

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ PAYLAŞILAN
LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Meltem IŞIK

İzmir

2018

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ PAYLAŞILAN
LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Meltem IŞIK

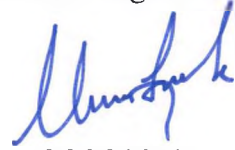
Danışman
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



26.06.2018

Meltem IŞIK

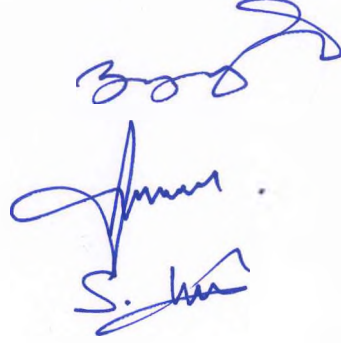
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU

Üye : Doç. Dr. İdris ŞAHİN

Üye : Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26.6.2015



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından beri bana olan desteğini esirgemeyen, her zaman aydınlık görüşüyle daha iyi şeyler yapabilme ilhamı veren, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Kadir BEYCİOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamın son halinin şekillenmesinde yönlendirmelerinden ve kıymetli katkılarından yararlandığım Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ ve Doç. Dr. İdris ŞAHİN hocalarıma ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Ne zaman karamsarlığa kapılsam yanımda olan kıymetli dostum Arş. Gör. Aslı YURTTAŞ'a, bu süreçte manevi desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen Arş. Gör. Serhan Can ÖZGÜN'e, tüm kararlarımda yanımda olduğunu hissettiğim sevgili annem Meryem IŞIK ve kardeşim Emir IŞIK'a çok teşekkür ediyorum.

Çalışmam sırasında gösterdikleri destek ve her türlü yardımları için Doç. Dr. H. İrem ÇOMOĞLU'na, Öğr. Gör. Hülya UÇAK ÖZ'e, Okt. Emrah GÜMÜŞBOĞA'ya ve bu süreçte yanımda olan adını sayamadığım tüm hocalarıma ve meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.3.1. Problem Cümlesi	3
1.3.2. Alt Problemler	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Liderlik Kavramına Genel Bir Bakış	6
2.1.1. Liderlik	6
2.1.2. Lider	9
2.1.3. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar	10
2.2. Liderlik Kuramları	13
2.2.1. Özellikler Kuramı	14
2.2.2. Davranışlar Kuramı	15
2.2.3. Durumsallık Kuramı	15

2.2.4. Liderlikte Güncel Yaklaşımlar	18
2.3. Paylaşılan Liderlik	22
2.3.1. Paylaşılan Liderliğin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi	22
2.3.2. Paylaşılan Liderlik Nedir?	24
2.4. Paylaşılan Liderlik Modelleri	26
2.4.1. Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli	26
2.4.2. Spillane' in Paylaşılan Liderlik Modeli	28
2.4.3. Diğer Paylaşılan Liderlik Modelleri	30
2.5. Paylaşılan Liderlik ve Öğretmen Liderliği	36
2.6. Yükseköğretimde Paylaşılan Liderlik	39
2.7. İlgili Araştırmalar	41
2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45
BÖLÜM III	50
YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	51
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	51
3.2. Evren	53
3.3 Örneklem	54
3.3.1. Nicel Boyut	54
3.3.2. Nitel Boyut	57
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.4.1. Nicel Boyut	60
3.4.2. Nitel Boyut	60
3.5. Veri Toplama Araçları	61
3.5.1. Nicel Boyut	61
3.5.2. Nitel Boyut	62
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri	63
3.6.1. Nicel Boyut	63
3.6.2. Nitel Boyut	64
BÖLÜM IV	66
BULGULAR VE YORUMLAR	66
4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	66

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	75
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	77
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	79
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	81
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	84
4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	88
BÖLÜM V	91
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	91
5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	93
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	95
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	95
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	96
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	97
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	99
5.2. Öneriler	100
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	100
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	101
KAYNAKÇA	102
EKLER	114
UYGULAMA İZİNLERİ	114
ÖLÇEK KULLANIM İZNİ	118
PAYLAŞILAN LİDERLİK ÖLÇEĞİ	119
GÖRÜŞME FORMLARI	121

TABLO LİSTESİ

Tablo 1	Yöneticilik ve Liderlik Arasındaki Eğilim Farklılıklarının Özeti	11
Tablo 2	İzmir İlinde Bulunan Üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları	53
Tablo 3	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	55
Tablo 4	Katılımcıların Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları	55
Tablo 5	Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları	55
Tablo 6	Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları	56
Tablo 7	Katılımcıların Okulda Bulunan Öğretim Elemanı Sayısına Göre Dağılımları	56
Tablo 8	Katılımcıların Okulda Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları	57
Tablo 9	Nitel Görüşme Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları	58
Tablo 10	Nitel Görüşme Katılımcılarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımları	58
Tablo 11	Nitel Görüşme Katılımcılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları	59
Tablo 12	Nitel Görüşme Katılımcılarının Kıdemlerine Göre Dağılımları	59
Tablo 13	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeyi	66
Tablo 14	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerine İlişkin Veriler	67
Tablo 15	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	75
Tablo 16	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	77

Tablo 17	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	79
Tablo 18	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Analizi (Varyans Analizi Sonuçları).....	81
Tablo 19	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okuldaki Öğretim Elemanı Sayısına Göre Analizi (Varyans Analizi Sonuçları)	85
Tablo 20	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okuldaki Öğretim Elemanı Sayısına Göre Anlamlı Farklılığın Hangi Okul Büyüklükleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	86
Tablo 21	Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okulda Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Analizi (t Testi Sonuçları).....	89

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1	Liderliğin Paylaşımının Altı Formu	32
Şekil 2	Harris'in Paylaşılan Liderlik Modeli.....	35

ÖZET

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ PAYLAŞILAN LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırmanın amacı, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem araştırmasıdır. Sırasıyla önce nicel, sonra nitel veriler toplanarak bu verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerindeki yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu 154 öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın nicel boyutunda yer alan ve gönüllü olarak çalışmaya katılabileceğini belirten 14 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın nicel boyutunda sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bir model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyetleri, mezun olunan okul türü, mesleki kıdemleri, öğrenim düzeyleri, okulda bulunan öğretim elemanı sayısı ve öğrenci sayısı gibi değişkenler için kişisel bilgiler anketi uygulanmıştır. Çalışmada, Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” kullanılarak paylaşılan liderlik düzeyine ilişkin veri toplanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma açıklayıcı desende olup, önce nicel veriler analiz edilmiş ardından nitel veriler toplanmıştır. Görüşme formunda paylaşılan liderliğe

ilişkin 3 soru ve 13 sonda soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Problem cümlesi analiz edildiğinde, 154 katılımcı öğretim elemanının verdiği yanıtlar doğrultusunda paylaşılan liderlik davranışları düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 39,72 – “Çoğunlukla” düzeyinde bulunmuştur. Öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nitel boyut bakımından da bu veriyle benzer niteliktedir. Dolayısıyla nicel ve nitel boyutların birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin okulda görev yapan öğretim elemanı sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farkın öğretim elemanı sayısı 30-50 arası olan okullar aleyhinde olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin okulda bulunan öğrenci sayısına göre de anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalar istatistiksel bakımdan 1000’in altında öğrencisi bulunan okullar aleyhine farklılaşmaktadır.

Öğretim elemanları, müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin sorularda çoğunlukla müdürlerin öğretim elemanlarıyla işbirliğine ve öğretim elemanlarının yönetime ve kararlara katılımlarına olumlu baktıkları, bu yönde teşvik edici oldukları görüşündedirler. Buna karşın öğretim elemanları, çoğunlukla yönetsel görevlerde öğretim elemanlarının sorumluluk almada gönüllü olmadıkları görüşündedirler. Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumlarına ilişkin sorularda öğretim elemanları çoğunlukla meslektaşlar arası paylaşımın yüksek olduğu görüşündedirler. Bunun dışında, öğretim elemanlarının okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda çok fazla istekli olmadıkları vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: paylaşılan liderlik, liderlik, yükseköğretim

ABSTRACT

OPINIONS OF INSTRUCTORS WORKING AT SCHOOLS OF FOREIGN LANGUAGES ON DISTRIBUTED LEADERSHIP BEHAVIOURS

The aim of this research is to reveal the views of the instructors working at the schools of foreign languages about distributed leadership behaviours and examine the relation between these opinions in terms of various variables.

This research is a mixed method research in which both quantitative and qualitative methods are used together. First quantitative, and then qualitative data are gathered in order to see whether these data support each other.

The target population of the study is composed of the instructors who work at the schools of foreign languages in public universities in Izmir, in 2016-2017 academic year. The quantitative part of the research is carried out with 154 instructors. In the qualitative part, semi-structured interviews are conducted with 14 instructors who stated that they could voluntarily participate in the research.

In the quantitative part, descriptive method is implemented and personal information surveys are applied in order to collect the data of independent variables. Data of the instructors' level of distributed leadership are gathered using "Distributed Leadership Scale" which is developed by Özer and Beycioğlu (2013).

Qualitative data is collected soon after the quantitative data is analyzed. The interview forms consist of 3 questions and 13 probes. The data obtained from the semi-structured interviews are analyzed thematically with the content analysis technique and the results are compared with the quantitative results.

The arithmetic mean of the levels of distributed leadership behaviours of 154 participant instructors is found to be 39,72 - "Mostly". The opinions of the instructors on distributed leadership behaviors are seen similar with respect to the qualitative part

of the research. It is, therefore, seen that both quantitative and qualitative results overlap each other.

The opinions of the instructors regarding the distributed leadership behaviors show a significant difference according to the number of instructors in the schools. Likewise, the level of the distributed leadership behaviors show a significant difference according to the number of students in the schools. Thus, the research result indicates that the levels of distributed leadership is higher in relatively bigger schools.

According to the participants, instructors are often encouraged by the principals and the principles have positive attitudes towards co-operation with instructors and participation of instructors in management and decision-making process. Instructors, on the other hand, believe that the instructors are not willing to take responsibilities especially on managerial issues. Many of the participants state that the instructors often share and collaborate with the other colleagues. Apart from that, it is emphasized that the instructors are not very willing to contribute to the schools' administrative work.

Key words: distributed leadership, leadership, higher education

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın gerekçelerini araştıran problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar, geçmekte olan zamanın doğal bir getirisi olarak tüm toplumsal sistemler ile birlikte sürekli olarak değişimin ve dönüşümün etkisindedirler. Yükseköğretim kurumları bu değişim ve dönüşümlerin şekillenmesinde var olan durumlardan etkilendikleri gibi aynı şekilde ilerleyen süreçleri de etkileyebilen güç unsurlarıdır. Çünkü toplumların değişimleri sürecinde en önemli örgütler arasında toplumu eğitime işlevini üstlenen okul örgütleri bulunmaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2010). Bilginin daha hızlı yayılmasında etkili olan teknolojik atılımlar, ekonomik şartların günlük yaşam pratiğinde bulunduğu karşılıklar, tüm dünya toplumlarının kültürel etkileşimi, çağdaşlaşma dinamiği, dinsel öğelerin güncel yansımaları gibi olgular bireyleri ve toplumları sürekli olarak değiştirip dönüştürmektedir. Buna bağlı olarak, ülkemizdeki genç nüfus ve oluşan ihtiyaçlar gereği son yıllarda üniversite sayısı hızla artmış ve yükseköğrenimin yaygınlaşması hedeflenmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde pek çok bölümde yüzde yüz yabancı bir dilde eğitim verilmesi, hazırlık eğitiminden sorumlu birimlere bir akademik yıl içerisinde zorunlu olarak yoğun bir program yürütme durumunu beraberinde getirmiştir. Bu eğitimin verilmesindeki temel amaç öğrencilerin akademik olarak dersleri öğretim dili olan yabancı dilde takip edebilmesi ve kendilerini iyi derecede ifade edebilmeleridir. Hazırlık eğitimi öğrenci ve akademisyen sayısı bakımından bölümlere göre nispeten daha geniş bir kitleyi kapsadığından, bu sürecin iyi koordine edilmesi, iyi yönetilmesi ve iyi liderlik modelleriyle ihtiyaçları karşılayabilmesi gerekmektedir. İyi liderlik uygulamaları kurumların sürdürülebilirliği ve geleceği

açısından stratejik bir zorunluluk halini almıştır. Yükseköğretimde hızlı değişim liderlik kavramının da önemini doğrudan vurgulamaktadır. Paylaşılan liderlik kavramı da vakti gelenin işleri devralması olarak açıklanabilir (Gronn, 2008). Her bir kurumdaki her bir birey kendi özgün yapısıyla işlere ve işleyişe katkı sağlamaktadır. Eğitim kurumları açısından bakıldığında da her bir liderlik davranışının farklı kapsamlarda etkilerinin görüleceği açıktır. Fakat tüm bu uygulamalardaki ortak nokta kurumların ileri götürülmesi ve okulun geliştirilmesidir. Bu bağlamda paylaşılan liderlik, her bir paydaşa kurumların ileri götürülebilmesi adına fırsatlar sunan bir liderlik anlayışını temsil etmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Paylaşılan liderlik kavramı liderliğin bireyselden öte kolektif bir nitelik olduğunu belirterek geleneksel lider merkezli modellere bir alternatif olarak son yıllarda popüler hale gelmiştir (Bolden, Petrov & Gosling, 2009). Paylaşılan liderlik bakış açısından liderlik pratiği, tek bir liderin eylemlerinden çok insanların ve içinde bulunulan durumların etkileşimlerinden şekillenir (Spillane, 2004).

Öğretmen liderliği ile paylaşılan liderlik kavramı arasında pek çok önemli bağlantı ve kesişim bulunduğu düşünülebilir (Harris, 2003). Eğitim örgütlerinde paylaşılan liderlik kavramı, okullardaki liderlik unsurlarının yalnızca bir kişiye ait resmi rollerden ibaret olmadığı temeline dayanmaktadır (Beycioğlu, 2009). Çalışmanın ilgili kapsamını yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının yapısı ve doğası ‘yukarıdan aşağı’ liderliğe veya yönetime genel olarak pek de uygun değildir (Bolden vd., 2009). Bu çalışmada paylaşılan liderlik kavramının yükseköğretim düzeyinde incelendiğinde anlamlı bir çerçeve oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Çalışma bu doğrultuda, İzmir ilinde bulunan üniversitelerin hazırlık eğitimi verilen yabancı dil yüksekokullarından alınan veriler sonucu yapılandırılmıştır.

Özellikle değişim girişimlerinin sıklıkla tartışıldığı ülkemizde değişim üzerinde yükseköğretim uygulamalarının etkisi, liderlik türleri içinde de paylaşılan liderlik önemli kavramlardır. Paylaşılan liderlik kavramı yöneticileri, öğretmen

liderliğini, okul aile ilişkilerini, kısacası eğitim kurumlarını ilgilendiren tüm paydaşları ilgilendirmektedir. Paylaşılan liderlik yükseköğretim bağlamında diğerlerine kıyasla az çalışılan bir olgu olduğu için üzerine daha çok çalışma tamamlandıkça, paylaşılan liderliğin önemine ve işlevine dair politika belirleyiciler ve eğitimciler daha geniş ve farklı bakış açıları kazanacaklardır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada İzmir ilinde bulunan yükseköğretim kurumlarının yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı, üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetleriyle, mezun oldukları okul türüyle, mesleki kıdemleriyle, öğrenim düzeyleriyle, okulda bulunan öğretim elemanı sayısı ve okulda bulunan öğrenci sayısı ile olan ilişkilerini ölçmektir. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın nitel boyutunda öğretim elemanlarının karar alma süreçlerine ve okulda gerçekleşen değişim ve gelişme çabalarına dahil olup olmama durumları ve müdürlerle işbirliği yapma süreçleri incelenmiştir.

1.3.1. Problem Cümlesi

Araştırma problemi: “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmektedir.

1.3.2. Alt Problemler

1. Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri okuldaki öğretim elemanı sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmadan kullanılan ölçek ve ölçme araçları var olan durumu yansıtacak niteliktedir.

2. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlar ve yanıtlarında var olan durumu olduğu gibi yansıtmışlardır.

3. Araştırmanın nitel görüşme kısmına katılan öğretim elemanları araştırmanın nitel görüşme sorularına içtenlikle yanıt vermişler, duygu ve düşüncelerini olduğu gibi yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, İzmir ilinde bulunan üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan, yabancı dil hazırlık eğitimi veren öğretim elemanlarından oluşan çalışma evreniyle sınırlıdır.

2. Bu çalışmada 2016–2017 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

3. İzmir ilinde bulunan 2 vakıf üniversitesinden ve 1 devlet üniversitesinden araştırma için gerekli olan izinler alınamamıştır. Bu nedenle araştırma İzmir ilinde bulunan ve araştırma için gerekli izinler sunulan üç devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiştir.

4. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşmeler İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılabileceğini belirtmiş 14 öğretim elemanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: Lider bir kümenin üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkisi olan kişidir (Çelik, 2000).

Liderlik: Liderin ve izleyenlerin ortak amaçlar, değerler ve istekler için çeşitli kaynaklar harekete geçirilerek karşılıklı hareket etme sürecidir (Burns, 1978).

Paylaşılan Liderlik: Paylaşılan liderlik (Beycioğlu, 2009), dağıtılmış liderlik (Oğuz, 2010) ve dağıtımcı liderlik (Baloğlu, 2011) kavramlarının tamamı için kullanılan liderlik türüdür.

Müdür: İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarının işleyişinden sorumlu en üst yöneticisidir.

Öğretim Elemanı: İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında hazırlık eğitim öğretiminden sorumlu eğitimcilerdir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazına bağlı olarak paylaşılan liderliği ve paylaşılan liderlikle ilişkilendirilen kavramları açıklayabilmek amacıyla kuramsal bilgilere ve araştırmanın kapsamı dahilinde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Liderlik Kavramına Genel Bir Bakış

Bu alt bölümde liderliğe ve lidere dair tanımlar yapılmış, kuramsal çerçeve kısaca incelenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Liderlik

Liderlik kavramı yönetim bilimleri içinde en fazla tartışılan konular içerisinde bulunmaktadır. Tarihsel süreçte ve de günümüzde liderlik kavramı kabul edilmesi, reddedilmesi, edinilmesi ve ölçülmesi zor bir kavram olarak yerini korumaktadır. Liderlik kavramından söz ediliyorsa bir de lideri takip edenler tarafından söz edilegelmiştir. Öyleyse liderlik yenileşme ve değişime öncülük etmekle mi, hedefler belirleme ve hedeflere ulaşabilme ile mi, kitleleri hareket ettirebilmekle mi, yoksa salt ilhamla veya kültürle mi ilgilidir? Liderlerin takipçileri olmak zorunda mıdır? Tüm bu ve benzeri sorulara yanıt arama sürecinde liderlik kavramı hala sorgulanmakta, araştırılmakta ve gözlemlenmektedir.

Liderlik kavramı incelendiğinde liderliğe atfedilen tanımların da dönemlere özgü olduğu ve beklentilerin de yaşanan çağ ile ilintili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla liderlik kavramı toplumların ve dünyanın sosyolojik durumlarından, politikadan ve teknolojik atılımlardan etkilenen bir kavramdır. Nitekim günümüzde de yerel yönetimlerin yetki gücünün yaygınlaşması, diğer yandan da küreselleşme etkisi,

hızla gelişen teknoloji ve iletişim imkanları ile medya ve sosyal medyanın sürekli olarak etkileşmesi sonucunda liderliğe bakış sürekli olarak bir değişim süreci içerisinde denilebilir. Bu nedenle liderlik geçmişten günümüze pek çok farklı açıdan ele alınmıştır ve liderliğe dair farklı tanımlar yapılmıştır.

Tarihin başlangıcından bu yana liderliğin pek çok farklı tanımla açıklanmaya çalışılması şaşırtıcı değildir. Örneğin, Eski Mısır'da liderlik tanrısal özellikler atfedilen bir kavramdır. Sokrates'e göre ise bir liderin olmazsa olmaz özelliklerinden biri erdem sahibi olmasıdır (Dural, 2002). Machiavelli'ye (1999) göre ise yetenek ve şans bir liderin sahip olması gerekenler arasındadır.

Liderlik çok eski bir kavram olmasına rağmen, ilgili alanyazın incelendiğinde liderlik üzerine çalışmaların 20.yy'dan itibaren hız kazandığı görülmektedir. 20. yüzyılın başlangıcında ilk liderlik kuramı olan "Özellik Kuramı" ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu yıllar içinde yapılan çalışmalarda karşımıza çıkan liderlik tanımlarında bu kuramın izlerini görebiliriz. Örneğin, Mumford'a (1906) göre liderlik 'gruptaki bir kişinin öne çıkması' şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Erçetin, 2000). Bu dönemdeki görüşe göre liderliğin kaynağı insanın doğuştan getirmiş olduğu özelliklerdir. Liderlik tekil bir otoritedir ve hiyerarşinin en tepesindeki güçtür.

1940'lı yıllardan itibaren başlayan grup yaklaşımı akımı etkisi ile liderlik tanımı başka bir yapı kazanmıştır. Örneğin, Stogdill (1974) liderliği bireyle grup arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak tanımlamıştır. Whyte (1943) ise güç ve fayda ilişkisinden sakınılan bir etkileme süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Karadağ, 2009).

Modern liderlik çalışmalarına kaynaklık eden Ohio State (Halpin & Winer, 1957) ve Michigan üniversitelerinde (Katz & Kahn, 1952) liderlik üzerine ilk deneysel çalışmaların yapılmasına paralel olarak 1960'lı yıllarda "Davranışsal Liderlik Yaklaşımı" etkili olmaya başlamıştır (Akt. Karadağ, 2009). Bu dönemde Terry (1960) liderliği 'grup amaçlarını gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemi' şeklinde tanımlamıştır (Akt. Erçetin, 2000). Davranışçı liderlik teorilerinin temelini 'lideri başarılı ve etkili yapan, liderin sahip olduğu özellikler değil liderlik sürecindeki davranışlarıdır' fikri oluşturmaktadır (Soylu, Tabak & Polat, 2007).

1970’lerden itibaren “Durumsallık Yaklaşımı” liderlik bakış açısını etkilemeye başlamıştır. Bu yaklaşım etkili liderin niteliklerinin ne olduğu konusuna ek olarak içinde bulunulan koşulların liderlik durumunu nasıl etkilediğini de irdelemektedir. 1990’lı yıllardan itibaren ise pek çok farklı liderlik teorisi ortaya çıkmaya başlamıştır. Dönüşümcü liderlik ve paylaşılan liderlik bu yeni teorilere örnektir. Toplumların sürekli değişim süreci içinde olması, insanların ve kaynakların koşullarını değiştirmekte, daha önce geçerli olan liderlik davranışlarının geçerliliğini kaybetmesine ve liderlerden beklentilerin değişmesine neden olmaktadır. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur (Çelik, 2000).

