenler mesleki gelişimleriyle birlikte iletişim becerilerini, grup sürecine katılma



yeteneklerini, inceleme ve soruşturma yeteneklerini ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirerek liderlik kapasitelerini artırmaktadırlar (Harris ve Lambert, 2003).

**Yönetici teşviki:** Okul yöneticileri öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri neticesinde potansiyel liderler olarak görebilirler. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlere yol gösterebilir, onları cesaretlendirerek ve destekleyerek becerileri geliştirmelerine ve liderlik rolleri almalarına olanak sağlayabilirler (Leithwood ve ark., 2009; MacBeath, 2005).

**Meslektaş ve üst düzey makamlardan gelen baskı:** Öğretmenler meslektaşlarından ve üst düzey makamlardan gelen baskılar neticesinde kendilerini baskı altında hissedebilir ve belirli liderlik görevlerini üzerlerine almak isteyebilirler (MacBeath, 2009).

### 2.14.3. Örgütsel etmenler

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin özelliklerine ek olarak okul yapısı ve okul kültürüne ait özellikler, güven ortamının oluşturulması, iyi öğretmen yönetici ilişkileri, yönetici teşviki ve desteği, okul büyüklüğü gibi örgütsel etmenler öğretmenlerin okullarda liderlik sorumlulukları almalarında önem taşımaktadır (Day ve Harris, 2002; Harris, 2005c; Harris ve Lambert, 2003; Lieberman ve Miller, 2005; Leithwood, 2003; Leithwood ve ark., 2003; MacBeath, 2005; Murphy, 2005; Smylie ve ark., 2002; Yashkina, 2010, s. 20-25).

**Okul yapısı:** Hiyerarşik okul yapıları öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkileri zayıflatma ve liderlik gerektiren uygulamaların öğretmenler tarafından yürütülmesini engellemektedir. Oysa dağıtılmış liderlik, yatay örgütsel yapıya sahip okullarda daha fazla teşvik edilmektedir. Çünkü yatay örgüt yapıları okul üyeleri arasında ortak ilişkilerin korunmasını sağlayan norm ve işbirliği imkânları sunmaktadır (Leithwood ve ark., 2009)

**Liderlere duyulan ve öğretmenler arasında duyulan güven:** Güven, liderliğin dağılmasında en önemli örgütsel faktör olarak belirtilmektedir. Öğretmenler okul müdürlerine bir lider olarak saygı duyuyor ve onlara güveniyor ise, okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik örüntülerini desteklemeleri ve teşvik etmeleri daha etkili olmaktadır (Yashkina, 2006). Ayrıca öğretmenlerin birbirlerine duydukları güven dağıtılmış liderlik için önemli bir öncül olarak kabul edilmektedir (Yashkina, 2010). Öğretmenlerin birbirlerine karşılıklı olarak güven duymaları ve saygı göstermeleri

birbirlerinin potansiyelini ve liderliğini kabul etmelerini kolaylaştırmaktadır (MacBeath, 2005). Okul üyeleri arasında yüksek düzeyde güven olan okullar, daha çok bireyi kapsayan ve daha eşitlikçi dağıtılmış liderlik örüntülerini benimsemektedirler (MacBeath, 2005; Mayrowetz ve ark., 2009).

***Destekleyici çevre:*** Liderliğin dağıtılmış desenleri açık ve desteleyici bir okul çevresinde gelişmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine güçlü bağlılık sergilemelerinin teşvik edildiği, kayırma ve muhalefetin yaşanmadığı okul ortamlarında dağıtılmış liderlik desteklenmektedir (Leithwood ve ark., 2009). Dağıtılmış liderlik örüntülerinin gözlemlendiği destekleyici okul ortamlarında iki yönlü iletişim, zengin bilgi alışverişi, dürüst değerlendirmeler, kısıtlayıcı olmayan geribildirimler yer almakta ve okul üyeleri arasında yüksek düzeyde güven bulunmaktadır (Louis, Mayrowetz, Smiley ve Murphy, 2009). Böyle destekleyici ortamlar öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak daha fazla risk almalarına izin vermektedir. Okullarda açık ve güvenilir bir ortam yaratıldığı zaman okul personeli yeni fikirler ve girişimler üretilmesine katkıda bulunabilmektedir (Hammersley-Fletcher ve Brundrett, 2005).

***İşbirliği kültürü:*** Dağıtılmış liderlik, öğretmenler arasında sağlanan karşılıklı işbirliğinden daha fazlası anlamına gelmektedir. Dağıtılmış liderlik öğrenen topluluklar, çalışma grupları ve soruşturma ortaklıkları gibi işbirliğini merkeze alan birleşik birimlerin etkinliklerin sonucu neticesinde ortaya çıkmaktadır (Harris, 2004a). Bu nedenle işbirliği kültürü dağıtılmış liderliğin karakterize bir özelliğidir (MacBeath, 2005, 2009).

***Paylaşılan karar verme:*** Dağıtılmış liderlik, örgüte yönelik kararların alınmasında bir kişinin nihai karar verici olmasını reddetmekte ve diğer örgüt bireyelerine güvenerek karar alınmasında onlara hak vermektedir (MacBeath, 2005). Bu bağlamda okul yöneticileri okul bireyelerinin karar verme süreçlerine katılımlarını destekleyen yapıları yaratmaları açısından önemli role sahiptirler. Hiyerarşik okul yapıları yatay ve daha esnek yapılarla yer değiştirdiği zaman, önemli kararların alınmasında okul bireyleri oluşturulan takımlar, kurullar ve çalışma gruplarıyla sorumluluk alabilmekte, öğretmen liderliğinin kapsamı genişlemekte ve böylelikle okullarda verimlilik artabilmektedir (Harris, 2009; Leithwood ve ark., 2009; Møller ve Eggen, 2005).

***Ortak hedefler:*** Liderler örgütlerinde örgüt üyelerince paylaşılan hedeflere sahip oldukları ve herkesin enerjisini aynı yöne kanalize ettikleri zaman, örgütlerde sinerji yaratmakta ve başarıya ulaşabilmektedirler (Wallace, 2002). Ancak kimi liderler örgüt

üyelerince benimsenen ortak hedefleri taşımakta ve örgüt üyelerine verilecek öncelikleri kabul etmede isteksiz olabilmektedirler. Oysa dağıtılmış liderlikte liderler farklı ve hatta kimi zaman birbirleriyle çelişen hedeflerin yaratılması için çaba sarfetmektedir (Leithwood ve ark., 2009; Spillane ve Orlina, 2005; Storey, 2004; Timperley, 2005).

**Teşvikler ve kaynaklar:** Okullarda öğretmenlerin aldıkları liderlik rolleri onlara fazladan yük getirebilmektedir. Bu nedenle bazı öğretmenler liderlikte isteksiz olabilir. Ancak okul üyelerine gerekli kaynak materyali, toplantı için zaman, ödül ve kamusal tanınırlık gibi fazladan kaynak ve teşvikler sunulduğu zaman liderliğe karşı meyilli olabilmektedirler (Camburn ve ark., 2003; Hammersley-Fletcher ve Brundrett, 2005; Wallace, 2002; Yashkina, 2006). Okullarda bahsedilen bu kaynak ve teşvikler genellikle okul yöneticileri ve ilçe amirleri tarafından sağlanmaktadır (Leithwood ve ark., 2009).

**Mesleki gelişim olanakları:** Örgüt üyelerinin başarılı lider haline gelmelerine yardımcı olabilecek kaynaklara ve mesleki gelişim imkânlarına erişimleri kolaylaştığı zaman, örgütlerde resmi olmayan liderliklerin görülme olasılığı artmaktadır (Firestone ve Martinez, 2009; Leithwood ve ark., 2009). Bu bağlamda gerekli mesleki gelişim olanaklarının yaratılmasında yöneticilerin ve ilçe amirlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Hammersley-Fletcher ve Brundrett, 2005).

**Yönetici desteği:** Okul yöneticileri sadece belirli öğretmenlere liderlik rol sorumluluklarını almalarında teşvik yapmayarak, açık ve güvenilir ortamlar sağlayarak, güven ve işbirliği kültürü oluşturarak, kolektif karar verme yapılarını sunarak, ilaveten kaynaklar ve gerekli mesleki gelişim olanakları sağlayarak ve dağıtılmış liderlik uygulamalarında model olarak liderliğin çeşitli aktörler üzerinde dağılmasını desteklemektedirler. Böylelikle örgüt üyeleri resmi liderlerden gelen gözle görülür destek ortamının sağlanması durumunda liderliğe katılmaya motive olmaktadır (Hammersley-Fletcher ve Brundrett, 2005; Leithwood ve ark., 2009; Smylie ve ark., 2003).

**Okul büyüklüğü:** Okul büyüklüğünün okullarda liderlik dağılımının özüne ve kapsamına doğrudan ve dolaylı olarak etkisi bulunmaktadır. Örneğin büyük okullar diğer okullara kıyasla daha fazla resmi lidere sahiptir ancak bu okullarda liderlik uygulamalarının koordine edilmesi oldukça zordur. Büyük okulların çeşitli bölüm ve alan gibi yapıları bünyelerinde içermesi liderlik uygulamalarının koordine edilmesini olumsuz anlamda etkilemektedir. Böylelikle bu okullarda kendiliğinden uyumsuzluk ve anarşik uyumsuzluk gibi koordinesiz örüntüler ortaya çıkabilmektedir (Leithwood ve ark., 2009). Diğer yandan daha az okul personeline sahip küçük okullarda ortak

hedeflerin, değerlerin ve işbirlikçi bir kültürün oluşturulması daha kolay olmaktadır. Bu nedenle küçük okullarda planlı ve kendiliğinden gruplaşma liderlik örüntüleri gözlenmesi daha olası olmaktadır (Yashkina, 2010).

## **2.15. Örgütsel Güven, Örgütsel Destek ve Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişki**

Bu çalışma bağlamında örgütsel güvenin ve desteğin okullarda dağıtılmış liderliğin gelişimi üzerindeki rollerine odaklanılmaktadır. Örgütsel güven ve desteğin okullarda gerçekleştirilen kolektif eylemler üzerinde rolü olacağı düşüncesinden hareketle bu kavramlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada örgütsel yaşam içerisinde algılanan güven ve desteğin öneminden bahsedilerek bireylerin liderlik sorumluluklarına ve işlevlerine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine değinilecek ve bu kavramların dağıtılmış liderlikle olan ilişkileri açıklanacaktır.

### **2.15.1. Örgütsel yaşamda güven**

Sosyal bilimler literatüründe yarım yüzyıldır çalışılan güven kavramı son yıllarda örgütsel bağlamlarda yapılan çalışmalarda ilgi odağı olmuştur. İyi işleyen bir örgüt için en önemli öge olarak kabul edilen güven kavramı, örgütlerde etkili işbirliğinin ve iletişimin sağlanmasın, uyumlu ve verimli ilişkiler kurulmasına zemin hazırlamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Örgütlerde güvenin önemine yönelik araştırmacılar tarafından bir fikir birliği sağlansa da güven kavramının tanımlanmasının zor olduğu belirtilmektedir (Louis ve ark., 2009; Smylie ve ark., 2007). Çoğu tanım, güvenin bireylerin diğer bireylerin güdülerine, niyetlerine ve ileriye yönelik eylemlerine yönelik şüphelerine dayalı olarak algıladıkları hassas bir psikolojik durum olduğunu belirtmektedir (Kramer, 1999, s. 571). Diğer bir ifade ile güven, diğer bireylere inanma istekliliği ve itimat edilen bireylere karşı hassas olma anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu bağlamda güven, diğer tarafın fırsatçı olarak hareket etmemesi, dürüst olması ve verilen taahhütlere uygun olarak iyi niyet çabası içerisinde olmasına yönelik bir beklentidir (Smylie ve ark., 2007). Bromiley ve Cummings'e (1995) göre ise güven, (a) açık veya ima edilen vaatlere uygun hareket etme niyetinde bulunan, (b) önceden verilen taahhütlere karşı ne olursa olsun dürüst olan ve (c) fırsat mevcut olduğunda bile başkalarından yararlanma niyetinde olmayan birey veya gruplara karşı duyulan inançtır

(s. 223-224). Tanımdan da belirtildiği üzere, Bromiley ve Cummings güveni verilen taahhütleri tutma diğer bir deyişle iyi niyetli davranma gayretine, dürüstlüğüne ve fırsatçılıktan kaçınma temeline dayandırmaktadır. Onlara göre örgütsel etkileşimlerin büyük bir çoğunluğu bu üç öge üzerinde temellenmektedir.

Güvenle ilgili yapılan çalışmalar, güven kaynaklarını yükümlülükler, devamlı etkileşimler ve ahlaki otorite olarak belirtmektedir (Bryk ve Schneider, 2002; Louis, 2007). Ancak bu niteliklere atfetmek oldukça zor olduğundan, Kramer (1999) güvenin bireylerin sosyokültürel bağlamlarından çeşitli etmenler tarafından şekillendiğini belirtmektedir. Güven, güvene ve güvensizliğe karşı eğilimlerden, güvenle ilgili geçmiş hikâyelerden ve üçüncü kişilerin açıklamalarından etkilenmekte, toplumsal sınıflardan ve örgütsel rollerden kaynaklanmaktadır. Güven ayrıca kişinin etkileşim halinde bulunduğu bağlamlarda yürütülen normlardan ve resmi kurallardan da kaynaklanabilmektedir (Louis ve ark., 2009; Smylie ve ark., 2007). Diğer yandan güven, sistematik olarak bireysel, grup ve örgütsel düzeylerde faaliyet halinde olan dinamik bir olgudur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Duruma bağlı olarak ortaya çıkmanın, zaman zaman güçlenmenin ve kimi zaman da zayıflamanın yanı sıra örgütlerde güven kırılabilir, kaybedilebilir ve onarılabilir. Böylelikle kişisel ve örgütsel ilişkilere dayanan güven, örgüt içerisinde farklı seviyelerde hissedilebilmektedir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Louis, 2007).

Örgütsel yaşam için önemli bir olgu olarak belirtilen güven, örgüt bireylerini birbirine bağlayan bir uhu ya da örgütün mekanizmasını yağlayan yağ olarak hizmet etmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Bu bağlamda örgütlerde kolektif etkinliklerin, karşılıklı yardımlaşmanın ve ortak hesapverebilirliğin yerine getirilmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır (Coleman, 1988). Böylelikle diğer bireylerin sözlerine ve eylemlerine duyulan inanç olarak kabul edilen güvenin örgütlerin verimliliğine yönelik katkıları bulunmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Okulların etkili ve üretken olabilmeleri için işbirliği içinde çalışmaları, bireylerin birbirleriyle uyumlu olmaları ve iyi yönetilmeleri gerekmektedir (Goldring ve Rallis, 1993; Louis, Kruse ve Marks, 1996). Okullarda işbirliği, iletişim, okul iklimi, örgütsel vatandaşlık ve karar verme süreçlerine katılım gibi değişkenlerle yakından ilgili olan güven kavramı böylelikle eğitimde gelişmenin sağlanmasında önemli bir dayanak noktası olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Güven olumlu okul iklimiyle, verimli iletişimle, karar verme süreçlerine katılımı ve okul bireylerinin iş tanımlarının ötesinde çalışmaya istekli olmalarıyla yakından ilişkili olmakla birlikte, okullarda bireyler arasında sağlanan

güvenin okul etkililiğinde ve öğrenci başarısında olan etkisi araştırmacılar tarafından desteklenmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duydukları güven, öğretimin kalitesi ve okulda uyumun sağlanmasıyla bağlantılı olup okulun genel anlamda etkililiğine katkı getirmektedir (Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995).

Güvenin örgütlere ve bireylere yönelik çeşitli faydaları bulunmaktadır (Kramer ve Cook, 2004). Güven, örgütlerde bürokratik kontrollere olan ihtiyacı azaltabilmekte, bireylere özerklik ve takdir yetkisi verebilmekte ve yardımlaşmayı desteklemektedir (Bry ve Schneider, 2002; Kramer ve Cook, 2004; Tschannen-Moran, 2004). Diğer yandan güven, örgütlerde bireyler arasında yapılan yardımlaşma neticesinde ortaya çıkabilecek riskleri azaltabilmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Ayrıca bireyler arasında yardım alma ve yardım etmeyle ilgili yükümlülüklerin ve zorunlulukların azaltılabilmesi gibi bir faydası bulunmaktadır. Bununla birlikte öngörülebilirliği ve bütünlüğü sağlayarak örgütlerde iletişimi ve geribildirim teşvik edebilmektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Tschannen-Moran ve Hoy'a (2000) göre, yüksek güven ortamı bireylerin düşünce ve duygularını paylaşmalarında daha istekli hale getirmektedir çünkü güven, bilgi alışverişine izin vererek problemlerin büyümeden açıkça üzerinde düşünülebileceği bir bağlam oluşturabilmektedir. Diğer yandan güven, örgütlerde liderlik örüntüleriyle ilgili önemli değişimlerin uygulanmasında etkili bir etmen olan işbirliğini teşvik etmektedir (Louis ve ark., 2009).

Güvenin ortaya koyduğu diğer bir fayda ise, örgütlerde kolektif refahı artıran ve kolektif hedeflere ulaşılmasını sağlayan sosyalliği yaratmasıdır (Kramer, 1999; Kramer ve Cook, 2004). Güven örgütlerde bireylerin birbirlerine ve gruplarına karşı işbirliği ve inanç içinde olmalarını teşvik etmekte birlikte kişilerin birbirlerine yönelik çıkarıcı rekabetlere girmelerini engellemektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Böylelikle güven, kolektif eylemlerin yerine getirilmesini mümkün kılmakta ve bireylerin tanınma ve bedel beklentisi içerisinde olmadan işle ilgili sorumluluklarının ötesinde ilaveten katkılar yapmalarını sağlayarak örgütsel vatandaşlığı geliştirebilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Diğer önemli bir fayda ise, güvenle birlikte yönetim ve denetime yönelik olumlu ilişkilerin sağlanabilir olmasıdır (Kramer ve Cook, 2004). Güven, üst düzey birimlerin desteğini almayı, işbirliği içerisinde bulunmayı ve etkileşim halinde olmayı geliştirmektedir (Elsbach, 2004). Ayrıca kültürel bir değer olarak algılanması sebebiyle örgütsel yapıların özellikleri üzerinde etkiye sahiptir. Örgüt bireyleri arasında sağlanan yüksek düzeyde güven merkezileşmenin azalmasına neden olmaktadır.

Merkezileşmenin azaltılması neticesinde içselleştirilmiş ve gevşetilmiş bir denetim sistemi ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan güven düzeyinin düşük olduğu örgütlerde merkezileşme artmakta ve katı dışsal denetim devreye girmektedir (Sargut, 2001).

Güvenin okullar dâhil örgütlere çeşitli faydaları olsa da, güven bazen örgütlerde hissedilmediği zaman problemler oluşturabilmektedir (Kramer, 1999; Louis, 2007). Okul gelişimi ve etkililiği için kritik bir faktör olan güvenin okullarda sağlanamadığı zamanlarda sahip olunan enerji kişinin hassasiyetini korumaya ve ihanete karşı hazırlıklı olmaya dönüşmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu durum öğrenciler içinse enerjilerini kendilerini korumaya ve öğretimden uzaklaşmaya yönelme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca güvenin okullarda nüfuz bulmamasıyla kurallar çoğalmakta, öğretmenler ve öğrenciler birbirlerine yabancılaşmaktadırlar. Bununla birlikte, güven olmadan iletişim kısıtlanabilmekte ve bu nedenle ortaya çıkan problemlerin çözülmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Okul liderleri ortak bir vizyon oluşturmaya ve paylaşılan hedefleri gayretlendirmeye çalışsalar dahi, güven olmadan bu liderler çalışma arkadaşlarını işlerinin en ufak gerekliliğini bile yapmaya telkin edemeyebilirler. Hatta güvensizlik okulun iklimine yayılırsa, o okulun etkili olması da pek mümkün olmamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Diğer taraftan fazla güven de örgütsel bağlamlarda problem yaratabilmektedir. Örgütlerde bireylerin sahip olduğu fazla güven, problemlere tepeden bakmalarına neden olabilir, ilişkileri gözlemlemeye ve değerlendirmeye olan ihtiyaçları gözden kaçırabilir ve bireylerde eksiksiz inanç duygusunu yaratarak körlük oluşturabilir (Robinson, Dirks ve Ozelik, 2004).

### **2.15.2. Dağıtılmış liderlik ve güven**

Örgütsel büyüme ve istikrar üzerinde büyük öneme sahip güvenin ve birbirine bağlılığın mevcut olduğu bir kültürde dağıtılmış liderlik kolaylıkla gelişebilmektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Ancak örgütlerde bireyler birbirlerine inanmadıkları ve güç mücadeleleri belirlediği veya liderlerin sahip oldukları sorumluluk ve roller birbirleriyle çakıştığı zaman, liderliğin dağıtılmış görünümü zarar görebilmektedir (Harris, 2008; Storey, 2004). Çünkü dağıtılmış liderlik, örgütlerin iç durumları, kültürel ve yapısal şartları düzenlendiği zaman etkili olarak işleyebilmektedir (Harris, 2008).

Liderlik dağılımının getirdiği sorumlulukların paylaşılmasına yönelik alınan kararlarda güvenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Örneğin bireyler arasında duyulan

güven yüksekse, önemli konular üzerinde liderlik gerektiren sorumlulukların çeşitliliği de genişlediğinden dağıtılmış liderliğin geliştirilmesi daha muhtemel olabilmektedir. Güven düzeyinin düşük olması durumunda veya örgüte güvensizlik hâkim ise, tersi durum söz konusu olabilmektedir. Ayrıca, örgütlerde kişilere duyulan güven yüksek olduğunda yerine getirilecek sorumlulukların örgüt için önemli, anlamlı ve kolaylıkla tayin edilebilir olmasının yanında, dağıtılacak olan görevler daha zorlayıcı ve riskli olabilmektedir (Smylie ve ark., 2007). Bu bağlamda, dağıtılmış liderlik genellikle örgüt çalışanları arasındaki ilişkilerinin olumlu olduğu ve mesleki güvenin yüksek derecede hissedildiği kültürlerde daha belirgin şekilde ortaya çıkabilmektedir (Harris, 2008).

Örgüt içerisinde bireylere duyulan güven yüksek ise, örgütlerde sürdürülen bürokratik kontroller azalabilmekte ve dağıtılmış liderlik sorumlulukları üzerine alan bireylerin sahip oldukları otonomi artabilmektedir. Diğer bir değişle örgütlerde hissedilen güven yüksek düzeydeyse, işbirliği, iki yönlü iletişim, problem çözme, bilgi alışverişi, dürüst değerlendirmeler ve geribildirim süreçleri daha yapıcı olarak işleyebilmektedir (Smylie ve ark., 2007). Bu bağlamda dağıtılmış liderliğin çıktılara veya performansa olan etkisinin güven ortamında şekillenebileceği düşünülebilir.

### **2.15.3. Örgütsel destek**

Çalışma ortamlarında öğretmenler çeşitli mesleki zorluklarla karşılaşmaktadır. Ağır çalışma koşulları, değişen liderlik anlayışları, bürokratik zorluklar, sınırlı kaynaklar ve gelişim fırsatları, düşük maaş, düşük statü ve düşük düzeyde kamusal tanınırlık gibi durumlarla mücadele etmek zorundadırlar (Ashton ve Webb, 1986). Böyle zor çalışma şartları altında örgüt tarafından değer gördüğünü hissetmek son derece önemlidir. Literatürde kişisel olarak değer görüldüğünü hissetme duygusu, örgütsel destek kavramı altında kavramsallaştırılmaktadır.

Örgütsel destek, bir örgütte çalışanların saygı duyulma, kabul ve onay görme, değer verme gibi duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir konu olmaktadır. Bu bağlamda algılanan örgütsel destek, bireylerin örgütlerine olan katkılarına değer vermeyi, kişisel refah durumlarını önemsemeyi, stresli veya zor durumlarda örgüt bireyelerine yardım sunmayı ne derecede arzuladığıyla ilgilidir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Diğer bir değişle örgütsel destek, örgüt çalışanlarının örgüte katkılarının ve ihtiyaçlarının bilincinde olunmasıdır (Naumann, Bies ve Martin, 1995; Randall, Cropanzano, Bormann ve Birjulin, 1999).



Örgütsel destek kavramı sosyal değiş-tokuş teorisine dayanmaktadır. Blau (1964) tarafından ortaya atılan bu teoriye göre kişiler arasında karşılıklı şarta bağlı iyiliklerin değişimi söz konusudur. Yani iyilik gören bir birey fırsatını bulduğunda bu iyiliğe karşılık vermekle yükümlü olmaktadır. Sosyal değiş tokuş teorisine göre, çalışanlar ile örgüt arasında var olan ancak açıkça ifade edilmeyen ve ihlal edildiğinde ise örgüt için olumsuz sonuçlara neden olan karşılıklı zorunluluklar söz konusudur (Coyle-Shapiro ve Conway, 2005). Eisenberger ve meslektaşları (1986) örgütlerde kişilerarası ilişkileri aydınlatabilmek için sosyal değiş tokuş teorisinden faydalanmışlar ve çalışanların çaba ve sadakatlerinin itibar ve onaylanma gibi bazı sosyoduygusal faydalar ve ücret gibi maddi kaynaklar karşılığında sağlandığını belirtmişlerdir (Lynch, Eisenberger ve Armeli, 1999). Bu anlamda örgüt tarafından çalışanların beklentileri karşılandığında, çalışanlar da örgütün kendilerinden beklediklerini yerine getirmek için çaba göstermektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Örgüt çalışanlarının örgüt tarafından değerli görülmesi, mutluluklarının önemsenmesi ve bunların hissettirilmesi, çalışanların örgüt ile olan duygusal ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Eisenberger ve ark., 1986).

Çalışanların mutluluğunu ve refahını göz önünde bulunduran ve onları destekleyen bir örgüt; çalışanların yaratıcı fikirlerini, önerilerini ve eleştirilerini dikkate alır ve bu önerileri uygulamaya aktarır, çalışanların iş güvenliğini sağlar ve onlara başarılı oldukları süre boyunca çalışmalarına yönelik güvence verir, örgüt içerisindeki bireyler arasında olumlu ilişkiler geliştirilmesini sağlar, örgüt içerisinde kayırmacılık yapmaz, herkese adaletli davranır ve hak yemez, çalışanları önemser ve onları karar süreçlerine dâhil eder (Özdevecioğlu, 2003). Örgütsel desteğin çalışanlar tarafından algılanması ayrıca bireylerin övgü ve takdir ihtiyaçlarını karşılar. Örgüt tarafından desteklenen bireyler örgütle olumlu duygusal bağ kurar ve sonuç olarak bireyler çaba-sonuç beklentisiyle örgütsel amaçlara ulaşmak için çabalarını artırır, böylelikle örgütlerde yüksek katılım ve performans sağlanır (Eisenberger ve ark., 1986).

Örgütsel destek, örgütün çalışanlara karşı muamelelerinden etkilenmekte ve aynı zamanda çalışanların bu muameleyi kendilerince yorumlamalarını da etkilemektedir. Örgütsel destek, örgütün çalışanlara adil davranması, üst birimlerin desteği, örgütsel ödüller, uygun çalışma koşulları; ücret, terfi, çalışma şartlarının zenginleştirilmesi, övgü ve onaylanma gibi iyi niyetli muamelelerden etkilenmektedir (Eisenberger ve ark., 1986). İlgili literatür incelendiğinde, adalet, yönetici desteği, örgütsel ödüller ve çalışma koşulları örgütsel desteğin temel öncülleri olarak sıralanmaktadır (Eisenberger ve ark.,

1986; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Örgüt içerisinde bireyler arasında adilliğin sağlanması ve örgütsel prosedürlere yönelik adaletin temin edilmesi örgütsel destekle büyük ölçüde ilişkilidir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Diğer yandan, yönetici desteğiyle algılanan örgütsel destek arasında nedensel bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerinin çalışanlarını düşünmesi ve örgüt için yaptıkları katkılara değer vermesi, çalışanlarca örgütün kendilerine değer verilmesine yönelik yaptıkları genellemelerle aynı olarak algılanmaktadır (Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski ve Rhoades, 2002). Yapılan çalışmalar görev özellikleri, örgütün yapısal özellikleri ve çalışma deneyiminin örgütsel destek algısını etkilediği yönündedir (Hutchison, 1997; Jawahar, Stone ve Kisamore, 2007). Ayrıca örgütü tarafından takdire bağlı olarak ödülle teşvik edilen çalışanların algıladıkları örgütsel destek yüksek olmaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Bahsedilen bu sosyal ve etkileşimsel değişkenlerin okul ortamlarında da örgütsel destek üzerinde etkisi olabilmektedir. Yöneticiler ve okul üyeleri arasında olumlu ilişkiler geliştirmeyi ve adaleti sağlamayı benimseyen bir okul atmosferinin öğretmenlerin örgütsel destek algılarına yüksek oranda etkisi bulunmaktadır (Mauseth, 2007).

Çalışanın örgütüne karşı beslediği algılar ile örgüt atmosferine yönelik özellikler arasında karşılıklı münasebeti olan bir kavram olduğundan, örgütsel desteğin geliştirilmesi ve korunmasının hem örgüt hem de çalışan için birtakım çıktıları olmaktadır (Eisenberger ve ark., 1986; Hochwarter, Kacmar, Perrew ve Johnson, 2003; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Örgütsel desteğin çalışma çıktılarına olan etkileri kişisel pratikler, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç kategoride incelenebilmektedir.

Örgütsel desteğin kişisel pratikler üzerindeki etkileri örgüt bireylerinin işe devam bağlılığıyla ilişkilidir (Meyer ve Allen, 1997; O'Driscoll ve Randall, 1999). Örgütte kalarak örgütün sağlayacağı maddi olanaklardan yararlanmayı kapsayan devam bağlılığıyla çalışanların algıladıkları örgütsel destek arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirtilmektedir (O'Driscoll ve Randall, 1999).

Örgütsel desteğin duyuşsal sonuçları ise iş memnuniyeti (Hochwarter ve ark., 2003; Mauseth, 2007) ve duyuşsal örgütsel bağlılık olarak belirtilmektedir (Hochwarter ve ark., 2003; O'Driscoll ve Randall, 1999). İş memnuniyeti, örgüt araştırmaları için içsel ödül özelliğinden dolayı önemli bir çıktı olarak kabul edilmektedir (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001). Örgütsel desteğin bir diğer olumlu çıktısı duyuşsal örgütsel bağlılıktır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Bireylerin örgüt tarafından değer

gördüklerini hissetmeleri neticesinde örgüte olan duygusal bağları artmaktadır (Çetin, 2013).

Örgütsel desteğin öğretmenler üzerindeki davranışsal sonuçları ise işe katılım (Chen, Aryee ve Lee, 2005; O'Driscoll ve Randall, 1999), iş performansı (Burke, 2003; Eisenberger, Fasolo ve Davis-LaMastro, 1990; Hochwarter ve ark., 2003; Orpen, 1994; Randall ve ark., 1999), örgütsel vatandaşlık davranışı (Chen ve ark., 2005; Coyle-Shapiro ve Conway, 2005; Randall ve ark., 1999; Wayne, Shore ve Liden, 1997) ve örgütsel bağlılığın artması (Chen ve ark., 2005; Naumann, Bennett, Bies ve Martin, 1998; Orpen, 1994; Stinglhamber ve Vandenberghe, 2003) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, algılanan örgütsel desteğin olası sonuçları arasında çaba düzeyinde artış (Kraimer ve Wayne, 2004), yaratıcılık ve buluşların artması (Ramus, 2001), sorumluluk duygusunun güçlenmesi (Naumann ve ark., 1995), stres ve tükenmişlik davranışlarında azalma (Asad ve Khan, 2003; Cropanzano, Howes, Grandey ve Toth, 1997), devamsızlık ve işten ayrılmanın azalması (Cropanzano ve ark., 1997; Naumann ve ark., 1995; Wayne ve ark., 1997) yer almaktadır.

#### **2.15.4. Örgütsel destek ve dağıtılmış liderlik**

Örgütlerde çalışan davranışını etkileyen çeşitli durumların mevcut olduğu ve bu davranışlarının altında yatan sebeplerin örgütten kaynaklanan motive ediciler olduğu ileri sürülmektedir. Örgüt çalışanlarının örgüt içi kararlara katılımlarına önem verilmesi ve iyiliklerinin önemsenmesi, göstermiş oldukları çabalara değer verilmesi ve mutluluklarının önemsenmesi, çalışanların örgütlerine yönelik genel inançlar oluşturmaya sebebiyet vermektedir. Çalışanlar örgüt tarafından önemsendiklerini ve desteklendiklerini hissettiklerinde, örgüt faaliyetlerini gönüllü olarak gerçekleştirmekte ve beklentileri karşılandığı sürece yüksek performans göstermektedirler. Ayrıca yüksek örgütsel destek algısına sahip örgüt bireyleri örgüte fayda sağlayan davranışlar gösterme eğiliminde bulunmaktadır (Eisenberger ve ark., 1986).

Örgütsel destek liderlik davranışlarıyla yakından ilişkili olduğundan, çalışanlarca üst birimlerin desteğinin hissedilmesi ve sergilenen liderlik davranışları bir örgütün arzu edilen çıktılara ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Ahmad ve Yekta, 2010). Eğitimsel süreçlerin başarılması da yöneticiler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilere ve okulda güvenli, rahat ve olumlu bir atmosferin geliştirilmesine dayanmaktadır (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). Örgüt bireylerinin örgüt tarafından

kendilerine değer verildiği, önemsendiğini ve desteklendiğini hissetmeleri örgüte etkin olarak katkı getirmelerini sağlamakta ve örgüt içerisinde karşılaşılan problemlerin çözülmesinde yer almalarını sağlamaktadır (Twigg, 2008). Bu bağlamda oluşturulan destek ortamı sayesinde öğretmenlerin okullarında liderlik gerektiren sorumluluklara dâhil olmalarının ve işbirliği içinde çalışmalarının muhtemel olduğu söylenebilir. Ancak liderlik davranışlarıyla örgütsel destek arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Ahmad ve Yekta, 2010). Bu nedenle çalışma kapsamında öğretmenlerin liderlik görevlerini yerine getirmeleri ve eğitimle ilgili konularda liderlik davranışları göstermeleri örgütlerinin kendilerine değer vermesi ve onları desteklemesinden etkilenebileceği düşünüldüğünden bu iki değişken arasındaki ilişkiler irdelenecektir.

## **2.16. Dağıtılmış Liderlik ve Öğrenim-Öğretim Süreci**

Okulların yapısal, finansal veya müfredatlarına yönelik yapılan reformlar okul yöneticileriyle birlikte okulların gelişimlerine sürekli dâhil olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul üyelerinin eğitimdeki rollerini farklılaştırmakta ve tek adam liderliğinden herkese söz hakkı tanıyan bir liderlik anlayışına doğru değişim yaşanmaktadır. Kahramanlık sonrası liderlik yaklaşımlarından dağıtılmış liderlik, son yıllarda okul liderliğiyle ilgili söylemlerde giderek kullanılmaya başlanmış ve bu perspektife yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Harris ve Muijs, 2004). Hiyerarşik sistem ve yapıları yöneten tek bir bireye vurgu yapan geleneksel liderlik anlayışının tersine, dağıtılmış liderlik okullarda öğretmenlerin bir arada çalışarak kolektif olarak liderlik yapmalarınıdır. Liderliğin dağıtılmış biçimi okullarda liderlik uygulamalarının yürütülmesinde her bireye söz hakkı vererek her bireyin bir şekilde lider olarak eylem ve davranışlar gösterebilmesini sağlar (Goleman, 2002; Harris ve Muijs, 2004). Böylelikle dağıtılmış liderlik, okullarda resmi konumdaki tek bir lidere odaklanmaktansa uzmanlığa ve öğretmenler arası etkileşimlere yoğunlaşır ve takım çalışması, katılım, güçlendirme, koordinasyon gibi insan ilişkileri odaklı özelliklere vurgu yapar. Bu bağlamda okul liderliği kontrol ve komuta öğelerini bünyesinde barındırmaz, aksine okul bireylerini içine alır ve eğitim öğretime yönelik faaliyetler birlikte yürütülür.

Öğrenim ve öğretim gibi yoğun bilgi etkileşimi gerektiren karmaşık faaliyetlerin yerine getirilmesi, liderlik sorumluluklarının okullardaki bireyler üzerinde

dağıtılmasından geçmektedir (Elmore, 2000). Liderliğin okullarda tek bir bireyin elinde olmasındansa okul bireylerinin dâhil olmasıyla gerçekleşmesi (Spillane ve ark., 2004; Spillane ve Zoltners Sherer, 2004), öğretimin kalitesini ve belirli alanlarda öğrenmeyi geliştirmektedir (Spillane ve ark. 2004).

Dağıtılmış liderliğin okullarda benimsenmesiyle öğretmenlerin eğitimin içeriği ve pedagojiyle ilgili kararların alınması konusunda katkıları bulunmaktadır (Clutter-Shields, 2011). Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenlere kontrolün verilmesi, sınıflarında eğitim ve öğretimle ilgili kendi kararlarına yönelik uygulamaları gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Karar verme gücünü taşıyan öğretmenler eğitim hedefleri, her seviyedeki öğrencilere öğretilecek becerileri ve ders konularının sıralanışı gibi alanlarda söz sahibi olabilmektedir. Bununla birlikte, dağıtılmış liderlik uygulamalarıyla pedagojik alanda kararlar alabilen öğretmenler derslerde uygulamak istedikleri öğretim yöntem ve stratejilerini seçebilmekte ve eğitime yönelik geliştirilen yeni model ve girişimleri uygulayabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin dağıtılmış liderlik etkinliklerine katılımları pedagojik kararların alınmasında onlara tercih ve kontrol olanağı vermektedir (Clutter-Shields, 2011).

Dağıtılmış liderliğe yönelik yapılan çalışmalar, liderlik etkinliklerinin büyük bir bölümünün öğretmenlere dağıtılmasının öğretmen etkililiği ve öğrencilerin öğrenmeye olan yükümlülükleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir (Harris, 2008; Leithwood ve Jantzi, 2000a). Diğer yandan, okullarda resmi liderlik rolleri öğrencilerin öğrenmesinde direkt olarak etkisi bulunmasa da öğrenmeyi destekleyen örgütsel koşullar yaratılarak etkide bulunduğu belirtilmektedir (Harris, 2005a, 2008). Çünkü öğretmenlerin okullarda karar verme süreçlerine katılmaları ile öğrencilerin öğretime yönelik motivasyonları ve öz-yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmaktadır (Harris ve Muijs, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin karar verme süreçlerine etkin katılımı ve liderliğin üzerlerinde dağılması öğrencilere yönelik öğrenim çıktılarına etkilemektedir. Öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üzerlerine alarak okul gelişimiyle ilgili karar süreçlerine dâhil olmalarıyla öğretmen ve öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Ayrıca çeşitli liderlik dağılımı örüntülerinin de örgüt performansı üzerinde etkisi bulunduğu da belirtilmektedir (Harris, 2008). Bu anlamda dağıtılmış liderlik öğretmenler üzerinden öğrenimi ve öğretimi etkileyerek okul çıktılarına etki etmektedir.

## 2.17. Dağıtılmış Liderliğin Okul Çıktılarına Etkisi

Dağıtılmış liderliğin yordayıcı özelliğe sahip olması nedeniyle (Gronn, 2002a), dağıtılmış liderlikle ilgili çalışmalar öğrenci başarısını geliştirmeye ve örgütsel gelişim ve değişimin okullarda oluşturulmasına odaklanmaktadır (Campbell, Gold ve Lunt, 2003; Fullan, 2001; Iandoli ve Zollo, 2008; Spillane, 2003). Bu anlamda dağıtılmış liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi öğrenci çıktıları ve örgütsel çıktılar olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

### 2.17.1. Öğrenci çıktıları

Dağıtılmış liderliğin öğretmenlere ve öğrenime olan etkisini vurgulayan araştırmaların sayısı son zamanlarda giderek artmaya başlamıştır ancak yürütülen çalışmaların sayıca yetersiz olduğu söylenmektedir (Harris, 2010; Leithwood ve ark., 2009; Menon, 2013). Bu araştırmalar okullarda deneyimlenen dağıtılmış liderlik uygulamalarının doğasına, biçimine ve etkisine yönelik bilgiler sunmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar dağıtılmış liderlikle öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye yönelik iki farklı tarafta yer almaktadır. Dağıtılmış liderlik örüntüleri ile öğrenci başarı sonuçları arasındaki normatif bağın araştırılmasının uygulamaya yönelik belirgin sonuçlar vermeyeceği düşüncesiyle, kimi yazarlar böyle bir ilişkinin araştırılmasının faydasız olduğunu belirtmektedir (Anderson ve ark., 2009). Kimileri ise öğretmenlerin liderlik etkinliklerinde yer alarak öğrencilerine daha etkili öğretim hizmeti vermeleri düşüncesine sahip olarak dağıtılmış liderliğin önemini vurgulamaktadır (Timperley, 2009).

Dağıtılmış liderlik ve öğrencilerin öğrenim çıktıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların başlangıç noktasını iki araştırma oluşturmaktadır (Harris ve ark., 2007). Birincisi, Leithwood ve Jantzi (2000b) tarafından gerçekleştirilmiştir. Liderlik uygulamalarının okullarda gerçekleştirilmesine yönelik Kanada’da yapılan bu büyük ölçekli nicel çalışmada, liderlik etkinliklerinin büyük bir kısmının öğretmenler üzerinde dağılmasının öğretmen etkililiği ve öğrencilerin başarı sorumluluk algılarında olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. İkinci çalışma ise, Silins ve Mulford (2002) tarafından Avustralya’da gerçekleştirilen kapsamlı bir çalışma olup dağıtılmış liderliğin öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Bu çalışma liderlik kaynakları okul toplumu üzerinde dağıldığı ve

öğretmenlerin kendileri için önemli gördükleri alanlarda yetkilendirildikleri zaman öğrencilerin öğrenme çıktılarının daha fazla geliştiğini belirtmektedir.

Dağıtılmış liderliğin öğrencilerin başarı sorumluluk algıları ve öğretmen etkililiği üzerindeki etkisine ek olarak öğretmen liderliği üzerine İngiltere’de yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılmalarıyla öğrencilerin motivasyon ve öz-yeterlikleri arasında olumlu ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları dağıtılmış liderlik ve öğrencilerin başarı sorumlulukları arasında olumlu ilişkiler olduğu yönündedir. Öğretmenler okul ortamında karar süreçlerine daha fazla katıldıklarında hem öğretmen hem de öğrencilerin morallerinin arttığı gözlemlenmiştir (Harris ve Muijs, 2004).

### **2.17.2. Örgütsel çıktılar**

Dağıtılmış liderliğin öğrenci çıktılarıyla olan ilişkisine yönelik yapılan araştırmalara ilaveten, dağıtılmış liderliğin diğer eğitim çıktılarına olan etkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Sınırlı sayıda yapılan araştırmalarda dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul gelişimi arasında ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı araştırmacılar tarafından dağıtılmış liderliğin öğretmen öz-yeterliği ve morali, örgütsel değişim ve reform, okul gelişimi gibi kavramlar arasında yakın ilişkiler olabileceği ileri sürülmektedir.

Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür. Bu çalışmada planlı olarak yürütülen dağıtılmış liderlik ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında yüksek olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada, plansız ve uyumsuz olarak yürütülen dağıtılmış liderlik ile akademik iyimserlik arasında olumsuz ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Hulpia ve Devos (2010) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde dağıtılmış liderlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir bağ bulunmuştur. Bu çalışmaya göre okul liderleri yüksek oranda erişilebilir olduğunda ve öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımları teşvik edildiğinde, öğretmenler okullarına daha bağlı kalmaktadır. Dağıtılmış liderliğe ve öğretmen çıktılarına ilişkin yapılan çalışmalarda

ise, dağıtılmış liderliğin öğretmenlerin öz-yeterliklerini ve morallerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Harris ve Muijs, 2004).

Literatürde okullarda dağıtılmış liderliğin okul gelişimiyle olan ilgisine yönelik yapılan çalışmalar da mevcuttur. Hallinger ve Heck'in (2009) yapmış olduğu nicel bir çalışmada dağıtılmış liderlikle okulun gelişim kapasitesi arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada dağıtılmış liderliğin okul gelişim süreçlerine önemli etkisi olduğu savunulmuştur. Benzer şekilde Shakir, Issa ve Mustafa (2011) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, dağıtılmış liderliğin okullarda benimsenmesiyle öğretmenlerin otoriteyi paylaştıkları ve okul gelişimine katkı sağladıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda Harris de (2004a) dağıtılmış liderliğin okul gelişimine kuşkusuz katkısı olduğunu ve okul kapasitesini geliştirdiğini savunmaktadır.

Bazı dağıtılmış liderlik çalışmaları sadece öğretimsel liderlik ve öğrenci çıktılarında odaklanmakla kalmayıp dağıtılmış liderliğin örgütsel reformları üzerindeki rolü üzerinde durmaktadır (Harris, 2006; Ogawa ve Bosset, 1995). Dağıtılmış liderliğin okullarda geliştirilmesinin okul gelişimini sağlayabileceği; okullarda inovasyon, reform ve değişimin yaratılmasında etkili olabileceği belirtilmektedir (Carter ve MacDonald, 2006). Ayrıca, araştırmacılar tarafından dağıtılmış liderliğin okul gelişimi uygulamalarına ve eğitim örgütlerine bir bütün olarak yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Camburn ve ark., 2003; Goldstein, 2004; Mayrowetz, 2008). Bu çalışmalarda öğretmenlerin okullarda karar süreçlerine katılımlarını destekleyen dağıtılmış liderliğin örgüt iklimi, moral, çalışma yükü ve yaratıcılığı, örgüt kalitesi ve değerleri üzerinde olumlu etkisinin olabileceği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik ve örgütsel gelişimle ilgili ifade edilen bu değişkenlerle daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Yapılan çalışmalarda dağıtılmış liderliğin okulun yegâne amaçlarından öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisinin aksine (Sheppard ve Dibbon, 2011), bazı yazarlar da dağıtılmış liderliğin olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000; Mayrowetz, 2008; York-Barr ve Duke, 2004). Örneğin, Mayrowetz (2008), bazı araştırmacıların okullarda dağıtılmış liderliğin benimsenmesinin öğretmenler ve okullar üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını belirttiklerini ifade etmiştir. Dağıtılmış liderliğin liderlik sorumlulukları nedeniyle öğretmenleri strese soktuğu ve liderlik etkinliklerine katılımın yararlarının öğretim uygulaması veya okul gelişimini sağlamadığı ileri sürülmüştür. Ancak bu düşüncelerin varsayım olarak kaldığını ve ampirik olarak henüz test edilmediğini belirtmek gereklidir



ve dağıtılmış liderliğin okullarda birden çok kişinin başarılı bir şekilde okul liderliğine katılması sağlandığı takdirde okul gelişimine katkı getirebileceği ve okul kapasitesini geliştirebileceği düşünülmelidir (Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010).