Liderlik; görüşü telaffuz etme, değerleri somutlaştırma ve işlerin tamamlanabilmesi için gerekli olan çevreyi yaratma ile ilgilidir (Richards & Engle, 1986). Diğer bir tanımla liderlik, kolektif çabaya amaç verme ve amacı gerçekleştirmek için sarf edilecek isteğe sebep olma sürecidir (Jacobs & Jaques, 1990). Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010).

Araştırmacıların liderliğe dair ortak görüş sağladığı konular şu eksenlerde odaklanmaktadır (Bertocci, 2009, s. 7) :

- Bir şekilde liderler, lider olmayanlardan farklıdırlar.
- Liderlik yönetimden farklı bir olgudur.
- Liderlik kavramı karmaşıktır.
- Liderlik vasıfları deneyim, eğitim ve analiz ile geliştirilebilir.
- Liderliğin etkililiği liderlerin, takipçilerin ve içinde bulunulan durumların etkileşimine bağlıdır.

Liderliğin tek bir haritası veya reçetesi bulunmamaktadır. Bir değişim aracı olarak liderlik kavramı etkililik ve sürdürülebilirlik açısından irdelenmektedir. Böylesine dinamik bir kavramın daha pek çok araştırmaya konu olacağı açıktır.

Günümüzde araştırmacılar tarafından liderliğin gerekli olup olmadığı da ayrıca sorgulanmaktadır.

2.1.2. Lider

İçinde bulunduğumuz zaman dilimi sürekli olarak değişim sürecinden etkilenmekte ve belirsizlik odağında durmadan evrilmeye devam etmektedir. Bu öngörülemeyen gelecek algısı yönetim bilimleri bağlamında yeni durumlara ivedilikle tepki verebilme, fırsatların ve piyasanın farkında olma, küreselleşen dünyada kurumların küresel karşılıklarını iyi tanımlayabilme durumlarını da bir zorunluluk haline getirmektedir.

Liderliğin tanımı yapılmaya çalışılırken döneme, kişilere, koşullara ve paradigmalara bağlı olarak pek çok farklı tanımla karşılaşılmaktadır. Aynı durum lider kavramı için de geçerlidir. Lider bir bireyi simgelerken liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Çelik, 2000). Dolayısıyla lider kavramı liderlik kavramıyla iç içe geçmiş durumdadır. Stogdill (1974) bu kadar çok tanım olmasındaki temel sebebin liderin bireysel özelliklerine, davranışlarına, diğer bireyler üzerindeki etkisine, etkileşimlerine, ilişkilerine, yetkiyi kullanma biçimlerine ve takipçilerin algılarına göre ayrı ayrı tanımlanmış olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Eskiden yeniye doğru liderlik teorileri içinde lider rolleri korku, hiyerarşi ve rekabet gibi güç ve otoritenin odağındaki bir bakış açısından giderek uzaklaşmış; başarı sadece sonuç olmaktan çok süreç içerisindeki değerlerde de aranmaya, sosyal ve çevresel performansı kapsayan çok yönlü ölçütler göz önünde bulundurulmaya, güven ortamı yaratma ve yetkilerin paylaşılması gibi durumlar etkili liderlik özellikleri olarak görülmeye başlanmıştır.

Liderlik; kararlı, özgüven sahibi, vizyoner ve ileri görüşlü olma gibi özelliklerin dahil olduğu bir olgu olarak ele alındığında lider, değişimi yakalayabilen ve farklılıklara saygı göstererek yönetebilen kişidir (Erçetin & Hamedoğlu, 2013).

Liderlik, tıpkı demokrasi gibi, insanların ihtiyaçlarına yanıt veren bir sosyal teknolojidir (Baloğlu, 2011b). Pek çok dinamiğin insanların ihtiyaçlarına yanıt aradığı günümüzün hızla değişen ve küreselleşen dünyasında küresel lider ifadesi de literatüre

girmiş bulunmaktadır. Buna göre küresel liderler; kendisinin ve başkalarının imajları, rol algıları, gereksinimleri, değerleri, standartları ve beklentilerinin kendi kültürel çevresinden etkileneceğini, birlikte çalıştıkları insanları nasıl etkileyeceğini bilirler (Erçetin & Hamedoğlu, 2013).

Hangi yaklaşımdan bakılırsa bakılsın bir liderden etkili olması beklenir. Liderlik kavramının çıkış noktası nasıl ki liderin var olması ihtiyacından doğuyorsa, etkililik de liderlik kavramının var olması için gerekmektedir.

Görüldüğü gibi, liderlik ve lider kavramları pek çok araştırmacı tarafından ele alınmış ve çeşitli bulgular ışığında farklı zamanlarda farklı tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Alanyazında liderlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde liderliğin ele alındığı çalışmaların odağında yönetici kavramını da görmemiz mümkündür. Bu nedenle aşağıdaki bölümlerde lider ile yönetici arasındaki farklar ele alınacak olup; liderlik teorilerine değinilecek, zamansal geçişlerle geleneksel bakış açısından güncel yaklaşımlara kadar liderlik olgusu incelenecek, öğretmen liderliği ele alınacak ve bu bağlamda paylaşılan liderliğe dair bir bakış açısı sunulmaya çalışılacaktır.

2.1.3. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Liderlik ile yöneticilik kavramlarının farklılıklarına dair tartışmalar günümüzde halen devam etmektedir. Örgütlerin sağlıklı işlemesi için hem yöneticilere hem de liderlere ihtiyaç vardır. Pek çok örgütte çeşitli kademelerde bir veya birkaç yönetici görmek mümkündür fakat her örgütte bir liderin var olması her zaman mümkün olmayabilir. Alanyazın incelendiğinde insanlık tarihi kadar eski bu iki kavramın kıyaslanmasına nispeten yakın geçmişte başlandığı görülmektedir. Liderlik ile yöneticilik kavramlarını, birbirlerinden farklılıkları odağında ilk kez ele alanlardan olan Zaleznik'e (1977) göre liderler değişimi ve yeni yaklaşımları savunurken yöneticiler istikrarı ve statükoyu savunurlar. Ayrıca, liderler insanların inançlarını anlama ve bağlılıklarını kazanma konusuyla ilgilenirlerken yöneticiler; sorumlulukları yerine getirir, otoriteyi kullanır ve işlerin nasıl başarılabileceği konusunda endişelenirler (Lunenburg, 2011).

Zaleznik'in ardından Kotter (1990) da yöneticilik ile liderliği birbirlerinden ayrı ve farklı yönleri bakımından incelemiştir. Ona göre liderlik değişimle baş edebilme ile ilgiliyken yönetim, karmaşa ile baş edebilmekle ilgilidir. Kotter (1990) için liderlik süreci şunları içerir: (a) örgüt için bir vizyon geliştirmek; (b) insanları iletişim yoluyla bu vizyon için birlik etmek ve (c) güçlendirme ve temel ihtiyaçları yerine getirme yoluyla insanları harekete geçmeye motive etmek (Akt. Lunenburg, 2011). Buna karşılık, yönetim süreci şunları içerir: (a) planlama ve bütçeleme, (b) organize etme ve personel görevlendirme ve (c) kontrol etme ve problem çözme (Lunenburg, 2011). Liderlik süreci örgütte belirsizlik ve değişim hareketi yaratırken yönetim süreci belirsizliği azaltır ve örgütü dengeler.

Kısacası, yönetici ve lider arasında genel bir ayrım yapılacak olursa, yönetici görev yönelimli ve mevcut düzenin devamlılığını sağlama odağındayken lider; vizyon sahibi, ilham veren, öncü, yenilikçi ve değişim sağlama odağındadır denilebilir.

Liderlik yöneticilerin tekelinde bulunan bir olgu değildir. Yöneticilerden lider, liderlerden yönetici olabilir. Fakat yönetimin yasal bir dayanağı vardır, liderlik ise farklı kaynaklardan beslenir. Bu iki kavramı ayrı ve tamamen bağımsız şekilde ele almak mümkün değildir. Dolayısıyla bu iki kavramı beraber kabul eden lider-yönetici kavramı yöneticilerden lider olmaları beklentisini de ifade etmektedir. Yine de, daha nitelikli bir ayrıma varabilmek adına, Tablo 1'de liderlik ve yöneticilik kavramları zaman içerisindeki eğilim farklılıklarını göstermek üzere ele alınmıştır.

Tablo 1
Yöneticilik ve Liderlik Arasındaki Eğilim Farklılıklarının Özeti

Yöneticilik	Liderlik	Kaynak
Statükoya Karşı Değişim		
Var olan sistemleri düzenler.	Değişim için fırsat kollar.	Zaleznik (1978)
Statükoyu kabul eder.	Statükoya karşı çıkar.	Bennis & Goldsmith (1997)
Mevcut paradigmlar dahilinde çalışır.	Yeni paradigmlar yaratır.	Covey, Merrill & Merrill (1994)

Mekaniğe Karşı Sosyal

İşlerin nasıl yapıldığına odaklanır.	İşlerin insanlar için ne anlama geldiğine odaklanır.	Zaleznik (1978)
Karmaşık sistemlerin etkili çalışmasını sağlar.	İnsanların değişim yoluyla hareket etmesine ve kabul etmesine yardımcı olur.	Kotter (1990)
Başkalarına ne yapması gerektiğini söyler.	İnsanları harekete geçirmek için enerjik hale getirir.	Bennis & Goldsmith (1997)
Kontrole dayalıdır.	Güvene dayalıdır.	Bennis & Nanus (1985)
Performans boşluklarını gidermek için sonuçları yöntemsel olarak izler ve sorunları çözer.	İnsanların temel insani ihtiyaçlarını karşılayarak engelleri aşmaları için ilham verir.	DuBrin (1995)

Etkililiğe Karşı Vizyon

Örgütün görevi dahilinde yeterlik ve etkililik kazandırır.	Vizyon yaratır, vizyon satar, ilerlemeyi değerlendirir ve sonraki adımları belirler.	Perloff (2007)
Planlama, bütçeleme, değerlendirme ve kolaylaştırmadan oluşan bir işlevdir.	Yeteneği tanımlama ve seçme, motive etme, koçluk yapma ve güven inşa etme ile oluşan bir ilişkidir.	Macoby (2000)

Günümüze Karşı Gelecek

Günümüzle ilgili olan düzen ve yapıdan oluşur.	Geleceğe yöneliktir.	Perloff (2007)
Gözünü sonuca yönelterek kısa vadeli hedeflere odaklanır.	Gözünü ufka yönelterek uzun vadeli hedeflere odaklanır.	Bennis & Goldsmith (1997)

Tablo 1’de de görüldüğü gibi liderlik ile yöneticilik arasında eğilimsel farklılıklar bulunmaktadır. Yöneticiler ve liderler temelde birbirlerinden farklı araçlar kullanmaktadırlar; yöneticiler yetki, liderler ise güç sahibidirler (Polat & Arabacı, 2015). Yönetici otoriteden aldığı yetki ile hiyerarşik şekilde astlarını yönetirken, liderin gücünün temel kaynağını lider ile izleyenleri arasındaki etkileşim oluşturur. Fakat bu iki kavram arasında işlevsel olarak çeşitli benzerlikler olduğu da açıktır. Özalp, Koparal ve Berberoğlu’na (1996) göre, bir örgütte yönetici ve liderin en temel ortak özellikleri, süreç içerisinde her ikisinin de başkalarını yönlendirme çabası içinde olmalarıdır (Akt. Polat & Arabacı, 2015).

Lider ile yönetici, liderlik ve yöneticilik kavramları pek çok araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve araştırılmıştır. Bu eğilim farklılıklarını da daha iyi anlamak, çalışmanın konusunu oluşturması sebebiyle özellikle liderlik kavramını çıkış noktalarından ele almak ve daha iyi yorumlamak üzere aşağıdaki bölümde liderlik kuramlarına kısaca yer verilmiştir.

2.2. Liderlik Kuramları

Bu bölümde, tarihsel gelişimine göre liderlik teorileri ve modelleri özetlenmeye çalışılacaktır. İlk liderlik araştırmaları, liderlerin doğuştan getirdikleri özelliklere odaklanmıştır ve bunun sonucunda “Özellikler Kuramı” ortaya çıkmıştır. İlerleyen dönemlerde ise doğuştan getirilen özelliklerin yanı sıra beceri ve yetkinlikleri de kapsayacak şekilde sınırları genişletilmiştir. Ardından, kişiler arası ilişkiler ve görevsel davranışlar grup etkililiğini etkilediği için grup dinamikleri araştırılmış ve incelenmiştir. Özellikler kuramının ardından “lider doğulmaz, lider olunur” (Middlehurst, 1993) bakış açısına sahip olan “Davranışlar Kuramı” ön plana çıkmıştır. Böylelikle, liderlik davranışları süreç içinde evrimleşerek otokratik tarzlardan katılımcı yaklaşımlara kadar uzanmıştır. Nihayetinde araştırmacılar, liderliğin en iyisi diye bir şeyin olmadığını, en iyiyi oluşturabilecek olasılıkların ve durumların var olduğu yaklaşımını öne sürmüşlerdir. Böylelikle “Durumsallık Kuramı” ortaya çıkmıştır. Günümüzde güncelliğini koruyan bu bakış açısına göre oluşturulan liderlik modelleri, diğer liderlik teorilerinden parçalar taşımaktadır. Çağdaş liderlik kuramları adı altında ise en güncel yaklaşımlar ele alınmaktadır.

2.2.1. Özellikler Kuramı

Bu kuramın temel noktası liderliğin doğrudan doğruya kişilik özelliklerine bağlı olduğu görüşüdür. Çevrenin ve izleyenlerin özellikleri ön plana alınmamıştır. Bu yaklaşıma göre liderler belli kişilik özellikleriyle dünyaya gelirler. Liderler, izleyenlerden doğuştan ayrılırlar. Örneğin, Stogdill'e (1974) göre bir liderin özellikleri; başarılı olma, sabırlı olma, içgörülü olma, girişimci olma, kendine güven, sorumluluk sahibi olma, işbirlikçi olma, etkili olma, hoşgörülü olma ve sosyal olma gibi özelliklerdir. Genel olarak liderlere atfedilen kişilik özelliklerinin zeki olma, kararlı olma, kendine güvenme gibi kişilik özellikleri şeklinde olduğu görülmektedir.

Özellikler yaklaşımı belli birtakım özelliklere sahip bir liderin, etkili liderlik için gerekli olduğunu savunarak lideri merkezine almaktadır. Fakat bir özellikler kombinasyonunun etkililiği nasıl etkileyebileceği konusunda pek az şey bilinmektedir (Packard, 2009). Özellikler kuramının zayıf yönlerinden biri, özelliklerin örgütsel çıktıları nasıl etkilediğine dair ayrıntılı açıklamalar sunamamasıdır. Bir diğer zayıf yönü ise liderlik özelliklerinin evrenselliğinin de göreceli oluşudur. Lider özelliklerine sahip biri bir durumda liderlik yapabilirken başka bir durumda yetersiz kalabilir (Northouse, 2007). Bazı kişiler lider olabilecek kişilik özelliklerine sahip olabilirler fakat bu onların liderlik davranışlarını sürdürebileceği anlamına gelmemektedir. Çünkü liderliği etkileyen durumlar vardır ve liderlik bu durumlar bağlamının içinden tek başına ayrıştırılamayacak kadar durumlara örülmüş bir yapıdadır.

Özellikler kuramının bakış açısından insan ya lider olarak, bazı kişisel niteliklere sahip şekilde dünyaya gelir ya da gelmez. Liderlik, eğitilebilir olma düşüncesinden çok uzaktır. Çünkü insanların kişilik özellikleri değişme eğiliminde olan şeyler değillerdir. Dolayısıyla günümüzde bu tip bir bakış açısı liderliği açıklamada oldukça yetersiz kalmaktadır. Çalışmalar ışığında özellikler yaklaşımı popülerliğini yitirmiş; grup dinamikleri, bireylerin etkisi, izleyenler ve içinde bulunulan durumlar gibi kavramlar liderliği açıklayabilmek adına incelenmeye devam edilmiştir.

2.2.2. Davranışlar Kuramı

Özellikler kuramına bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. “Lider doğulmaz, lider olunur” bakış açısıyla liderliğin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir olgu olduğu görüşü hakimdir. Örneğin, liderlik davranışları anketler ve ölçekler aracılığıyla tanımlanabilir ve etkili liderlik için liderler davranışlarını geliştirebilir veya değiştirebilirler. Kuramın adından da anlaşılacağı üzere, liderlerin doğuştan getirdikleri kişilik özellikleri değil, davranışları ön plandadır. Bu alanda yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

- Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları
- University of Michigan Liderlik Çalışmaları
- Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matriksi
- McGregor’un X ve Y Teorileri
- Likert’in Sistem 1 – Sistem 4 Modeli

Lider davranışı üzerine yapılan çalışmalardan dört önde gelen liderlik stili ortaya çıkmıştır: görev odaklı liderlik, insan odaklı liderlik, yönlendirmeci liderlik ve katılımcı liderlik (Doyle & Smith, 2001; Akt. Poff, 2008). Buradan hareketle görüldüğü gibi, yalnızca bir tane liderlik stili ya da tek bir tane liderlik davranışları kümesi yoktur. Hangi davranışların hangi kombinasyonlarla etkili liderlik oluşturacağı da açık değildir. Dolayısıyla davranışçı yaklaşım, yapılan araştırmalar sonucunda tek bir liderlik formülü sunamamıştır. Bu yaklaşımın da liderliği açıklamada yetersiz kalması sonucunda, liderliğin içinde bulunulan durumlardan etkilendiğini öne süren durumsallık yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

2.2.3. Durumsallık Kuramı

Liderlik gibi karmaşık bir kavramı sadece liderin kişilik özellikleri ya da davranışlarına bağlayan yaklaşımlar liderliği açıklamada yetersiz kaldığından, bu durum düşüncelerde bir değişimi meydana getirmiştir. Böylelikle odak kavram liderin kendisi olmaktan çıkmış, gözler artık liderlik kavramına dönmüştür. Durumsallık

kuramları liderliğin oluştuğu bağlamda liderlik hareketlerini incelemeye ve durumlar ile eylemler arasında ilişkiler kurma çabasına dayandırılmıştır. Bu nedenle yalnızca lider değil örgütün üyeleri, örgüt politikaları, örgütün yapısı, örgütsel çıktılar ve çeşitli iç ve dış faktörler de mercek altına alınmıştır. Önde gelen modeller olarak Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı, House'un Yol-Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton' un Normatif Durumsallık Kuramı ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gösterilebilir.

Fiedler'in durumsallık teorisine göre liderlik davranışları, içinde bulunulan ortamdan ve içinde bulunulan benzersiz şartlardan bağımsız olamaz. Fiedler (2006) yürütölen çalışmalardan hareketle durumsallık teorisine dair şu özelliklerden bahsetmektedir:

- Liderler kendi liderlik özelliklerini ve kendi tarzlarına en uygun olabilecek durumları fark edebilmek üzere eğitilebilirler.
- Örgütler liderin ihtiyaçlarına ve durumlara göre yönetsel ve denetsel strateji çeşitliliği sağlayabilmelilerdir.
- Durumlara göre; görevler üstü kapalı veya çok detaylı ya da çok belirsiz veya çok genel olabilirler; grup liderlerinin görevleri artırılabilir veya azaltılabilir, grupların homojenliği artırılabilir veya azaltılabilir.
- Görece farklı, alışılmamış ve bu nedenle daha zorlu durumların altından başarıyla kalkmış liderlerin, rutin ve daha iyi bilindiğinden daha çok istenen durumların üstesinden daha iyi geleceğine dair bir kesinlik söz konusu değildir.
- Farklı görev yapıları farklı lider davranışlarını gerektirir.
- Lider davranışları durumlara bağlı olarak otokratikten demokratiğe kadar çeşitlilik gösterir.
- Liderin görevlerle ilgili ve entelektöel yetenekleri ile üyelerin becerileri ve motivasyonu grubun performansını etkileyici bir role sahiptir.

Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramına göre görev yönelimli ve ilişki yönelimli davranışlara kişinin deneyimlerini kapsayan iş olgunluğu ve kişinin motivasyonunu kapsayan psikolojik olgunluk davranışları da eklenmiştir. Bu kurama göre, bir grup düşük bir olgunluk düzeyine sahipken görev yönelimli, yüksek olgunluk düzeyine sahipken de yetki devredici ve etkili liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Kısacası, astların olgunluk düzeyi arttıkça lider davranışında görev yönelimli davranıştan ilişki yönelimli davranışa doğru bir geçiş görülür (Aydın, 2010, s. 308).

House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı ise liderlik davranışının iş görenlerin güdülenme, iş doyumunu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin iş görenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmaktadır (Koçel, 2001). Kurama göre liderin astları amaçlara ulaştıracak yolu açığa kavuşturması ve izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Lider, izleyenleri belli amaçlara ulaşmak için güdülemeyi bilmelidir. Yol-Amaç kuramı dört etkili liderlik stilini tanımlar, bunlar: rollerin ve beklentilerin netleştirilmesi ve iş sürecinin yapılandırılmasına odaklanan “emredici”; samimiyet ve erişilebilirlik ile çalışanlara statülerinin gösterildiği ve çalışanların refahını vurgulayan “destekleyici”; liderin, çalışanların istişare yoluyla karar verme süreçlerine dahil olmasını teşvik etme şeklini vurgulayan “katılımcı”; ve yüksek standartların ve çalışanların yüksek performansının elde edilmesini amaçlayan “başarı yönelimli” liderliktir (Middlehurst, 1993).

Vroom ve Yetton' un Normatif Durumsallık Kuramı'na göre karar alma süreçleri ve bu süreçlerin nasıl gerçekleştirildiği önemlidir. Karar ağacı kullanılması gerekli görülür. Lider farklı durumlara göre karar ağacında dallar aracılığıyla hareket ederek bir sonuca ulaşmaya çalışır. Otokratikten demokrasiğe doğru beş farklı liderlik biçimi belirlenmiştir ve etkili liderlik, içinde bulunulan duruma en uygun olan liderlik davranışının gösterilmesidir.

Reddin ise Üç Boyutlu Liderlik Kuramında, önceden belirtilen görev yönelimli ve ilişki yönelimli davranış boyutlarına bir de etkililik boyutu eklemiştir. Etkililik kavramının lider davranışı ya da etkililiği ile tanımlanamayacağını, etkililiğin yöneticinin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ağiroğlu-Bakır, 2013).

2.2.4. Liderlikte Güncel Yaklaşımlar

Değişimin hızla olduğu, küreselleşmenin etkilerinin hızla yayıldığı, kültürler arası geçişlerin ve etkileşimlerin yoğun yaşandığı bir dönemde liderlik gibi kapsamlı ve karmaşık bir kavramın da normal olarak sürekli tartışılıp yeniden yorumlandığını veya sürekli yeni şeylerin eklendiğini görmekteyiz. Özellikle 1990'lı yıllarda pek çok yeni liderlik yaklaşımından bahsedilmeye başlanmış, pek çok yeni liderlik modeli araştırılmış ve literatüre kazandırılmıştır.