### III. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlik, güvenirlik değerleri ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistikî teknikler açıklanmıştır. Ayrıca, analiz öncesi verilerin uygunluğu kayıp veri analizi, aykırı değerlerin tespiti ve yapısal eşitlik modellemesinin uygulanabilmesi için gerekli varsayımların test edilmesiyle sağlanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelleri test etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada *ilişkisel desen* kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2011).

İlişkisel araştırmaların çoğu sadece ilişkilere yoğunlaşsa da, bazı istatistiksel teknikler çoklu ilişkileri kullanarak değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini incelemektedir. Bahsedilen tekniklerden ve bu çalışma kapsamında da kullanılan path analizinde birden fazla değişken arasındaki nedensel örüntülerin ortaya koyulması için değişkenler arasındaki ilişkiler kullanılmaktadır. Teoriye dayanarak oluşturulan nedensel modellerde değişkenler arasındaki korelasyonlar, nedensel bağıntılara ampirik kanıtlar sunmaktadır. Birden fazla değişken arasındaki ilişkileri araştıran yapısal eşitlik modellemelerinde de değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanılarak nedensel etkiler ortaya koyulmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Bu araştırmada, test edilecek modellerde değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyacak her bir modelin bağımlı, bağımsız ve ara değişkenleri tespit edilmiştir. Örneğin, birinci modelde örgütsel güven ve destek algısı bağımsız değişken, dağıtılmış liderlik ara değişken ve okul başarısı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. İkinci model için ise, örgütsel güven bağımsız değişken olurken, dağıtılmış liderlik ve algılanan örgütsel destek değişkenleri ara değişken ve okul başarısı bağımlı değişken olarak karar verilmiştir. Oluşturulan bu modellerde değişkenler arasında neden-sonuç

ilişkisi kurulması için göz önünde bulundurulmuş ön koşullar aşağıda sıralanmaktadır (Neuman, 2007):

(i) *Zaman sırası*: Bu koşul, bir nedenin bir sonuçtan önce gelmesi gerektiği anlamına gelmekte olup zaman sırası nedenselliğinin yönünü belirlemektedir. Bu çalışma için zaman sırasının tespit edilmesi için, çalışmadaki değişkenlere ilişkin literatür incelemesinde, kişilerarası duyulan güven ve okul içerisinde desteğe dayalı ortam gibi faktörlerin dağıtılmış liderlik üzerinde etkili olmasından hareketle (Oduro, 2004b; Youngs, 2008) ve dağıtılmış liderliğin öğrencilerin akademik performanslarını etkilemesinden (Chen, 2007; Davis, 2009; Malloy, 2012) yola çıkılarak örgütsel güven ve örgütsel destek değişkenleri dağıtılmış liderliğin üzerinde etki yaratacağı ve benzer şekilde dağıtılmış liderliğin de okul başarısını etkileyeceği düşünülmüştür. Bu nedenle oluşturulan ilk modelde örgütsel güven ve örgütsel destek değişkenleri neden, dağıtılmış liderlik ara değişken ve okul başarısı sonuç değişkeni olarak ele alınırken; ikinci modelde ise örgütsel güven değişkeni neden, dağıtılmış liderlik ve algılanan örgütsel destek ara değişken ve okul başarısı ise sonuç değişkeni olarak belirlenmiştir.

(ii) *İlintileme*: Bu koşul, en az iki olgunun birlikte gerçekleşmesi veya birlikte hareket etmesini ifade etmektedir. Değişkenler arasında ilintilemenin sağlanması çeşitli yöntemlerle yapılıyor olmakla birlikte korelasyon kat sayılarının hesaplanması bu yöntemlerden sadece biridir. Bu çalışmanın değişkenlerinin tanımlanmasında da korelasyon sonuçlarından yararlanılmıştır.

(iii) *Alternatifleri elemek*: Bu koşul, çalışmada elde edilen veya edilecek sonucun nedensel değişkene bağlı olduğunu ve başka değişkenlere bağlı olmadığını ifade eder. Bu durum aynı zamanda sahte olmama olarak da isimlendirilmektedir. Çünkü gerçekte fark edilmeyen nedene bağlı olan ve görünüşte nedensel bir ilişki oluşması sahte ilişkiyi tanımlamaktadır. Araştırmalarda alternatifler gözlenemediği için bu durum ancak dolaylı olarak gösterilebilmektedir ve bütün alternatiflerin elenmesi de mümkün değildir. Bu nedenle çalışmada alternatif elemeleri için oluşturulacak yapısal eşitlik modeli LISREL programı aracılığıyla denetlenmiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin sayısı 2696 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise *tabakalı örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, cinsiyet, yaş grupları, sosyo-ekonomik sınıflar ve kültürel özellikler gibi ölçütlerin belirlenmesiyle evreni temsil edecek homojen alt grupların oluşturulmasıdır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tanım doğrultusunda, Eskişehir ili merkez ilçelerindeki liseler buldukları sosyo-ekonomik bölgelere göre öğretmenlerin kişisel bilgi formunda okulları için belirttikleri ekonomik durum bilgisi doğrultusunda alt, orta ve üst olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır.

Ayrılan tabakalara ait okullardan 4'ü fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi, 3'ü lise, 6'sı meslek lisesi ve 9'u Anadolu lisesi olmak üzere toplam 22 lisedeki çeşitli branşlardan 440 lise öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak elde edilen verilerin uygunluğu incelendiğinde 88 veri toplama aracı araştırma dışı bırakılmıştır. Böylelikle araştırmanın örneklemini 22 farklı lisede görev yapan 352 lise öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklemin evreni temsil gücünü hesaplamada güven aralığı %95 ve hata payı .05 olarak kabul edildiğinde 2696 birimlik evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 337 olarak hesaplanmaktadır (Hamburg, 1995). Elde edilen bu sonuca göre araştırmadaki 352 birimden oluşan örneklemin, araştırma evrenini temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

**Tablo 3.1***Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam	
Cinsiyet		Kadın	Erkek					
	<i>n</i>	148	199				347	
	<i>%</i>	42.0	56.5				98.5	
Yaş		25-35	36-45	46-55	56 ve üzeri			
	<i>n</i>	57	179	85	13		334	
	<i>%</i>	16.2	50.9	24.1	3.7		94.9	
Eğitim Seviyesi		Önlisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora			
	<i>n</i>	11	281	47	7		346	
	<i>%</i>	3.1	79.8	13.4	2.0		98.3	
Mesleki Kıdem		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	
	<i>n</i>	16	29	75	80	68	70	338
	<i>%</i>	4.5	8.2	21.3	22.7	19.3	19.9	95.9
Okuldaki Yıl		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	
	<i>n</i>	173	61	58	18	15	12	337
	<i>%</i>	49.1	17.3	16.5	5.1	4.3	3.5	95.8
Branş		Türk dili ve edebiyatı	Matematik	İngilizce	Biyoloji	Diğer		
	<i>n</i>	56	37	34	21	193	341	
	<i>%</i>	15.9	10.5	9.7	6	54.8	96.9	

**3.3. Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmanın verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Mayıs 2013 – Haziran 2013 tarihleri arasında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak Eskişehir ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapmakta olan 440 öğretmenden toplanmıştır (Bkz. Ek 1, Ek 2). Ancak toplanan veri toplama araçlarının kullanılabilirliğinin tespiti neticesinde 88 veri toplama aracı araştırma dışında bırakılarak toplamda 352 veri toplama aracı araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan her bir öğretmen için gönüllülük esası aranmış olup; katılımcıların kimliklerine ve iletişim bilgilerine yönelik herhangi bir bilgi alınmamıştır. Ayrıca veri toplama esnasında katılımcıların vermiş olduğu cevapların sadece bilimsel amaçla değerlendirileceği ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir.

**3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeye ilişkin maddelere yer verilirken; ikinci bölümde öğretmenlerin okullarında algıladıkları dağıtılmış liderlik davranışlarını ortaya koyan ifadelere yer verilmiştir. Son bölüm ise, öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven ve örgütsel destek algılarını ölçen maddelerden oluşmaktadır (Bkz. Ek 3).

### 3.4.1. Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin yaşlarını, cinsiyetlerini, branşlarını, öğrenim düzeylerini, meslekteki ve okuldaki yıllarına yönelik demografik özelliklerini sorgulamaktadır.

### 3.4.2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik algılarını belirlemek amacıyla Yılmaz ve Kılıçoğlu (2014) tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Onaltı maddeden oluşan ölçek cevaplama skalası 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) puanları arasında değişen 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, örgüt üyelerinin birbirlerine olan karşılıklı bağlılıklarını ve liderlik gerektiren eylemlerin yerine getirilmesindeki işbölümü, koordinasyon ve uzmanlık algılarını ölçmektedir. Yılmaz ve Kılıçoğlu’nun (2014) yaptıkları faktör analizi sonucuna göre ölçek maddeleri tek bir faktörde yüklenmekte ve maddeler toplam varyansın % 60.62’sini açıklamaktadır. Ayrıca araştırmacıların yapmış oldukları güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Dağıtılmış Liderlik Ölçeği’nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Dağıtılmış liderlik değişkeninin tek boyutlu olarak önceki çalışmada tayin edilmesi ve böylelikle var olan teorinin test edilmesi ile bu çalışma verilerinin kabul edilen modeli sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için DFA kullanılmıştır (Bandalos, 1996; Matsunaga, 2010).

DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapısal model kurulmuş ve DFA sonucuna göre uyum indeksleri [ $\chi^2= 406.07$ ;  $df= 104$ ;  $\chi^2/df = 3.90$ ; GFI= .93; CFI = .87; AGFI= .83, RMSEA= .09] elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir

bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996). Tablo 3.2’de dağıtılmış liderlik ölçeğinin DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği parametreleri sunulmuştur.

**Tablo 3.2**

*Dağıtılmış Liderlik Ölçeği’nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.93
AGFI	.83
CFI	.87
RMSEA	.09
<i>df</i>	104
$\chi^2$	406.07
$\chi^2/df$	3.90

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği’nde yer alan maddelere ait hesaplanan faktör yük değerleri Tablo 3.3’te verilmektedir. Dağıtılmış Liderliği Ölçeği madde faktör yükleri .53 ile .81 arasında değişmekte olup ölçeğin kabul edilebilir faktör yüklerine ( $\geq .30$ ) sahip olduğu görülmektedir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 2006). Ayrıca yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan dağıtılmış liderlik ölçeğinin madde faktör yükleri Tablo 3.3’de belirtilmiştir.

**Tablo 3.3***Dağıtılmış Liderlik Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve R<sup>2</sup> Değerleri*

Madde No	Faktör Yükleri ( $\lambda_i$ )	R <sup>2</sup>
M1	.77	.62
M2	.53	.30
M3	.81	.66
M4	.77	.66
M5	.72	.64
M6	.75	.63
M7	.71	.61
M8	.66	.44
M9	.73	.63
M10	.76	.57
M11	.73	.64
M12	.68	.51
M13	.65	.48
M14	.70	.63
M15	.80	.66
M16	.77	.67

**3.4.3. Örgütsel Güven Envanteri**

Öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarını belirlemek amacıyla Bromiley ve Cummings'ın (1996) geliştirdiği Örgütsel Güven Envanteri Kısa Formu kullanılmıştır. Oniki maddeden oluşan envanter, cevaplama skalası 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 7 (kesinlikle katılıyorum) puanları arasında değişen 7'li Likert tipinde bir ölçek olup; *sözlerin tutulması*, *dürüstlük* ve *aşırı yararlanmadan kaçınma* üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bromiley ve Cummings (1996) tarafından envanterin uzun formunda yer alan 62 sorudan madde faktör korelasyonları en yüksek olan maddeler seçilerek envanterin kısa formu oluşturulmuştur. *Sözlerin tutulması* boyutu için güvenilirlik katsayısı .94, *dürüstlük* boyutu için .94 ve *aşırı yararlanmadan kaçınma* boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır (Bromiley ve Cummings, 1996). Sözlerin tutulması boyutu açık ve açık olmayan taahhütlere uygun olarak iyi niyetli davranma gayretini, dürüstlük boyutu örgütün itimat edilir davrandığını belirtirken ve aşırı



yararlanmadan kaçınma boyutu ise, örgütün kısa dönemli avantajlar uğruna faydacı olmadığını ileri sürmektedir.

Bu araştırma kapsamında, envanter sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra Örgütsel Güven Envanteri'nin uyarılma çalışması sürecine öncelikle ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi ile başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda orijinal ölçek eğitim yönetimi alanında bir akademisyen ve iki İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Ardından ölçekte yer alan her bir madde için çeviriler arasından yalnızca en uygun bir ifade seçilerek ölçeğin Türkçe çeviri formu hazırlanmıştır (Bkz. Ek 4). İngilizce orijinal ölçek ile Türkçeye çevrilen ölçeğin karşılaştırılması ve ölçeğin dil ve anlam geçerliğini sağlamak amacıyla, üç İngiliz dili uzmanından öncelikle ölçeğin orijinal İngilizce maddelerini, bunun ardından da Türkçe çeviri maddelerini okumaları istenmiş ve Türkçe çevirinin İngilizce orijinal maddeleri anlam ve içerik yönünden ne kadar karşıladığını değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu aşamada uzmanlardan her bir madde için İngilizce dil ve anlam bakımından tamamen karşılıyorsa 10 (on), hiç karşılmıyorsa 0 (sıfır) aralığını kullanarak bir değerlendirme yapmaları ve maddelerle ilgili görüş ve önerilerini formun üzerine yazmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından uzmanlardan gelen geribildirimlerle Türkçeye tercüme edilmiş ölçek maddelerinin, Türkçe'ye dil ve anlam bakımından uygunluğunun belirlenmesi amacıyla bir Türk dili ve edebiyatı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın gelen öneriler çerçevesinde ölçeğin Türkçe taslak formuna son hali verilmiştir. Bu işlem sonucunda son halini alan Türkçe ölçeğin başka bir İngiliz dili uzmanı tarafından orijinal dili olan İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Bu aşamada orijinal İngilizce ölçek ve geri-çeviri maddeleri yan yana getirilerek incelenmiş; orijinal İngilizce ölçekteki maddeler ile geri-çeviri maddelerinin örtüştüğü sonucuna varılarak ölçeğin son hali uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Tablo 3.4'de Örgütsel Güven Envanteri'nin alt boyutları ve bu alt boyutlarda yer alan soru maddeleri bulunmaktadır.

**Tablo 3.4**

*Örgütsel Güven Envanteri Alt Boyutları ve Soru Maddeleri*

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler
Sözlerin tutulması	3, 7, 8, 11
Dürüstlük	2, 5, 9
Aşırı yararlanmadan kaçınma	1, 4, 6, 10, 12

Örgütsel Güven Envanterinin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Örgütsel güven değişkeninin üç boyutlu olarak yapılan çalışmalarda tayin edilmesi ve böylelikle var olan teorinin test edilmesi ile bu çalışma verilerinin kabul edilen modeli sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için DFA kullanılmıştır (Bandalos, 1996; Matsunaga, 2010). DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi üç boyutlu bir yapısal model kurulmuştur. Üç boyutlu modelde 3, 7, 8 ve 11. maddeler *sözlerin tutulması* boyutunu; 2, 5 ve 9. maddeler *dürüstlük* boyutunu; 1, 4, 6, 10 ve 12. maddeler ise envanterin *aşırı yararlanmadan kaçınma* boyutunu oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamındaki bütün ölçme araçlarının geçerlik çalışmaları için yapılan doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan uyum iyiliği indeksleri şunlardır: Uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), ortalama hataların karekök ortalaması (RMSEA), ki-kare istatistiği ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesi ( $df$ ) ve  $\chi^2/df$ 'nin oranı. Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şöyle sıralanmaktadır: GFI, CFI ve AGFI'den elde edilen katsayıların .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve ark., 1988) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen değerlerde .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir.  $\chi^2/df$ 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

Örgütsel Güven Envanteri'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere DFA sonucuna göre elde edilen uyum indeksleri [ $\chi^2= 642.36$ ;  $df=51$ ;  $\chi^2/df = 12.59$ ; GFI= .77; CFI = .78; AGFI= .64 ve RMSEA= .18] Tablo 3.5'te sunulmuştur. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olmadığı belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Schumacker ve Lomax, 1996 ).

**Tablo 3.5**

*Örgütsel Güven Envanteri'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.77
AGFI	.64
CFI	.78
RMSEA	.18
$df$	51
$\chi^2$	642.36
$\chi^2/df$	12.59

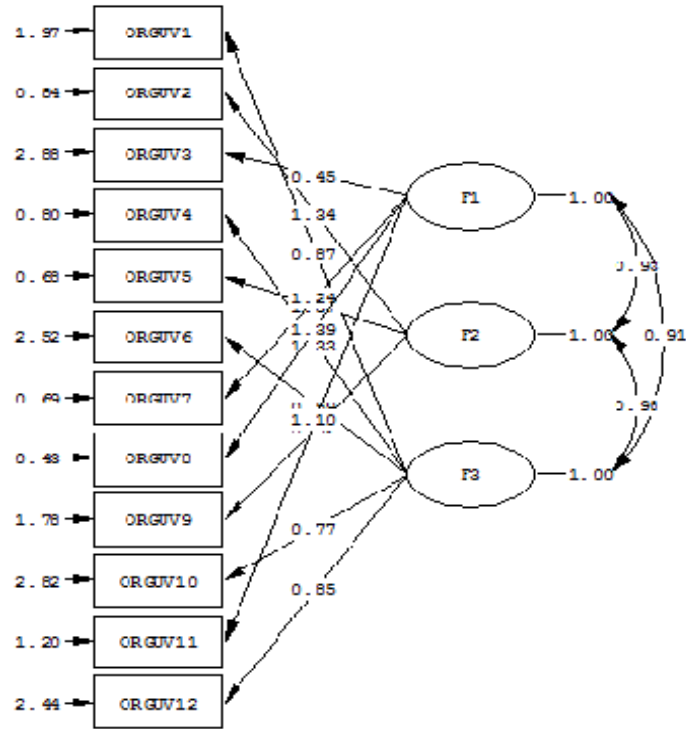
Örgütsel Güven Envanteri’nde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.6’da verilmektedir. Örgütsel Güven Envanteri madde faktör yükleri .45 ile 1.39 arasında değişmekte olup, 0 ile 1 değerleri arasında olmadığından ölçeğin kabul edilemez faktör yüklerine sahip olduğu görülmektedir (Hair ve ark., 2006).

**Tablo 3.6**

*Örgütsel Güven Envanteri Madde Faktör Yükleri ve R<sup>2</sup> Değerleri*

Madde No		Faktör Yükleri ( $\lambda_i$ )	R <sup>2</sup>
Sözlerin Tutulması	Dürüstlük	Aşırı Yararlanmadan Kaçınma	
Madde 3		.45	.07
Madde 7		1.24	.69
Madde 8		1.39	.82
Madde 11		1.10	.50
	Madde 2	1.34	.68
	Madde 5	1.37	.73
	Madde 9	.92	.32
		Madde 1	.87
		Madde 4	1.33
		Madde 6	.59
		Madde 10	.77
		Madde 12	.85

Örgütsel Güven Envanteri’nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı *t* değerleri Şekil 3.1’de gösterilmektedir. Path diyagramı incelendiğinde, söz konusu modelin *t* ve uyum iyiliği değerleri ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olmadığını göstermektedir.



**Şekil 3.1** Örgütsel Güven Envanteri'nin DFA sonuçlarına ilişkin path diyagramı *t* değerleri

Örgütsel güven değişkeninin teorik olarak beklenen örüntüde çıkmaması, yani çalışmada aynı boyutların tespit edilememesi nedeniyle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile örgütsel güven değişkeninin boyutlarının yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir (Matsunaga, 2010). Örgütsel Güven Envanteri'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapısı sağlamadığının tespitinden sonra ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak verilerin Kaiser Mayer Olkin (KMO=.89) değerinin .60'dan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı sonuç vermesi ( $X^2=2202.056$ ,  $p<.01$ ) nedeniyle AFA yapılabileceği anlaşılmıştır (Hair ve ark., 2006). Sosyal bilimlerde ele alınan kavramların az çok birbirleriyle ilişkili olmasının kabul edilmesi ve orthogonal ilişkilerin nadirliği nedeniyle oblique yatay döndürme tekniği kullanılmıştır (Field, 2009; Matsunaga, 2010). On iki madde ile yapılan AFA sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük iki alt faktörden oluştuğu saptanmıştır. İki alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 62.16'dır. Alt boyutlar, öz değerleri, açıkladıkları varyans miktarları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

**Tablo 3.7***Örgütsel Güven Envanteri'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde No	Faktör Yükleri		Oransal Ortak Etken Varyansı
	Boyut 1	Boyut 2	
Madde 8	.84		.77
Madde 2	.83		.71
Madde 4	.81		.69
Madde 5	.81		.71
Madde 7	.80		.67
Madde 11	.74		.55
Madde 1	.64		.42
Madde 9	.63		.40
Madde 10		.84	.72
Madde 6		.83	.70
Madde 12		.81	.70
Madde 3		.65	.44
Özdeğer	5.33	2.13	
Açıklanan Varyans	39.73	22.43	
Kümülatif Varyans	39.73	62.16	

Örgütsel Güven Envanteri'ne uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutların faktör yükleri ise .84 ve .63 arasında değişmektedir. Bu faktör yükleri .30'dan büyük olmaları nedeniyle kabul edilebilirdir (Hair ve ark., 2006). Ortaya çıkan alt boyutların envanterin orijinal yapısı ile paralellik göstermemesi nedeniyle alt boyutlar *sözlerin tutulması* ve *aşırı yararlanmadan kaçınma* olmak üzere yeniden adlandırılmıştır. Alt boyutlardan *sözlerin tutulması* boyutu, 8 maddeden oluşmakta ve örgütçe vaat edilen sözlerin ve taahhütlerin ne derecede yerine getirildiğini ve örgütteki bireylerin verilen sözlere ne derecede saygı gösterdiğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters olarak kodlanmıştır. Sözlerin tutulmasına alt boyuttuna ait madde örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Madde Örnekleri

1. *Çalıştığım kurum çalışanlarına karşı dürüsttür.*
2. *Çalıştığım kurumun verdiği sözleri yerine getirdiğini düşünüyorum.*

*Aşırı yararlanmadan kaçınma* boyutu ise, 4 maddeden oluşmakta ve örgütteki bireylerin örgüt içerisinde ne derecede kullandıklarına dair inanç ve hislerini ölçmeyi amaçlamaktadır. *Aşırı yararlanmadan kaçınma* alt boyutuna ait madde örnekleri aşağıda verilmektedir.

Madde Örnekleri:

1. *Çalıştığım kurumun çalışanların zayıflıklarından faydalandığımı düşünüyorum.*
2. *Çalıştığım kurumun savunmasız insanlardan faydalandığını hissediyorum.*

Örgütsel Güven Envanteri'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar .31 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınan *sözlerin tutulması* alt boyutu için toplam puan 4.77 ( $SS= 1.40$ ), *aşırı yararlanmadan kaçınma* alt boyutu için 4.60 ( $SS= 1.22$ ) olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.8' de tüm alt boyutlarının ortalama, standart sapma ve birbirleriyle olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.8**

*Örgütsel Güven Envanteri Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi*

Alt Ölçekler	$\bar{X}$	$SS$	1.boyut	2.boyut
Sözlerin tutulması	4.77	1.40	1	.314*
Aşırı yararlanmadan kaçınma	4.60	1.22	.314*	1

$n=352$ , \* $p<.01$

Örgütsel Güven Envanteri'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .87'dir. Ölçeği oluşturan 12 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .39 ile .74 arasında olduğu görülmüştür. Sözlerin tutulması alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Sözlerin tutulması alt boyutundaki 8 maddenin madde toplam test korelasyonları .18 ile .35 arasında değişmektedir. *Aşırı yararlanmadan kaçınma* alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. *Aşırı yararlanmadan kaçınma* alt boyutundaki 4 maddenin madde toplam test korelasyonları ise .19 ile .34 arasında değişmektedir.

Tablo 3.9’da ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa değerleri sunulmaktadır.

**Tablo 3.9**

*Örgütsel Güven Envanteri’nin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Katsayıları*

Alt Ölçekler	<i>n</i>	Madde Sayısı	$\alpha$
Sözlerin tutulması	352	8	.90
Aşırı faydalanmadan kaçınma	352	4	.80

#### 3.4.4. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin algıladıkları örgütsel desteği ölçmek üzere Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplamda 36 maddeden oluşan 7 aralıklı Likert tipi bir ölçektir (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum). Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde örgütsel destek algısını göstermektedir. Eisenberger ve arkadaşlarının (1986) yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin tek bir faktöre yüklendiği görülmüştür ve maddeler toplam varyansın % 48.3’ünü açıklamaktadır. Ayrıca yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri .97 olarak bulunmuştur. Eisenberger ve meslektaşları (1986) bu ölçeğin en fazla faktör yükü taşıyan ilk 8 maddesini ölçeğin kısa formu olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ise tek faktöre yüklenen en yüksek faktör yüküne sahip sekiz maddeden oluşan ölçeğin kısa formu kullanılmıştır.

Öncelikle Örgütsel Destek Ölçeği’nin uyarlama çalışması sürecine ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi ile başlanmıştır. Orijinal ölçek, eğitim yönetimi ve teftişi alanında bir akademisyen ve iki İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçe’ye tercüme edilmiştir. Sonrasında ölçekte yer alan her bir madde için çeviriler arasından yalnızca en uygun bir ifade seçilerek ölçeğin Türkçe çeviri formu hazırlanmıştır (Bkz. Ek 5). İngilizce orijinal ölçek ile Türkçeye çevrilen ölçeğin karşılaştırılması ve ölçeğin dil ve anlam geçerliğini sağlamak amacıyla, üç İngiliz dili uzmanından öncelikle ölçeğin orijinal İngilizce maddelerini, ardından da Türkçe çeviri maddelerini okumaları istenmiş ve Türkçe çevirinin İngilizce orijinal maddeleri anlam ve içerik yönünden ne kadar karşıladığını değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu süreçte uzmanlardan her bir madde için İngilizce dil ve anlam bakımından tamamen karşılıyorsa 10 (on), hiç karşılamıyorsa 0

(sıfır) aralığını kullanarak bir değerlendirme yapmaları ve maddelerle ilgili görüş ve önerilerini formun üzerine yazmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından uzmanlardan gelen geribildirimlerle Türkçe'ye tercüme edilmiş ölçek maddelerinin, Türkçe'ye dil ve anlam bakımından uygunluğunun belirlenmesi amacıyla bir Türk dili ve edebiyatı uzmanının görüşüne danışılmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler çerçevesinde ölçeğin Türkçe taslak formuna son hali verilen Türkçe ölçeğin başka bir İngiliz dili uzmanı tarafından orijinal dili olan İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Bu süreçte orijinal İngilizce ölçek ve geri-çeviri maddeleri yan yana getirilerek incelenmiş; orijinal İngilizce ölçekteki maddeler ile geri-çeviri maddelerinin örtüştüğü sonucuna varılarak ölçeğin son hali uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma kapsamında Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapısal model kurulmuş ve DFA analizi sonucuna göre hesaplanan uyum indeksleri [ $\chi^2= 302.93$ ;  $df=20$ ;  $\chi^2/df = 15.14$ ; GFI= .82; CFI = .82; AGFI= .68 ve RMSEA= .201] Tablo 3.10'da gösterilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde GFI, CFI ve AGFI'den elde edilen katsayıların .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve ark., 1988) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olmaması, RMSEA değerinin .10'dan büyük olması ve  $\chi^2/df$ 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olmaması (Jöreskog ve Sörbom, 2001) ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3.10**

*Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği*

*Parametreleri*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.82
AGFI	.68
CFI	.82
RMSEA	.201
$df$	20
$\chi^2$	302.93
$\chi^2/df$	15.14



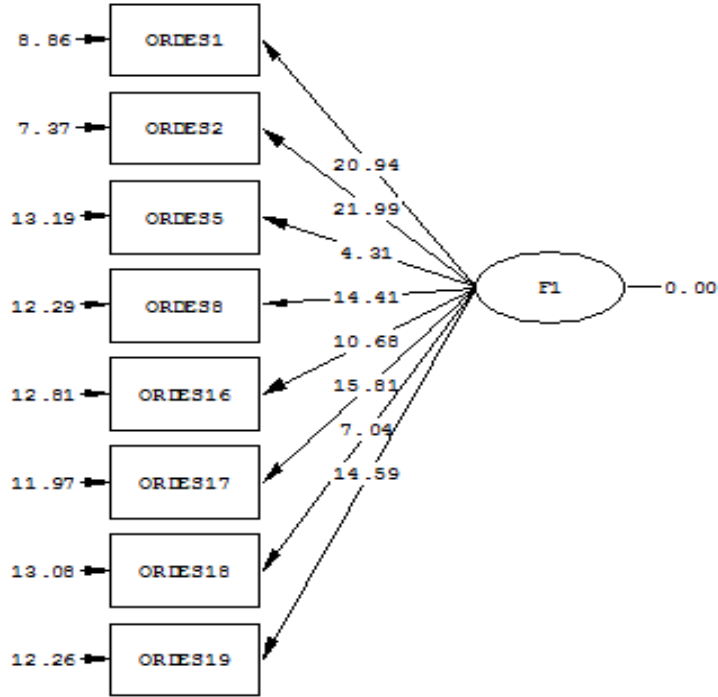
Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 3.11'de gösterilmektedir. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'ne ait hesaplanan faktör yükleri .24 ile .92 arasında değişmekte olduğu gözlenmektedir.

**Tablo 3.11**

*Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve R<sup>2</sup> Değerleri*

Madde No	Faktör Yükleri ( $\lambda_i$ )	R <sup>2</sup>
Madde 1	.89	.79
Madde 2	.92	.84
Madde 5	.24	.06
Madde 8	.69	.48
Madde 16	.54	.30
Madde 17	.74	.55
Madde 18	.38	.14
Madde 19	.70	.49

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin path diyagramı  $t$  değerleri Şekil 3.2'de gösterilmektedir. Path diyagramı incelendiğinde, ölçeğe yönelik oluşturulan modelin  $t$  ve uyum iyiliği değerleri ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olmadığını göstermektedir.



Chi-Square=302.93, df=20, P-value=0.00000, RMSEA=0.201

**Şekil 3.2** Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin DFA sonuçlarına ilişkin path diyagramı  $t$  değerleri

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapısı sağlamadığı tespit edilmiştir. Örgütsel destek değişkeninin teorik olarak beklenen örüntüde çıkmaması, yani çalışmada aynı boyutların tespit edilememesi nedeniyle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile örgütsel destek değişkeninin boyutlarının yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir (Matsunaga, 2010). Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için öncelikle verilerin Kaiser-Mayer Olkin (KMO= .82) değerinin .60'dan büyük olması ve Bartlett testini anlamlı sonuç vermesi neticesinde ( $X^2= 1440.695, p < .01$ ) AFA yapılabileceği anlaşılmıştır (Hair ve ark., 2006). Sosyal bilimlerde ele alınan kavramların az çok birbirleriyle ilişkili olmasının kabul edilmesi ve ortogonal ilişkilerin nadirliği nedeniyle oblique yatay döndürme tekniği kullanılmıştır (Field, 2009; Matsunaga, 2010). Sekiz madde ile yapılan AFA sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük iki alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. İki alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 68.96'dır. Alt boyutlar, öz değerleri, açıkladıkları varyans miktarları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

**Tablo 3.12***Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde No	Faktör Yükleri		Oransal Ortak Etken Varyansı
	Boyut 1	Boyut 2	
Madde 2	.87		.79
Madde 1	.84		.74
Madde 8	.81		.65
Madde 17	.80		.68
Madde 19	.80		.68
Madde 16		.79	.74
Madde 18		.79	.64
Madde 5		.78	.59
Özdeğer	4.01	1.51	
Açıklanan Varyans	45.68	23.28	
Kümülatif Varyans	45.68	68.96	

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'ne uygulanan AFA sonucunda oluşan alt boyutların faktör yükleri ise .78 ve .87 arasında değişmektedir. Elde edilen bu faktör yükleri .30'dan büyük olmaları nedeniyle kabul edilebilirdir (Hair ve ark., 2006). AFA neticesinde ortaya çıkan alt boyutlar ölçeğin orijinal yapısı ile paralellik göstermemesi dolayısıyla *ilgi ve önemsenme* ve *ilgisizlik* olmak üzere alt boyutlar yeniden adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters olarak kodlanmıştır. Alt boyutlardan *ilgi ve önemsenme* boyutu, örgütteki bireylerin örgüt tarafından kendilerine ne derecede ilgi ve değer gösterildiğine dair algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt ölçeğe ilişkin madde örnekleri aşağıda verilmektedir.

Madde Örnekleri

1. Çalıştığım kurum işteki memnuniyetimi önemser.
2. Çalıştığım kurumda ekstra çaba takdir edilmez.

*İlgisizlik* boyutu ise, örgütteki bireylerin örgüt içerisinde ne derecede göz ardı edildiklerine dair algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. İlgisizlik alt boyutuna ait madde örnekleri aşağıda gösterilmektedir.

Madde Örnekleri:

1. Çalıştığım kurumda şikâyetlerim göz ardı edilir.
2. İşimi en iyi şekilde yapsam bile çalıştığım kurumda bu fark edilmez.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar .37 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınan *ilgi ve önemsenme* alt boyutu için toplam puan 4.50 ( $SS= 1.44$ ), *ilgisizlik* alt boyutu için 4.46 ( $SS= 1.40$ ) hesaplanmıştır. Tablo 3.13' te tüm alt boyutların ortalama, standart sapma ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmektedir.

**Tablo 3.13**

*Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi*

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	1.boyut	2.boyut
İlgi ve önemsenme	4.50	1.44	1	.366*
İlgisizlik	4.46	1.40	.366*	1

$n=352$ , \* $p<.01$

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .84'dir. Ölçeği oluşturan 8 maddenin madde toplam test korelasyonlarının .40 ile .62 arasında değiştiği gözlenmiştir. Önemsenme alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Önemsenme alt boyutundaki 8 maddenin madde toplam test korelasyonları .19 ile .31 arasında değişmektedir. İlgisizlik alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. İlgisizlik alt boyutundaki 4 maddenin madde toplam test korelasyonları ise .14 ile .38 arasında değişmektedir. Tablo 3.14'te ölçeğe ve alt boyutlarına ait hesaplanan Cronbach Alfa değerleri gösterilmektedir.

**Tablo 3.14**

*Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Katsayıları*

Alt Boyutlar	$n$	Madde Sayısı	$\alpha$
İlgi ve önemsenme	352	5	.89
İlgisizlik	352	3	.72

### 3.4.5. Okul başarısı

Çalışmada kullanılan okul başarısı değişkeni örneklem grubunda yer alan liselerin 2012 yılı *Yükseköğretime Geçiş Sınavı* [YGS] puanları ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir. Eskişehir merkeze bağlı liselerin türlerine göre YGS puanları ortalamalarına Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Edinme Sistemi'nden erişilmiştir (Bkz. Ek 6, Ek 7).

YGS puanları Türkçe, sosyal bilimler, temel matematik ve fen bilimleri alanlarına yönelik farklı yüzdeler oranlarının değerlendirilmesiyle ÖSYM tarafından 6 çeşit YGS puan türü hesaplanmaktadır. Okul başarısı değişkeninde fen liselerinin ve sosyal bilimler liselerinin başarılarının ağırlıklı olmasını ve çalışmayı yönlendirmesini engellemek için sayısal ve sözel puan türlerinin aksine Türkçe ve temel matematik yüzdeler oranlarının birbirine eşit olduğu, sosyal bilimler ve fen bilimleri yüzdeler oranlarının daha az hesaba katıldığı YGS 5 ve YGS 6 puan türleri çalışma kapsamında kullanılmıştır.

### 3.5. İşlem

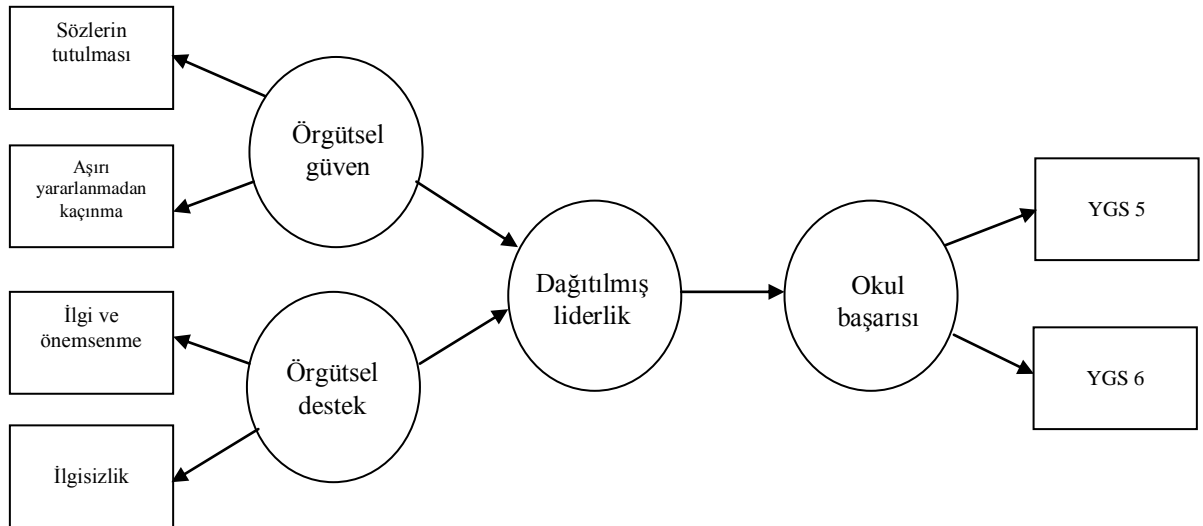
Bu araştırma, liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelleri test etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada *yapısal eşitlik modellemesi* (YEM) kullanılmıştır. Geliştirilen modellerde yer alan değişkenler (örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek, okul başarısı) doğrudan ölçülemeyen ve görülemeyen teorik kavramlarla ve yapılarla formüle edildikleri için yapısal eşitlik modeliyle bu teorik yapıdaki değişkenler birtakım göstergeler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmaktadır.

Çalışma kapsamında oluşturulan ilk teorik modelde, kabul edilen neden-sonuç değişkenleri ve göstergeleri bakımından örgütsel güven ve algılanan örgütsel destek değişkenlerinin ara değişken olan dağıtılmış liderlikle birlikte okul başarısına olan etkisini belirlemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci modelinde, belirlenen neden-sonuç değişkenleri ve göstergeleri bakımından örgütsel güven değişkeninin ara değişken olan dağıtılmış liderlik ve algılanan örgütsel destek değişkenleriyle okul başarısına olan etkisini belirlemek için de aynı şekilde yapısal eşitlik modelinden faydalanılmıştır. Böylelikle kullanılan yapısal eşitlik modelleriyle

elde edilen verinin teorik modele uygun olup olmadığını test edilmiştir.

Çalışma kapsamında yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde uygun modellerin belirlenmesini sağlamak, gizil ve gözlenen değişkenlerdeki elde edilen ölçüm hatasını birleştirmek amacıyla Path analizi kullanılmıştır. Çalışmada sırasıyla izlenen aşamalar aşağıdaki gibidir:

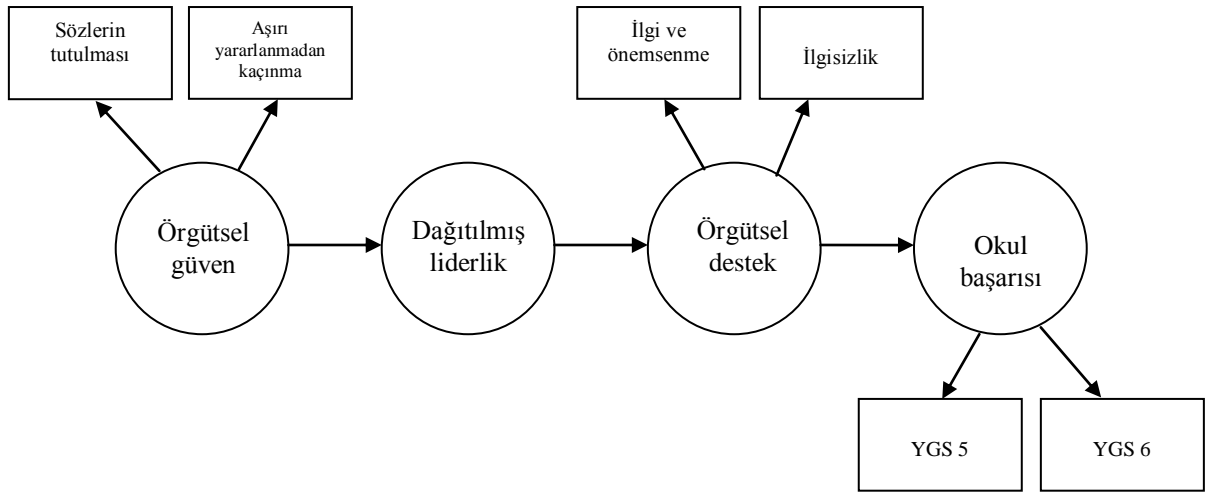
(i) *Teorik modellerin oluşturulması:* Çalışmada iki ayrı model kullanılmıştır. İlk modelde örgütsel güven ve algılanan örgütsel destek değişkenleri ile ara değişken olan dağıtılmış liderlikle okul başarısına olan etkisini belirlemek için bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, dağıtılmış liderlik ve okul başarısı gizil değişkenler; örgütsel desteğin alt ölçekleri olan ilgi ve önemsenme ile ilgisizlik; örgütsel güvenin alt ölçekleri olan sözlerin tutulması ile aşırı yararlanmadan kaçınma; dağıtılmış liderlik maddelerinin ortalaması ve okul başarı puanlarının 1. ve 2. ortalamaları gözlenen değişkenler olarak belirlenmiştir. Böylelikle örgütsel güven ve algılanan örgütsel destek değişkenleri modelin dışsal değişkeni iken, dağıtılmış liderlik ve okul başarısı değişkenleri ise modelin içsel değişkenidir. Çalışmada oluşturulan birinci model Şekil 3.3'te gösterilmektedir.



**Şekil 3.3** Birinci yapısal eşitlik modeli diyagramı

Çalışmanın ikinci modelinde, örgütsel güven değişkeninin ara değişken olan dağıtılmış liderlik ve algılanan örgütsel destek değişkenleriyle okul başarısına olan

etkisini belirlemek için de aynı şekilde yapısal eşitlik modelinden faydalanılmıştır. Bu modelde örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı gizil değişkenler; örgütsel desteğin alt ölçekleri olan ilgi ve önemsenme ile ilgisizlik; örgütsel güvenin alt ölçekleri olan sözlerin tutulması ile aşırı yararlanmadan kaçınma; dağıtılmış liderlik maddelerinin ortalaması ve okul başarı puanlarının 1. ve 2. ortalamaları gözlenen değişkenler olarak yer almaktadır. Böylelikle örgütsel güven değişkeni modelin dışsal değişkeni iken; dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleri ise modelin içsel değişkenleridir. Çalışmada oluşturulan ikinci model Şekil 3.4'te sunulmaktadır.



**Şekil 3.4** İkinci yapısal eşitlik modeli diyagramı

Belirlenen iki modelle oluşturulan formülasyonların onaylanıp onaylanmadığına karar verilmiştir. Modelde, gözlenen değişkenler dikdörtgen, gizil değişkenler ise oval kutucuklarla ifadelendirilmiştir. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlere olan faktör yüklemeleri ile dışsal değişkenlerin içsel değişkenlere olan etkileri doğrusal tek yönlü çizgilerle temsil edilmektedir. Her gözlenen değişken ayrıca hata terimini de içermektedir.

(ii) *Modellerin test edilmesi:* Çalışma kapsamında örgütsel destek, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleriyle oluşturulan istatistikî bakımdan uyum gösteren kabul edilebilir modeller elde edilmiştir. Oluşturulan bu modellerin test edilmesinde uyum iyiliği indeksleri göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmada kullanılan uyum iyiliği indeksleri; uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), ortalama hataların karekök ortalaması (RMSEA), ki-kare istatistiği ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesi ( $df$ ) ve  $\chi^2/df$  nin oranı olarak sıralanmaktadır. Uyum indekslerinin kabul edilebilir ölçü değerleri Tablo 3.15'te belirtilmiştir.

**Tablo 3.15**

*Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Ölçü Değerleri*

Uyum indeksi	Ölçü değeri
GFI	GFI $\geq$ .85, iyi bir uyum (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve ark., 1988)
AGFI	GFI $\geq$ .90, iyi bir uyum (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) AGFI $\geq$ .85, iyi bir uyum (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve ark., 1988)
RMSEA	AGFI $\geq$ .90, iyi bir uyum (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) RMSEA $\leq$ .05, mükemmel uyum .05 < RMSEA < .10, kabul edilebilir uyum
Ki-kare/serbestlik derecesi	RMSEA > .10, zayıf uyum (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996) $2 < \chi^2/df < 5$ $\chi^2/df < 2$ (Hair ve ark., 2010; Jöreskog ve Sörbom, 2001)

Çalışmada ayrıca değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapmaların belirlenmesi için betimleyici istatistiklerden ve değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamındaki yapısal eşitlik modelinin veri analizlerinde LISREL programı diğer analizlerde SPSS programı kullanılmıştır.

### 3.6. Ön Veri Analizi

Analiz öncesinde elde edilen verilerin uygunluğunun incelenmesi amacıyla çalışmada yer alan değişkenlere yönelik kayıp veri analizi ve aykırı değerlerin tespiti sağlanmıştır. Ardından yapısal eşitlik modellemesi için gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir.