Bu alt başlıkta; karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik gibi güncel liderlik yaklaşımlarından kısaca bahsedilecektir. Tezin konusu olması sebebiyle paylaşılan liderlik ayrı bir bölümde incelenecektir.

Karizmatik Liderlik

1980'lerden sonra sıkça adı geçen liderlik kavramlarından biri karizmatik liderlik kavramıdır. Karizmatik liderlik kavramını anlamak için ilk olarak karizma kavramına dikkat etmek gerekir. Weber'e (1947) göre karizma bir sosyal kriz durumunda ortaya çıkar; lider, krize çözüm sunan radikal bir vizyonla belirir ve bu vizyona inanan izleyenleri cezbeder (Akt. Yukl, 2010, s.263). İzleyenler, vizyonun ulaşılabilir görünmesini sağlayan bazı başarılar yaşarlar ve lideri olağanüstü olarak görmeye başlarlar. Örneğin, kimsenin göremediği bir fırsatı görebilen bir lider olağanüstü olarak görülebilir. Conger ve Kanungo'ya (1987) göre ise karizmatik liderliğin ortaya çıkması için bir kriz durumuna ihtiyaç yoktur (Akt. Yukl, 2010, s. 266). Dolayısıyla karizmatik lider mevcut herhangi bir durumdan tatmin olmayıp yeni bir vizyon yaratabilir.

Karizma atfını sağlayan lider özellikleri şunlardır: a. Vizyon Belirleme, b. İzleyenlerin ihtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme, c. Çevredeki Olaylara Duyarlılık Gösterme, d. Sıradışı Davranış Sergileme, e. Kişisel Risk Üstlenebilme, f. Mevcut Durumu Sürdürmeme (Conger, Kanungo, Menon & Mathur, 1997). Atfedilen bu özelliklere göre karizmatik liderler mevcut düzenin eleştiricileri ve reformların gerçekleştiricileri olarak görülmektedirler.

Vizyoner Liderlik

Güncel bir konu olarak çalışmalara konu olan bir diğer liderlik türü de vizyoner liderliktir. Nanus ve Dobbs'a (1999) göre vizyon, "gerçekçi, inanılır, çekici ve ilham verici bir gelecektir" (Akt. Packard, 2009, s. 153). Bu tanımda da vurgulandığı üzere vizyon gelecekle ilgili bir olgudur. Vizyoner liderlerin şu becerilere sahip olması gerektiği belirtilir: (1) örgütleri için uzun vadeli vizyonlar geliştirmek, (2) vizyonun temel unsurlarını bilmek ve anlamak (3) vizyonlarını insanları vizyonda yer almaya zorlayacak şekilde iletmek ve bunu gerçekleştirmelerine yardım etmek (Halstead, 1993, s. 31). Dolayısıyla, iyi bir vizyoner liderlik uygulaması için bir liderin, takipçilerinin isteklerini öğrenmesi, bunları mümkün olduğunca örgüt vizyonuna yerleştirmesi ve takipçilerin kendi vizyonlarının ortak bir vizyonla nasıl gerçekleştirilebileceğini anlamalarına yardımcı olmak önemlidir (Kouzes & Posner, 2002; Akt. Packard, 2009, s. 153). Bu becerilere sahip bir vizyoner lider eşliğinde örgütlerin değişime açık, ileriye görebilen ve kendini karşılaştacağı durumlara hazırlayabilen ve öğrenebilen örgütler olma eğiliminde olabilecekleri söylenebilir.

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik ise okul yönetiminden hareketle, eğitim kurumlarında etkili liderlik arayışı üzerine geliştirilmiştir. De Bevoise'e (1984) göre eğitim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (Akt. Öztaş, 2010).

Bilindiği üzere eğitim örgütleri diğer toplumsal örgütlerden farklı olarak kendine has birtakım özelliklere sahiptir. Öğretim lideri olarak tanımlanan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış boyutları çeşitli araştırmalar neticesinde şunları kapsamaktadır (Çelik, 1999; Gümüşeli, 1996, 2001; Şişman, 2002; Hallinger, 1985; Akt. Şahin, 2011):

1. Okul vizyon ve misyonunun yönetimi
2. Okul programının yönetimi
3. Okul kadrosunun geliştirilmesi

4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

5. Okul iklimi ve kültürünün yönetimi

Belirtilen boyutlar kapsamında etkili öğretimsel liderliği sağlamak için, okul yöneticilerinin odalarına kapanıp kalmamaları; öğrencilerle, öğretmenlerle, ailelerle ve çevreyle etkileşime girmeleri; öğretim sürecini ve eğitim programlarını dikkatle takip etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim yöneticiliği ile eğitim liderliği birbirlerinden oldukça farklı kavramlardır. Eğitimde yöneticilik ile liderlik arasındaki en büyük fark; yönetici formal yetkilerle donatılmış bir yetkiye sahipken, eğitim lideri ise grupça informal yetkilerle donatılmış, eğitim örgütünün yapı ve havasında önemli değişimlere imza atan değişimin mimarıdır (Öztaş, 2010).

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramını ilk kez ortaya atan Burns (1978), dönüşümcü liderliği lider ile izleyenler arasındaki karşılıklı bir etkileşim ve yükselme ilişkisi olarak görmüştür. Dönüşümcü liderliğin amacı, insanları ve kuruluşları edebi anlamda dönüştürmektir; akılda ve kalpte onları değiştirmek; vizyon, içgörü ve anlayışı büyütme; amaçları açıklığa kavuşturmak; davranışları inanç, ilke veya değerlerle uyumlu hale getirmek ve kalıcı, kendi kendine varlığını sürdüren ve ivme oluşturan değişimi getirmektir (Bass & Avolio, 1994; Akt. Bolden, 2004, s. 11).

Dönüşümcü (transformational) liderlik çoğu zaman sürdürümcü (transactional) liderlikle kıyaslanarak anlatılmaya çalışılmıştır. Covey'in (1992) kıyaslamasına göre:

- Dönüşümcü liderlik insanın anlam ifade etme amacı üzerine kuruyken sürdürümcü liderlik insanın geçinme amacı üzerine kuruludur.

- Dönüşümcü liderlik amaçlar, değerler, ahlak ve etik ile ilgiliyken sürdürümcü liderlik güç, mevki, politika ve ikramiyelerle ilgilidir.

- Dönüşümcü liderlik günlük meselelerin ötesindeyken sürdürümcü liderlik günlük meselelerle ilgilenir.

- Dönüşümcü liderlik insani değer ve ilkelerden ödün vermeksizin uzun vadeli hedeflerle ilgiliyken sürdürümcü liderlik veri yönelimli kısa vadeli hedeflerle ilgilidir.

- Dönüşümcü liderlik daha çok görev ve stratejilere odaklıyken, sürdürümcü liderlik taktik meseleleri odaklıdır.

- Dönüşümcü liderlik yeni yetenekleri belirleyip geliştirerek insan potansiyelini serbest bırakırken sürdürümcü liderlik insan etkileşimlerini değişken tutmak için insan ilişkilerine güvenir.

- Dönüşümcü liderlik işleri anlamlı ve zorlayıcı yapmak için yapılacakları tasarlar ve yeniden tasarlarlarken sürdürümcü liderlik mevcut sistemler içinde etkili bir şekilde çalışmaya çabalayarak rol beklentilerini izler ve yerine getirir.

- Dönüşümcü liderlik kapsamlı değerleri ve hedefleri güçlendirmek için iç yapıları ve sistemleri ayarlarken sürdürümcü liderlik alt çizgiyi güçlendiren yapıları ve sistemleri destekler, verimliliği maksimize eder ve kısa vadeli kazançları garanti eder.

Bu karşılaştırmada da belirtildiği gibi dönüşümcü liderler, bireylerin sahip olduğu değerlere ve amaçlara saygı duyarak onlarda bağlılık duygusunu harekete geçirir ve kaliteli bir iletişim ortamı sağlarlar. Bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesini önemli bulurlar ve bireylere ilham ve motivasyon sağlarlar. Bireylerin tekil değer ve benliklerinden, örgütün misyonları doğrultusunda kolektif kimliğin ortaya çıkmasını sağlamaya çalışırlar.

Dönüşümcü liderin, bireyleri hem mantıksal hem de duygusal olarak etkilemesi söz konusudur. Bass (1985) dönüşümcü liderliğin unsurlarının şunlar olduğunu belirtmektedir: heyecanı, saygı ve güveni teşvik eden, gurur uyandıran “karizma”; örnek davranışları belirlemeye, beklentileri, amaçları ve vizyonu ifade etmeye yarayan “ilham”; kişisel ilgi, saygı ve güven davranışı ile gelişim için cesaretin her birey için sağlandığı “bireyselleştirilmiş ilgi” ve liderlerin problemleri yeniden odaklamak ve çözmek için yeni fikirleri ve perspektifleri cesaretlendirdiği “entelektüel teşvik” (Akt. Vajarodaya, 2013 s. 46). Bu unsurlara bağlı olarak bir dönüşümcü lider; sorgulama kültürünü cesaretlendiren, bireyleri zorluklarla mücadele etmede destekleyen, motive

eden ve ilham veren liderdir. Dönüşümcü liderlik, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçların gerçekleştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Yaklaşımın odağında kendini gerçekleştirmek amacıyla olan bireyler olduğu varsayıldığından, izleyenlerin de amaçları gerçekleştirmek için güdülenmiş, entelektüel uyarıma sahip, yeni karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmeyi seven ve kendini gerçekleştirme çabasında olan bireyler olduğu da varsayılmaktadır.

Eğitim örgütleri açısından dönüşümcü liderlik, bireylerin sorunları örgüt uğruna aşmalarını teşvik ettiğinden öğretmenlerin bir arada uyumlu şekilde çalışmalarına katkı sunabilecek yapıdadır. Dönüşümcü liderlikte izleyenler duygusal olarak dinamik haldedir. Dolayısıyla öğretmenler de eğitim öğretim çalışmaları sırasında motive olurlar, heyecanlanırlar, çabalar ve yorulurlar. Dönüşümcü liderler ise engeller ve zorluklar karşısında cesaret, heyecan ve çabayı sürdürmek için de gerekli olduğunda destek sağlarlar. Hümanistik bir bakış açısına sahip olan dönüşümcü liderlik yaklaşımı, bu etkilerin sonucunda lidere güven ve saygı besleyen öğretmenlerin daha fazlasını yapabilmek için motive olabileceklerini ifade etmektedir. Zamanla daha da gelişen demokratik liderlik anlayışı öğretmenleri de karar alma süreçlerinde daha çok söz sahibi olmaya ve liderlik davranışı sergilemeye itmiştir. Tüm bu süreçlerin ardından, paylaşılan liderlik kavramı içinde bulunulan duruma uygun liderlik anlayışı haline gelmiştir.

2.3. Paylaşılan Liderlik

Tezin konusunu oluşturması sebebiyle bu kısımda paylaşılan liderlik kavramı alt başlıklar şeklinde açıklanmaktadır. Tezde, çeşitli araştırmacılar tarafından dağıtılmış liderlik, dağıtımcı liderlik ve paylaşımcı liderlik olarak adlandırılan kavramların tamamı, kavram karmaşasına yol açmamak adına paylaşılan liderlik kavramı olarak geçmektedir.

2.3.1. Paylaşılan Liderliğin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren dünya çapında değişimin çok hızlı yaşanıyor olması, küreselleşme ve bilgi toplumlarına dönüşme gibi süreçlere ve daha

güçlendirilmiş işgücüne doğru bir kayma ve geçiş yaşanması, liderlik yaklaşımlarını ve geleneksel liderlik modellerini yeniden gözden geçirme ihtiyacını doğurmuştur. Çünkü kuruluşların hedeflere daha keskin sonuçlarla ulaşabilir, değişimle ve rekabetle baş edebilir ve etkili olmaları çok daha önemli hale gelmiştir. Eğitim örgütlerinde ise yöneticiler etkili öğretmen liderliği aracılığıyla öğrenci başarısını artırma ve okul iyileştirme çalışmalarını yoğunlaştırmaya başlamışlardır.

Paylaşılan liderlik kavramının eğitim örgütlerinde giderek daha da önem verilen bir kavram haline gelmesindeki temel sebepler şunlardır (Akt. Price, 2013);

- a) Okul liderliğinin rol karmaşasına olası bir çözüm olması,
- b) 21. yüzyılda öğretimin çok boyutlu gereklerini karşılayabilmenin bir aracı olması (Stoll & Temperley, 2009; Zepke, 2007),
- c) Bir okul bölgesindeki personelin strateji ve hedefleri belirlemeye yardımcı olmasını ve dolayısıyla mesleki başarısını ve bölgenin başarısını daha kararlı kılmasını sağlamanın bir yolu olmasıdır (Bogler & Somech, 2004; Dee vd., 2006; Leithwood & Mascal 2008; Ross & Gray, 2006).

Paylaşılan liderlik, liderlik alanında çoğunlukla son yılların araştırılan konularındandır; fakat paylaşılan liderlik kavramının kullanımı bir sosyal psikolog olan Gibb'in (1954) sosyal psikoloji kitabına kadar uzanmaktadır (Gronn, 2008). Ogawa ve Bossert (1995) ise; Barnard (1960), Thompson (1967), Cartwright (1965) ve Katz ve Kahn'ı (1966) liderliğin paylaşılması fikrinin öncüleri olarak kabul etmektedirler (Watson, 2005, s.75; Akt. Ağiroğlu-Bakır, 2013). Chester Barnard liderliğin örgütün herhangi bir üyesi tarafından yerine getirilebileceği ve resmi pozisyonlarla sınırlandırılmayacağı görüşünderken, James Thompson liderliğin yalnızca yukarıdan aşağı yönde akışını değil aynı zamanda örgüt boyunca ve hiyerarşide aşağı ya da yukarı yönde de akışının olabileceğini vurgulayan ilk kuramcılardandır (Hargreaves & Fink, 2006). Katz ve Kahn ise (1966), liderliğin paylaşılmasının örgütlerin etkililiğini her koşulda artıracaklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların ardından, özellikle 1990 'lı yılların başlarından itibaren karar alma süreçlerine örgüt genelinde katılım ve öğretmen liderliği gibi kavramlar üzerine

yapılan çalışmaların artırılması ve elde edilen sonuçların örgütlerin etkililiğine vurgu yapması neticesinde, paylaşılan liderlik kavramı günümüzde de halen gelişimini sürdüren kavramlardan biri halini almıştır.

2.3.2. Paylaşılan Liderlik Nedir?

Bu çalışmada, yurt dışı alanyazında “distributed leadership” olarak adlandırılan ve yurt içi alanyazına paylaşılan, dağıtılmış, dağıtımcı ve dağıtımsal liderlik olarak geçmiş kavramların tümü paylaşılan liderlik adı altında ele alınmaktadır. Diğer alternatifler içerisinde paylaşılan liderlik ifadesinin kullanılmasındaki sebeplerden biri, adı geçen liderlik yaklaşımında liderin liderliği bir otorite olarak astlara ve yöneticilere dağıtması değil, liderliğin astlar ve üstler arasında paylaşılmasının ve liderlik davranışının örgüt geneline yayılmasının ifade edilmeye çalışılmasıdır. Paylaşılan liderlik kavramının kendisi liderliğin paylaşılmasını ve yayılmasını ifade etmeye çalıştığından, dağıtma eylemindeki liderin inisiyatifi üstlenmesi, iyi niyeti ve tevazusu gibi kavramlar ifade edilmeye çalışılanı temsil edememektedir.

Paylaşılan liderlik kavramının tanımına ilişkin tekil bir yargı yakalamak çok güçtür. Paylaşılan liderliğin, araştırmacıların bakış açılarına ve etkilendikleri diğer teorilere bağlı olarak farklı farklı ifadeleri bulunmaktadır. Paylaşılan liderlik örgütsel anlamda bir duruş, bir yönelim, bir bakış açısının ifadesidir. Bu ifadeyi oluşturan tüm yapılar örgüt içinde mikro düzeyden makro düzeye etkileşimler aracılığıyla farklı şekillerde yayılabilir.

Paylaşılan liderliğe ilişkin farklı bakış açılarının ortaklaşa vurguladıkları temel noktalar da bulunmaktadır. Örneğin paylaşılan liderlik perspektifinden liderlik, yalnızca hiyerarşinin tepesindeki konumu itibarıyla otoritenin, gücün ve bilginin temsili olan belirli kişilerin tekelinde değildir. Liderlik sorumluluklarını, işlevlerini ve eylemlerini yürütebilen pek çok kişinin yürütebileceği bir olgudur. Bu yönüyle paylaşılan liderlik, geleneksel liderliğe atfedilen sınırların çok ötesine geçmeyi temsil eder. Bu nedenle paylaşılan liderlik; astların ve üstlerin bürokratik hiyerarşisi, gücün ve otoritenin kullanımı ve dikey emir komuta zincirinin ötesinde bir liderlik anlayışının ifadesidir. Harris ve Day’e (2003, s. 89) göre bu yeni yaklaşım liderliği “güç ve kontrol” kavramlarına dayandırmaz, liderlik “başkalarıyla beraber hareket

edebilme ve başkalarını harekete geçirebilme” kabiliyetidir. Paylaşılan liderlik birden fazla lider ile izleyenlerin dinamik etkileşimlerinden oluşur. Kimin liderlik edeceği veya kimin izleyen olacağı konusundaki kararlar, kişilerin hiyerarşideki konumlarına göre belirlenmez. Spillane (2005) paylaşılan liderlik kavramının pek çok etki ve etkileşim kaynağı bulundurduğunu öne sürer. Liderler ile izleyenlerin bu etkileşimleri nasıl gerçekleştirdikleri önemlidir. Böylelikle paylaşılan liderlik hem yatay hem dikey eksenleri kapsamakta, hem resmi hem de resmi olmayan liderlik uygulamalarını içermektedir (Harris, 2009a). Paylaşılan liderlik belirli ve birbirinden bağımsız örgütsel rolleri yürüten bireyler arasında görev sorumluluklarının paylaşılmasını değil, birden fazla lider ve izleyenler arasındaki dinamik etkileşimleri ifade etmektedir (Timperley, 2005). Hiyerarşik veya odaklanmış liderlik türlerine kıyasla paylaşılan liderliğin örgütlerde gündelik olarak yaşanan işbölümünü daha doğru bir şekilde yansıttığı ve tek bir lidere ait, sınırlı bilgiye dayanan kararlardan kaynaklanan hata olasılığını azalttığı düşünülmektedir (Leithwood, Mascal & Strauss, 2009).

Paylaşılan liderlik, öğretmenlerin entelektüel mesleki ve “sosyal sermayelerinin” (Harris & Lambert, 2003) geliştirilmesi yoluyla bir okulda kapasite geliştirme potansiyeline sahiptir (Day & Harris 2002, Camburn, Rowan & Taylor, 2003; Mayrowetz, 2008). Paylaşılan liderlik, üyelerin kapasitelerinden örgüt için fayda sağlama imkanlarını artırdığı gibi, üyelerin bireysel güçlü yönlerini vurgulamalarına izin vermekte, üyeler arasındaki dayanışmayı geliştirmekte ve bir kişinin davranışının örgütü bir bütün olarak nasıl etkilediğinin farkındalığını da geliştirmektedir (Leithwood vd., 2009). Kısacası paylaşılan liderlik, örgütü oluşturanların kendi uzmanlıkları, yeterlikleri ve bireysel farklılıkları bütününde örgütün etkililiği, faydası ve sürdürülebilirliği için birbirleriyle yatay ve dikey eksenlerde paylaşım ve etkileşim içinde olmasıdır.

Okul liderliğinin de derinlerde “nasıl” olduğunu anlamak gereklidir. Eğitim örgütlerinde liderlik, müdürlerin görevlerinin bir boyutu olarak değil, okuldaki birçok kişi arasındaki etkileşimden etkilenen bir süreç olarak görülebilir (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001, 2004; Gronn, 2002). Paylaşılan liderlik pratikte okul içerisinde veya okullar arasında liderlik uygulamalarına getirdiği bakış açısıyla bir “teşhis ve tasarım aracı” olarak hizmet edebileceği gibi, liderliğin nasıl paylaşılacağı ve bu

paylaşımın bir fark yaratıp yaratmadığı konusunda durup düşünmek için de okullara fırsat sunmaktadır (Sivri & Beycioğlu, 2017).

Paylaşılan liderliğin amacı; duruma, katılımcılara ve örgüt kültürüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Harris, 2009a). Paylaşılan liderlik, okul liderlerinin okul geliştirme süreçlerini nasıl yürüteceklerini belirten bir liderlik teorisi yerine, liderlik uygulamasına bütünsel bir bakış açısı sunma girişiminde kendisini daha geleneksel liderlik modellerinden ayırma potansiyeline sahiptir (Witziers, Bosker & Kruger, 2003). Paylaşılan liderliğin uygulanmasıyla beraber kolektif ve sistemli bir anlayış ile örgütler, sosyal süreç ile evrimleşir (Bolden, 2011). Tüm bu süreç içerisinde paylaşılan liderlik bir okulun bütünleşmiş ve başarılı bir yönü olmalıdır. Bunun için de liderlik gelişimi tüm katılımcılar için uygun olmalıdır (Halverson & Clifford, 2013).

2.4. Paylaşılan Liderlik Modelleri

Paylaşılan liderlik kavramının uygulamadaki yansımalarını inceleyen araştırmacılar gerek betimsel gerek normatif bakış açılarıyla çeşitli paylaşılan liderlik modelleri geliştirmişlerdir. Aşağıda alt başlıklar halinde bu modellerden kısaca bahsedilmektedir.

2.4.1. Gronn'un Paylaşılan Liderlik Modeli

Gronn (2000) paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerini Engeström'un Aktivite (Etkinlik) Teorisi üzerinden yapılandırmıştır. Engeström (1999) aktiviteyi, güdüler (motives) eylemler (actions) ve işlemler (operations) şeklinde üç temel unsurdan oluşan kolektif bir sistem olarak görür. Dolayısıyla bir aktivitenin gerçekleştirilmesi için bilişsel olarak bir harekete geçiriciye, amaçları gerçekleştirebilmek ve eylemleri işe koşabilmek için de fiziksel işlemlere gerek vardır. Bir uygulama topluluğu içinde bireysel veya çoklu özneler çeşitli amaçlar için pek çok araçlar kullanarak örtülü kurallar yönetiminde işbölümü yaparlar. Tüm bu bileşenler birbirlerine eşit mesafelerde bulunurlar ve etkileşimler ile bir aktivite sistemini oluştururlar. Dolayısıyla, okullar birer aktivite sistemleri olarak görülebilir.

Bir işi bir kişi tüm nitelikleriyle yapabiliyorsa bir örgüte ihtiyaç duyulmaz. Fakat bir görev için birden fazla kişinin işe koşulması gerekiyor ise, örgüt olmanın bir gereği olarak da işlerin koordine edilmesi ve birbirlerine entegre edilmesi gerekir. Bu nedenle Gronn'un (2002) bakış açısına göre, bir işin tamamlanabilmesi için birden fazla kişiye ihtiyaç duyulduğu durumlarda "işbölümü" kavramı büyük önem taşır.