### 3.6.1. Kayıp veri analizi

Ön veri analizinin ilk basamağı olan kayıp veri analizinde değişkenler üzerinde var olan kayıp verilerin istatistiksel analizleri etkileyebileceği düşüncesinden hareketle çalışmada yer alan kayıp veriler incelenmiştir. Veri girişi esnasında bazı katılımcıların bir ya da iki ölçeğe vermiş oldukları cevapların % 20'den daha fazla boş olması sebebiyle bu katılımcıların veri toplama araçları çalışmadan tamamen çıkarılmıştır. Ardından, veri toplama araçlarındaki bütün maddeler kayıp verilerin tespiti için analize tabi tutulmuştur.

Çalışma değişkenleri üzerinde % 5'ten daha az veri kaybının mevcut olması düşük düzeyde sayılabilecek veri kaybı olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1983). Düşük sayıda veri kaybı olması durumunda ortalama değer atama veya listeye göre silme tercih edilen yollardır (Hair ve ark., 2006; Schumacker ve Lomax, 2004). Bu çalışmada yer alan kayıp veri miktarı % 3.4'ten az olarak bulunmuştur. Kayıp verilerin üstesinden gelinmesinde listeye göre silme tekniği katılımcı sayısını azaltması nedeniyle tercih edilmemiş, yerine ortalama değer atama yolu kullanılarak her bir değişkenin maddelerine o serinin ortalama değeri atanmıştır.

### 3.6.2. Aykırı değerlerin tespiti

Veri seti içerisinde uç noktalarda konumlanan aşırı değerler aykırı değerler olarak kabul edilmektedir (Stevens, 2002). Aykırı değerler hata varyansını artırmakta ve istatistiksel testin gücünü düşürmektedir. Bu nedenle veri setinde bu uç değerlerin tespiti yapılmıştır. Tek bir değişken üzerinde oluşan uç değerler tek değişken aykırı değerleri olarak kabul edilirken, iki ya da daha fazla değişken üzerinde olan aykırı değerler çoklu aykırı değerler olarak ifade edilmektedir (Hair ve ark., 2006). Tek değişken aykırı değerlerinin tespitinde Box-çizgişlerinden faydalanılmış ve oluşturulan çizgişler gözle değerlendirme yapıldığında aşırı değerlere rastlanılmamıştır. Çoklu uç değerlerin belirlenmesi amacıyla Mahalanobis uzaklığı (Mahalanobis  $D^2$ ) hesaplanmıştır. Elde edilen değerler .55 ile 25.06 arasında değişmekte olup sadece 3 tanesi kritik değerleri aşmıştır (Hair ve ark., 2006). Bu nedenle herhangi bir veri serisi çalışmadan çıkarılmamış ve analizlere devam edilmiştir.

### 3.6.3. Varsayımların doğrulanması

Kayıp veri analizi ve aykırı değerlerin tespitinden sonra yapısal eşitlik modellemesi yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar normal dağılım, çoklu normal dağılım, değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olup olmadığı (linearity), eşvaryanslılık (homoscedasticity) ve değişkenler arasında aşırı yüksek ilişki olup olmaması (multicollinearity) olarak sıralanmaktadır (Kline, 2005).

**Normal dağılım ve çoklu normal dağılım:** Yapısal eşitlik modellemesi varsayımlarından normal dağılım ve çoklu normal dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri ve değişkenlere ait Q-Q çizişlerinin incelenmesiyle sağlanmıştır. Elde edilen değişkenler için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri .13 ile -.69 arasında değişmektedir. Normal bir dağılım için kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ile -2 arasındadır (George ve Mallery, 2003) ve bu değerlerin sıfıra yaklaşması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada hesaplanan değerler bu kritik değerler arasında olduğundan ve çizdirilen Q-Q çizişleri gözle değerlendirme yapıldığında normal dağılım varsayımlarının sağlanmış olduğu görülmektedir.

**Doğrusallık ve eşvaryanslılık:** Doğrusallık değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olup olmadığını göstermektedir. Eşvaryanslılık ise hata varyanslarının eşit dağılıp dağılmamasıdır (Hair ve ark., 2006). Doğrusallık ve eşvaryanslılık çoklu normal dağılımın bir parçası olduğundan iki değişkenli dağılım çizişlerinin değerlendirilmesiyle test edilmektedir (Kline, 2005). Bu çalışmada elde edilen dağılım çizişleri oval şekilli bir dizi halinde olup değişkenlerin doğrusal olduğunu ve varyansların homojen dağıldığını göstermektedir.

**Çoklu bağlantı:** Değişkenler arasında aşırı yüksek ilişki olup olmaması durumudur. Bağımsız değişkenlerin birbirleriyle bağlantısının olmaması gereklidir. Eğer değişkenler arasında yüksek ilişkiler bulunursa, bu değişkenlerin aynı yapıyı ölçtükleri anlamına gelmektedir. Eğer iki değişken arasındaki ilişki kritik değer .90'ın üzerindeyse çoklu bağlantı varsayımı sağlanmamış olmaktadır (Kline, 2005). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler .85'ten küçük bulunduğu için çoklu bağlantı varsayımı sağlanmıştır.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma amacı doğrultusunda yapılan analizlerle elde edilen bulgular sınıflandırılarak sunulmuştur. Araştırma bulguları iki kısımda ele alınmıştır. Birinci kısımda, çalışmanın betimsel istatistiklerine yönelik bulgular sunulmuştur. İkinci kısımda ise, yapısal eşitlik modeli bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1. Betimleyici İstatistikler

Verilerin analize uygunluğunun incelenmesinden ve yapısal eşitlik modellemesi için gerekli varsayımların sağlanmasından sonra, bu kısımda öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven ve örgütsel destek algılarını betimlemek için çalışmada yer alan değişkenlere yönelik ortalama değer ve standart sapma gibi bazı betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği*, *Örgütsel Güven Envanteri* ve *Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği*'nin alt boyutlarına ait puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 4.1'de sunulmuştur. Tablo 4.1'den görüleceği üzere, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki dağıtılmış liderlik algılarının 5'li skala üzerinden değerlendirildiğinde 3.18 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ise 7'li skala üzerinden *sözlerin tutulması* alt boyutunda 4.77; *aşırı yararlanmadan kaçınma* alt boyutunda 4.60 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel destek algıları 7'li skala üzerinden incelendiğinde *önemsenme* alt boyutu ortalamalarının 4.50; *ilgisizlik* alt boyutu ortalamalarının ise 4.46 olduğu göze çarpmaktadır.

**Tablo 4.1**

*Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algılarına İlişkin Betimleyici İstatistikler*

	Alt Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Dağıtılmış Liderlik		352	3.18	.73
Örgütsel Güven	1-Sözlerin tutulması	352	4.77	1.40
	2-Aşırı yararlanmadan kaçınma	352	4.60	1.22
Örgütsel Destek	1-İlgi ve önemsenme	352	4.50	1.44
	2-İlgisizlik	352	4.46	1.40

#### **4.2. Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin Korelasyonlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın modelinde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur. Tablo 4.2’den görüleceği üzere, araştırma modelinin gizil değişkenleri olan dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleri arasında tatmin edici düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Değişkenler arasında elde edilen korelasyon değerleri .10 değerinden düşük ise düşük korelasyon, .30 ise orta düzeyde korelasyon ve .50 civarında ise yüksek korelasyonu ifade etmektedir (Coolidge, 2006; Field, 2009). Bu çalışmada dağıtılmış liderlik değişkeni diğer değişkenlerden örgütsel güven ve örgütsel destek algısı ile yüksek korelasyona sahip iken ve okul başarısı değişkeniyle orta düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın gözlenen değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, örgütsel güven envanterinin alt boyutu olan sözlerin tutulması alt boyutu (ORGUVB1) ile okul başarı puanları (EA1 ve EA2) arasında anlamlı ilişkilere ulaşılamamıştır. Örgütsel güven envanterinin bir diğer alt boyutu olan aşırı yararlanmadan kaçınma alt boyutu (ORGUVB2) ile diğer değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Ancak algılanan örgütsel destek ölçeğinin alt boyutu olan ilgisizlik alt boyutu (ORDESB2) ile okul başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir. Algılanan örgütsel destek ölçeğinin diğer alt boyutu olan ilgi ve önemsenme alt boyutu (ORDESB1) ile diğer değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Son olarak, dağıtılmış liderlik ölçeğinin madde ortalamaları (DLBB) ile diğer değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2***Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Gizil Değişkenler</b>											
1-Dağıtılmış Liderlik	1	.568*	.627*	.259*	1.000*	.240*	.715*	.760*	.269*	.266*	.252*
2-Örgütsel Güven		1	.802*	.169*	.568*	.839*	.780*	.695*	.630*	.176*	.161*
3-Örgütsel Destek			1	.203*	.627*	.597*	.713*	.832*	.821*	.206*	.200*
4-Okul Başarısı				1	.259*	.067	.218*	.241*	.093	.999*	.999*
<b>Gözlenen Değişkenler</b>											
5-DLBB					1	.240*	.715*	.760*	.269*	.266*	.252*
6-ORGUVB1						1	.314*	.316*	.676*	.071	.062
7-ORGUVB2							1	.850*	.321*	.226*	.209*
8-ORDESB1								1	.366*	.247*	.235*
9-ORDESB2									1	.092	.094
10-EA1										1	.995*
11-EA2											1

*n= 352, \*p< .01,\*\*p< .05*

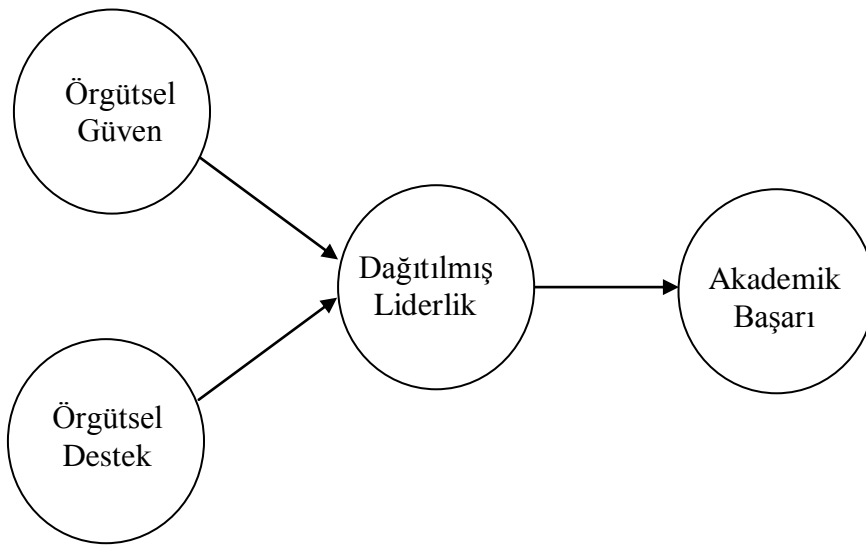
### 4.3. Oluşturulan Modellerin Test Edilmesi

Çalışmada yer alan değişkenlerin betimsel istatistikleri incelendikten ve bu değişkenler arasındaki korelasyonlar tespit edildikten sonra oluşturulan iki model LISREL programıyla test edilmiştir. Bu iki modele ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

#### 4.3.1. Model 1'e İlişkin Bulgular

Alanyazından yararlanılarak ortaya konulan ilk model, örgüt içerisinde ortaya çıkacak örgütsel destek ve örgütsel güven ortamının bir nedensellik içerisinde dağıtılmış liderliği; dağıtılmış liderliğin de yine bir nedensellik içerisinde okul başarı ortalamalarını etkilediğini varsaymaktadır. Bu varsayımdan yola çıkarak öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algılarını doğrudan etkilediği; dağıtılmış liderliğinde okul başarısını etkilediğine dayanan Model 1'in şekline aşağıda yer verilmiştir.

Birinci modelde örgütsel destek, örgütsel güven, dağıtılmış liderlik ve okul başarısı gizil değişkenler; örgütsel desteğin alt boyutları olan önemsenme ve ilgisizlik; örgütsel güvenin alt boyutları olan sözlerin tutulması ve aşırı yararlanmadan kaçınma; dağıtılmış liderlik maddelerinin ortalaması ve okul başarı puanlarının 1. ve 2. ortalamaları gözlenen değişkenler olarak yer almaktadır.



**Şekil 4.1** Birinci yapısal eşitlik modeli diyagramı

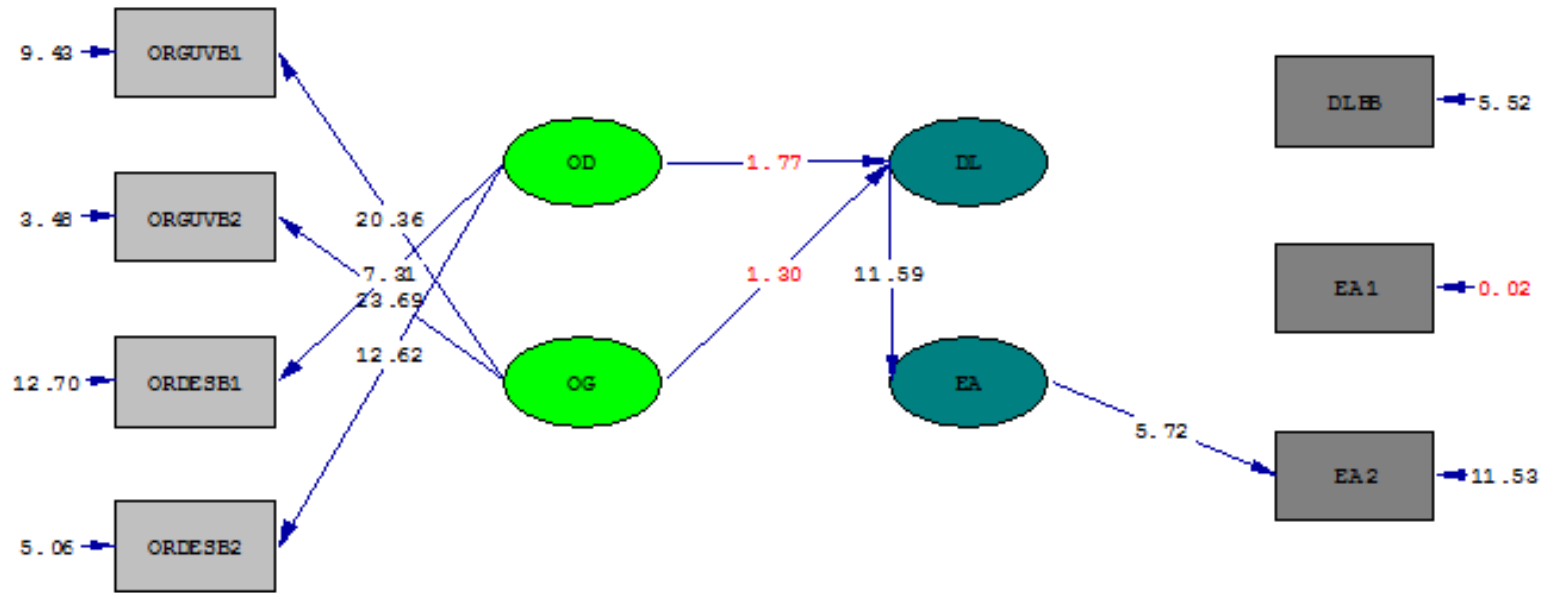
Araştırma kapsamındaki yapısal modellerdeki uyumun test edilmesinde kullanılan uyum iyiliği indeksleri şunlardır: Uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), ortalama hataların karekök ortalaması (RMSEA), ki-kare istatistiği ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesi ( $df$ ) ve ki-kare istatistiği ile serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/df$ ). Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şunlardır: GFI, CFI ve AGFI'den elde edilen katsayıların .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen değerlerde .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir.  $\chi^2/df$  nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Model testinden elde edilen uyum indekslerine Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.3**

*Birinci Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.98
AGFI	.95
CFI	.99
RMSEA	.063
$df$	10
$\chi^2$	23.86
$\chi^2/df$	2.38

Birinci yapısal modeldeki örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan path analizi sonucuna göre uyum indeksleri  $\chi^2= 23.86$ ;  $df= 10$ ;  $\chi^2/df = 2.38$ ; GFI= .98; CFI = .99; AGFI= .95 ve RMSEA= .063 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996). Ancak Şekil 4.2'de de görüleceği üzere modeldeki ilişkilerin anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan  $t$ -testi analizine göre örgütsel destek ve dağıtılmış liderlik; örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .01$ ). Bu nedenle Model 1'de oluşturulan yapıdan vazgeçilerek aşağıda ifade edilen lineer bir model olan Model 2 test edilmiştir.



Chi-Square=23.86, df=10, P-value=0.00798, RMSEA=0.063

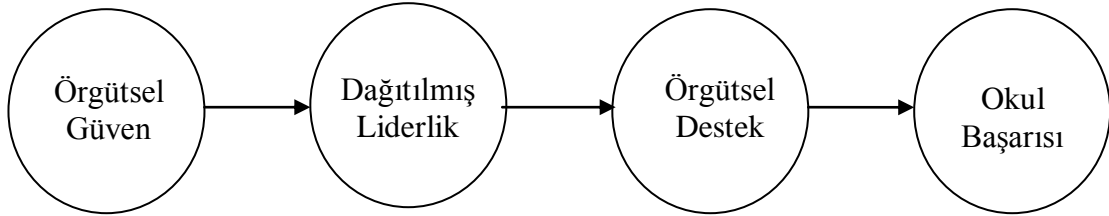
Şekil 4.2 Model 1'e ilişkin yapısal eşitlik modeli  $t$  değerleri



### 4.3.2. Model II'ye İlişkin Bulgular

Model II'de alanyazın doğrultusunda Model I'e nazaran lineer bir model oluşturularak; okul içerisinde algılanan örgütsel güven ortamının bir nedensellik içerisinde dağıtılmış liderliği; dağıtılmış liderliğin ise örgütsel desteği; örgütsel desteğin de yine bir nedensellik içerisinde okul başarı ortalamalarını etkilediği varsayılmıştır. Bu varsayımdan yola çıkarak öğretmenlerin örgütsel güven algılarının doğrudan dağıtılmış liderlik algılarını; dağıtılmış liderlik algılarının doğrudan örgütsel destek algılarını; örgütsel destek algılarının da okul başarısını etkilediğine dayanan Model 2'nin şekline aşağıda yer verilmiştir.

Oluşturulan ikinci modelde örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek ve okul başarısı gizil değişkenler; örgütsel desteğin alt boyutları olan önemsenme ve ilgisizlik; örgütsel güvenin alt boyutları olan sözlerin tutulması ve aşırı yararlanmadan kaçınma; dağıtılmış liderlik maddelerinin ortalaması ve okul başarı puanlarının 1. ve 2. ortalamaları gözlenen değişkenler olarak yer almaktadır.



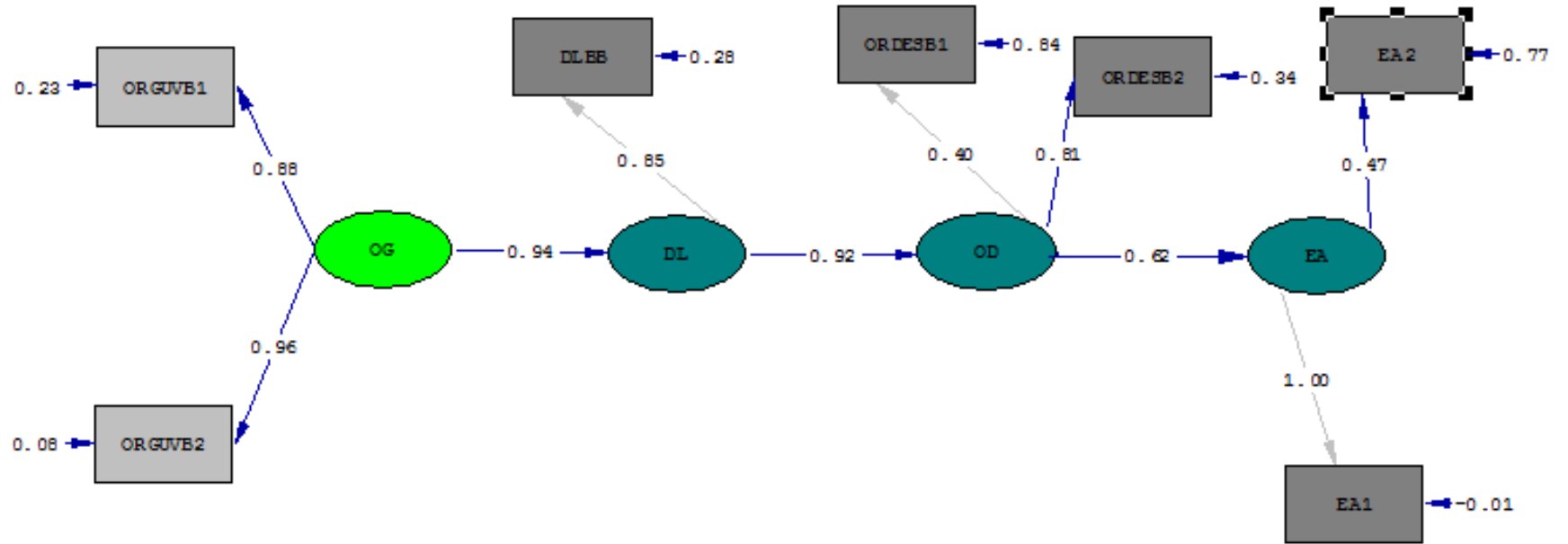
**Şekil 4.3** İkinci yapısal eşitlik modeli diyagramı

İkinci yapısal modeldeki örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan path analizi sonucuna göre uyum indeksleri Tablo 4.4'te belirtildiği üzere  $\chi^2 = 19.22$ ;  $df = 11$ ;  $\chi^2/df = 1.74$ ; GFI = .98; CFI = .99; AGFI = .96 ve RMSEA = .046 olarak bulunmuştur. Oluşturulan modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise, ölçme modelinin mükemmel bir uyumla kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996).

**Tablo 4.4***İkinci Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.98
AGFI	.96
CFI	.99
RMSEA	.046
$df$	11
$\chi^2$	19.22
$\chi^2/df$	1.74

Bu modeldeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan  $t$ -testi analizine göre örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasındaki, dağıtılmış liderlik ile örgütsel destek arasındaki ve örgütsel destek ile okul başarısı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesiyle değişkenlerin birbirlerine olan doğrudan ve dolaylı etkileri hesaplanmıştır.



Chi-Square=19.22, df=11, P-value=0.05727, RMSEA=0.046

Şekil 4.4 Model 2'ye ilişkin yapısal eşitlik modeli standart değerleri

### 4.3.3. Doğrudan etkiler

Path analizindeki path katsayıları standardize edilmiş regresyon katsayılarıdır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisini tanımlamaktadır. Bağımsız gizil (dışsal) değişkenlerin bağımlı gizil (içsel) değişkenler üzerindeki standardize etkileri Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5**

*İkinci Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları*

Dışsal ve İçsel Değişkenler	Dağıtılmış Liderlik		Örgütsel Destek		Okul Başarısı	
	<i>t</i>	$\lambda_y^x$	<i>t</i>	$\lambda_y^x$	<i>t</i>	$\lambda_y^x$
Örgütsel Güven	17.62	.94*	-	-	-	-
Dağıtılmış Liderlik	-	-	6.98	.92*	-	-
Örgütsel Destek	-	-	-	-	6.53	.62*

\*  $p < .05$

Tablo 4.4'ten görüleceği üzere yapısal modelde örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasındaki regresyon katsayısına ilişkin *t*-değeri ( $p < .05$ ) anlamlıdır ve öğretmenlerin örgütsel güven algıları dağıtılmış liderlik algılarını olumlu yönde ( $\lambda_y^x = .94$ ) etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algıları örgütsel destek algılarını olumlu yönde ( $\lambda_y^x = .92$ ) etkilemektedir. Modelin son aşamasında ise öğretmenlerin örgütsel destek algıları okul başarısını olumlu yönde ( $\lambda_y^x = .62$ ) etkilemektedir.

### 4.3.4. Dolaylı etkiler

Yapısal modeldeki gizil değişkenler arasındaki doğrudan etkiler bulunduğu gibi dolaylı etkiler de bulunmaktadır. İkinci modelde öğretmenlerin örgütsel güven algıları, dağıtılmış liderlik algıları üzerinden örgütsel destek algılarını olumlu yönde ( $\lambda_y^x = .87$ ) etkilediği tespit edilmiştir. Örgütsel güvenin örgütsel destek algısı üzerindeki etki düzeyi;

örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik arasındaki path katsayısı ile dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek arasındaki path katsayısının çarpımı ile hesaplanarak bulunmuştur.

Modelde yer alan diğer dolaylı etkiye göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, dağıtılmış liderlik algıları ve örgütsel destek algıları üzerinden okul başarısı üzerinde olumlu yönde ( $\lambda_y^x = .54$ ) etkisi bulunmaktadır. Örgütsel güvenin okul başarısı üzerindeki etki düzeyi; örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik arasındaki path katsayısı, dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek arasındaki path katsayısı ve örgütsel destek ile okul başarısı arasındaki path katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

Son olarak öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının da örgütsel destek üzerinden okul başarıları üzerinde olumlu yönde ( $\lambda_y^x = .57$ ) etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dağıtılmış liderliğin okul başarısı üzerindeki etkisi; dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek arasındaki path katsayısı ile örgütsel destek ve okul başarısı arasındaki path katsayısı çarpımı ile hesaplanarak bulunmuştur.

## V. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve tartışmalarına yer verilmiştir. Araştırma bulgularının literatürde yer alan kuramsal açıklamalar ve araştırmalar çerçevesinde tartışılmasının ardından, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modellerin test edilmesidir. Bu bağlamda dağıtılmış liderliği daha iyi anlamak için, öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algılarına ilişkin iki model geliştirilmiştir. Birinci model örgütsel güven ve örgütsel destek algısının dağıtılmış liderliği; dağıtılmış liderliğin de okul başarısını etkilediği düşüncesiyle oluşturulan bir modeldir. İkinci model ise, örgütsel güvenin dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin algılanan örgütsel desteği ve örgütsel desteğin de okul başarısını etkilediği düşünülerek oluşturulmuştur.

Oluşturulan modeller test edilmeden önce, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven ve örgütsel destek algılarına ilişkin betimleyici istatistiklerden yararlanılarak bu değişkenlere ilişkin ortalama değerler ve standart sapmalar göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca modeller test edilmeden önce araştırma modellerindeki gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven ve örgütsel destek algısı arasında yüksek düzeyde ilişki gözlenirken, dağıtılmış liderlik ile okul başarısı arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen modellerden birinci yapısal modelde, örgütsel güven ve örgütsel destek algısının dağıtılmış liderliği; dağıtılmış liderliğin de okul başarısını etkilediği düşünülmüş ve örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan path analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymuştur. Ancak model üzerinde betimlenen

ilişkilerden örgütsel güven ve örgütsel destek algısı ile dağıtılmış liderlik arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Böyle bir sonuç çıkmasının nedeni dağıtılmış liderlik değişkeninin hem örgütsel güvenle hem de algılanan örgütsel destekle yüksek düzeyde ilişkiye sahip olmasına bağlanabilir. Bu nedenle birinci yapısal modelden vazgeçilerek ikinci bir yapısal eşitlik modeli kurulmuştur.

Çalışmanın ikinci modelinde, birinci yapısal eşitlik modeli bulgularından hareketle örgütsel güvenin dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin algılanan örgütsel desteği ve örgütsel desteğin de okul başarısını etkilediği düşünülerek doğrusal bir model oluşturulmuştur. Modelin örtük değişkenleri arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koyabilmek için path analizinden yararlanılmış ve yüksek uyum iyiliği değerlerine erişilmiştir. Elde edilen bu uyum indeksleri neticesinde oluşturulan modelin mükemmel bir uyumla kabul edilebilir bir model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığı incelendiğinde, örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasında, dağıtılmış liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında ve örgütsel destek ile okul başarısı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İkinci modelin genel olarak doğrulanması ve doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olması nedeniyle elde edilen bulgular ilgili literatür çevresinde tartışılmıştır.

### **5.1.1. Doğrudan etkilere ilişkin tartışma**

Oluşturulan son modeldeki en güçlü doğrudan etki örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik değişkenleri arasında gözlenmiştir. Ayrıca örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu noktada örgütsel güven arttıkça, dağıtılmış liderliğin de artabileceği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürdeki gerek teorik gerekse ampirik araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Oduro, 2004b; Smylie ve ark., 2007; Youngs, 2008).

İlgili literatürde güven, mesleki işbirliği ve birlikte çalışma ortamının sağlanması dağıtılmış liderliğin uygulamada yer bulmasına zemin hazırladığı, açık diyalogun olmadığı, münakaşanın ve güvensizliğin mevcut olduğu örgütlerde ise dağıtılmış liderliğin yer edinemediği ifade edilmektedir (Youngs, 2008). Dağıtılmış liderliğin okullarda gelişmesini destekleyen faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma yürüten Oduro (2004b) ise,

okullarda güven ortamının oluşturulmasının dağıtılmış liderliği teşvik eden en uygun durum olduğunu belirtmektedir. Okullarda öğretmenlerin meslektaşlarına ve okul müdürlerine, öğrencilerin de arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okul müdürlerine duydukları güven dağıtılmış liderliğin okullarda desteklenmesini sağlamaktadır. Okullardaki bireyler arasında oluşan güvensizlik durumu ise öğretmenlerin liderliğe katılımlarında direnç göstermelerine neden olmaktadır. Kısaca Oduro (2004b), dağıtılmış liderliğin geliştirilmesinde öğretmenler, okul müdürleri, öğrenciler ve hatta okul paydaşları arasındaki etkileşimlerin merkezinde karşılıklı güvenin olması gerektiğini belirtmiştir.

Güvenin okullarda dağıtılmış liderliğin geliştirilmesi üzerindeki rolünü üçlü vaka çalışmasında inceleyen Smylie ve meslektaşları (2007) ise güvenin işbirliğini destekleyerek bireylerin etkileşim halinde olmasını sağladığını ve böylece kolektif eylemlerin uygulanabilir kılındığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca okul sistemlerinde öğretmenler ve yöneticiler arasında güven ilişkilerinin kurulmasının dağıtılmış liderlik uygulamalarının tasarlanması ve yerine getirilmesiyle yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Tschannen-Moran ve Hoy'un (2000) belirttiği gibi örgüt üyeleri arasında güvenin sağlanması grup düşüncesinin ortaya koyulmasına katkı sağlamakta ve böylece dağıtılmış liderlik uygulamalarının okullarda yürütülmesine ön ayak olmaktadır. Güvenin yüksek olduğu ortamlarda bürokratik kontrollerin azalması ve otonominin örgüt bireyelerine verilmesi söz konusudur (Smylie ve ark., 2008). Ayrıca güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda kolektif karar verme, reform girişimlerinin okul çapında dağılması ve öğrenci öğrenmelerinde gelişmeler gözlenmektedir (Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010). Elde edilen bulgular ve diğer araştırma sonuçları çerçevesinde güvenin okullarda işbirliğini ve iletişimi kuvvetlendirerek bilgi paylaşımını ve otonomiye bütün örgüt bireyleri üzerinde etkin kılacağı, böylelikle de dağıtılmış liderliği destekleyeceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre elde edilen diğer bir güçlü etki de dağıtılmış liderliğin algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisidir. Ayrıca çalışma kapsamında dağıtılmış liderlikle en yüksek ilişkiye sahip olan değişken örgütsel destek olarak bulunmuştur. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik arttıkça örgütsel destek algısının da artacağı söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek üzerinde etkisine yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Kimi araştırmacılar dağıtılmış liderliğin örgütsel destek üzerindeki etkisini aslında ima ederek belirtmişlerdir. Dağıtılmış liderliğin



okullarda geliştirilmesine yönelik yapılan bir çalışmada, Oduro (2004b) okul müdürlerinin okullarında liderliğin dağıtılmasını içselleştirmeleri ve çok az bir kontrolle otoritelerini diğer öğretmenlerle paylaşmaları gerektiğini belirtmiştir. Oduro'ya (2004b) göre bu durum, okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik potansiyellerine saygı duymaları ve değer vermeleri, öğretmenlerin risk alma çabalarını takdir etmeleri anlamına, yani örgütsel destek anlamına gelmektedir.

Araştırma modelinden elde edilen bulgulara göre diğer bir etki ise örgütsel desteğin okul başarısı üzerindeki etkisidir. Ayrıca örgütsel destekle okul başarısı arasında düşük de olsa bir ilişki tespit edilmiştir. Bu noktada örgütsel destek arttıkça okul başarısının da yükseleceği belirtilebilir. Örgütsel destek algısı eğitim örgütlerinde sınırlı olarak çalışılmış olsa da bazı çalışmalarda algılanan örgütsel desteğin öğrenci başarısı üzerindeki rolüne değinilmiştir. Hindistan'da bir üniversitede yönetim öğrencileri üzerinde yürütülen boylamsal bir çalışmada, algılanan örgütsel desteğin yönetim öğrencilerinin akademik başarılarına etki ettiği ortaya koyulmuştur (Uppal ve Mishra, 2013). Benzer şekilde Ahmed, Ismail, Amin ve Islam (2014) tarafından Pakistan'da kamuya ait bir üniversitede yürütülen bir çalışmada, destekleyici çevre şartlarının sağlanmasının öğretmenlerin duyarlılıklarını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak verdiği ve akademik performanslarını artırdığı belirtilmiştir. Ortaya koyulan bu bulgular, bu çalışmada algılanan örgütsel desteğin okul başarısı üzerindeki rolüyle benzerlik taşımaktadır. Bu çalışma sonuçlarından hareketle okullarda bireyleri destekleyici ortamlar yaratmanın ve onlara değer vermenin öğrencileri ve öğretmenleri tatmin ederek öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, okulun öğretmenlere değer vermesi ve onlara saygı duyması öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını yükseltebilir ve en nihayetinde okullarda etkililiği ve üretkenliği sağlayarak öğrencilerin akademik performanslarına yansiyabileceği ve böylelikle okul başarısına etki edeceği düşünülebilir.

### **5.1.2. Dolaylı etkilere ilişkin tartışma**

Doğrulanen modelde doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkiler de anlamlı bulunmuştur. Örtük değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler anlamlı ve beklenen yönde tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre örgütsel güvenin örgütsel destek üzerindeki

dolaylı etkisi anlamlıdır. Dağıtılmış liderlik değişkeni örgütsel güven ile örgütsel destek arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Böylelikle örgütsel güven arttıkça dağıtılmış liderlik yükselmekte, dağıtılmış liderlik yükseldikçe de algılanan örgütsel destek düzeyi artmaktadır. Diğer bir araştırma bulgusu ise, örgütsel güvenin okul başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek değişkenleri üzerinden örgütsel güven okul başarısına etki etmektedir. Bu bağlamda, örgütsel güven arttıkça dağıtılmış liderlik yükselmekte, dağıtılmış liderlik yükseldikçe örgütsel destek algısı artmakta ve algılanan örgütsel destek arttıkça da okul başarısı yükselmektedir. Elde edilen diğer bir bulgu ise, dağıtılmış liderliğin okul başarısı üzerindeki dolaylı etkisidir. Dağıtılmış liderliğin örgütsel destek değişkeni üzerinden okul başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Böylelikle dağıtılmış liderlik arttıkça, örgütsel destek algısı artmakta, örgütsel destek algısı arttıkça da okul başarısı yükselmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, okul liderliğinin öğrenciler üzerinde büyük çoğunlukla dolaylı etkisinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Benzer şekilde öğrenci başarısına odaklanan araştırmalarda liderliğin dolaylı etkisinin öğretmenlerin inançları ve duygusal durumları göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood ve Jantzi, 2000b; Leithwood ve ark., 2004; Mascall ve ark., 2008; Silins ve Mulford, 2002; Wahlstrom ve Louis, 2008). Dolaylı olarak bazı değişkenlerin akademik başarıya olan etkisini inceleyen araştırmacılar, bu araştırma bulgularına benzer nitelik taşıyan, örgütsel güvenin, destek ortamının ve dağıtılmış liderliğin öğrencilerin öğrenmelerini etkileyerek akademik başarılarına ve okul başarısına katkıda bulunduğunu ima ettikleri görülmektedir.

Tschannen-Moran (2004) ve Bryk ve Schneider (2002) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenler ve okul müdürleri arasında hissedilen güvenin hem liderlik uygulamalarından etkilendiğini hem de öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Louis (2007) de, yüksek güvenin ve kolektif karar verme ortamının benimsendiği okullarda öğrencilerin öğrenmeleri için zemin hazırladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sağlanan güvenin öğrenmeyi geliştirmede anahtar bir öge olduğu belirtilerek (Bryk ve Schneider, 2002) öğrenci başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu da ifade edilmektedir (Goddard, 2003; Goddard ve ark., 2001; Leithwood ve ark., 2010). Bu anlamda okul ortamında hissedilen güvenin ve

kolektif karar vermenin benimsendiği dağıtılmış liderliğin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği düşünülerek akademik başarılarına ve okul başarısına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından liderliğin yöneticiler, öğretmenler ve okuldaki veliler üzerinde dağıldığı zaman okullarda öğrenme odaklı bir iklimin yaratılabildiği ve böylelikle yüksek performansla sahip okullara ulaşılabileceği belirtilmektedir (Day, Gronn ve Salas, 2006; Hallinger ve Heck, 1998; Heck ve Hallinger, 2009; Leithwood, Anderson, Mascall ve Strauss, 2010; Leithwood ve ark., 2004; Spillane, 2006). Yapılan diğer bir araştırmaya göre de, öğretmenlerin organize olarak çalıştığı ve liderlik rollerini paylaşmalarının desteklendiği okullarla öğrencilerin akademik performansları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Louis, 1996). Bu çalışmalara paralel olarak, liderliğin dağıtılmasının öğrenci çıktılarını geliştirmesi sebebiyle okul başarısı üzerinde önemli bir role sahip olduğu ortaya koyulmakla birlikte (Chen, 2007; Davis, 2009; Malloy, 2012), dağıtılmış liderliğin örgütte çalışanların moralini etkileyen ortamların yaratılmasında önemli bir role sahip olması ve karşılığında öğrenci davranışlarını ve öğrenci öğrenme çıktılarını etkilediği ifade edilmektedir (Day ve ark., 2007, 2009; Sheppard ve ark., 2010). Belirtilen bu bulgular, dağıtılmış liderliğin örgütsel desteğin aracılık rolüyle okul başarısına etki ettiği bulgusunu destekler niteliktedir.

Liderlik rollerinin okullarda öğrenci öğrenmelerine dolaylı etkisi olduğu ve öğrenmeyi destekleyen örgütsel durumlara ise doğrudan etkisi olduğu belirtilmektedir (Harris, 2005a; 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve hatta öğrencilerin okullarda liderlik rolleri üstlenmeleri ve karar verme süreçlerine katılımları, onların eğitim için yürütmüş oldukları faaliyetlerde önemsendiklerini ve değer gördüklerini düşüncelerini sağlayarak öğrenme odaklı bir iklim yaratılmasını sağlayabilmekte ve böylece okul başarısı bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bir takım öneriler sunulmuştur. Uygulamaya yönelik ortaya koyulan öneriler okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim politikacıları tarafından benimsenebilir. İleri

araştırmalara yönelik öneriler ise dağıtılmış liderlik üzerine yapılacak çalışmalara yol göstermesi bakımından araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurulabilir.

### 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Çalışma sonuçları doğrultusunda dağıtılmış liderliğin okullarda kolaylıkla yürütülebilmesinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve üst düzey politikacıların benimseyebilecekleri bir takım öneriler sunulabilir.

- Dağıtılmış liderliğin okullarda uygulanmasında okul müdürlerine büyük rol düşmektedir (Smylie ve ark., 2007). Etkili liderlik uygulamalarının okullarda yürütülmesi için okul müdürlerinin liderliği diğer okul bireyleri üzerinde dağıtmaları ve gücü paylaşmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin liderliğe katılmalarını teşvik edici olumlu bir okul kültürünün sağlanması ve okul bireyelerine yönelik belirgin görev tanımlarının yapılması gereklidir (Smylie ve Denny, 1990). Diğer yandan dağıtılmış liderliğin geliştirilmesinde okul müdürleri ortak amaçlar doğrultusunda okullarda işbirliği iklimi yaratmalı ve öğretmen liderlerin liderlik rolleri almalarında destekleyici rol oynamalıdır. Çünkü dağıtılmış liderliğin ancak temkinli bir şekilde gerekli iç ortamın yaratılması ve düzenlenmesiyle işleyebileceği düşünülmektedir (Harris, 2008). Okul müdürleri ayrıca okullarda güven ortamı yaratarak ve öğretmenlerin fikirlerine, yürütmüş oldukları faaliyetlere saygı ve değer göstererek dağıtılmış liderliğin uygulamada yer bulmasına zemin oluşturmalıdır.

- Öğretmenlerin okullarda liderlik rolleri üstlenebilmeleri okul yöneticilerinin otoritelerini paylaşmaya istekli olmalarına bağlıdır. Bu bakımdan okullarda yeni liderler ortaya çıkabilmesi, öğretmenlerin bir lider olarak gelişimlerinin desteklenmesi ve okulun mevcut liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için okul müdürlerinin sahip oldukları otoriteyi okuldaki diğer çalışanlara bırakması, işbirliğini ve grup süreçlerini desteklemesi, diğer çalışanlara güven ve saygı göstermesi önerilebilir (Chamberland, 2009; Marzano, McNulty ve Waters, 2005; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007). Bu nedenle okul müdürleri liderlik potansiyeli olan ve entelektüel kapasiteleri yüksek öğretmenlerin farkında olmalıdır ve bu bağlamda onların önünü açmalıdır.

- Dağıtılmış liderliğin okullarda yürütülmesinde okul müdürleriyle birlikte öğretmenlerin de önemli rolü bulunmaktadır. Öğretim ve öğrenim çerçevesinde öğretmenler sahip oldukları öğretimsel deneyimlerden, bilgi ve uzmanlıktan faydalanarak okullarda liderlik görevleri üstlenebilir, böylelikle karar verme süreçlerine katılabilir ve eğitimde söz sahibi olabilirler. Ancak öğretmenler liderlik görevlerini üstlenirken bu sorumlulukları fazladan yük gibi görmemeli, diğer okul bireyleriyle işbirliği içerisinde hareket ederek öğretimin ve öğrenimin gelişmesine katkıda bulunabilmelidirler.

- Dağıtılmış liderliğin okullarda benimsenmesi sadece okul yöneticileriyle ve öğretmen liderlerle başarılamaz. Bu noktada eğitimde politika yapıcılarının okullarda dönüşüm hareketleri yaratılmasında payları bulunmaktadır. Bu bağlamda dağıtılmış liderliğin okullarda yürütülmesine ilişkin eğitimde politika yapıcıları da bazı düzenlemelere giderek öğretim ve öğrenime dayanarak herkesten gücünü alan liderlik uygulamalarını okullarda teşvik edebilirler. Okullarda öğretmenlerin uzmanlıklarından ve kıdemlerinden faydalanılarak liderlik rolleri üstlenen öğrenci-veli danışma grupları veya kıdemli okul liderleri takımı gibi ekiplerin oluşturulması sağlanabilir ve böylelikle resmi liderlerin yükleri hafifletilerek öğretim ve öğrenime katkıda bulunulabilir.

- Eğitimde politika yapıcıları okul çalışanlarının ihtiyaçlarını öncelikleyen bir eğitim için bürokrasinin daha esnek hale getirilmesi ve kolektif liderliğe vurgu yapan anlayışın okullarda daha da iyileştirilmesi için destekleyici olabilmeleri önerilebilir. Ayrıca, dağıtılmış liderliğin okullarda hiyerarşik sistemin ötesine geçebilmesi ve moda gibi algılanmaması, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından net olarak algılanabilmesi ve nasıl yürütülmesi gerektiğinin ifade edilmesi için eğitim politikacıları veya bu liderliği benimseyen okullar bir iletişim ağı oluşturarak okulların liderlik kapasitelerini artırabilirler.

### **5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

- Bu araştırma kapsamında örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, algılanan destek ve okul başarısı değişkenlerinden oluşan modeller test edilmiştir. Bu araştırma doğrultusunda ileriye dönük araştırma yapmak isteyen araştırmacılar bu modele farklı değişkenler ekleyebilirler ve değişkenler arası ilişkileri inceleyebilirler. Örneğin, okul türü ve okul büyüklüğü gibi dağıtılmış liderliği etkileyebilecek bağlamsal faktörlerin oluşturulacak yeni

modellere eklenmesi mümkün olabilir. Ayrıca, bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda öğretmen ve müdürlerin kişisel özellikleri, uzmanlıkları ve mesleki kıdemleri göz önünde bulundurularak dağıtılmış liderlik üzerindeki etkileri de incelenebilir.

- Bu çalışmada dağıtılmış liderliğin dolaylı olarak öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda ileride yapılması planlanan çalışmalarda okullarda ve sınıflarda gözlem ve görüşmeler yapılarak dağıtılmış liderliğin, öğrenci başarısı ve öğretmen uygulamaları üzerindeki katkısı araştırılabilir.

- Bu çalışmaya benzer şekilde, araştırmacılar dağıtılmış liderliğin akademik başarı veya diğer okul çıktıları üzerindeki dolaylı etkisine yoğunlaşarak ara değişkenler olarak öğretim uygulamaları, öğretmen motivasyonları, okulun akademik kapasitesi veya öğrenci tatmini gibi değişkenleri modellerine dâhil edebilirler. Bu bağlamda bundan sonraki çalışmalarda farklı değişkenleri kapsayan daha kapsamlı ve farklı modellerin test edilmesi dağıtılmış liderlik alanyazınına katkı sağlayacaktır.

- Bu çalışmada ele alınan araştırma grubu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının okullarda yürütülmesine aracılık eden müdürler, diğer okul bireyleri ve üst düzey politika yapıcılarını da çalışma grubuna dâhil edilerek, dağıtılmış liderliğin okullarda değerlendirilmesinde bütün okul bireylerinin fikirlerinin alınması ve katkılarının araştırılması söz konusu alandaki bilgi birikimini artıracaktır.