Gronn (2003) paylaşılan liderliği toplamı (additive) ve bütüncül (holistic) olarak iki farklı desen üzerinden modellemiştir. Toplamı yaklaşıma göre liderlik, örgütü oluşturan üyelere becerilerine ve potansiyellerine bağlı olarak yayılmış durumdadır; paylaşılan liderlik anlayışı belli bir kişiye veya kişilere hiçbir imtiyaz sağlamaz ve meslektaşlar arasında hangi bireylerin davranışlarının daha ağır basacağını varsayımında bulunmaz (Gronn, 2003). Bütüncül yaklaşıma göre ise örgütü oluşturan her bireyin farklı aşamalarda liderlik etme şansı vardır ve liderlik, parçaların toplamından daha fazlasıdır.

Paylaşılan liderlik; plansız işbirliği, sezgisel iş ilişkileri ve kurumsal yapılar şeklinde üç farklı formda uygulanabilir (Gronn, 2003). Plansız işbirliği (Spontaneous Collaboration), düzenli ve tahmin edilebilir şekilde olabileceği gibi beklenmedik şekilde de gerçekleşebilir. Örneğin farklı yetenek ve becerileri olan ve farklı örgütsel seviyelerde bulunan bazı kişiler bir deneyim havuzu meydana getirerek bir problem durumunda istikrarı sağlayıp ardından tekrar ayrılabilirler. Böyle durumlar, var olan işbirliğini tetikleyici sinerji patlamaları için de fırsatlar sunabilmektedir.

Sezgisel iş ilişkileri (Intuitive Working Relations) iki veya daha fazla örgüt üyesinin birbirlerine güvenip yakın çalışma ilişkileri geliştirdiklerinde oluşmaktadır. Meslektaşlar, atfedilen iş alanlarında roller bakımından çalışma ortaklarıdır ve bu ortaklar birbirlerinin beceri boşluklarını dengeleyerek beraber şekilde bir iş birimi olarak hareket ederler. Örneğin eş başkanlık kavramı bu şekilde oluşmaktadır.

Kurumsal yapılar (Institutionalised Practices) ise örgüt içinde işbirliği çerçevesinde yürütülen bazı resmi çalışmaların yanında belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş geçici nitelikteki komitelerin veya örgüt içerisindeki informal grupların karar verme mekanizmalarında yan yana çalışmasıyla temellenir. Bu geçici görev güçleri ya da informal ekipler zaman içerisinde resmiyet de

kazanabilir. Bu ekipler, neden ve nasıl kurumsallaştıklarından bağımsız olarak örgüt üyelerinin liderlik atıflarının odağı olabilirler.

Kahramansı özellikler ithaf edilen liderlik türlerinden en güncel liderlik yaklaşımlarına kadar geniş bir perspektifte ele alındığında paylaşılan liderliğin bu kutuplar arasında nerede olduğuna dair görüşlerini Gronn (2002) “düalizm” vurgusu ile açıklamaktadır. Buna göre paylaşılan liderlik uçlar arasındaki tek bir sabit noktayı temsil etmemektedir. Buradan hareketle Gronn (2008), “Hibrit Liderlik” görüşünü öne sürmüştür; bu görüşün tekli, ikili ve takım liderliğinin bir karışımını daha iyi ifade edebildiğini belirtmiştir. Hibrit liderlik var olan bir durumun karakterize edilmesinin bir yolu olduğundan yeni bir liderlik türünü temsil etmemektedir. Hibritlik, liderliğin ortaya çıkabileceği her örgüt bağlamında “odak liderlik ve paylaşılan liderlik modellerinin farklı tür ve derecelerinin bir arada olabileceği” (Gronn, 2009, s. 19) üçüncü bir bakış açısını ifade etmektedir. Kısacası, Gronn’a (2009) göre hibrit liderlik, uygulamada potansiyel olarak sonsuz çeşitlilik imkanı sunar. Hibrititenin kesin bir işareti sorumlulukların ve ilişkilerin düzenlenmesinde hem hiyerarşik hem de hiyerarşiden bağımsız tarzların bir araya getirilmesidir (Gronn, 2008).

2.4.2. Spillane’ in Paylaşılan Liderlik Modeli

Spillane vd. (2001, 2004) paylaşılan liderlik teorisini ağırlıklı olarak “paylaşılan bilinç”, “aktivite teorisi” ve “sosyal öğrenme” teorisine dayandırmaktadırlar. Spillane (2005), paylaşılan liderliğin bir “bakış açısı” olduğuna değinir. Paylaşılan liderlik bakış açısına göre liderlik örgüt boyunca yayılmış durumdadır ve her zaman demokratik biçimlerde işlemeyebilir. Paylaşılan liderlik bakış açısı, liderliğin demokratik veya otokratik olmasına imkan verir. Dolayısıyla paylaşılan liderlik açısından bakıldığında hiçbir soruna kesin ve net bir çözüm yolu veya hazır bir reçete sunulamaz. Her durumun belirli özellikleri vardır ve bireylerin olaylar gelişirken içinde bulundukları durum da bu özelliklere göre farklılaşacaktır.

Spillane (2006) tarafından paylaşılan liderlik, “artı lider” ve “liderlik uygulaması” olarak iki bakış açısıyla ele alınmaktadır. Artı lider bakış açısından paylaşılan liderlik; resmi şekilde göreve getirilen müdürlere ek olarak müdür yardımcıları, rehber öğretmenler, müfredat uzmanları, öğretmen eğitimcileri vb. gibi

resmi veya resmi olmayan görevlerdeki kişileri de kapsar. Paylaşılan liderlik, örgütü oluşturan tüm bireylerin birer lider olması gerektiğini savunmaz. Bireyler sorumluluk almak isteyecekleri ve inisiyatiflerini kullanabilecekleri durumlarda öne çıkarlar. Bireylerin kendiliğinden sorumluluk almaya veya herhangi bir konuda değişim yaratmaya ya da katkıda bulunmaya istekli olmaları gerektiğinden, bu yaklaşımda paylaşılan liderlik örgütü oluşturan bireylere, onların deneyimlerine ve bakış açılarına göre şekillenir.

Liderlik uygulaması açısından ise paylaşılan liderlik “liderlerin, izleyenlerin ve durumların etkileşimlerinin” bir birleşimini ifade etmektedir. Spillane bu konudaki görüşlerini şu şekilde temellendirmektedir (2005, s. 145):

“Liderliği, liderlik konumundakilerin eylemleriyle eşitlemek üç nedenden dolayı yetersizdir. İlki, liderlik uygulaması tipik şekilde bazıları resmi olarak liderlik konumunda olan ve bazıları da olmayan birden fazla lideri kapsar. Bu nedenle liderliği süper kahraman davranışları olarak görmenin ötesine geçilmesi gereklidir. İkincisi, liderlik uygulaması izleyenlere uygulanan bir şey değildir. Paylaşılan liderlik bakış açısına göre izleyenler, liderlik uygulamasını oluşturan üç temel unsurdan biridir. Üçüncüsü, liderlik uygulamasında kritik olan, bireylerin eylemleri değil, onların arasındaki etkileşimdir.”

Spillane (2005), Thompson’ın (1967) çalışmasından yola çıkarak karşılıklı (reciprocal), toplanmış (pooled) ve ardışık (sequential) olmak üzere üç tür dayanışma şekli öne sürmektedir. Buna bağlı olarak paylaşılan liderlik bakış açısı kapsamında Spillane (2006) iki veya daha fazla lider arasında liderliğin; işbirlikçi paylaşım (collaborated distribution), kolektif paylaşım (collective distribution) ve eşgüdümlü paylaşım (coordinated distribution) şeklinde üç farklı biçimde gerçekleşebileceğinden bahsetmiştir.

İşbirlikçi paylaşımına göre her bir hareket, başkasından gelen bir başka harekete bağlı olarak gerçekleşir. Amaçlara ulaşabilmek için bireysel, ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız eylemler dizisiyle değil, takım oyunu meydana getiren “takım ruhu” ile hareket edilir. Böylelikle liderlik bir grup içerisinde paylaşılmaktadır. Aynı yer ve aynı zamanda iki veya daha fazla lider beraber çalışırlar.

Kolektif paylaşım, ortak kaynakları paylaşarak ortak amaçlara ulaşmaya çalışan ve yapılan eylemlerin sonucunda kolektif bir sonuca ulaşan bağımsız etkinliklerden meydana gelir. Amaçlara ulaşabilmek için farklı yerde ve aynı zamanda çalışan iki veya daha fazla lider bulunur.

Eşgüdümlü paylaşım ise bazı aktivitelerin başka aktivitelerin tamamlanmasına bağlı olarak gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Ardışıklık söz konusudur. İki veya daha fazla lider beraber veya ayrı ayrı olarak sıralı ve ardışık işleri yürütürler.

Spillane ve Diamond (2007) paylaşılan liderliğe ilişkin dört yaygın söylenceyi birtakım açıklamalarla bertaraf etmişlerdir (Akt. Bolden, 2011). Bunlardan ilki, paylaşılan liderliğin, liderlik ve yönetime ilişkin bir şablon olduğu kanısıdır. Fakat paylaşılan liderliğin bir şablon veya tasarı sunmak gibi bir amacı yoktur. Durumların, kişilerin ve etkileşimlerin dinamiğine göre şekillendiği vurgulanır. İkincisi, paylaşılan liderliğin okul müdürlerinin rollerini reddettiği kanısıdır. Fakat paylaşılan liderlik, resmi görevlerde bulunulması veya bulunulmamasıyla ilgili bir ayrım yapmamaktadır. Üçüncüsü, paylaşılan liderlikte herkesin birer lider olduğu kanısıdır. Fakat paylaşılan liderlikte böyle bir gereklilik söz konusu değildir ve liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için imkanların sunulması gerektiğine inanılır. Dördüncüsü ise paylaşılan liderliğin yalnızca işbirliğine dayalı durumlarla ilgili olduğu kanısıdır. Oysa görüldüğü üzere paylaşılan liderliğe ilişkin pek çok modelleme mevcuttur.

2.4.3. Diğer Paylaşılan Liderlik Modelleri

Elmore (2000) liderliğe ilişkin düşüncelerini kişilerin bireysel özelliklerinin ön plana çıktığı özellikler kuramını irdeleyerek yapılandırmıştır. Özellikle okul liderliğinin romantik yaklaşımlardan arınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu düşüncelerini temellendirirken “kontrol” kavramı üzerinde durmuştur ve okulu iyileştirme kapsamında kontrol terimini şüpheli bulmuştur. Çünkü okulu iyileştirme çalışmalarında kişi, iyileştirme süreçlerine “rehberlik ve yönlendirme” yaptığı kadar bu süreçleri kontrol etmemektedir; çünkü iyileştirme için gerekli olan bilginin çoğu onları yöneten insanlarda değil, kaçınılmaz olarak eğitim öğretimi yürüten kişilerde bulunmaktadır (Elmore, 2000). Büyük ölçekli bir iyileşme için gerekli olan bilginin

paylaşılması durumu, paylaşılan liderlik modellerinin geliştirilmesi zorunluluğunu yaratmaktadır.

Bu bakış açısına göre herhangi bir örgütsel sistemde insanlar genellikle eğilim, ilgi alanları, yetenekler, önceki bilgileri, becerileri ve uzmanlık rolleri ile ilgili uzmanlaşır veya belirli yeterlilikler geliştirirler. Fakat yetkinlik, benzer rollerdeki insanlar arasında önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Örneğin bazı müdürler ve öğretmenler kişisel tercihleri, deneyimleri veya bilgilerinin bir işlevi olarak bazı şeyleri diğerlerinden daha iyi yaparlar. Bu farklı yeterlikleri tutarlı bir bütün halinde organize etmek bireylerin nasıl şekillendiğini, bir kişinin bilgi ve becerisinin diğerinin özelliklerini ve becerilerini nasıl tamamlayabileceğini ve bazılarının yetkinliklerinin başkalarıyla nasıl paylaşıldığını anlamayı gerektirir. Buna ek olarak çeşitli yetkinlikleri organize edebilmek, kimi zaman örgüt içindeki insanlar tarafından sahip olunan bilgi ve becerinin toplamının çözmeye çalıştıkları soruna eşit olmadığını anlayabilmek, örgütün dışından yeni bilgi ve beceri arayışı içinde olduğunda örgüte neyin kazandırılması gerektiğini de anlamayı gerektirir. Buna göre, büyük ölçekli iyileşmeye odaklanan bir paylaşılan liderlik modelinin temelini oluşturan beş prensip vardır (Elmore, 2000):

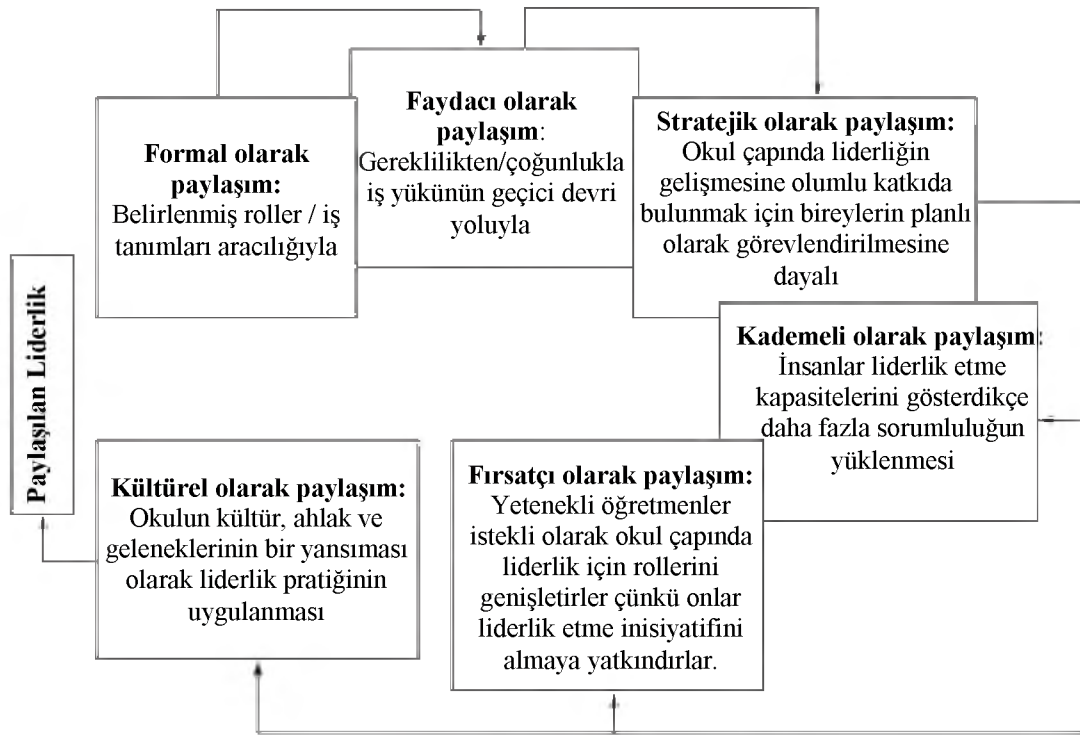
- 1- Liderliğin amacı, rolden bağımsız olarak, öğretimsel uygulamanın ve performansın geliştirilmesidir.
- 2- Öğretimsel iyileştirme sürekli öğrenmeyi gerektirir.
- 3- Öğrenme, model olmayı gerektirir.
- 4- Liderlik rol ve etkinlikleri kurumun resmi emirlerinden değil, öğrenme ve iyileştirme için gerekli olan uzmanlıktan hareket eder.
- 5- Yetkinin kullanımı, hesap verebilirliğin ve kapasitenin karşılıklı olmasını gerektirir.

Elmore (2000) paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerini okul liderliği ekseninde yapılandırmış ve liderin rehberlik ve yönlendirme yaparak okulun iyileştirilmesi

sürecine katkıda bulunulabilmesi için kişilerin uzmanlıklarını ve farklılıklarını göz önünde bulundurması gerektiğini vurgulamıştır.

MacBeath (2009) ise İngiltere’de yapmış olduğu çalışmasının sonucunda paylaşımın altı şeklini tespit etmiş ve aralarında bir akış önerebilmek için paylaşımların durumsal karakterlerini taksonomik olarak tasvir etmiştir. MacBeath’e (2009) göre “liderliğin bu farklı göstergelerinin her biri belirli bir zamanda ve bağlamda uygun olabilse de, en başarılı liderlik bu farklı paylaşım ifadelerinin tümünün bir anlayışını iletir ve her modda duruma ve okulun gelişim evresine uygun olarak çalışır”. Bu altı form, Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1
Liderliğin Paylaşımının Altı Formu



Formal olarak paylaşım, atama yoluyla görev başına gelen okul yöneticisinin hiyerarşideki konumu sebebiyle atıfta bulunulan liderlik ve yöneticilik rollerini üstlenmesi ile başlar. Belirlenmiş, görevlendirilmiş rollerin sınırları içerisinde sorumluluk ve sahip olma duygusunun teşvik edildiği bir modeldir.

Faydacı olarak paylaşımda okul yöneticisi çalışanlardan sıkışıklığın giderilmesi ve iş yükünün paylaşılması için sorumluluk almalarını isteyebilir. Liderlik sorumluluklarının kimlere ne şekilde ve hangi amaçlarla devredileceği; devletin, yerel otoritelerin, çevresel veya ailesel etkilerin taleplerine cevap verecek şekilde kararlaştırılır.

Stratejik olarak paylaşımın ayırt edici özelliği hedef yönelimli ve uzun vadede okul gelişimi odaklı olmasıdır.

Kademeli olarak paylaşım ise profesyonel gelişime birincil şekilde odaklanarak, liderlik potansiyelini geliştirecek ve yetenekleri geliştirecek biçimde yukarıdan aşağıya aşamalı şekilde kontrole izin verir. Bu model, başarılı örgütlerin yetenekli insanlar yaratacağı düşüncesine karşılık yetenekli insanların başarılı örgütler yaratacağını ifade eder.

Aşağıdan yukarıya doğru hareket edildiğinde yetkiyle değil fırsatçı şekilde okulu yöneten kişininkinden çok okuldaki diğer insanların aktivitelerinin vurgulandığı model ise fırsatçı olarak paylaşım modelidir. Okulun yetenekli ve özenli öğretmenlerinin rollerinin, yeri geldiğinde lider rolü olarak görülen rollere doğru genişlemesi buna örnektir.

Altıncı kategori olan kültürel paylaşım, liderliğin bireysel girişimlerden ya da rollerden ziyade yapılan işlerle ilgili olduğunu belirtir. Mantıksal temelini paylaşılan liderliğin bilinçli bir süreç olmadığı fikri oluşturur. Liderler ile izleyenler arasında keskin ve hiyerarşik çizgiler bulunmamaktadır. Atamalardan çok durumlar, anlar, girişimler, doğaçlamalar ve işbirliği söz konusudur. Sosyal sermaye kavramına vurgu yapılmaktadır. Liderliğin bilinç dışı ve akıcı şekilde gerçekleşmesi söz konusudur.

Nitel verilerden, tartışmalardan ve yapılan çalıştaylardan çıkan sonuç; hiçbir okulun veya liderin bu altı kategoriden yalnızca birine uymadığıdır (MacBeath, 2009). Bunun yerine belli durumlarda uygulanan modellerden oluşmuş bir repertuarın olduğu ve koşullara göre uygun modelin uygulandığı söylenebilir.

Bir diğerk paylaşılan liderlik modeli ise Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon ve Yashkina (2007) tarafından ortaya konmuştur. Bu modele göre dört farklı gruplaşma / işbirliği biçimi bulunmaktadır:

1- Planlı İşbirliği: Bir örgütsel işin gerçekleştirilebilmesi için liderliğin, sorumlulukların, görevlerin ve kaynakların belirli bir grupta kasıtlı ve planlı olarak paylaşılması söz konusudur. Bu yapılandırma, Gronn'un (2002) "kurumsal yapılar" deseniyle benzerlik göstermektedir. Planlı olması sebebiyle örgütler için iyi bir şey olarak kabul edilmekle birlikte, uzun vadede üretkenliğe olumlu olarak etkisi önceden varsayılmaz (Harris, 2009a).

2- Kendiliğinden İşbirliği: Bu gruplaşma biçiminde liderlik işlevleri ya çok az planlanmış ya da hiç planlanmamıştır. Liderlik işlevlerine ilişkin sezgisel kararlar, örgütsel işlerin tesadüfi bir şekilde sağlıklı yürütülmesini sağlar. Bu kendiliğindenlik ve karar alma süreçlerinin örtülü niteliği, örgütün gelecekteki sorunlarla nasıl mücadele edeceği konusundaki belirsizliği beraberinde getirir.

3- Kendiliğinden Sapma: Bu gruplaşma biçimi kendiliğinden işbirliği ile oluş biçimi bakımından benzerlik gösterse de, sonuçlar farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Hem kısa hem de uzun vadede örgütsel üretkenlik, bu uyumsuz gruplaşma biçiminden olumsuz etkilenmektedir.

4- Anarşik Sapma: Bu yapılanma, birkaç veya birçok liderin örgütün bir parçası olarak, kendi etki alanlarında yapmaları gereken şeyler hakkında diğerlerini etkileme ve diğerlerinden etkilenme konusunda aktif reddetme ile karakterize edilir (Harris, 2009a). Bu durumda birbirinden bağımsız olarak hareket eden grupların kaynaklara erişim ve hedeflere ulaşma gibi konularda rekabet içinde olması söz konusudur.

Harris (2009b) ise iki boyutlu bir paylaşılan liderlik modeli geliştirmiştir. Bu modelde sıkı bağlaşımlıdan gevşek bağlaşımlıya kadar uzanan dikey bir eksen ve dağınık paylaşım formlarından derinlemesine paylaşım formlarına kadar uzanan yatay bir eksen bulunmaktadır. Böylece ortaya çıkan dört kadrana, paylaşılan liderlik uygulamasının dört farklı biçimini göstermektedir. Harris'in paylaşılan liderlik modeli Şekil 2'de sunulmaktadır.

Şekil 2
Harris'in Paylaşılan Liderlik Modeli

Sıkı Bağlımlı ↑ Gevşek Bağlımlı	Plansız Paylaşım	Özerk Paylaşım
	Esnek bir örgüt yapısında koordinasyonsuz ve rastgele uygulamalar	Esnek bir örgüt yapısında koordinasyonu yüksek uygulamalar
	Otokratik Paylaşım	Toplamlı Paylaşım
	Sert bir örgüt yapısında rastgele uygulamalar	Sert bir örgüt yapısında kısıtlı fakat koordineli uygulamalar
	Dağınık	→ Derinlemesine

Plansız paylaşım, daha esnek ve gevşek oluşturulan örgüt yapısında koordinasyonsuz ve rastgele uygulanan paylaşılan liderlik formudur. Örgüte sağlanan faydalar sınırlıdır. Otokratik paylaşım yapılar nispeten değişmeden kalır, ancak kalkınma çalışmalarına katılım teşvik edilir. Fakat mevcut yapı ile sınırlıdır, bu nedenle etkileri sınırlıdır. Özerk paylaşım ise yenilik ve değişim yaratmak amacı ile daha esnek ve gevşek bir örgüt yapısı oluşturulmuştur. Liderlik uygulaması örgüte olumlu etki edecek şekilde koordine edilir ve yayılır. Toplamlı paylaşım yapılar nispeten değişmeden kalır, ancak kısıtlı gelişimsel ve yenilikçi çalışmalar için bilinçli olarak fırsatlar yaratılmıştır.

Görüldüğü gibi, yıllar içerisinde ortaya pek çok paylaşılan liderlik modeli çıkmıştır. Fakat halen paylaşılan liderlik kavramı pek çok bilinmeyen ile doludur. Dolayısıyla hem normatif hem de betimleyici bakış açısıyla paylaşılan liderliğe ilişkin daha fazla bilimsel çalışma yapılmalıdır. Çünkü uygulamada hangi paylaşılan liderlik modelinin hangi durumlarda veya hangi örgütlerde daha etkili olabileceğinin henüz net bir cevabı bulunmamaktadır.

2.5. Paylaşılan Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Yönetimsel görevlerdeki kişilere odaklanmış ve bireysel özelliklerin öneminin ağır bastığı liderlik görüşlerinde, tek yönlü olarak liderin izleyenleri etkilediği varsayımıyla, hiyerarşik ve yukarıdan aşağıya emir komuta zinciriyle birbirine bağlı olan yapılar vurgulanmaktadır. Fakat paylaşılan liderlik bakış açısı izleyenlerin de liderleri etkilediğini savunmaktadır.

Paylaşılan liderlik perspektifinde liderler ile izleyenler arasında geçirgen sınırlar bulunmakla birlikte, bireylerin her birinin lider olma potansiyeli bulunmaktadır ve bu potansiyel örgütün sürdürülebilirliği adına değerlidir. Bunun da ötesinde paylaşılan liderlik; yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarı ve yatay olmak üzere liderliğin ve etkinin farklı biçimlerinin varlığının kabul edilmesini ve geleneksel emir komuta zincirinin, otoritenin dışında ve sıkça da örgütsel sınırların ötesinde gelişen liderlik etkinliklerinin dikkate alınmasını teşvik etmektedir (Bolden vd., 2009).

Eğitim örgütleri açısından bakıldığında paylaşılan liderliğin öğretmenlerin entelektüel ve profesyonel sermayelerinin geliştirilmesi yoluyla okul liderlik kapasitesinin geliştirilmesi gibi konularda iyi bir dayanak noktası olabileceği düşünülebilir (Day & Harris, 2002). Çünkü öğretim elemanları ya da öğretmenler iyi uygulamaları paylaştıkça ve istedikleri, yetkin olduklarını düşündükleri alanlarda sorumluluk alarak okulu iyileştirme süreçlerine dahil oldukça öğretim çıktılarının da bu durumdan etkileneceği açıktır. Bu nedenle paylaşılan liderlik uygulamaları eğitim örgütlerindeki değişim, dönüşüm, gelişim ve iyileştirme durumlarında daha da ön plana çıkmaktadır. Paylaşılan liderlik perspektifinden liderlik, tüm öğretmenleri kapsayan kolektif bir çaba halini almaktadır (Lambert, 1998).

Sınırların ve çerçevelerin şeffaflaştığı günümüz dünyasında bir okulda yürütülen tüm gelişim ve iyileşme çabalarında müdür olarak yetkilendirilmiş tek bir yöneticinin tüm liderlik görevlerini üstlenmesi ve dışarıdan gelen etkilere tamamen kapalı olması mümkün görünmemektedir. Öğretmenler uzmanlıklarını paylaşarak, yeni projelere gönüllü olarak, okula yeni fikirler getirerek, meslektaşlarının eğitim öğretimiyle ilgili görevlerini yürütmelerine yardım ederek ve daha güçlü öğretimsel tekniklerin incelenmesi ve denenmesi aracılığıyla sınıf içi uygulamaların

geliştirilmesine katkıda bulunarak resmi olmayan şekilde liderlik görevlerini yerine getirirler (Harris & Muijs, 2005). Buradan hareketle öğretmen liderliği, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri dışında liderlik görevleri üstlenerek ve kendi profesyonel gelişimlerinin sorumluluklarını alarak okulun hedeflerine ulaşması ve iyileştirilmesi sürecine katkıda bulunması şeklinde ifade edilebilir.

Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderliğinin üç ana boyutu olduğunu düşünmektedir (Akt. Harris, 2003, s. 315):

1- Öğrencilerin veya diğer öğretmenlerin liderliği: Kolaylaştırıcı, antrenör, danışman, eğitmen, müfredat uzmanı gibi rollerle yeni yaklaşımlar yaratmak ve çalışma gruplarına önderlik etmek.

2- Operasyonel görevlerin liderliği: Bölüm başkanı, aksiyon araştırmacısı, çalışma ekibi üyesi gibi rollerle okulu organize tutmak ve okulun hedeflerine doğru ilerlemesini sağlamak.

3- Karar alma veya ortaklık yoluyla liderlik: Okul iyileştirme ekibinin üyeliği, komitelerin üyeliği; iş dünyası, yükseköğretim kurumları, yerel eğitim otoriteleri ve ebeveyn-öğretmen dernekleriyle ortaklık sağlayıcı olmak.

Öğretmenlerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri fırsatların sunulması, yeterliklerinin artırılmasına destekte bulunulması, demokratik ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir okul atmosferinin yaratılması ve birbirleriyle işbirliği yaparak liderlik edebilecekleri ortamın sağlanmasıyla okul liderlik kapasitesinin geliştirilmesi de sağlanabilir. Bazı öğretmen liderler öğrenci davranışları için standartlar belirleme, bütçeyi planlama ve personel meselelerine yön verme gibi idari çalışmalarda yer alırken; bazıları yöneticiler ve öğretmenler arasında birer köprü ve iletişim kanalı olarak görev almakta; çoğu öğretmen liderler ise müfredata ve öğretime odaklanarak meslektaşlarına öğretimi iyileştirmek adına yardımcı olmayı tercih etmektedir (Firestone & Martinez, 2009).

Çoğu liderlik teorisi liderliğin sosyal etkileşimlerle ve ilişkilerle gerçekleştiğini belirtse de liderlik, davranış model alma gibi etkileşimsel olmayan şekillerde de ortaya çıkabilir (Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja & Lewis, 2009). Bu

yaklaşımına göre davranışların sosyal olarak yapılandırıldığı düşüncesi ön plandadır. Liderlik kavramına yapılandırmacı yaklaşım üzerinden bakmak, algıların görünür olmasını, birlikte fikirler üretebilmeyi, paylaşılan değerler ve bilgiler ışığında işleri anlamlı hale getirmeyi ve yeni anlayışlardan beslenen eylemler yaratmayı sağlar (Harris & Muijs, 2005). Paylaşılan liderlik uygulamalarıyla yapılan bir okul ortamı güç ve otorite kavramlarını da bu bakış açısıyla yapılandıracaktır. Çünkü paylaşılan liderlik; gücü, etkiyi ve otoriteyi feragat edilecek şeyler olarak değil, tüm örgüte yayılması beklenen şeyler olarak görmektedir.

Yöneticiler, yetki devrinden veya otoriteden feragat etmekten daha fazlasını yapmak durumundadır; aktif bir katılımcı olmanın yanı sıra çalışma gruplarının sınırlarını da yönetmeliler, işlerin ilişkili ve koordineli olmasını sağlamalıdır (Mayrowetz, Murphy, Louis & Smylie, 2009). Bu süreçte müdürlerin dışında öğrenciler, öğretmenler, diğer çalışanlar ve veliler de süreçler ve sonuçlar üzerinde hak sahibi olmalıdırlar; çünkü bu şartlar altında bağlılık kazanılacaktır ve bağlılık olmaksızın değişim, imkansız olmasa bile zor bir biçimde sürdürülebilir (Day, 2009). Öğretmenlere işbirliği yapabilmeleri için yeterince zaman verilmeli ve kolektif büyüme ile gelişme için kapasiteyi artırmak adına öğretmenlerden “öğrenme topluluğu” oluşturulmalıdır (Harris & Muijs, 2005). Öğretmenlerden bir öğrenenler topluluğu yaratmak, gerek öğretmen liderliğinde gerekse paylaşılan liderlik uygulamalarında sürdürülebilirliğe katkıda bulunacaktır. Bu noktada profesyonel ve sosyal sermayenin artırılması oldukça önem taşımaktadır.

Paylaşılan liderlik uygulamalarının temel endişesi, resmi olarak yönetim görevlerinde bulunmayan kişilerce nasıl uygulandığına dayalıdır (Day & Harris, 2002). Resmi şekilde atanmış liderler ile paylaşılan liderlik uygulamalarıyla var olan liderlerin uygulamaları arasında elbette farklılıklar bulunabilir. Bu noktada okul iyileştirme süreçlerinde tutarlılık kavramının önemi vurgulanabilir. Uygulamalar ne kadar farklı olursa olsun paylaşılan değerler çerçevesinde paylaşılan amaçların gerçekleştirilmesi ve başarının iyileştirilmesi bir ortak dayanak noktası oluşturabilir.

Bu durumda oluşabilecek bir diğer endişe ise, öğretmen liderliği ne kadar cazip olursa olsun, öğretmenler resmi kanallarla resmi bir gücün atfedilmediği kişiler olduğundan, otorite ve saygı gibi konularda birtakım sıkıntıların oluşabileceği ve

öğretmenlerin göz ardı edilebileceğidir (Timperley, 2005). Bu nedenle, paylaşılan liderlik uygulamalarında direkt yapısal bir değişimden önce kültürel bir değişim ve dönüşümün yaratılması önemlidir. Bu süreçte örgüt kültüründe otonomi geliştirme ve sorumluluk alma gibi kavramlar ön plana çıkartılabilir.

Gronn'a (2008, 2009) göre hem paylaşılan liderliğin hem de odaklanmış liderlik türlerinin zayıf yönlerinden biri ise kutuplaşmış alternatifler halinde tek başına veya birlikte var olduklarında, bir şekilde yüceltildikleri zaman, okullarda hali hazırda sergilenen farklı liderlik uygulamalarından daha azını yapabilme ihtimalleridir. Ona göre; etki kaynakları bir süreliğine odaklı sonra dağınık olabilir veya etkiyi yaratanlar kimi zaman bireyler iken kimi zaman topluluklar olabilir. Bu nedenle Gronn (2009) paylaşılan liderlik uygulamalarında bulunulan yeri tespit etmek için bir rubrik geliştirilecek olsa, bu rubriğin kendisinin hibriditeyi temsil edeceğini düşünmektedir.

Timperley'e (2005) göre bir başka potansiyel sorun ise özellikle okulun iyileştirilmesi sürecinde olası bir tutarsızlık durumunun getireceği sıkıntılardır. Çünkü liderliği paylaşan kişiler "resmi" olarak görevlendirilmiş liderlerden farklı bir gündeme sahip olabilirler. Bu da tutarsızlık kaynaklı sorunlara sebep olabilir.

Timperley (2005) paylaşılan liderliğe dair nicelik ve nitelik kavramlarını vurgulamaktadır. Ona göre, liderliğin çok fazla kişi tarafından paylaşılması riskli bir iştir çünkü bu durum yetersizliğin paylaşılmasıyla da sonuçlanabilir. Meslektaşları arasında kabul edilebilirliği yüksek olan öğretmen liderler mutlaka uzmanlık sahibi de olanlar değildir. Aksine bir okuldaki mikro politika, uzmanlığa sahip olanların kabul edilebilirliğini azaltabilir (Timperley, 2005). Bu durumda dikkat edilmesi gereken temel noktalardan biri de, liderliğin ne kadar paylaşıldığının analiz edilmesi kadar ne şekilde ve nelere katkıda bulunarak paylaşıldığının da analiz edilmesinin önemli olduğudur.

2.6. Yükseköğretimde Paylaşılan Liderlik

Ülkemizde ve dünyada artan nüfusa bağlı olarak son yıllarda üniversite sayısı da artmıştır. Bu durum artan kayıtlar, rekabet ortamı ve mali kısıtlamalar çerçevesinde üniversitelerin örgütsel, işlevsel ve yönetsel kapasiteleri gibi konularda akıllarda soru

işaretlerine neden olmaktadır (Bayenet vd., 2000; Akt. Leta, 2014, s. 24). Değişim ve dönüşümün hızla yaşandığı ve rekabetin arttığı bir yükseköğretim dünyasında üniversitelerin dönüşümü ve değişimi iyi adapte ve aktive edebilen bir rol üstlenmesi de gerekmektedir. Bu da daha girişimci, daha dinamik, daha bağımsız ve daha iyi yapılanmış bir üniversite ortamını gerektirmektedir. Bu çerçevede paylaşılan liderlik uygulamaları üniversiteler ve diğer eğitim örgütleri için anahtar bir rol üstlenebilir. Eğitim sektörünün geri kalanında olduğu gibi yükseköğretimde de liderlik ve yönetim üzerine yapılan araştırmaların çoğu üniversitelerde paylaşılan liderliğin yaygın olduğu sonucuna varmıştır (Middlehurst, 1993; Knight and Trowler, 2001, Akt. Bolden vd., 2009, s. 258).

Üniversitelerin yapısal doğası gereği, özellikle kariyer basamaklarında ilerleme söz konusu olduğundan, üniversitelerde gruptan ya da kolektif başarılarından çok bireysel bir ödüllendirme mekanizmasının olduğu söylenebilir. Fakat hazırlık okulları akademinin araştırma mekanizmasından çok öğretimsel boyutlarıyla daha iç içe olduğundan, öğretim elemanlarının kariyer basamaklarındaki ilerleme durumu da diğer birimlere kıyasla daha geri planda kalmaktadır. Dolayısıyla hazırlık okullarındaki bu yapısal farklılık fakültelerden, enstitülerden ve yüksekokullardan farklı olarak daha kolektif değerlerin ön plana çıkabilme ihtimalini artırabilir. Buradan hareketle hazırlık okullarındaki uygulamaya dönüklük ve elverişli ortam paylaşılan liderlik uygulamalarının diğer üniversite birimlerinde yaygınlaştırılması adına bir başlangıç noktası da olabilir. Örneğin paylaşılan liderlik kavramı üniversiteler tarafından “akademik personel” ve “yönetici” gibi kavramları bir araya getiren sosyal kimlikler oluşturmak için kullanılabilir, şöyle ki; yönetim iyi bir akademik personel olmanın ayrılmaz bir unsuru olarak görülebilir veya “yönetim” kavramı “liderlik” olarak yeniden çerçevelendirilerek olumsuz yönetsel çağrışımlar sebebiyle direnç gösterenlere karşı daha cazip hale getirilebilir (Bolden vd. 2009).

Paylaşılan liderlik uygulamalarının her eğitim örgütünde olduğu gibi yükseköğretimde de yaygınlaşması için “öğrenen örgüt” kültürünün oluşturulması ve “beraber öğrenen öğreticiler” topluluğunun yaratılması önemlidir. Ayrıca örgütün tamamında güven duygusunun oluşturularak öğretim elemanlarının akademik yalnızlığa çekilmemesi sağlanmalıdır. Tüm bunların gerçekleşmesi sürecinde de

öğretmen liderliğinin önemi bir kez daha vurgulanabilir. Çünkü belli koşullar altında öğretmen liderlerin, öğretim üyeleri arasında daha geniş çapta işbirliği ve meslektaşlar arası dayanışmayı sağlamada başarılı olabileceği; böylelikle de pek çok öğretmenin deneyimlediği yalnızlığı azaltabileceği görülmüştür (Hart, 1995, Akt. Harris & Muijs, 2005, s. 25).

Paylaşılan liderlik, yalnızca örgütsel düzeyleri ve rolleri değil aynı zamanda örgütsel sınırları da aşan, sistem çapında bir perspektif gerektirir (Bolden vd., 2009). Bu nedenle yükseköğretim bağlamında paylaşılan liderlik akademik personeli ve öğrencileri kapsamakla kalmaz, bunların yanı sıra ailelerin, toplumun, yerel güçlerin, sivil toplum örgütlerinin ve siyasal güç unsurlarının katkılarına da açıktır. Paylaşılan liderlik uygulamalarında resmi liderlik görevindeki kişiler buzdağının yalnızca görünen kısmı gibidir (Bolden vd., 2009).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmanın konusu olan “paylaşılan liderlik” kavramına ilgili yurtiçi ve yurtdışı yayınlar verilmektedir. Fakat gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alanyazında, liderlik kavramının kendisine ve nasıl işlediğine ilişkin birçok “karanlık nokta” (Spillane vd., 2004; Harris & Muijs, 2005) olduğu gibi paylaşılan liderlik kavramı özelinde de aydınlatılmayı bekleyen pek çok konu mevcuttur.

2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu çalışmanın bağlamsal niteliği sebebiyle bu bölümde özellikle eğitim örgütlerindeki paylaşılan liderlik çalışmalarına kronolojik olarak değinilmektedir.

Baloğlu (2011a) literatür taraması çalışmasında paylaşılan liderliğin en bilinen öncülerinden olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore’un (2000) görüşleri incelenmiştir. Araştırmacı bu çalışmada yapılandırmacılık yaklaşımı, dağıtılmış bilinç, aktivite teorisi, oluşum teorisi, kuantum teorisi, sosyal sermaye teorileri ve analitik düalizm ile dağıtımcı liderlik ilişkisini açıklamaktadır.

Baloğlu (2011b) bir diğer literatür tarama ve bütünleştirme çalışmasında dağıtımçı liderlik uygulama tekniklerinin nelerden oluştuğunu belirlemek ve elde edilen sonuçları ortak bir kavramsal yapı içerisinde bütünleştirmek yoluyla yeni bir eklektik yapı otaya koymayı amaçlamıştır.

Korkmaz ve Gündüz (2011) ilköğretim okullarındaki dağıtımçı liderliğe dair öğretmen görüşlerini incelemiştir. Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okullarında yürütülen bu çalışmaya göre öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler.

Bostancı (2012) Sakarya’da bulunan 232 ortaokul öğretmeninden oluşan araştırma grubuyla “Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği’nin Türkçe Uyarlaması” adlı çalışmayı yürüterek Cronbach Alpha (α) katsayısının $\alpha = .91$ düzeyinde olduğu güvenilir ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre de geçerli bir ölçme aracı oluşturmuştur.

Beycioğlu, Özer ve Uğurlu’nun (2012) “Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Güven: İlköğretim Okulları Örneği” adlı çalışmalarında öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bunun için ilköğretim okullarında görev yapan 218 öğretmene Okullarda Paylaşılan Liderlik Ölçeği uygulanmış ve bunun sonucunda da öğretmenlerin okullarında liderliğin paylaşıldığını düşündükleri ve öğretmenlerin hem yöneticilere hem de iş arkadaşlarına güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarının hem meslektaşlar arası güveni hem de müdüre olan güveni pozitif etkilediği sonucuna varılmıştır.

Uslu ve Beycioğlu (2013) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. 324 katılımcı öğretmenin veri toplama araçlarını uygulamasının ardından çeşitli analizler yapılmıştır. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin ‘Duygusal Bağlılık’ düzeyinin daha yüksek, ‘Devam Bağlılığı’ düzeyinin daha düşük ve ‘Normatif Bağlılık’ düzeyinin en düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine yönelik öğretmen algıları ile örgütsel bağlılık alt boyutlarından ‘duygusal

bağıllık' ve 'normatif bağıllık' arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar; öğretmenlerin örgütsel bağıllıklarını arttırabilecek statü, ücret, ödül, vb. politikaların üretilmesi, çeşitli organizasyonlarla paylaşım ve iletişimin arttırılması, kararlara katılımın desteklendiği, liderliğin paylaşıldığı, işbirliğinin özendirildiği, kişilerin sorumluluk aldığı bir ortamın oluşturulmasını önermektedirler.

İşcan (2014) doktora tez çalışmasında yabancı diller yüksekokulları müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2013 -2014 öğretim yılında üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan 416 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının, müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin yanıtları “ara sıra” düzeyinde, öğretim elemanlarının iş doyum algıları “memnunum” düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ve iş doyumuna ilişkin algılarda kadın ve erkek öğretim elemanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış olup, yaş değişkeni ile model olma ve cesaretlendirme boyutları için, eğitim durumu değişkeni de tüm alt boyutlar için öğretim elemanları arasında farklı algı yaratmaktadır. Ayrıca yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve müdürlerin uzmanlık alanları değişkenleri öğretim elemanlarının iş doyumuna ilişkin algılarını farklılaştırmaktadır. Bu çalışmaya göre, dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumuna ve boyutları üzerine etkisi anlamlıdır.

Ulusoy (2014) ilgili tez çalışmasında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dağıtıcı liderlik davranışları ile iş doyumuna ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ilinde, ortaöğretim okullarında 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılında görev yapan 386 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, okullarda sergilenen dağıtıcı liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okuldaki süre ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre, dağıtıcı liderlik öğretmenlerin iş doyumunu hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığı ile etkilemektedir.

Yılmaz ve Turan'ın (2015) yürütmüş oldukları çalışmalarının temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmektir. Araştırma grubu Eskişehir il merkezinde bulunan kamuya ait 22 farklı lisede görev yapan 352 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar ve Bozgeyikli (2015) “Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı” adlı çalışmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını cinsiyet, görev türü, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olmak üzere dört boyutta değerlendirmişlerdir.

Adıgüzelli'nin (2016) “Dağıtılmış Liderlik İle Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmasının katılımcı grubu İzmir ilinde bulunan 15 kamu lisesinde görev yapan 410 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerine göre, okul yöneticilerinin liderlik işlevlerini orta düzeyde gerçekleştirdikleri, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının da orta düzeyde olduğu, dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu ve dağıtılmış liderliğin, örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oldaç'ın (2016) “Paylaşılan Liderlik, Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Mesleki İşbirliği, Akademik İyimserlik Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: Bir Okul Etkililiği Modeli” adlı yüksek lisans tez çalışmanın örneklemini Adana ilinin üç ilçesinden rastgele seçilmiş olan 40 resmi okuldan 23053 öğrenci ve 426 öğretmen oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik değişkeninin alt boyutu olan öğretmenlerin kolektif öz yeterliğinin diğer değişkenlere kıyasla okullar arası öğrenci başarısı farklılıkları ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, aileye ve öğrenciye olan güven ve engelleyici bürokrasi yapısı değişkenlerinin de okullar arası başarı farkı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu gözlemlenmiştir. Fakat paylaşılan

liderlik, mesleki işbirliği, kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik vurgu değişkenleri ile okullar arası başarı farklılıkları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Ereş ve Akyürek'in (2016) yürütmüş oldukları çalışmalarının amacı ilkökul müdürlerinin dağıtımcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu ve öğretmenlerin görüşlerinin okulun bulunduğu ilçenin sosyoekonomik durumuna göre değiştiği görülmüştür.