- Bu çalışmada farklı sosyoekonomik düzeydeki devlet okullarında algılanan dağıtılmış liderlik, örgütsel güven ve örgütsel destek kavramları incelenmiştir. Gelecekte tasarlanacak çalışmalarda farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilen okullar dağıtılmış liderlik, örgütsel güven ve örgütsel destek bağlamında düzeylerine göre ayrı ayrı karşılaştırılabilir.

- Yürütülmüş olan bu çalışma nicel bir çalışma olup dağıtılmış liderlikle ilgili nitel çalışmaların da yürütülmesi gerekmektedir ki elde edilen bulguların desteklenebilmesi açısından alanyazına katkı sağlanabilsin. Bu bakımdan Türkiye’de hangi dağıtılmış liderlik örüntülerinin okullarda tercih edildiği ve bunları destekleyen etmenlerin neler olduğu dağıtılmış liderliğin öncüllerinin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca dağıtılmış liderliğin öğrenmeye etkisinin olup olmadığı ve liderlik örüntülerinin okul başarısına ek olarak okul çıktılarına olan etkileri incelenmesi gereklidir. Bu anlamda

başarılı okullarda hangi liderlik örüntülerinin benimsendiğine ve okullarda nasıl uygulamaların gerçekleştirildiğine yönelik vaka çalışmaları yürütülebilir. İleriki araştırmalarda dağıtılmış liderliği ve tek adam liderliğini tercih eden okullar göz önünde bulundurularak konuya derinlik ve genişlik kazandırabilmek adına bu iki liderlik perspektifine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Ahmad, Z. A., & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran. *Intangible Capital*, 6(2), 162-184. doi: 10.3926/ic.2010.v6n2.p162-184
- Ahmed, I., Ismail, W. K. W., Amin, S. M., & Islam, T. (2014). Role of perceived organizational support in teachers' responsiveness and students' outcomes: Evidence from a public sector University of Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 246-256. doi: 10.1108/IJEM-02-2013-0031,
- Allcorn, S. (1997). Parallel virtual organizations: Managing and working in the virtual workplace. *Administration and Society*, 29(4), 412-439. doi: 10.1177/009539979702900402
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. doi:10.1007/BF02294170
- Anderson, L.W., & Shirley, J.R. (1995). High school principals and school reform: Lessons learned from a statewide study of project re-learning. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 405-423. doi: 10.1177/0013161X95031003005
- Anderson, S., Moore, S., & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.111-136). New York: Routledge.
- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11. Retrieved from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198703\\_andrews.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198703_andrews.pdf)
- Asad, N., & Khan, S. (2003). Relationship between job-stress and burnout: Organizational support and creativity as predictor variables. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 18(3/4), 139-149. Retrieved from <http://www.pjprnip.edu.pk/pjpr/index.php/pjpr/article/view/124>
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.



- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım alışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.  
<http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/> adresinden edinilmiştir.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.  
<http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/> adresinden edinilmiştir.
- Baloğlu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A causal research on school principals' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1375-1378.  
<http://www.edam.com.tr/kuyeb/en/makale.asp?ID=673&act=detay> adresinden edinilmiştir.
- Bandalos, B. (1996). Confirmatory factor analysis. In J. Stevens (Ed.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed., 389-420). Mahwah, NJ: LEA.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449. Retrieved from <http://www.kappanmagazine.org/content/82/6/443.full.pdf+html>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. London: Routledge.
- Benne, K. D., & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 4(2), 41-49. doi: 10.1111/j.1540-4560.1948.tb01783.x
- Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C., & Woods, P. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. National College for School Leadership. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf>
- Blasé, J., Blasé, J., Anderson, G., & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Will.
- Bligh, M. C., Pearce, C. L., & Kohles, J.C. (2006). The importance of self- and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership

- dynamics. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 296-318. doi: 10.1108/02683940610663105
- Block, P. (1996). *Stewardship: Choosing service over self-interest*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* Leadership South West Research Report 1, Centre for Leadership Studies, University of Exeter. Retrieved from <https://ore.exeter.ac.uk/repository>
- 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
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership* (3rd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. doi: 10.1177/0013161X82018003004
- Bromiley, P., & Cummings, L. L. (1995). Transactions costs in organizations with trust. *Research on Negotiation in Organizations*, 5, 219-247.
- Bromiley, P. & Cummings, L. L. (1996). The organizational trust inventory (OTI). In R. M. Kramer & T. R. (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 302-319). London: Sage.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. USA: Russell Sage Foundation.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 276-92). London: Sage.
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaborations: Propositions from the literature. *Public Administration Review*, 66 (Special Issue), 44-55. doi: 10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x
- Burke, R. (2003). Nursing staff attitudes following restructuring: the role of perceived organizational support, restructuring processes and stressors. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(8/9), 129-157. doi: 10.1108/01443330310790679
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. London: ACER Press and Sage.

- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(4), 347-373. Retrieved from ERIC Database. (EJ782435)
- Campbell, C., Gold, A., & Lunt, I. (2003). Articulating leadership values in action: Conversations with school leaders. *International Journal in Education, 6*(3), 203-221. doi: 10.1080/1360312032000090064
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal, 50*(5), 1217-1234. doi: 10.2307/AMJ.2007.20159921
- Carter, K., & MacDonald, G. (2006). *Distributing leadership in discussion*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Chamberland, L. (2009). *Distributed leadership: Developing a new practice an action research study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3367708)
- Chen, Y. H. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas* (Doctoral dissertation, Texas A&M University). Retrieved from <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-1477/CHEN-DISSERTATION.pdf>
- Chen, Z. X., Aryee, S., & Lee, C. (2005). Test of a mediation model of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior, 66*(3), 457-470. doi: 10.1016/j.jvb.2004.01.001
- Cheney, G. (1995). Democracy in the workplace: Theory and practice from the perspective of communication. *Journal of Applied Communication Research, 23*(3), 167-200. doi: 10.1080/00909889509365424
- Chiles, A. M., & Zorn, T. E. (1995). Empowerment in organizations: Employees' perceptions of the influences of empowerment. *Journal of Applied Communication Research, 23*(1), 1-25. doi: 10.1080/00909889509365411

- Clutter-Shields, J. L. (2011). *Does distributed leadership influence the decision making of teachers in the classroom: Examining content and pedagogy* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3487527)
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 1019-1031. doi: 10.1037/0022-006X.55.4.584
- Coleman, D. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown. Retrieved from [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=1558](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=1558)
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Suppl.), S95-S120. Retrieved from <http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/china/readings/coleman%201988%20social%20capital.pdf>
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Committee on Human Factors (1990). *Distributed decision making: Report of a workshop*. Washington, DC: National Academy Press.
- Coolidge, F. L. (2006). *Statistics: A gentle introduction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Copland, M. A. (2001). The myth of the super principal. *Phi Delta Kappan, 82*(7), 528-533. Retrieved from <http://www.kappanmagazine.org/content/82/7/528.full.pdf+html>
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Education Evaluation and Policy Analysis, 25*(4), 375-395. doi: 10.3102/01623737025004375
- Coyle-Shapiro, J. A-M, & Conway, N. (2005). Exchange relationships: Examining psychological contracts and perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 774-781. Retrieved from [http://eprints.lse.ac.uk/828/1/JAP\\_POS\\_\\_PC.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/828/1/JAP_POS__PC.pdf)

- Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A., & Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress. *Journal of Organizational Behavior*, 18(2), 159-180. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199703)18:2<159::AID-JOB795>3.0.CO;2-D
- Çetin, Ş. (2013). Impact of teachers' perceptions of organizational support, management openness and personality traits on voice. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1709-1721. doi: 10.5897/ERR2013.1590
- Davis, W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3344534)
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.) *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-978). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Interim Report*. Nottingham: National College for School Leadership for Department for Children, School and Families. (Research Report DCSF-RR108)
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership for Department for Children, School and Families. (Research Report DCSF-RR108)
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.09.001
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2006). Leadership in team-based organizations: On the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 211-216. doi: 10.1016/j.leaqua.2006.02.001
- Denis, J-L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management Journal*, 44(4), 809-837. doi: 10.2307/3069417

- Department for Education and Skills (2004). *National standards for headteachers*. Nottingham: DfES Publications Ref: DfES/0083/2004. Available from <http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2%282004%20national%20standards%29.pdf>
- Doyle, M. E., & Smith, M. K. (2001). Classical leadership. *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from [http://www.infed.org/leadership/traditional\\_leadership.htm](http://www.infed.org/leadership/traditional_leadership.htm)
- Drath, W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Eckman, E. W. (2006). Co-principals: Characteristics of dual leadership teams. *Leadership and Policy in Schools, 5*(2), 89-107. doi: 10.1080/15700760600549596
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership, 37*, 15-24. Retrieved from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf)
- Eicher, J. P. (1997). Post-heroic leadership: Managing the virtual organization. *Performance Improvement Journal, 36*(2), 5-10. doi: 10.1002/pfi.4140360203
- Eisenberger R., Fasolo P., & Davis-LaMastro V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology, 75*(1), 51-59. doi: 10.1037/0021-9010.75.1.51
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology, 87*, 565-573. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.565
- Elmore, R. (1999, Winter). *Building a new structure for school leadership*. *American Educator, 23*(4), 6-13. Retrieved from ERIC Database. (EJ602758)
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. Retrieved from <http://www.shankerinstitute.org/publications/elmore-building/>

- Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R., & Burney, D. (1998). *Continuous improvement in community school district #2*. New York City, University of Pittsburgh, HPLC Project, Learning Research and Development Center.
- Elsbach, K. D. (2004). Managing images of trustworthiness in organizations. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 275-292). New York: Russell Sage Foundation.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Meittinen & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, 8(1-2), 63-93. doi: 10.1023/A:1008648532192
- Ensley, M. D., Hmieleski, K. M., & Pearce, C. L. (2006). The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups. *Leadership Quarterly*, 17, 217-231. doi: 10.1016/j.leaqua.2006.02.002
- Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118. doi: 10.2307/3556620
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Firestone, W. A. (1989). Using reform: Conceptualizing district initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 151-165. doi: 10.3102/01623737011002151
- Firestone, W.A., & Martinez, M.C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. In K. Leithwood, B. Mascal, & T. Strauss. (Eds). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61-86). London: Routledge.

- Fitzsimons, D., James K. T., & Denyer D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 313-328. doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00312.x
- Fletcher, J. K. (2002). The greatly exaggerated demise of heroic leadership: Gender, power and the myth of the female advantage. *Center for Gender in Organizations (CGO) Insights*, Briefing note Number 3. Retrieved from [https://www.simmons.edu/som/docs/Insights\\_13.pdf](https://www.simmons.edu/som/docs/Insights_13.pdf)
- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 21-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- French, J. R. P. Jr., & Snyder, R. (1959). Leadership and interpersonal power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 118-149). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Friedman, T. (2006). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Groux.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2007). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gale, T., & Densmore, K. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 119-136. doi: 10.1080/13603120304819
- Gastil, J. (1997). A definition and illustration of democratic leadership. In K. Grint (Ed.), *Leadership: Classical, contemporary and critical approaches* (pp. 155-178). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gee, J. P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. St Leonards, New South Wales: Allen and Unwin.



- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step. A simple guide and reference*. Boston: Pearson Education.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 877-917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gibb, C. A. (1958). An interactional view of the emergence of leadership. *Australian Journal of Psychology*, *10*(1), 101-110. doi: 10.1080/00049535808255958
- Gibb, C. A. (1968a). Leadership. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2nd ed., Vol. 4, pp. 205-283). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gibb, C. A. (1968b). Leadership: Psychological aspects. In Sills, D. L. (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (Vol. 9, pp. 91-101). New York, NY: The Macmillan Company & The Free Press.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *25*(1), 59-74. doi: 10.3102/01623737025001059
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, *102*(1), 3-17.
- Goldring, E. B., & Rallis, S. F. (1993). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(2), 173-197. doi: 10.3102/01623737026002173
- Goleman, D. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little, Brown & Co.
- Gordon, R. D. (2002). Conceptualizing leadership with respect to its historical-contextual antecedents to power. *The Leadership Quarterly*, *13*(2), 151-167. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00095-4
- Gordon, R. D. (2008). *Dispersed leadership, power and change: An empirical study using a critical management framework*. Paper presented at the Australia and New Zealand Academy of Management 22nd ANZAM Conference 2008: Managing in the Pacific Century, Auckland, New Zealand. Retrieved from

[http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=business\\_pubs](http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=business_pubs)

- Gordon, Z. V. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral dissertation, Central Connecticut State University). Retrieved from <http://content.library.ccsu.edu/cdm/ref/collection/ccsutheses/id/1106>
- Grant, G. C. (2011). *The relationship between distributive leadership and leadership effectiveness in North Carolina* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3463701)
- Grint, K. (2008). Leadership, dispersed. In S. R. Clegg & J. R. Bailey (Eds.), *International encyclopedia of organization studies*. (pp. 785-786). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412956246.n268
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. doi: 10.1177/0263211X000283006
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-452. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Gronn, P. (2002b). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Boston: Kluwer Academic.
- Gronn, P. (2003a). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2003b). Without leadership? In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of educational leadership and management: The ultimate guide for every school leader and manager – Key ideas in education leadership and Management* (pp. 60-66). Pearson Education: London.
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *Educational Leadership Research*, 7. Retrieved from <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue7/index7.html>
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. doi: 10.1108/09578230810863235
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-350. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-83). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. doi: 10.1080/0924345980090203
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?, In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 101-117). Dordrecht: Springer Press.
- Hallinger, P., & Murhpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. Retrieved from [http://philiphallinger.com/old-site/papers/assessing\\_and\\_developing\\_IL.pdf](http://philiphallinger.com/old-site/papers/assessing_and_developing_IL.pdf)
- Hamburg, M. (1995). *Basic statistics: A modern approach*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: The impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/1363243052000317064
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr04/vol61/num07/The-Seven-Principles-of-Sustainable-Leadership.aspx>
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. doi: 10.1080/1363243032000112801

- 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, April). *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. (2004c). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing*, 10(2), 1-10. Retrieved from <http://trove.nla.gov.au/work/153088486?q&versionId=166841190>
- Harris, A. (2005a). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools* [Pamphlet written for Specialist Schools Trust]. Dartford, Kent, England: Dexter Graphics. Retrieved from [http://www.almaharris.co.uk/files/distributed\\_leadership\\_pamphlet.pdf](http://www.almaharris.co.uk/files/distributed_leadership_pamphlet.pdf)
- Harris, A. (2005b). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265. doi: 10.1080/00220270500038602
- Harris, A. (2005c). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 160-172). London, UK: Paul Chapman.
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/24234152/opening-up-black-box-leadership-practice-taking-distributed-leadership-perspective>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325. doi: 10.1080/13603120701257313
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership and knowledge creation. In K. Leithwood, B., Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 253-265). London: Routledge.

- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership & management* (pp. 55-69). London: Sage.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, *31*(1), 7-17. doi: 10.1108/02621711211190961
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: UK: Open University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, *8*, 337-347. doi: 10.1007/s10833-007-9048-4
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, *55*(2), 202-214. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x
- Hayek, F. A. (1945). The use of knowledge in society. *American Economic Review*, *35*(4), 519-530. Retrieved from <http://www.econlib.org/library/Essays/hykKnw1.html>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, *46*(3), 659-689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Leadership: School improvement. In Penelope Peterson, Eva Baker, & Barry McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 135-142). Oxford, UK: Elsevier Press.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, *96*(1), 65-86. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001666>
- Hochwarter, W. A., Kacmar, C., Perrewe, P. L., & Johnson, D. (2003). Perceived organizational support as a mediator of the relationship between politics perceptions and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *63*, 438-455. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00048-9

- Hopkins, D., & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 84-104). New York: Routledge Falmer.
- Hoy, W., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NAASP Bulletin*, 76(547), 74-79. doi: 10.1177/019263659207654709
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 38-45. Retrieved from ERIC Database. (EJ458521)
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. doi: 10.3102/00028312043003425
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575. doi: 10.1016/j.tate.2009.08.006
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. doi: 10.1177/0013161X11402065
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034. doi: 10.1177/0013164409344490
- Hutchins, E. (1995). How a cockpit remembers its speed. *Cognitive Science*, 19(3), 265-288. Retrieved from [http://cognitivesciencesociety.org/journal\\_csj\\_classic10.html](http://cognitivesciencesociety.org/journal_csj_classic10.html)
- Hutchins, E. (1996). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hutchison, S. (1997). A path model of perceived organizational support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 159-174.
- Iandoli, L., & Zollo, G. (2008). *Organizational cognition and learning*. New York: Idea Group.

- Invargson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Canberra: Teaching Australia.
- Jawahar, I. M., Stone, T. H., & Kisamore, J. L. (2007). Role conflict and burnout: The direct and moderating effects of political skill and perceived organizational support on burnout dimensions. *International Journal of Stress Management*, *14*(2), 142-159. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2007-07240-002>
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic Books.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- Judge, T. A., Thoresen, C. F., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, *127*(3), 376-407. Retrieved from <http://fagbokforlaget.no/boker/downloadpsykorg/KAP8/artikler/Jobbtildfredshet.pdf>
- Katz, R. L., & Kahn, D. (1978). *The social psychology of organizing* (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Koopman, P. L., & Wierdsma, A. F. M. (1998). Participative management. In P. J. D. Doentu, H. Thierry, & C. J. de-Wolf (Eds.), *Personnel psychology: Handbook of work and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 297-324). Hove, U.K.: Psychology Press/Erlbaum.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 123-153. [http://www.kalemacademy.com/sayilar/Sayi1\\_05ilkogretimOkuluYoneticilerininLiderlikDuzeyleri.pdf](http://www.kalemacademy.com/sayilar/Sayi1_05ilkogretimOkuluYoneticilerininLiderlikDuzeyleri.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, *30*(1), 14-36. Retrieved from ERIC Database. (EJ747618)

- Kouzes, J., & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. California: Jossey-Bass.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kraimer, M. L., & Wayne, S. J. (2004). An examination of perceived organizational support as a multidimensional construct in the context of an expatriate assignment. *Journal of Management*, 30(2), 209-237. doi: 10.1016/j.jm.2003.01.001
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. In *Annual review of psychology* (Vol. 50, pp. 569-598). Palo Alto: Annual Reviews Inc.
- Kramer, R. M., & Cook, K. S. (2004). *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19(4), 2-6. Retrieved from ERIC Database. (ED477356)
- Leadbeater, C. (2004). *Personalisation through participation: A new script for public service*. London: Demos.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.) *Leadership in education* (pp. 103-117). London, UK: Sage.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Elementary Teachers' Federation of Ontario, Toronto. Retrieved from <http://www.etfo.ca/Resources/ForTeachers/Documents>
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). London: Sage.



- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006a). *Seven strong claims about successful leadership*. England: National College for School Leadership. Retrieved from <http://www.aede-france.org/Seven-strong-claims.html>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006b). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning* (Research Report No 800). National College for School Leadership, University of Nottingham. Retrieved from [http://illinoischoolleader.org/research\\_compendium/documents/successful\\_school\\_leadership.pdf](http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf)
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In Riley, K. & Louis, K. (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000b). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1997). *Changing leadership for changing times*. New York: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997, March). *Distributed leadership in secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy*, 6(1), 37-67. doi: 10.1080/15700760601091267
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2009). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss. (Eds). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 223-251). London: Routledge.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi: 10.1177/0013161X10377347

- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Lieberman, A., & Miller, M. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liebermann, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *Educational Forum*, 69(2), 151-162. doi: 10.1080/00131720508984679
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(2), 509-536. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=406>
- Locke, E. A. (2002). The leaders as integrator: The case of Jack Welch at General Electric. In L. L. Neider & C. Schriesheim (Eds.), *Leadership* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Louis, K. S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798. doi: 10.3102/00028312033004757
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24. doi: 10.1007/s10833-006-9015-5
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. doi: 10.1080/09243453.2010.486586
- Louis, K. S., Kruse, S., & Marks, H. M. (1996). School-wide Professional community. Teachers' work, intellectual quality and commitment. In F. W. Newman & Associates (Eds.), *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp.179-203). San Francisco: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (pp. 157-180). London: Springer.