Özkan ve Çakır'ın (2017) "Dağıtılmış Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapan toplam 868 öğretmen katılmıştır. Geçerliğin sağlanması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin toplam Chronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .87$, iki yarı test güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, Dağıtılmış Liderlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Menon (2005) çalışmasında Kıbrıs Üniversitesinde okuyan 135 öğrenciden edindiği verilerle öğrencilerin üniversitelerin yönetimine katılım boyutlarına, katılımın derecesine ve bu katılımdan duydukları memnuniyete ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Bulgulara göre öğrenciler, kurumlarının yönetimine katılımının çok sınırlı olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum katılımcılara göre hem yüksek hem düşük seviyede karar alma durumlarını kapsamaktadır. Algılanan sınırlı katılım öğrenciler arasında hayal kırıklığı ve memnuniyetsizlik hissi ile sonuçlanmıştır ve öğrenciler her seviye karar alma süreçlerine dahil olmayı istemektedirler sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, çağdaş üniversitelerde paylaşılan liderlik uygulamaları için bulguların etkilerini tartışmış ve özellikle yükseköğretimin kilit paydaşlarını güçlendirmek amacıyla üniversite yönetimine öğrenci katılımını artırılması adına öneride bulunmuştur.

Ho (2009) doktora tezinde, farklı sosyokültürel bağlamlardaki 22 kişiden oluşan araştırma grubunda Yeni Zelandalı, Singapurlu, Çinli ve Tayvanlı yükseköğretim liderlerinin uluslararası ortaklıklarda paylaşılan liderlik uygulamalarına nasıl katıldığını incelemiştir. Çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve çeşitli belgelerin derlenmesinden oluşturulmuş nitel bir çalışmadır. Bulgulara göre uluslararası yükseköğretim ortaklıklarında paylaşılan liderliğin yalnızca resmi liderlik rollerini, sorumlulukları ve kaynakları düzenlemenin ötesine geçmesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Araştırmaya göre, bu tür kültürlerarası bağlamlarda paylaşılan liderlik çoklu liderlik uygulamalarını kapsayıcı bir yaklaşım olarak düşünülmelidir. Paylaşılan liderliğin birbiriyle ilişkili beş ana ögesi ortaya çıkmaktadır: resmi düzenlemeler, gelişmiş liderlik fırsatları, bağlamı anlama, sürdürülebilirlik ve öğrenme. Araştırmaya göre, öğrenme ile paylaşılan liderlik arasında güçlü bir ilişkinin varlığı vurgulanmıştır.

Bolden vd. (2009), Birleşik Krallık'ta 12 yükseköğretim kurumunda yürüttükleri çalışmalarında, paylaşılan liderlik konusunda bir bakış açısı yakalamayı ve hem kurumlar arası hem de kurumlar içi ortak veya aykırı olan deneyimleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bulgularına göre iki temel yaklaşım ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki yukarıdan aşağı yönelimli güç ile alakalı olan “yetkilendirilen”, ikincisi ise aşağıdan yukarı veya yatay yönelimli güç ile ilişkilendirilen “beliren” liderlik paylaşım şekilleridir. Araştırmacılar paylaşılan liderliğin retorik değeri ile en etkili olduğunu ve bu şekilde kimlik, katılım ve etki algılarını şekillendirmek için kullanılabileceğini fakat aynı şekilde üniversitelerin temel güç dinamiklerini de örtbileceğini iddia etmekteledir.

Heck ve Hallinger (2009) 4 yıllık bir süre zarfında 195 kamuya ait ilköğretim okulunda yürüttükleri çalışmada öğrencilerin matematik kazanımları ve okul iyileştirme üzerinde paylaşılan liderliğin etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre paylaşılan liderliğin okullardaki akademik kapasitenin değişimine direkt olarak, öğrencilerin matematik başarılarının artmasına da dolaylı olarak etkisinin olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu çalışmanın, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek için okulların akademik kapasitesini geliştirmeyi amaçlayan bir paylaşılan liderlik perspektifini desteklediğini belirtmişlerdir.

Davis (2009) paylaşılan liderliğin yedi boyutu olarak sınıflandırdığı okul vizyonu, okul örgütü, okul kültürü, öğretim programı, nesneler, öğretmen liderliği ve yönetici liderliği ile okul performansının arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Ayrıca araştırma, Gronn'un (2002) paylaşılan liderlik modelinde daha önce belirttiği plansız işbirliği, sezgisel iş ilişkileri ve kurumsallaşmış uygulamalar ekseninde paylaşılan liderlik ve okul performansı arasındaki ilişkiyi de bulmayı amaçlamıştır. Paylaşılan Liderlik Anketi ile Atlantik şehrindeki 34 ilköğretim okulundan elde edilen ve nicel yöntemle analizi yapılan verilerden elde edilen bulgulara göre, matematik alanındaki okul performansı ile paylaşılan liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, paylaşılan liderliğin nesneler (artifact) boyutunun üçüncü sınıfların okuma performansı ve okul vizyonu ile anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu belirtilmiştir. Öğretim programı, nesneler ve öğretmen liderliği boyutlarının da üçüncü sınıfların matematik performanslarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Aynı şekilde üçüncü sınıfların matematik performanslarıyla, sezgisel iş ilişkileri ve kurumsallaşmış uygulamaların arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Moyo (2010) doktora tezi çalışmasında paylaşılan liderliğin öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi üzerine müdürlerin, kurum içi liderlerin ve öğretmenlerin algılarını araştırmıştır. İngiltere'nin West Midlands bölgesinde bulunan 2 ilköğretim ve 2 ortaöğretim okulundan 4 müdür, 6 kurum içi lider ve 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Bulgulara göre, liderler ve öğretmenler paylaşılan liderliği desteklemekte, öğrenme - öğretme süreçlerine olumlu etkilerinin olduğunu düşünmekte ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının geliştirilmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar, paylaşılan liderliğin etkili okul liderliğine ve karar verme süreçlerine katılıma katkıda bulunduğunu da düşünmektedirler. Araştırmacı, genellikle paylaşılan liderlik üzerine yapılmış çalışmalar aşağıdan yukarı yönelimli olan paylaşılan liderliği daha çok destekliyor olsa da, bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarında yukarıdan aşağı yönelimin daha baskın olduğunu vurgulamaktadır.

Hulpia, Devos ve Keer'in (2010) paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapmış oldukları çalışmaya 1522 öğretmen katılmıştır. Analizler, özellikle işbirliği ile çalışan liderlik ekibinin varlığının

ve liderlik desteğinin ne oranda olduğunun öğretmenlerin örgütsel bağlılığını öngörmede belirgin bir pozitif rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımlı karar alma ve destekleyici liderlik işlevinin paylaşımı, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahiptir. Buna karşın, denetleyici liderlik işlevinin paylaşımının ve öğretmenlerin iş deneyimlerinin önemli derecede olumsuz etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Baiza (2011) doktora tezi çalışmasında paylaşılan liderlik kapsamında öğrenci başarısını artıran liderler ve izleyenler arası etkileşimleri incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada araştırma okulu Teksas'ta bulunan başarılı bir ortaokuldur. Araştırmacıya göre bu çalışmanın önemi, paylaşılan liderlik uygulamalarının öğrenci başarısına olan etkisini kanıtlar nitelikte olmasındandır. Araştırmaya göre okul yöneticileri, yalnızca görevleri dağıtmaktan ibaret olan bir yönetim görevi üstlenmemekte ve okulun hem sosyal hem de durumsal bağlamını gözeten uygulamalar yürütmektedirler. Fikirlerin ve düşüncelerin paylaşılması ile uzmanlığın farkında olunup en üst düzeye çıkarılması yoluyla öğretmenler, öğretimsel konularda uzmanlıklarını paylaşma, fırsatlar yaratma, zaman yaratma, iletişim içinde olma ve hem öğrencilere hem de müfredata ilişkin görüşleri paylaşma şeklinde etkileşim içerisindedirler. Eğitim ve öğretimi geliştirmek için birlikte çalışmak, öğretmenlerin uzmanlıklarını ve girişimlerini öğrenci başarısına doğru çekerek paylaşılan rolleri yaratmıştır.

Edwards (2014) doktora tezi çalışmasında paylaşılan liderliğin bir yükseköğretim kurumundaki öğrenime ve öğretime nasıl etkisinin olacağını araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmadaki özel amaç ise öğretmen liderliği kavramının yükseköğretim düzeyindeki karşılığının tanımlanmasıdır. Bu amaçlar doğrultusunda karma yöntem ile analiz edilen veriler 16 yarı yapılandırılmış nitel görüşmeden ve 53 anket verisinden edinilen nicel veriden elde edilmiştir. Bulgulara göre resmi liderliğin, paylaşılan liderlik yaklaşımını tesis eden ve paylaşım unsurlarına izin veren, teşvik edici bir çevrenin sunulduğunu varsaydığı ortaya çıkmıştır. Fakat bununla birlikte genel vizyon ve misyon ile öğrenim ve öğretim stratejisinin nasıl bağlantı kurduğu konusunda bir algı boşluğu da bulunmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre akademisyenler arasındaki liderlik faaliyetlerinin birçok yönü öğretmen liderliği

teorisiyle paralellikler ortaya koymuştur. Pek çok çalışan, liderlik işlevleri sayılabilecek ağ oluşturma (networking), alan uzmanlığı geliştirme ve öğrenci deneyimlerine katkıda bulunabilecek projeler yürütme gibi etkinlikleri üstlenmiştir. Bu durum kendi doğası gereği ahenk içinde olsa da, süreklilik konusunda sorgulanabilir özellik göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da liderlik fırsatlarının, özellikle daha önce liderlik rollerini üstlenmeyi düşünmüş olan akademik personele daha da fazla yayılması gerektiğidir. Liderlik faaliyetlerini kolaylaştırmak için, profesyonel öğrenme topluluğunun özellikle pedagojik gelişim konusunda etkili bir ağ oluşturmaya fırsat verecek şekilde önemli derecede güçlendirilmesi gerekmektedir.

Floyd ve Funk (2015) bir yükseköğretim kurumunda yürüttükleri çalışmada paylaşılan liderlik uygulamalarına geçilmesiyle beraber özellikle yeni liderlik görevlerine gelmiş akademisyenler üzerindeki etkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Karma yöntem ile analizi yapılan veriler ilk olarak 30 kişi ile yapılan görüşmelerle, ardından da 177 kişinin katıldığı anket formlarından edinilmiştir. Bulgulara göre üniversitelerde paylaşılan liderlik; kurumsal misyonların çoğulluğu, olası liderlik / yönetim rollerinin çeşitliliği, etkili iletişimin zorluğu ve kurumun stratejik yönelimini destekleyebileceği gibi zıtlık da oluşturabilecek geleneksel akademik değerlerin ve kimliklerin etkileri şeklinde pek çok seviyede karmaşık bulunmuştur.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, hem Türkçe geçerli ve güvenilir ölçek geliştirme çalışmaları hem de geçerliği ve güvenilirliği yüksek İngilizce ölçeklerin dilimize kazandırılması çalışmalarının yanı sıra paylaşılan liderliğe ilişkin yayın ve tez çalışmalarının da yürütülmüş olduğu görülmektedir. Çalışmalar ilkokullarda, ortaokullarda, liselerde ve yükseköğretim kurumlarında yürütülmüştür. Ayrıca çalışmaların; okulların iç paydaşları ve dış paydaşlarıyla, öğretmenlerle, öğrencilerle, öğretim elemanlarıyla ve yöneticilerle yürütüldüğü görülmektedir. Paylaşılan liderlik kavramı çoğunlukla örgütsel güven, örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel adanmışlık gibi kavramlarla ilişkisel olarak incelenmiştir. Öğrenme ile ilişkisine bakılmış, okul başarısına etkisi araştırılmıştır. Bunların dışında paylaşılan liderliğin ne düzeyde olduğuna ve uygulamalarının nasıl gerçekleştiğine dair çalışmalar da bulunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, davranışların olduğu gibi betimlenmesini ve mevcut bir konu ile ilgili olarak kişilerin algılarının, görüşlerinin, tutumlarının ve inançlarının bir araya toplanıp detaylı olarak incelenmesini amaçlar (Lodico, Spaulding & Voegtler, 2006).

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak hem nicel hem de nitel yöntemler birlikte kullanılmış, araştırma konusunun derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalar, karma yöntem araştırmalarıdır (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemde ilk olarak bir tür veri, sonrasında da diğer bir tür veri toplanabilir veya hem nicel hem de nitel veriler aynı anda toplanabilir (Lodico vd., 2006).

Bu araştırma kapsamında önce nicel veriler, ardından da nitel veriler toplanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu çalışmada sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bir model olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan ne varsa olduğu haliyle, kendi şartlarında betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). Çalışmada veri toplama araçları İzmir ili evreninde uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin görüşlerinin düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkeni olup bunu ölçmek için öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik düzeylerini saptayan uygun bir ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı, İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında, yabancı dilde hazırlık eğitimi verilen birimlerde uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyetleri, mezun olunan okul türü, mesleki kıdemleri, öğrenim düzeyleri, okulda bulunan öğretim elemanı sayısı ve öğrenci sayısı gibi değişkenler için kişisel bilgiler anketi uygulanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Creswell (1998) ve Patton (1990) gibi yazarlar sadece nicel veri toplayan araştırmanın çoğu kez incelenen olgu, olay ya da durum hakkında eksik bir analiz veya resim sunduğunu, nitel verinin de eklenmesinin anlayışı bir seviye ileri taşıdığını öne sürerler (Akt. Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu eksik resmin de nitel araştırmanın çoklu öznel veri türleri ve kendi doğal ortamında incelenmesine olanak tanıyan doğası ile tamamlanacağı ifade edilir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (1994), “nasıl” ve “neden” sorularının ortaya çıktığı durumlarda durum çalışmalarının tercih edilen bir strateji olduğuna işaret etmekte ve durum çalışmalarının çeşitli sosyal olayları ve durumları derinlemesine betimlemek ile alakalı olduğunu vurgulamaktadır. Durum çalışmaları keşfedici, betimleyici, yorumlayıcı ve

açıklayıcı amaçlarla yapılabilir (Yin, 1994). Durum çalışması dahilinde araştırmacı, sınırlı bir sisteme (durum) ya da çoklu sınırlı sistemlere dair zamana dayalı, detaylı ve derinlemesine veri toplama amacıyla birden fazla bilgi toplama tekniğini işe koşarak (örn. gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyaller, belgeler ve raporlar) bir durum betimlemesi yapar ve durum tabanlı temaları raporlar (Creswell, 2007).

Çalışmanın nitel bölümünde, veri toplama yöntemlerinden durum araştırmalarında sıkça kullanılan görüşme tekniği (Yin, 1994) uygulanmış ve gözlemlerden (Stake, 2005) yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, diğer görüşmelerde elde edilen bilgilerle de karşılaştırılabilmesi ve kıyaslanabilmesi için belirli türde bilgiler elde edilmeye çalışılır (Dawson, 2007). Bunun gerçekleşebilmesi için her bir görüşmede aynı soruların sorulması gerekmektedir. Görüşme sırasında araştırmacı hem görüşmenin içeriğiyle hem de katılımcının kullandığı kelimeler ve kendini ifade ediş biçimiyle de ilgilenir (Matthews & Ross, 2010). Böylelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmeye katılanlara aynı sorular soruluyor olmasına karşın görüşmelerin esnek şekilde yürütülebilmesi ve tahmin edilmeyen diğer önemli bilgilerin de ortaya çıkabilmesi için uygun ortamın oluşmasını sağlar.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorular ile gerçekleştirilmiş ve gönüllü olarak görüşmeye katılacağını belirten öğretim elemanları ile bire bir ve yüz yüze şekilde katılımcıların doğal ortamlarında yapılmıştır. Görüşme formunda paylaşılan liderliğe ilişkin 3 soru ve 13 sonda soru bulunmaktadır.

Verilerin elde edilmesi sürecinde verilerde geçerlik ve güvenirlik sorunları yaratmamak amacıyla katılımcıları etkilememeye çalışılmıştır. Katılımcıların çoğunun aynı cinsiyetten olmaması için özen gösterilmiş ve veri çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı kıdem yıllarında olan öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından katılımcılara bizzat uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Tematik analize göre kodlanan ve yorumlanan nitel veriler nicel veriler ile kıyaslanarak sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini doğru şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

3.2. Evren

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde bulunan devlet üniversitelerinin hazırlık eğitiminden sorumlu birimleri olan yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde dört üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2
İzmir İlinde Bulunan Üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarındaki
Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	256	78,05
Erkek	72	21,95
Toplam	328	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi İzmir ilinde bulunan yabancı diller yüksekokullarında görev yapan 328 öğretim elemanının 256’sı kadın, 72’si erkek öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Yabancı diller yüksekokullarında kadrolu olarak çalışan belli bir sayıda öğretim elemanı bulunuyor olmasına rağmen; öğrenci dinamiği, üniversitenin tercih edilme durumu, hazırlık eğitimine tabi tutulacak öğrenci sayısının değişkenliği vb. faktörler sebebiyle kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan öğretim elemanlarının kesin şekilde sayısını ifade edebilmek zordur. Kimi zaman dönem başında görevde olan öğretim elemanları dönem sonunda okulların işleyiş sistemlerine bağlı olarak ihtiyaç dışında kalabilirler.

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan hazırlık eğitiminden sorumlu tüm öğretim elemanları araştırma kapsamındadır. Okullarda görev yapmakta olan öğretim

elemanlarının sayısı İzmir ilinde bulunan üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarından edinilmiştir.

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 2012, s. 109). Bu çalışmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan hazırlık eğitiminden sorumlu öğretim elemanlarıdır.

3.3 Örneklem

3.3.1. Nicel Boyut

Örneklem, belli bir evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2012, s. 110). Dolayısıyla örneklemde elde edilen bulguların evrene genellenebilmesi beklenir. Elbette bütün evrenin araştırmaya dahil edilmesi en uygun olanıdır. Bir araştırma kapsamında, kitledeki tüm birimlerine ulaşarak istenen bilginin elde edilmesi işlemine tam sayım (complete enumeration) denmektedir (Park, 2006). Fakat zaman, mali kaynaklar, ulaşılabilirlik gibi konulardaki sınırlılıklar tam sayım araştırmalara engel olabilmektedir.

Bu çalışma nicel boyutu bakımından bir tamsayım araştırmasıdır. Fakat araştırmanın yürütülmesi için gerekli izinler bir üniversiteden alınamadığından, izinlerin alınmış olduğu üç üniversitede araştırma yapılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan, hazırlık eğitiminden sorumlu toplam 193 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan öğretim elemanlarından bazıları araştırmaya katılmak istememişlerdir. Böylelikle araştırmanın analiz ve yorumlama işlemleri 154 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden gerçekleşmiştir. Katılımcılara dair bilgiler tablolar halinde aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	123	79,9
Erkek	31	20,1
Toplam	154	100

Tablo 3’te de belirtildiği üzere toplam 154 kişiden oluşan katılımcıların %79,9’u kadın, %20,1’i erkektir.

Aşağıda katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 4
Katılımcıların Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	n	%
Eğitim Fakültesi	116	75,3
Fen Edebiyat Fakültesi	38	24,7
Toplam	154	100

Katılımcıların mezun oldukları okula göre dağılımlarına bakıldığında 116’sının (%75,3) eğitim fakültelerinden, 38’inin ise (% 24,7) fen edebiyat fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim düzeylerine göre dağılımları aşağıda verilmektedir.

Tablo 5
Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

Öğrenim Düzeyi	n	%
Lisans	97	63
Lisansüstü	57	37
Toplam	154	100

Tablo 5’te sunulduğu üzere araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 97’si (%63) lisans mezunu iken 57’si (%37) lisansüstü öğrenim (yüksek lisans / doktora) görmüşlerdir.

Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları aşağıda belirtildiği şekildedir.

Tablo 6
Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	n	%
1-5 yıl arası	30	19,5
6-10 yıl arası	40	26
11-15 yıl arası	24	15,6
16 yıl ve üstü	60	39
Toplam	154	100

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının toplam çalışma süreleri dikkate alındığında 30’u (% 19,5) 1-5 yıl arası, 40’ı (% 26) 6-10 yıl arası, 24’ü (% 15,6) 11-15 yıl arası ve 60’ı (% 39) ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdem diliminde bulunmaktadır.

Katılımcıların okulda bulunan öğretim elemanı sayısına göre dağılımları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7
Katılımcıların Okulda Bulunan Öğretim Elemanı Sayısına Göre Dağılımları

Öğretim Elemanı Sayısı	n	%
30-50 arası	31	20,1
50-70 arası	36	23,4
70 üstü	87	56,5
Toplam	154	100

Tablo 7’de katılımcıların okulda bulunan öğretim elemanı sayısına göre üç grupta toplandığı görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 31’i (%20,1) 30-50 arası,

36'sı (% 23,4) 50-70 arası ve 87'si (% 56,5) ise 70'den fazla öğretim elemanının çalıştığı bir yabancı diller yüksekokulunda görev yapmaktadır.

Tablo 8'de ise katılımcıların okulda bulunan öğrenci sayısına göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 8
Katılımcıların Okulda Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Öğrenci Sayısı	n	%
1000'den az	31	20,1
1000'den fazla	123	79,9
Toplam	154	100

Katılımcıların okulda bulunan öğrenci sayısına göre dağılımları iki grupta toplanmıştır. Buna göre; katılımcıların 31'i (% 20,1) 1000'den az öğrencinin eğitim gördüğü bir yabancı diller yüksekokulunda çalışmakta ve 123'ü (% 79,9) ise 1000'den fazla öğrencinin eğitim gördüğü bir yabancı diller yüksekokulunda çalışmaktadır.

3.3.2. Nitel Boyut

Nitel çalışmalar var olan bir durumun, olduğu şekliyle ne olduğunu, olan durumun altında saklı olanı ve ilişkili kavramları keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç neticesinde nitel araştırmalarda örnekleme için seçilen yöntem olarak olasılıksız örnekleme karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, nitel verilerin kullanıldığı bir çalışma evrene dair genellemelere ulaşabilmekle veya evrende belirli bir özelliğin görülme sıklığıyla ilgili değildir (Matthews & Ross, 2010). Dolayısıyla nitel çalışmalarda amaçlı örnekleme yoluna sıkça başvurulmaktadır (Lune & Berg, 2017). Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının, keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Merriam, 2013).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, kısıtlı zaman ve imkanlara sahip

olduğundan, neyi bilinmek istendiğine, amaca, neyin kullanışlı ve yararlı olduğuna, neyin değerli ve önemli olduğuna ve mevcut zaman ve kaynaklara göre nelerin yapılabileceğine bağlı olarak görüşmelerin yapılacağı kişilere araştırmacı karar verir (Creswell, 2012; Lune & Berg, 2017). Bu çalışmada araştırmacı gönüllülük esası üzerinde durmuş, araştırmanın nicel örnekleme içinde yer alan ve nitel kısmına katılmaya gönüllü olduğunu belirten 14 öğretim elemanının her biriyle ortalama 30 dakika süren yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler yapmıştır.