- Lucia, R. T. (2004). *Distributed leadership: An exploratory study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3159315)
- Lynch, P. D., Eisenberger, R., & Armeli, S. (1999). Perceived organizational support: Inferior-versus-superior performance by wary employees. *Journal of Applied Psychology, 84*, 467-483.
- MacBeath, J. (2003). Alphabet soup of leadership. *Leadership for Learning InFORM, 2*, 1-8. Retrieved from [http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/inform/InForm\\_2\\_Alphabet\\_Soup\\_Leadership.pdf](http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/inform/InForm_2_Alphabet_Soup_Leadership.pdf)
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management, 25*(4), 349-366. doi: 10.1080/13634230500197165
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy, and paradox. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss. (Eds). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41-58). London: Routledge.
- MacBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in action: Full report*. Nottingham: NCSL.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989x.1.2.130
- MacNeill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education, 17*(4), 14-17. doi: 10.1177/08920206030170040401
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement* (Doctoral dissertation, University of Toronto). Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/34799>
- Malone, T. W., & Crowston, K. (1994). The interdisciplinary study of coordination. *ACM Computing Surveys, 26*(1), 87-119. doi: 10.1145/174666.174668
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factory analysis: The effects of sample size. *Psychological Bulletin, 103*(3), 391-410. doi: 10.1007/BF01102761
- Marshall, A. A., & Stohl, C. (1993). Participating as participation: A network approach. *Communication Monographs, 60*(2), 137-157. doi: 10.1080/03637759309376305

- Marzano, R. J., McNulty, B., & Waters, T. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228. doi: 10.1108/09578230810863271
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In A. Harris (Ed.), *Distributed school leadership* (pp.81-100). Dordrecht: Springer Press.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023509007>
- Mauseth, K. B. (2007). *The influence of perceived organizational support and school culture on positive workplace outcomes for teachers in private schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3313328)
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple uses of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435. doi: 10.1177/0013161X07309480
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Seashore Louis, K., & Smylie, M. (2009). Conceptualizing distributed leadership as a school reform: Revisiting job redesign theory. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss. (Eds). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 167-196). London: Routledge.
- McClein, L., Ylimaki, R., & Ford, M. P. (2010). Wisdom and compassion in democratic leadership: Perceptions of the Bodhisattva ideal. *Journal of School Leadership*, 20(3), 323-351. Retrieved from ERIC Database. (EJ916109)
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Meindl, J. R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach, *Leadership Quarterly*, 6(3), 329-341. doi: 10.1016/1048-9843(95)90012-8

- Menon, M. E. (2013). The link between distributed leadership and educational outcomes: An overview of research. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 73, 1029-1033. Retrieved from <http://waset.org/publications/2269/the-link-between-distributed-leadership-and-educational-outcomes-an-overview-of-research>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, E. J. (1998). The leader with the vision: Is time running out? In E. B. Klein, F. Gabelnick, & P. Herr (Eds.), *The Psychodynamics of Leadership* (pp. 3-25). Madison, CT: Psychosocial Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). Yönetmelik. *Resmi Gazete*, Sayı: 28758. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden edinilmiştir.
- Møller, J., & Eggen, A. B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership & Management*, 25(4), 331-347. doi: 10.1080/13634230500197132.
- Morrissey, M. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National College for School Leadership (2006). *NCSL web-site*. Available from <http://www.ncsl.org.uk>
- Naumann, S. E., Bennett, N., Bies, R. J., & Martin, C. L. (1998). Laid off, but still loyal: the influence of perceived justice and organizational support. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 356-368. doi: 10.1108/eb022815
- Naumann, S. E., Bies, R. J., & Martin, C. L. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Journal*, 1, 89-93. doi: 10.5465/AMBPP.1995.17536322
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 9-12. Retrieved from <http://www.kappanmagazine.org/content/82/1/9.full.pdf+html>
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Center on Organization and Restructuring of Schools. Madison, WI: Document Service, Wisconsin Center for Education Research. Retrieved from ERIC Database. (ED387925)
- Newton, P. M., & Levinson, D. J. (1973). The work group within the organization: A sociopsychological approach. *Psychiatry*, 36(2), 115-142. doi: 10.1177/001872678103400403
- O'Brien, J. D., Littlefield, J. N., & Goddard-Truitt, V. (2013). A matter of leadership: Connecting a grantmaker's investments in collaborative leadership development to community results. *The Foundation Review*, 5(1), 26-42. doi: 10.4087/FOUNDATIONREVIEW-D-12-00022.1
- O'Driscoll, M. P., & Randall, D. M. (1999). Perceived organizational support, satisfaction with rewards, and employee job involvement and organizational commitment. *Applied Psychology: An International Review*, 48(2), 197-209. doi: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00058.x
- Oduro, G. K. T. (2004a). Distributed leadership in schools. *Education Journal*, 80, 23-25.
- Oduro, G. K. T. (2004b, September). *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, UK. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003673.htm>
- Ogawa, R. T., & Bosset, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243. doi: 10.1177/0013161X95031002004
- Orpen, C. (1994). The effects of exchange ideology on the relationship between perceived organizational support and job performance. *Journal of Social Psychology*, 134(3), 407-408. doi: 10.1080/00224545.1994.9711749
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 575-598. <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/137539-20130222131213-4.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve*

- İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130. Adresinden erişilmiştir  
[http://iibf.deu.edu.tr/deuj/index.php/cilt1-sayi1/article/view/149/pdf\\_134](http://iibf.deu.edu.tr/deuj/index.php/cilt1-sayi1/article/view/149/pdf_134)
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2013). The development, validity and reliability study of distributed leadership scale. *Elementary Education Online*, 12(1), 77-86. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say1/v12s1m6.pdf>
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). New York: Cambridge University Press.
- Pearce, C. L., & Barkus, B. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive*, 18(1), 47-59. Retrieved from [http://www.emeraldinsight.com/bibliographic\\_databases.htm?id=1318198&show=abstract](http://www.emeraldinsight.com/bibliographic_databases.htm?id=1318198&show=abstract)
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). The relative influence of vertical vs. shared leadership on the longitudinal effectiveness of change management teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2002-01694-004>
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Seattle: Center for Reinventing Public Education, University of Washington.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588. doi: 10.1177/0013161X9503100404
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis for learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30. doi: 10.1177/1350507601321002
- Raelin, J. A. (2006). Does action learning promote collaborative leadership. *Academy of Management Learning & Education*, 5(2), 152-168. doi: 10.5465/AMLE.2006.21253780

- Ramus, C. A. (2001). Organizational support for employees: Encouraging creative ideas for environmental sustainability. *California Management Review*, 43(3), 85-105.  
Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/4685571/organizational-support-employees-encouraging-creative-ideas-environmental-sustainability>
- Randall, M. L., Cropanzano, R., Bormann, C. A., & Birjulin, A. (1999). Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance, and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2), 159-174. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199903)20:2<159::AID-JOB881>3.0.CO;2-7
- Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714. doi: 10.1037/0021-9010.87.4.698
- Robinson, S. L., Dirks, K. T., & Ozelik, H. (2004). Untangling the knot of trust and betrayal. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 327-341). New York: Russell Sage Foundation.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256. doi: 10.1108/09578230810863299
- Rost, J. C. (1993a). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91-110. doi: 10.1177/107179199300100109
- Rost, J. C. (1993b). *Leadership for the twenty-first century*. Westport, CT: Praeger.
- Rustin, M., & Armstrong, D. (2012). What happened to democratic leadership? *Soundings*, 50, 59-71. doi: 10.3898/136266212800379482
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. NY: Cambridge University Press.
- Sandelands, L., & St. Clair, L. (1993). Toward an empirical concept of group. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 23(4), 423-458. doi: 10.1111/j.1468-5914.1993.tb00543.x



- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sayer, A., & Walker, R. (1992). *The new social economy: Reworking the division of labor*. London: Blackwell.
- Sayles, L. R. (1964). *Managerial behavior: Administration in complex organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Schein, E. H. (1988). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teachers teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. doi: 10.1177/0013161X06293631
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jawroski, J., & Flowers, B. (2005). *Presence – Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shakir, F. J., Issa, J. H., & Mustafa, P. O. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school improvement. *International Journal of Business and Management*, 6(10), 256-264. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/view/10112>
- Sheppard, B., & Dibbon, D. (2011). Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments. *Leadership and Policy in Schools*, 10(125), 125-144. doi: 10.1080/15700763.2010.502610
- Sheppard, B., Hurley, N., & Dibbon, D. (2010, May). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: Unravelling the leadership pathways to school success*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Silins, H., & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer.

- Siskin, L. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary school*. London: Falmer.
- Smylie, M., Conley, S., & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162–188). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259. doi: 10.1177/0013161X90026003003
- Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of educational administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 421-442). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J., & Louis, K. S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of School Leadership*, 17, 469-503. Retrieved from ERIC Database. (EJ807386)
- Solansky, S. T. (2008). Leadership style and team processes in self-managed teams. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(4), 332-341. doi: 10.1177/1548051808315549
- Southworth, G. (2002). *Evidence-based management and leadership in the primary school*. London, Falmer Press.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346. doi: 10.3102/01623737025004343
- Spillane, J. P. (2005a). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. doi: 10.1080/00131720508984678
- Spillane, J. P. (2005b). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 24(4), 383-397. Retrieved from [http://www.sesp.northwestern.edu/images/File/SLM\\_paper.pdf](http://www.sesp.northwestern.edu/images/File/SLM_paper.pdf)
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E., Lewis, G., & Pareja, A. (2006, April). *Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: Epistemological and*

- methodological trade-offs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543. doi: 10.1080/0022027021000041972
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J., & Coldren, A. (2004). Distributing leadership. In M. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow* (pp. 37-49). New York: Open University Press.
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17. Retrieved from <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/formcapSPIHALDIA.pdf>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investing school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. doi:10.3102/0013189X030003023
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. doi: 10.1080/0022027032000106726
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157-176. doi: 10.1080/15700760500244728
- Spillane, J. P., & Zoltners Sherer, J. (2004, April). *A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Stewart, R. (1991). Role sharing at the top: A neglected aspect of studies of managerial behaviour. In S. Carlson, *Executive behaviour* (reprinted with contributions from

- Henry Mintzberg and Rosemary Stewart, pp. 120-136). Uppsala: Studia Oeconomiae Negotiorum.
- Stinglhamber, F., & Vandenberghe, C. (2003). Organizations and supervisors as sources of support and targets of commitment: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior, 24*(3), 251-270. doi: 10.1002/job.192
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management, 24*(3), 249-265. doi: 10.1080/1363243042000266918
- Suppovitz, J., & Christman, J. B. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. CPRE Policy Briefs RB-39. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498331.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon
- Tabberer, R. (2005, October). *People development*. Presentation to the Training and Development Agency [TDA] Stakeholder 2005 Day, London.
- Tarter, C. J., Sabo, D., & Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research and Development in Education, 29*, 41-49. Retrieved from ERIC Database. (EJ519134)
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies, 37*(4), 395-420. doi: 10.1080/00220270500038545
- Timperley, H. (2009). Distributed leadership to improve outcomes for students. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197-222). London: Routledge.
- Townsend, A. M., DeMarie, S. M., & Hendrickson, A. R. (1998). Virtual teams: Technology and the workplace of the future. *Academy of Management Executive, 12*(3), 17-29. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/1109047/virtual-teams-technology-workplace-future>
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey Bass.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. doi: 10.3102/00346543070004547
- Twigg, N. W. (2008). Educational leadership: The effects of perceived support, organization-based self-esteem, and citizenship behaviors on student performance. *Journal of School Leadership*, 18(3), 256-273. Retrieved from ERIC Database. (EJ888551)
- Uppal, N., & Mishra, S. K. (2013). Moderation effects of personality and organizational support on the relationship between prior job experience and academic performance of management students. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2013.777411
- Vredenburgh, D., & Brender, Y. (1993). The relevance of democracy to organizational management. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(2), 99-114. doi: 10.1007/BF01388149
- Vroom, V. H., & Yago, A. (1998). Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation. In J. K. H. Mok & D. K. K. Chan (Eds.). *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong* (pp.143-170). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Wahlstrom, K., & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. doi: 10.1177/0013161X08321502
- Wallace, M. (1988). Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools. *School Organization*, 8(1), 25-34. doi: 10.1080/02601368808565665

- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186. doi: 10.1076/sesi.13.2.163.3433
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111. doi: 10.2307/257021
- Weiss, C. H., & Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 287-301. doi: 10.3102/01623737016003287
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi: 10.1177/135050840072002
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West, M., & Jackson, D. (2001, April). *Developing school leaders: A comparative study of leader preparation programmes*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New Orleans, LA. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Wheatley, M. (1999). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Wood, M. S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85. Retrieved from <http://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol1iss1/wood/determinants.pdf>
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26. doi: 10.1080/1360312032000154522
- 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
- Yashkina, A. (2006). *Distributing leadership within schools*. (Unpublished master's thesis, University of Toronto, Canada).
- Yashkina, G. V. (2010). *Explaining the nature and extent of leadership distribution in elementary schools*. (Doctoral dissertation, University of Toronto, Canada). Retrieved from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32056/3/Yashkina\\_Ganna\\_V\\_201011\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32056/3/Yashkina_Ganna_V_201011_PhD_thesis.pdf)
- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2014). *Distributed leadership as a post-heroic leadership: A study on educational organizations* (Unpublished manuscript).
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi: 10.3102/00346543074003255
- Youngs, H. (2008, April). "Should I stand back, or should I lead?" *Developing intentional communal cultures of emergent and distributed forms of leadership in educational settings*. Paper presented at the International Educational Leadership Conference, Auckland, New Zealand. Retrieved from <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1598/Youngs%20-%20Developing%20intentional.pdf?sequence=1>
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305. doi: 10.1016/S1048-9843(99)00013-2
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

## Ekler

## Ek 1. Anket Uygulama İzin Formu



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/1138037  
Konu: Anket Uygulama Çalışması  
İzin Talebi.

28/05/2013

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/05/2013 tarih ve 1456 - 4043 sayılı yazısı.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Derya YILMAZ'ın "Dağıtım Liderliğinin Türk Kültürü Bağlamında Test Edilmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması" konulu tez çalışmasına ait anket uygulama çalışmasını, Mayıs 2013 – Şubat 2014 tarihleri arasında, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerine bağlı ek listede adı geçen kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulaması için izin talebinde bulunmuş olup, Osmangazi Üniversitesince de kabul edilen anket uygulama çalışmasını " Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş ve anketin okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Derya YILMAZ'ın, Müdürlüğümüz tarafından da tasdik edilen anket çalışmasını Mayıs 2013 – Şubat 2014 tarihleri arasında, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerine bağlı ek listede adı geçen kurumlarda görev yapan öğretmenlere kurum müdürleri'nin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Arif DEDE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR.  
...../05/2013  
Günhan YAZAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL  
Tel : (0 222) 239 72 00



## Ek 2. Eskişehir Merkezine Bağlı Liselerin Listesi

### Uygulama Yapılacak Okulların Listesi

Eskişehir merkeze bağlı tüm liseler, mesleki eğitim merkezleri, halk merkezleri, olgunlaşma enstitüleri, bilim ve sanat merkezleri, rehberlik ve araştırma merkezleri.

İLÇE	GENEL MÜDÜRLÜK	KURUM TÜRÜ	KURUM KODU	KURUM
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	967989	19 Mayıs Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	974856	Atatürk Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	974857	Cumhuriyet Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	967990	Fatih Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	967986	H. Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	973779	Hoca Ahmed Yesevi Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	967988	Kılıçoğlu Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	968000	Salih Zeki Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	974858	Süleyman Cakir Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	971622	Şehit Fazıl Yıldırım Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	972838	Ticaret Borsası Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	972367	TOKİ Şehit İsmail Tetik Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	967536	TOKİ Şehit Savaş Kubaş Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Fen Lisesi	967999	Eskişehir Fatih Fen Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Lise	967983	Yunus Emre Lisesi
ODUNPAZARI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Sosyal Bilimler Lisesi	967997	Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Anadolu Teknik Lisesi (ETÖGM)	967490	Türk Telekom Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Endüstri Meslek Lisesi	967488	Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Endüstri Meslek Lisesi	967489	Turgut Reis Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Endüstri Meslek Lisesi	967491	Yunus Emre Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Kız Meslek Lisesi	972393	Gazi Yakup Satar Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Kız Meslek Lisesi	967735	Şehit Hasan Önal Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Meslek Lisesi (Kız. Tek. Öğ. Gn. Md.)	967734	Gazi Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Sağlık Meslek Lisesi	968002	Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	Ticaret Meslek Lisesi	969341	Eskişehir Odunpazarı Ticaret Meslek Lisesi
ODUNPAZARI	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	İmam Hatip Lisesi	967442	Sarar Anadolu İmam Hatip Lisesi
ODUNPAZARI	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Anadolu Lisesi	99912807	Özel Samanyolu Gülbahar Anadolu Lisesi
ODUNPAZARI				Av. Lütfi Ergökmen Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu)
ODUNPAZARI				Elbruz Bilge Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu)
ODUNPAZARI				Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi
ODUNPAZARI				Eskişehir Olgunlaşma Enstitüsü
ODUNPAZARI				Halk Eğitim Merkezi Ve Akşam Sanat Okulu
ODUNPAZARI				İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi
TEPEBAŞI				Baksan Mesleki Eğitim Merkezi
TEPEBAŞI				Anadolu Ün. Devlet Konser. Müzik Ve Sahne Sanatları Lisesi
TEPEBAŞI				Nafiye-Hüseyin Küçükoğlu Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu
TEPEBAŞI				Eğitimciler Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
TEPEBAŞI				Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi
TEPEBAŞI				Türkiye Yardım Sevenler Derneği Suzan Gürcanlı Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu)
TEPEBAŞI				Uluönder Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu)
TEPEBAŞI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	967994	Atatürk Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
TEPEBAŞI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	973905	Beyhan-Rıfat Çikhoğlu Anadolu Lisesi
TEPEBAŞI	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	Anadolu Lisesi	967985	Eskişehir Anadolu Lisesi

Mehmet SENKÜL  
Milli Eğitim Şube Müdürü

ASLI GİBİDİR  
Sözay KIZILAY  
Eğitim Bilim Enstitüsü

### Ek 3. Veri Toplama Aracı

#### Değerli öğretmenler,

Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı'nda yürütülen doktora tez çalışması için gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada sizlerden beklenen, okulunuzu ve okulunuzda öğretmenlerin ve okul yönetiminin davranışlarını düşünerek, her bir maddenin karşısındaki size uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Çalışmada bazı demografik bilgilerle ilgili sorular dışında kimliğiniz veya iletişim bilgilerinize ait sorular bulunmamaktadır. Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Önemli olan soruların içten cevaplanmasıdır. Lütfen aklınıza gelen ilk cevabı işaretleyin. Cevapsız soruların bulunduğu ölçeklerden elde edilen veriler kullanılamaz olduğundan, anketi tamamlamanız araştırmaya katkı sağlayacaktır. Doldurmuş olduğunuz ölçekler sadece araştırmacı tarafından bilimsel amaçla değerlendirilecek ve kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Derya Yılmaz  
Danışman: Prof. Dr. Selahattin Turan  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

**Bölüm 1.** Bu kısımda sizinle ilgili genel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyarak durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

1. Göreviniz/Pozisyonunuz: \_\_\_\_\_
2. Branşınız: \_\_\_\_\_
3. Yaşınız: \_\_\_\_\_
4. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek
5. Medeni durumunuz:  Evli  Bekar
6. Öğrenim düzeyiniz:  Ön lisans (Yüksek okul)  Lisans (Fakülte)  
 Yüksek lisans  Doktora
7. Meslekteki yılınız: \_\_\_\_\_
8. Bulduğunuz okuldaki yılınız: \_\_\_\_\_
9. Okulunuzda aşağıdaki çalışmalara bir haftada tahmini olarak kaç saat ayırdığınızı belirtiniz.  
Okulda ders verme (tüm sınıfa, gruplar halinde veya birebir): \_\_\_\_\_ saat  
Okul içinde veya dışında yapılan ders hazırlığı (öğrenci çalışmalarının notlandırılması dâhil): \_\_\_\_\_ saat  
Okul içinde ve dışında gerçekleştirilen idari görevler (üstlendiğiniz idari görev, evrak ve diğer büro işleri): \_\_\_\_\_ saat  
Diğer (lütfen belirtiniz): \_\_\_\_\_ saat (\_\_\_\_\_)
10. Okul türünüz:  Lise  Çok Programlı Lise  Güzel Sanatlar Lisesi  
 Öğretmen Lisesi  İmam Hatip Lisesi  Ticaret Meslek Lisesi  
 Teknik Lise  Endüstri Meslek Lisesi  Kız Meslek Lisesi  
 Sağlık Meslek Lisesi  Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi  
 Diğer (yazınız): \_\_\_\_\_
11. Okulunuzdaki öğretmen sayısı: \_\_\_\_\_
12. Okulunuzdaki yaklaşık öğrenci sayısı: \_\_\_\_\_
13. Okulunuzdaki öğrencilerin yaklaşık yüzde kaç aşağıdaki özelliklere sahip ailelerden gelmektedir?

		%0- %10 arası	%11- %25 arası	%26- %50 arası	%50den fazla
a.	Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerden gelmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	Ekonomik durumu iyi olan ailelerden gelmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Bölüm 3. Bu kısımda çalıştığınız kurumda kişilerarası ilişkilere yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak aşağıdaki ifadelere ne oranda katılıp katılmadığınızı belirtiniz.**

		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Ne katılmıyorum	Ne katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum
		1	2	3	4	5	6	7				
1.	Çalıştığım kurumda, kurumun yararına olabilecek katkılarima değer verilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Çalıştığım kurumda gösterdiğim ekstra çaba takdir edilmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Çalıştığım kurumda şikâyetlerim göz ardı edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Çalıştığım kurumda çıkarlarım önemsenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	İşimi en iyi şekilde yapsam bile, çalıştığım kurumda bu fark edilmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Çalıştığım kurum, işteki memnuniyetimi önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Çalıştığım kurumda bana çok az ilgi gösterilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Çalıştığım kurum, işteki başarılarımla gurur duyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Çalıştığım kurumun çalışanlarından faydalandığımı hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Çalıştığım kurumun çalışanlarıyla dürüstçe müzakere ettiğimi düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Çalıştığım kurumun çalışanlarına verdiği taahhütleri yerine getirmedigine inanıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Çalıştığım kurumun yaptığı anlaşmaları adil olarak müzakere ettiğimi düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Çalıştığım kurum, çalışanlarına karşı dürüştür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Çalıştığım kurumdaki insanlar diğerlerini ezerek başarıya ulaşırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Çalıştığım kurumun yaptığı anlaşmaların ruhunu koruduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Çalıştığım kurumun verdiği sözleri yerine getirdiğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Çalıştığım kurumun, çalışanlarını yanlış yönlendirmediğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Çalıştığım kurumun, çalışanların zayıflıklarından faydalandığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Çalıştığım kurum tarafından yerine getirilen vaatler, çalışanlar tarafından takdir edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Çalıştığım kurumun savunmasız insanlardan faydalandığını hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANKET SONA ERMİŞTİR. KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER.**

### Ek 4. Örgütsel Güven Envanterinin Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öncelikle ölçeğin İngilizce orijinal maddesini daha sonra ise Türkçe maddesini okuyunuz.</li> <li>• Türkçe maddenin İngilizce orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyorsa (0); tamamen karşılıyorsa (10) aralığını kullanarak her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz.</li> </ul>												
İngilizce Madde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Türkçe Madde
1.We feel that our department takes advantage of us.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.Çalıştığım kurumun çalışanlarından faydalandığımı hissediyorum.
2.We feel we can depend on our department to negotiate with us honestly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Çalıştığım kurumun çalışanlarıyla dürüstçe müzakere yaptığımı düşünüyorum.
3. We feel we cannot depend on our department to fulfill its commitments to us.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Çalıştığım kurumun çalışanlarına verdiği taahhütleri yerine getirmediğine inanıyorum.
4.We think that our department negotiates agreements fairly.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.Çalıştığım kurumun yaptığı anlaşmaları adil olarak müzakere ettiğini düşünüyorum.
5.We feel that our department is straight with us.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.Çalıştığım kurum, çalışanlarına karşı dürüsttür.
6. We think that people in our department succeed by stepping on other people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Çalıştığım kurumdaki insanlar diğerlerini ezerek başarıya ulaşırlar.
7.We think our department keeps the spirit of an agreement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.Çalıştığım kurumun kişilerle yaptığı anlaşmaları yerine getirdiğini düşünüyorum.
8.We feel that our department will keep its word.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Çalıştığım kurumun verdiği sözleri yerine getirdiğini düşünüyorum.
9.We think our department does not mislead us.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Çalıştığım kurumun çalışanlarını yanlış yönlendirmediğini düşünüyorum.
10.We think that our department takes advantage of our weaknesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Çalıştığım kurumun çalışanların zayıflıklarından faydalandığını düşünüyorum.
11.We think that commitments made to our department will be honoured by the people in our department.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Çalıştığım kurum tarafından yerine getirilen vaatler, çalışanlar tarafından takdir edilir.
12.We feel that our department takes advantage of people who are vulnerable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Çalıştığım kurumun savunmasız insanlardan faydalandığımı hissediyorum.

### Ek 5. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Çeviri Geçerliği Uygunluk Derecesi Formu

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öncelikle ölçeğin İngilizce orijinal maddesini daha sonra ise Türkçe maddesini okuyunuz.</li> <li>• Türkçe maddenin İngilizce orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne derecede karşıladığını; hiç karşılamıyorsa (0); tamamen karşılıyorsa (10) aralığını kullanarak her bir madde için düşüncelerinizi (x) işareti ile belirtiniz.</li> </ul>													
İngilizce Madde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Türkçe Madde	
1. The organization values my contribution to its well-being.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.Çalıştığım kurumda, kurumun yararına olabilecek katkılarima değer verilir.	
2. The organization fails to appreciate any extra effort from me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Çalıştığım kurumda gösterdiğim ekstra çaba takdir edilmez.	
3. The organization would ignore any complaint from me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Çalıştığım kurumda şikâyetlerim göz ardı edilir.	
4. The organization really cares about my well-being.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Çalıştığım kurumda çıkarlarım önemsenir.	
5. Even if I did the best job possible, the organization would fail to notice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. İşimi en iyi şekilde yapsam bile, çalıştığım kurumda bu fark edilmez.	
6. The organization cares about my general satisfaction at work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Çalıştığım kurum, işteki memnuniyetimi önemser.	
7. The organization shows very little concern for me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.Çalıştığım kurumda bana çok az ilgi gösterilir.	
8. The organization takes pride in my accomplishments at work.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Çalıştığım kurum işteki başarılarımla gurur duyar.	