Aşağıda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcıların bilgileri verilmiştir.

Tablo 9
Nitel Görüşme Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n
Kadın	9
Erkek	5
Toplam	14

Tablo 9’ da nitel görüşmelere katılan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Görüşmelere 9’u kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 14 öğretim elemanı katılmıştır.

Tablo 10
Nitel Görüşme Katılımcılarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul Türü	n
Eğitim Fakültesi	12
Fen Edebiyat Fakültesi	2
Toplam	14

Tablo 10’a göre nitel görüşmelere katılan öğretim elemanlarının 12’si eğitim fakültesi mezunu iken, 2’si fen edebiyat fakültelerinden mezun durumdadır.

Tablo 11
Nitel Görüşme Katılımcılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

Öğrenim Düzeyi	n
Lisans	7
Lisansüstü	7
Toplam	14

Tablo 11’de sunulduğu üzere, nitel görüşmelere katılan öğretim elemanlarından 7’si lisans düzeyinde öğrenim görmüşken, 7’si yüksek lisans veya doktora mezunu durumundadır.

Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
Nitel Görüşme Katılımcılarının Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	n
1-5 yıl arası	4
6-10 yıl arası	3
11-15 yıl arası	1
16 yıl ve üstü	6
Toplam	14

Tablo 12’de görüldüğü gibi, çalışmanın nicel boyutuna katılan öğretim elemanlarından 4’ü 1-5 yıl arası, 3’ü 6-10 yıl arası, 1’i 11-15 yıl arası, 6’sı ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdem diliminde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin nicel ve nitel boyutlar açısından nasıl toplandığına dair bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

3.4.1. Nicel Boyut

Nicel ve nitel verilerin beraber kullanıldığı bu çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında tarama tekniği, anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” kullanılarak paylaşılan liderlik düzeyine ilişkin veri toplanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve veri çözümlemesinde IBM SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır.

Anketler eğitimde popüler veri toplama tasarımlarıdır. Araştırmacıların, katılımcıların özelliklerini tanımlamak için bir anket uygulamasıyla veri toplama gerçekleşir. Bu prosedürde araştırmacı, anketler kullanarak verileri toplar ve sorulara verilen yanıtlarla ilgili eğilimleri tanımlamak ve araştırma soruları veya hipotezleri test etmek için verileri istatistiksel olarak analiz eder ve istatistiksel test sonuçlarını geçmiş araştırmalarla ilişkilendirerek verilerin anlamını yorumlar (Creswell, 2012, s. 376).

Bu araştırmada paylaşılan liderlik kavramına ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın, kütüphaneler ve veri tabanları taranarak paylaşılan liderliğin kuramsal temelleri ve eğitimde paylaşılan liderlik rolüne ilişkin bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Paylaşılan liderlik kavramı kapsamında yurt içi ve yurt dışı alanyazında ilgili tezler, araştırmalar, makaleler ve kitaplar taranmış, ilgili verilere ilgili bölümlerde yer verilmiştir.

3.4.2. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırma ile ilgili etik ve yasal izinler alındıktan sonra nicel boyut katılımcıları arasında bulunan ve araştırmanın nitel boyutunda yer alan görüşmelere gönüllü olarak katılabileceklerini belirten öğretim elemanlarından veriler toplanmıştır. Nitel görüşmelere katılımcı olan yabancı diller yüksekokullarında görev yapan 14 öğretim elemanı ile araştırmanın planlaması aşamasında gözden kaçan herhangi bir durum yaşanmaması adına ön görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında öğretim elemanlarına sorulan olan sorular ilk basamakta daha erken gerçekleştirilen nicel verilerin edinilmesinin ardından nitel amaçlara uygun şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmanın nitel kısmının olası

aksaklıkları tespit edebilmek amaçlı pilot görüşmeleri üç öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler için gönüllü olan öğretim elemanları aynı yabancı diller yüksek okulunda görev yapmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler Mayıs-Haziran 2017 ayları içinde gönüllü olan öğretim elemanlarının çalıştığı okula gidilerek, kendi ortamlarında, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı için analiz ve yorumlama işlemlerinin olabildiğince gerçeği yansıtacak şekilde yapılabilmesine katkıda bulunması için çeşitli notlar alınmış ve bu notlar durumları olduğu gibi betimleyebilmek adına göz önünde bulundurulmuştur.

Görüşmeler, okulun ve katılımcıların izniyle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sırasında sesli olmayan ifadeler ve araştırmacının gözlemleri konuşmaların akışını bozmayacak şekilde not alma tekniğiyle kaydedilmiştir. Her görüşmenin başında katılımcıların demografik özellikleri not edilmiş olup, görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürecek şekilde planlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Nitel ve nitel boyutlar açısından veri toplama araçlarına dair bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

3.5.1. Nicel Boyut

Yabancı diller yüksek okullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemeye çalışan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel ve mesleki bilgileri içeren 6 soru (cinsiyet, kıdem vb.), ikinci bölümde ise 10 maddeden oluşan Likert türü bir ölçek olan “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” bulunmaktadır.

Özer ve Beycioğlu (2013) ilk olarak 31 maddeden oluşan, Adıyaman ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin

paylaşılan liderlik davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini ortaya koymak amacıyla Likert türü bir ölçek geliştirmişlerdir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Çeşitli istatistiksel analizlerin ardından ölçeğin istatistiksel yönden anlamlı bulunan 10 maddeden oluşturulması uygun görülmüştür. Böylelikle geliştirilen ölçekte toplam 10 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. Ölçekten alınan yüksek puan paylaşılan liderliğe ilişkin algının yüksek olduğu, düşük puan ise paylaşılan liderliğe yönelik algının düşük olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Paylaşılan Liderlik ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, araştırmacılar tarafından 0.92 olarak hesaplanmıştır ve ardından test tekrar test korelasyonu 0.82 olarak bulunmuştur.

Paylaşılan liderlik ölçeği İzmir ilinde bulunan dört devlet üniversitesinin üçünden gereken izinlerin alınmasının ardından 20 Mart - 20 Mayıs 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırma için gerekli izinler örnekleimde bulunan dört üniversitenin üçünün yabancı diller yüksekokullarından araştırmanın yapılabilmesine dair onay yazısı ile sağlanmıştır; bir üniversiteden uygulama için izin alınamamıştır. İzin alınamayan üniversiteye izin talebi ve gerekli belgeler güncellenerek ikinci kez başvuru yapılmış olup, ikinci kez uygulama izni alınamamıştır. Araştırmacı, yüksekokul müdür yardımcılarının yardımıyla, ilgili öğretim elemanlarına ders saatleri dışında, çalıştıkları okullarda bireysel olarak ulaşmaya çalışmıştır. Bu nedenle nicel verilerin toplanması iki ay kadar sürmüştür. Bu süreçte toplanan 154 veri formuyla veri analizleri tamamlanmıştır.

3.5.2. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel veri toplama aracı, araştırmanın nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden türetilmiştir. Buradaki amaç, nicel verilerde ortaya çıkan analiz sonuçlarının nitel verilerle de desteklenip desteklenmediğini kontrol

edebilmektir. Araştırmada nitel tekniklere göre araştırmanın her bir alt problemi için ayrı ayrı çözümler yapılmıştır.

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bölümünde toplamda 3 soru maddesi ve bu soruları açan sonda sorular yer almaktadır. Soruların hazırlanmasında, daha önce Yılmaz (2013) tarafından tez çalışmasında nitel görüşme soruları olarak sorulmuş olan sorular yeniden yapılandırılarak kullanılmıştır. Yapılandırma yapılmasının nedeni araştırmacıların farklı öğrenim düzeylerinde çalışmalarını yürütmüş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın görüşme formları geçerlik ve güvenirlik kapsamında uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı, görüşmelere geçmeden önce üç öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve böylelikle görüşme sorularının kullanılabilir olduğu görülmüştür.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

3.6.1. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel verilerinin analizi için IBM SPSS 23.0 kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Paylaşılan Liderlik Ölçeğinden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla; aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma, frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyetleri, mezun olunan okul türü, mesleki kıdemleri, öğrenim düzeyleri, okulda bulunan öğretim elemanı sayısı, öğrenci sayısı) göre analizlerinde, ölçekteki 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Elde edilen verilerin homojenlik testlerine göre homojen olduğu anlaşıldığından, sayısal veriler parametrik testlere tabi tutulmuştur. Bu bağlamda verilerin analizleri aşamasında t-testi ve varyans analizi (ANOVA- ONEWAY) gibi testler uygulanmıştır.

3.6.2. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutuna katılan katılımcıların tamamı görüşme sırasında ses kayıtlarının tutulması konusunda bir sakınca görmemişlerdir. Dolayısıyla yapılan görüşmelerin tamamının ses kaydı tutulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen veriler tematik olarak kodlanarak içerik analizi tekniği ile çözümlenip yorumlanmıştır. Elde edilen nitel bilgiler, nicel verilere derinlik katmak amacıyla, nicel verilerle birlikte sunulmuştur.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde Yıldırım ve Şimşek'in (2016) sunmuş olduğu analiz aşamalarından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak araştırmanın kavramsal bağlamından ve araştırma sorularından genel bir kodlar ve temalar çerçevesi oluşturulmuştur. Sonrasında verilere kodlama yapılma sürecinde tümevarımcı bir yaklaşımla, ortaya çıkan yeni kodlar da ya kodlar listesine eklenmiş ya da var olan kodlarda uygun değişiklikler yapılarak mantıksal bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle, 'genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama' yaklaşımı uygulanmıştır.

Kodlama sürecinin başlangıcında, olabildiğince özgün haliyle yazılı hale getirilmiş olan veri seti hiçbir işlem yapılmaksızın detaylı şekilde okunmuştur. Sonrasında ilk işlem olarak veri setinde bulunan olumlu ifadelerin altı mavi, olumsuz ifadelerin altı kırmızı olacak şekilde çizilerek tüm veri setine dair bütüncül bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır. Ardından kendi içinde anlamlı olan ifadelerin her biri kodlar olarak işaretlenirken de ayrı ayrı her bir kod için, o kodu temsil eden bir renk belirlenmiş ve veri seti kodlanırken bu renklerde işaretlemeler yapılmıştır. Böylelikle görsel olarak da veriyi örgütleme sağlanarak araştırmacı açısından tüm veri setindeki aynı kodla işaretlenen ifadelerin bütüncül olarak ele alınabilmesi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Kodlama işlemi bu adımlarla birkaç kez tekrar edilerek ve karşılaştırılarak tutarlı ve anlamlı bir kodlama süreci yürütölmeye çalışılmıştır.

Kodların belirlenmesinin ardından, birbirleriyle ilişkilendirilen kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken kapsadıkları kodlarla olabildiğine anlamlı bir bütünlük sunmasıyla iç tutarlılık, temaların birbirlerinden

farklı fakat ilişkili şekilde anlamlı bir bütünlük sunmasıyla da dış tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Tematik kodlamanın tamamlanmasının ardından bir başka araştırmacının veri setini, temaları ve kodları incelemesi sağlanarak diğer araştırmacının da benzer kodlara ve temalara ulaştığı görülmüştür.

Katılımcıların kodları belli içeriklere göre hazırlanmıştır. İlk sayılar (1-14) görüşme sırasını, bu sayıdan sonra gelen K kadın öğretim elemanlarını, E erkek öğretim elemanlarını, sonrasında gelen rakamlar ise (1-4) dört kategoriye bölünmüş mesleki kıdem dilimlerini ifade etmektedir. Örneğin 13K4 ifadesi nitel veri toplamak için yapılan 13. görüşmedeki, kadın, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretim elemanı anlamına gelmektedir.

Nitel verileri elde etmek üzere oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek adına katılımcıları etkilememeye ve yönlendirmemeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerini net şekilde belirtebilmek için bu araştırmada italik olarak yazılı ilgili kısımlarda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çeşitli ifade bozuklukları araştırmacı tarafından düzeltilerek yansıtılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın problemine ve sırasıyla alt problemlerine ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular sunularak bu bulgulara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada, nitel bulgular nicel bulgulardan sonra ele alınarak nicel ve nitel bulgular arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ifade edilmiştir.

4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda araştırma problemine göre nicel bulgular tablolar halinde gösterilerek yorumlanmış, nitel bulguların nicel bulguları destekleyip desteklemediğine bakılmıştır.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, Paylaşılan Liderlik Ölçeğinde yer alan tüm sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin genel değerlendirme Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeyi

Katılımcılar	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğretim Elemanları	154	23,00	50,00	39,72	5,38

Araştırmanın problem cümlesi analiz edildiğinde, 154 katılımcı öğretim elemanının verdiği yanıtlar doğrultusunda Tablo 13’te de görüldüğü gibi paylaşılan

liderlik davranışları düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 39,72 – “Çoğunlukla” düzeyinde bulunmuştur. Ugwu (2009) tarafından öğretim üyeleri ve dekanlar ile yapılan bir başka araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar neticesinde ölçekte bulunan her bir maddenin aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerine İlişkin Veriler

Madde	$\bar{X}$	Ss	İfade
1	3,90	0,75	Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder.
2	4,01	0,73	Müdürümüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışır.
3	4,40	0,70	Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.
4	3,98	0,79	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüş ve önerilerini okul müdürüne rahatlıkla söylerler.
5	3,36	0,86	Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.
6	3,72	0,71	Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar.
7	4,21	0,79	Müdürümüz, paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir.
8	4,20	0,81	Müdürümüz, okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda isteklidir.
9	3,94	0,68	Öğretmenlerin, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlanır.
10	3,96	0,76	Müdürümüz, okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde, işin niteliğine, kişilerin bilgi ve deneyimlerine bakarak diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlarlar.
Toplam	39,72	5,38	

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Paylaşılan Liderlik Ölçeğini yanıtlayan katılımcılar ölçekteki maddelere genel olarak “Çoğunlukla” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu durum, öğretim elemanlarının yöneticilerle hem idari hem akademik yönlerden paylaşım ve iş birliği içinde olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca, yöneticilerin diğer paydaşlarla etkileşim içinde bulundukları ve değişim hareketlerine tüm paydaşların katılımını sağlama çabasında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14'e göre, öğretim elemanlarının ölçekte 3. soru olarak yer alan “Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler” maddesine verdikleri yanıt en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=4,40$ - Çoğunlukla). Bu sonuç devlet üniversitelerinin yapı ve işleyişlerini kapsayan ilgili merkezi kararlar ve bu merkezi kararların uygulama esasları gereği oluşan hiyerarşi vurgusundan uzak ve pek çok kişi için ortak bir payda olan eğitim öğretim konusundaki çabayı konu ediyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip madde ($\bar{X}=3,36$ – Bazen) ise, ölçekte 5. soru olarak yer alan “Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler” maddesidir. Bu da öğretim elemanlarının yönetsel işler bakımından diğer konulara göre daha az istekli oldukları veya daha az sorumluluk almak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen verilerin araştırmanın nitel bölümünden elde edilen verilerle de desteklenip desteklenmediğini ortaya çıkartabilmek amacıyla çalışmanın nitel bölümünde içerik analizi yapılmıştır. Bu işlemle nitel verilerin ve veriler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkartılarak çeşitli kavramlara ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın nitel bölümüne katılan katılımcıların görüşleri kaydedilmiş ve sonrasında bu veriler kodlanarak belirli temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Bu araştırmanın temaları “müdürlerin işbirliği tutumları” ve “okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumları” olarak ifade edilmektedir.

Müdürlerin işbirliği tutumları teması; öğretim elemanları ve diğer paydaşlar ile işbirliği, öğretim elemanları ve diğer paydaşların yönetime katılımı, öğretim

elemanlarının kararlara katılımı, öğretim elemanlarının değişim ve gelişme çabalarına katılımı, sorumluluk almada gönüllülük, öğretim elemanlarına destek/fırsat verme ve okulu geliştirme kodlarından oluşmaktadır.

Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumları teması ise; meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşim, yönetsel işlere katkı, paylaşım dayalı okul ortamı, meslektaşlar arası işbirliği ve dayanışma ve meslektaşlar arası iletişim kodlarından oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan temalar ve kodlar, Ağıroğlu-Bakır'ın (2013) doktora tezi çalışmasında ulaşılmış olduğu tema ve kodlarla örtüşerek benzerlik göstermektedir.

Nitel verilerin incelenmesi neticesinde, öğretim elemanlarının çoğunluğunun (n=13) yabancı diller yüksekokullarında paylaşılan liderlik davranışlarına dair olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu durum, çalışmanın nicel verilerini desteklemektedir.

Öğretim elemanları, müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin sorularda çoğunlukla müdürlerin öğretim elemanlarıyla işbirliğine, öğretim elemanlarının yönetime ve kararlara katılımlarına olumlu baktığı ve bu yönde teşvik edici olduğu görüşündedirler. Buna karşın öğretim elemanları, belirtilen bağlamlarda öğretim elemanlarının sorumluluk almada gönüllü olmadıkları görüşündedirler. Aşağıda bu bulgulara temel gösterilebilecek kimi söylemler öğretim elemanlarının kendi ifadelerinden alıntılanarak verilmektedir.

Örneğin, öğretim elemanlarının yönetsel işlerde sorumluluk almada isteksizlikleri hususunda geçmiş yönetimlerin uygulamalarının etkisinde kalmış olabileceklerini düşünen, mevcut uygulamalardan memnun bir öğretim elemanının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretim elemanlarımızın bir kısmında öğrenilmiş çaresizlik olarak tabir edebileceğim, daha önceki yönetimlerin çalışanların kararlarını ya da fikirlerini sormaması direkt kendileri tepeden inme uygulamalar yapmasından dolayı "bir şey söylesek de faydası olmayacak" şeklinde bir görüş hakim olabilir. Ben böyle bir hava seziyorum. Ancak, böyle bir iki

görüşü belirttiğim platformlarda her zaman olumlu dönüş aldığımı söylemeliyim. Hani biz şunu yazmıştık ne oldu dediğimde, "biz onu şuraya ilettik, şu kişilerle görüştük" diye, demin bahsettiğim komisyonlar ya da müdür yardımcılarım ile görüşmekte herhangi bir olumsuzluğa ya da niye geldin paylaştın gibisinden bir tepkiyle karşılaşmadım ama herkesin bunu yaptığını sanmıyorum." (4E3).

Öğretim elemanlarının kararlara katılımlarını ve bu süreçlerdeki açık iletişimi vurgulayan bir başka öğretim elemanının görüşleri ise şu şekildedir:

"...Anlayış şu yani, işin mutfağındaki kişilere, bu işi yapan kişilere, bu işin nasıl gidebileceği ile ilgili sorulan sorular, alınan yorumlar çok ciddi önem taşıyor. Yani kişiler aslında birebir burada katılımcı. Ve bu anlamda da şunu söyleyebilirim, herkes bireysel olarak gidip müdüre, müdür yardımcısına, bölüm başkan yardımcılara, koordinatörlere, en alt birimden en üst birime kadar bütün fikirlerini açık bir şekilde söyleyebiliyorlar. Özellikle eğitim konusunda alınan kararlar ki zaten en önemlisi bizim için bu, bunlar kesinlikle tartışmaya, yoruma, fikir üretmeye her şeye açık şeyler ve değiştirilebilir. [Örneğin] writing (yazma) ile ilgili, "şöyle yaparsak daha iyi olur" gibi bir öneri geldi. Komuyu net olarak anımsamıyorum ama yani "bir uygulama değişimi, değerlendirme değişimi yapılsın." dendi. O toplantıda karar alınamadı. Bir sonraki toplantıda, yakın bir zamandı, hemen bir hafta akabinde sırf yazma becerileriyle ilgili bir toplantı yapıldı ve o toplantıda alınması gereken karar alındı, şu anda uygulanıyor. Çoğulcu katılımı da desteklenen bir karardı bu." (6E2).

Müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin olarak tüm paydaşlarla olan etkileşimi anlatan bir öğretim elemanının ifadeleri şu şekildedir:

"En önce tabii ki müdür yardımcımızla [işbirliği yapar]. Ve müdür yardımcımızın bu konuda çok çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hani bu sene içinde gözlemlediğim, müdürümüzün gözü kulağı resmen, öyle diyeyim. Onun haricinde tabii ki diğer müdür yardımcımız.

Hani üst kısımdan bunlar evet var ama onun haricinde bütün birimlerin başkanları, hani hepsiyle temas halinde ama dediğim gibi herhangi bir sorun olduğunda öğretim elemanları da onlara gidip konuşabiliyor. Böyle olunca onlar da tabii ki rahat, istediği zaman bir randevu alıp gidip konuşabiliyor. Bunların haricinde, yani birimlerin haricinde, koordinatörler var. Onlarla beraber de yine fikir alış verişi içinde. Öğrencilerle de işbirliği halinde olduğumu düşünüyorum çünkü öğrencilerin zaten ekstra toplantıları oluyor. Ve her sınıfın bir tane temsilcisi var, onların toplantısı oluyor ve o toplantıda müdürümüz ve müdür yardımcılarımız hepsi orada olup öğrencilerin problemlerini dinliyorlar. ... Ve sonra bize aktarıyorlar. Öğrenciler şu konuda şunları düşünüyor, hani biz aslında bu bakımdan bakıyoruz deyip karşılaştırmayı da yapıyor bizimle toplantı yaptığında. Bir de, ne zaman görüşmeye gidersem, orada mutlaka bir bekleyen öğrenci de görüyorum. Yani bu da gösteriyor ki öğrenci istediği zaman müdürle de müdür yardımcısıyla da görüşebiliyor herhangi bir sorunda. Ve diğer toplantılarda alınan kararlara göre dediğim gibi bize de aktarılıyor ne istiyorlar, neleri yapmak istiyorlar diye.” (2K2).

Bir başka öğretim elemanı ise müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin görüşlerini iş ve işleyişe katkıda bulunan akademik ofisler vurgusuyla şu şekilde ifade etmiştir:

“[Müdürümüz] ofis çalışanlarıyla [işbirliği] yapar... Ofis çalışanlarıyla da değil ofis başkanlarıyla diyeyim... Ben ofis çalışanıyım hiçbir kararda etkim olduğunu düşünmüyorum... Sadece kararları uygulama aşamasında ben etkin oluyorum ofiste çalışan biri olarak. Ama karar verme aşamasında kimseyle oturup bence bu böyle olmalı demedim hiç. Ofis çalışanlarının da dediğini düşünmüyorum. Diğer öğretim elemanlarını düşünürsem, kendisi çıkıp kendisi müdürle görüşmek isteyip ve kendileri paylaşırlarsa fikirlerini evet, ama kimseye gidip de fikir sorulmazsa kimsenin öyle bir çabası olduğunu düşünmüyorum.” “...Yani karar aşamasında emin değilim, kimsenin bir karar verme yetkisi olduğunu

düşünmüyorum. Söz hakkına sahip miyizdir, ondan bile açıkçası emin değilim...” (8K1).

Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumlarına ilişkin sorularda öğretim elemanları çoğunlukla (n=11) meslektaşlar arası paylaşımın yüksek olduğu görüşündedirler. Bunun dışında, öğretim elemanlarının okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda çok fazla istekli olmadığı vurgulanmıştır. Bir öğretim elemanı buna örnek olabilecek şekilde görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“...Yani öğretim elemanları, bir devlet üniversitesinden bahsediyoruz, burada kanun kural neyse onu yapayım, geleyim dersime gideyim, ondan sonra da hiçbir şeye karışmam, sınavımı yaparım, okurum sınavı, veririm testimi, giderim şeklinde bir çalıştığı kurumu sahiplenmeme durumu içerisinde... Bu da tabii ki bir isteksizlik yaratıyor....” “...İstekli olan arkadaşlar da okuldaki sorunlardan çok rahatsız olup zaten bunu değiştirmek isteyen arkadaşlardır. Eğer bu tip insanlar varsa ki var her dönem için var böyle arkadaşlar. Örneğin bir durumdan rahatsız oluyor, bunu değiştirmek istiyor bu nedenle yönetimde yer alıyor, gibi. Ama onun dışındaki büyük çoğunluk bir sorun var ama benim yapabileceğim bir şey yok, ben dersime girer, çıkar, giderim kafasında olan arkadaşlar.” (7K4).

Akademik ofislerden birinde görev alan bir öğretim elemanı ise akademik ofislerde görev alan öğretim elemanlarının fazlalaşan iş yükünden ve bu katkıya karşın diğer işlerde kolaylaştırmanın eksik kalmasından ve artan iş yüküne maddi bir karşılık bulunmamasından şu şekilde bahsetmiştir:

“...Bizim yönetsel işlerimiz belli zaten. Soru hazırlama, ölçme değerlendirme, program geliştirme, sosyal işler gibi bu tarz şeylere katkı sağlıyor arkadaşlarımız ki okul yürüyor, yoksa okul yürümezdi. Şöyle, yine "aman, hiç etliye sütlüye karışmayayım" diyen arkadaş da çok, "hiç riske girmeyeyim, sadece dersime gireyim, gideyim" diyen arkadaş da çok var, istekli olan arkadaş da çok var. İki gruba ayrıldığını düşünüyorum. İsteksiz olanlar daha fazla... Ki biz mesela testing (soru hazırlama) biriminde yanımızda çalışacak arkadaş bulmakta ne kadar zorlanıyoruz...

Bulduğumuzu da zorla buluyoruz, istekle değil... Hatır, gönül, yalvar, yakar ile... Ama bu da niye, okuldaki, geçmişteki birtakım negatif tecrübelerden dolayı oluyor, işte ofislerde çalışanların aşırı yorulması, aşırı yük bindirilmesi, hiçbir kolaylık sağlanmaması gibi şeylerden dolayı. Mesela en basit örnek, biz testing biriminde çalışıyoruz, hala writing dersimiz var. Şimdi writing çok ciddi bir ders. Bu sınıfta bitmiyor, eve taşıyorsunuz. Bir bu ayarlanamıyor mesela yani. Birçok kurumda bildiğim kadarıyla testing biriminde çalışan hiç derse bile girmiyor. Ya da 4-6 saat derse giriyorlar. Hani daha çok sağlansa, arkadaşlar da daha çok düşünür belki. Kolaylaştırma ya da maddi karşılığı olsa... Bir şekilde maddi karşılığı olsa arkadaşlar düşünebilirler. Bakın biz dün okuldaydık, bugün tüm gün okuldaydık, bizden başka kim vardı okulda? Sadece biz derken yönetim kadrosu olarak okuldayız ama hiçbir karşılığı yok. Diğer herkes tatildeyken biz Haziran, Temmuz okulu bekleriz.” (13K4).

Bir başka öğretim elemanı ise meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşimde bireysel ilişkilerin etkisi vurgusuyla şu şekilde ifade etmiştir:

“[Müdürümüz] akademik anlamda paylaşım dayalı bir okul ortamı olması konusunda çaba gösterir. Dediğim gibi, güzel bir fikir varsa ortada bunun akademik olarak yaygınlaşması için elinden geleni yapar. Bununla ilgili bir seminer düzenlemenizi ve öğretim elemanlarına bunu anlatmanızı, kendinize katılmaları için davet etmenizi ister... Bekler. Bunu gördüğü zaman da son derece mutlu olur. ...Ama bu konuda yine insan ilişkileri yön veriyor durumun nasıl olacağına.” “...Okulda bulunulan süre arttıkça aslında içinde bulunulan çevrenin daraldığımı gözlemliyorum. Bu yüzden yeni gelen arkadaşlar daha fazla kişiyle muhatap olma şansına sahipler, bu da onları mesleki anlamda zenginleştiren bir unsura dönüşüyor. ...Ben paylaşıyor muyum, evet. Benimle akademik anlamda aynı şeylerle ilgilenen bir arkadaş grubum var, kendileriyle düzenli olarak akademik paylaşımlarda bulunuyoruz. Ve bu konuda gerçekten etkileşimimizin de olduğunu düşünüyorum.” (14K1).

Bir diğerk öğretim elemanı meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşime ilişkin olarak, paylaşım ve etkileşimlerin oluştuğı paylaşım toplantılarının yetersiz kaldığı ve bireysel atılımlarda da beklenen ilginin görülmediğı yönündeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Böyle bir şey yok okulumuzda maalesef. Bu sadece ders aralarındaki paylaşımlara bağlı kalıyor. Bence periyodik olarak paylaşım toplantıları yapılmalı. Fakat öyle bir algı var ki, (düşünerek) içimizden biri çıkıp da "ben bunu paylaşmak istiyorum" dediğinde sanki çok destek görmüyor gibi, yani benim algım bu yönde. Ben de bu algımdan ötürü böyle girişimlerde bulunmamıştım belki de ve yönetim benim bildiğim şeyleri öğretim elemanlarıyla paylaşmam konusunda beni teşvik etti. Ben aynı zamanda drama lideriyim, sınıfta dramayı kullanma şeklimle ilgili bir sunum yapmamı istediler mesela. Ve ben o sunumu gerçekleştirdim. Katılan arkadaşlarım da hem zaten arkadaşlarım olan, bana destek vermek isteyen arkadaşlarım, ama mesela şunu görmedim, hani dedim ya üç grup var, her gruptan insanı da görmedim (gülümseyerek). Dolayısıyla bu yine kendi içinde sınırlı bir şey olarak kaldı. Zaten benim bu çalışmalarını yaptığımı bilen arkadaşlarım geldi ve bana destek verdi. Yani "haa, o mu..." "neyi bizden farklı biliyor ki..." gibi bir tavır oluyor maalesef. Sanki öyle algılıyorum.” (3K4).

Bir diğerk öğretim elemanı meslektaşlar arası iletişimi ve paylaşımaya dayalı okul ortamını şu şekilde ifade etmiştir:

“[Okula yeni geldiğinde] herkes hoş geldin der ve mümkün olduğu kadar sıcak yaklaşılmaya çalışır. Ben ilk geldiğimde, çok sıcak karşılayan ve o kadar da sıcak karşılamayan bir grup oldu. Üniversitenin işleyişi dahilinde veya idari işlemler var. Kadrolu ve ücretli diye bir ayrım var mesela. Ben bu okulda hiç ücretli çalışmadan kadrolu geldiğimde bir kısım arkadaşlardan ki sonradan çok iyi ilişkiler kurdüğüm birtakım arkadaşlardan, çok da iyi olmayan tepkiler aldım. Hani "biz varken niye sen" gibisinden. Ama diğerk taraftan da gelir gelmez, şunları şöyle yapıyoruz, bunları böyle, şu konuda bilgin var mı, bu konuda yardımcı

olabilirim gibi diyen de pek çok arkadaşım oldu. O yüzden sosyal ilişkiler evet gayet güzel optimal seviyenin üstünde.” (4E3).

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin nicel veriler tablo halinde sunulmuş, nitel verilerin ise nicel verileri destekleyip desteklemediğine bakılmıştır.

Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15

Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Cinsiyet Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S. Sapma	SD	t	p
Kadın	123	3,97	0,55	152	-0,09	0,92
Erkek	31	3,98	0,47			

Tablo 15’e göre, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin cinsiyet değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kadın ($\bar{X}=3,97$) ve erkek ($\bar{X}=3,98$) öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları “çoğunlukla” düzeyindedir. Bu doğrultuda, kadın ve erkek öğretim elemanlarının oldukça yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu veri, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyet farkı gözetmeksizin okuldaki iş ve işleyişe aynı düzeyde katkı sağladıkları, işbirliğine aynı ölçüde yatkın oldukları ve karar alma süreçlerinde aynı düzeyde söz hakkına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre yapılan nitel değerlendirme sonucuna göre kadın (n=9) ve erkek (n=5) öğretim elemanlarının görüşleri oldukça benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla nitel verilerin, nicel verileri desteklediği görülmüştür. Bu da, okula ilişkin iş ve işleyiş ve müdürle veya meslektaşlarla paylaşım ve etkileşime dair kadın ve erkek öğretim elemanlarının benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Örneğin, erkek bir öğretim elemanı herkes için açık iletişim ortamının bulunduğuna dair görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“[Müdürümüz] bizimle yaptığı ilk toplantıda kapısının bizlere her zaman açık olduğunu, her türlü öneriye açık olduğunu, her türlü öneriyi dikkate alacağını (vurgulayarak) söyledi. Ki ben kendim gerçekten bunu bire bir toplantıda gözlemledim. Kendisine okulla ilgili bir sıkıntıyı dile getirdiğimde bana konumunun getirdiği ağırlıktan tamamen sıyrılarak gerçekten bir dost gibi cevaplar verdi. Bu da beni çok mutlu etti. İnsanlara genel olarak davranışlarının bu yönde olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden de çevremdeki insanların, paydaşların okulla ilgili işlere katılımında istek göstermelerinin geçmiş dönemlere bakıldığında çok çok daha üst düzey olduğunu düşünüyorum. ...Gerçekten tüm paydaşlar süreçlere dahil olmaya çalışıyorlar.” (1E1).

Bir kadın öğretim elemanı da karar alma süreçlerine herkesin dahil edilmesi çabalarına dair olumlu görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“...Gözlemlediğim kadarıyla [müdür] bütün kesimleri [işleyişe] dahil etmeye çalışıyor. Yönetim kurulu kararları için örneğin, küçük birimler oluşturuyor yönetmelikle ilgili. Bu yıl yapılanlardan, daha bir yıllık süreçten bahsediyorum. Öğrencilerin tabi olduğu yönetmelikle ilgili birtakım değişiklikler olacaktı bildiğim kadarıyla. Öğretim elemanlarından bu konu üzerine, yani eski sisteme çalışıp hangi konuların değişmesi gerektiğini araştırmak üzerine bir birim oluşturdu. Daha sonra

onlar açık liste halinde, bizim bir portalımız var, orada yayınlandı. Tüm diğer öğretim elemanlarının paylaşımına sunuldu. Şu noktalar şu şekilde değiştirilecektir diye. Ve zaten öğrencilerden de sürekli giden konular üzerinden birtakım değişiklikler yapılacaktı. Örneğin yıl içi başarısının yılsonunu etkilemesi falan gibi. Bunlar hep göz önünde bulundurularak yeni bir yönetmelik hazırlandı. Yapılan hazırlık askıda kaldı, eleştiriye ve öneriye açık şekilde bir süre bekledi ve ardından sanırım son haline getirilip yönetim kuruluna sunulmak üzere bekliyor.” (3K4).

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Mezuniyet	n	$\bar{X}$	S. Sapma	SD	t	p
Eğitim Fakültesi	116	3,94	0,55	152	-1,09	0,27
Fen Edebiyat Fakültesi	38	4,05	0,49			

Tablo 16 incelendiğinde, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretim elemanları için aritmetik ortalama $\bar{X}=3,94$ iken fen edebiyat fakültesi mezunu öğretim elemanları için

aritmetik ortalama $\bar{X}=4,05$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arası fark oldukça düşük olup, hem eğitim fakültesi mezunu hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarının “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Buna göre, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mezun oldukları okul türünden bağımsız olarak paylaşıma ve işbirliğine katkıda bulundukları şeklinde bir yorum yapılabilir.

Nitel Bulgular

Öğretim elemanlarının mezun oldukları okul türüne göre paylaşılan liderlik davranışlarının nitel değerlendirme sonuçları nicel bulguları desteklemektedir. Nitel veriler bakımından eğitim fakültesi mezunu olan öğretim elemanları (n=12) ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretim elemanlarının (n=2) görüşlerinin oldukça benzer olduğu görülmüştür.

Hem eğitim fakültesi mezunu hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretim elemanları müdürün paylaşımcı tutumları ve paylaşıma dayalı okul ortamına dair görüşlerini belirtmiş ve kişilerin isteklerinin dikkate alındığı vurgusunu yapmışlardır.

Örneğin, fen edebiyat fakültesi mezunu bir öğretim elemanının okuldaki etkileşime ve açık iletişim ortamına dair olumlu görüşleri şu şekildedir:

“Mevcut yönetim dahilinde daha etkin bir çalışma ortamının olduğunu düşünmüyorum ben. ...Okuldaki işbirliği kapsamında daha etkin, daha interaktif bir ortam söz konusu. Bütün birimlerle üst düzey bir etkileşim halinde paylaşım halinde yani işbirliği yapıp eğitimin daha iyi noktaya varabilmesi için diğer hocalarla bir paylaşım halinde olduklarına inanıyorum ben okulun. ...Şu anki yönetimde mesela hayır diyebilmek çok güzel bir şey. Hayır diyebiliyorum yani şu anda. ...Bana mesela herhangi bir birimle alakalı "Burada çalışmak ister misin?" dediği zaman ben "Çalışsam da olabilir hocam. Daha başka işlerim var." deyip bunu söyleyebilirim. ...Bunu da biliyorum.” (12E1).

Eğitim fakültesi mezunu bir öğretim elemanı da karar alma süreçlerine katılım ve işbirliği üzerine olumlu görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...[Müdürümüz] bizi elden geldiğince işbirliği içerisinde kendisiyle çalışmaya sevk ediyor. Olumlu bir yaklaşım sergiliyor. Paylaşımçı ve katılımcı. Bizim de katılmamızı istiyor. Danışıyor, toplantılarda kendisi olmasa bile yöneticiler mutlaka danışıyorlar ortak kararlar veriyoruz, fikrimiz soruluyor...” “...Büyük bir yüzdeyle okuldaki herkes birbirleriyle işbirliği halindedir diyebilirim. Yönetimden zorlayıcı bir şey görmedim şu ana kadar. Yaptırım yok. Çaba sarf ediliyor katılım olsun diye ama bununla ilgili bir yaptırım görmedim.” (11K4).

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

**Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Analizi
(t Testi Sonuçları)**

Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S. Sapma	SD	t	p
Lisans	97	3,92	0,51	152	-1,41	0,15
Lisansüstü	57	4,05	0,57			

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri, öğrenim düzeyleri değişkenine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcılardan lisans mezunu olanların ortalaması ($\bar{X}=3,92$) ile yüksek lisans veya doktora mezunu olanların ortalaması ($\bar{X}=4,05$) oldukça yakın olup paylaşılan liderlik davranışları iki grup için de “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Bu duruma göre, araştırmaya katılan öğretim elemanları öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak sorumluluk almada gönüllülük göstermekte ve etkileşim içinde bulunmaktadır.

Nitel Bulgular

Öğretim elemanlarının öğrenim düzeylerinin paylaşılan liderlik davranışlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görebilmek için yapılan nitel değerlendirme sonucu nicel veriler ile benzerlik göstermektedir.

Örneğin işbirliğinin; ağırlıkla gönüllü olarak görevler üstlenilen çeşitli ofisler, birimler ve komisyonlar kapsamında daha yoğun olduğunu düşünen bir lisansüstü eğitim mezunu öğretim elemanının görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi burada dediğim gibi öğretim elemanı olarak derse giren herkes [işbirliği içinde] değil. [Müdürümüz] belli komisyonlarda, görevlerde gönüllü olarak çalışmayı kabul etmiş kişilerle evet işbirliği içinde. Biz de evet o ekiplerle işbirliği içindeyiz.” (9K4).

Akademik ofislerden birinde görev yapmakta olan lisans mezunu bir öğretim elemanı da benzer şekildeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ben mesela kendi ofisimizle ilgili yenilikleri biliyorum. Ama gidip de şu anda [başka bir ofiste] ne gibi değişikliklere gidiliyor, ne gibi kararlar alınıyor ancak uygulamaya geçildiği zaman öğreniyorum. Yani ancak orada bir arkadaşım olacak ki bana anlatacak. Yani ofis çalışanı olmasam, ya bir arkadaşımından duyacağım "duydun mu, seneye böyle olacakmış" gibi ya da hakikaten seneye gelecek, duyurusu yapılacak

bunun okul genelinde öyle duyacağım. Öyle hemencecik duymuyoruz yani... Ya kulaktan kulağa, ya da uygulamaya geçince...” (13K4).

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Analizi (Varyans Analizi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S. Sapma	F	p
1-5 yıl	30	4,02	0,38	0,571	0,635
6-10 yıl	40	4,01	0,58		
11-15 yıl	24	3,85	0,59		
16 yıl ve üstü	60	3,97	0,54		

Tablo 18’de sunulduğu üzere, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeyi mesleki kıdemlerine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; 1-5 yıl arası kıdem diliminde yer alan 30 öğretim elemanı için $\bar{X}=4,02$, 6-10 yıl arası kıdem diliminde yer alan 40 öğretim elemanı için $\bar{X}=4,01$, 11-15 yıl arası kıdem diliminde yer alan 24 öğretim elemanı için $\bar{X}=3,85$ ve 16 yıl ve üstü kıdem diliminde yer alan 60 öğretim elemanı

için $\bar{X}=3,97$ olup tüm kıdem dilimleri için paylaşılan liderlik davranışları “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Buna göre, yabancı diller yüksekokulu öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerinden bağımsız olarak çeşitli konularda desteğe ve fırsata sahip oldukları, yönetsel işlere katkı sağlamada benzer düzeyde isteklilik gösterdikleri ve paylaşımaya dayalı okul ortamı için benzer düzeyde çaba sarf ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerinin paylaşılan liderlik davranışlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görebilmek için yapılan nitel değerlendirme sonucu nicel veriler ile benzerlik göstermektedir.

Örneğin, 1-5 yıl arası kıdem diliminde bulunan bir öğretim elemanı okula dair yürütülmesi gereken görevlerde sorumluluk almada gönüllülük esasına dayalı olduğunu konusunda şöyle bir vurgu yapmaktadır:

“[Müdürümüz] çabaları destekler diye düşünüyorum. Şöyle ki; ben mesela yüksek lisans öğrencisiyim şu an tezimi yazmam gerekiyor. Ama tezimi yazamıyorum işteki yoğunluktan dolayı. ...Ben dediğim gibi bir ofis çalışıyorum ve ofis çalışanı olduğum için bu kadar yoğunum o yüzden tezimi yazamadım. Ofis çalışanı olmasam tezimi yazabilir miyim (düşünerek) yine yazabileceğimden emin değilim, çünkü yoğun bir sistemimiz var. Ama müdürümüz bu konuda ne yapabilir, o da benim için bir soru işareti. Pek yapabileceği bir şey de olmayabilir. Gönüllülük esası var evet ama ben çalıştığım ofise gönüllü olarak getirilmedim; biraz gönülsüz olarak getirildim (gülerek). Şu an gönüllüye yakınım ama tam gönüllüyüm diyemem kafamda soru işaretleri var. Çünkü ağır bir iş ve karşılığını almadığımız bir iş. O vakitte karşılığını alabileceği başka işler yapan var ama benim bu gönüllülük esasına dayanan işi yapmamın herhangi bir karşılığı var mı, bence yok. Olumlu olarak bir karşılık aldığımı düşünmüyorum ne maddi ne manevi açıdan.” (8K1).

6-10 yıl arası kıdem diliminde bulunan bir öğretim elemanı ise okula dair yürütülmesi gereken işlerde sorumluluk almada gönüllülük esası ve öğretim elemanlarının yönetsel işlerdeki isteksizliği konusunda görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

“Doğruyu söylemek gerekirse okulda çok da fazla istekli hocalar olduğunu düşünmüyorum. Bir göreve getirildiklerinde maalesef biraz zorla oldurulmaya çalışılıyor. Çünkü birimler olsun... çok iş olduğu için... hocalar buna biraz... nasıl diyeyim... çok fazla istekli olarak yaklaşmıyorlar. Tabii ki bundaki nedenlerden biri ekstra para verilmemesi de olabilir bu tür görevlerde. ...Müdürümüzün yönlendirmesinin tatlı dille olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Hani "hocam bu konuda iyisiniz bunu yaparsınız" deyip. Çünkü yüreklendiren bir kişidir kendisi. Hani böyle olduğu için tatlı dille halletmeye çalıştığımıza eminim ama şey olarak baktığımızda hani, öğretim elemanları ne kadar istekli bu konuda, can atıyorlar diyemeyiz. Ama bir şekilde onları yüreklendirerek işlere getirdiğini düşünmüyorum. Ve tabii ki bu konuda öğretim elemanları da "müdür bunu söyledi" deyip mecburen zaten kabul etmek zorunda da kalıyorlar.” (2K2).

11-15 yıl arası kıdem diliminde yer alan bir öğretim elemanı yönetsel işlere katkıda bulunmanın getirdiği fazladan iş yükünün öğretim elemanlarında bu rolleri üstlenmede isteksizliğe bir temel oluşturduğunu ve artan iş yüküyle orantılı şekilde maddi beklentilerin karşılanmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“...Öğretim elemanı 22 saat yerine 12 saat derse girdiğinde üstüne [yönetsel] işleri yapmak istese, birincisi ek ders ücretinden bir kesinti oluyor, ikincisi de hala 12 saat çok fazla gelebiliyor. Yani iş yükü yarıya bile inmiyor ...ve buradaki hoca yıllık birkaç bin lira maddi kayba uğrayabiliyor. Bu yüzden öğretim elemanlarının bu konuda isteklilik olarak, herkes sıraya girip adını yazdırıp ya da böyle buraya bir pozisyon açılacak örneğin testing ofisinde, kimler başvurur gibi bir sürecimiz olmadı. Ama görevlendirilen arkadaşlarımız buralarda, ellerinden geleni en iyi şekilde yapıyorlar. Herhangi bir mazereti, sıkıntısı olan arkadaşlar

da bu durumu belirterek görevlerinden ayrılabiliyorlar. Hani kimseye zorla (vurgulayarak) bu iş yaptırılmıyor, ya da yapanlar da bu işleri özensiz ya da düzensiz yapmıyorlar. Ama gönüllülük ya da isteklilik herhalde buradaki perspektifimiz, bunun devlet okullarında, vakıf okullarıyla karşılaştırdığımızda, çok da aynı seviyede olduğumu söyleyemem.” (4E3).

16 yıl ve üstü kıdem diliminde bulunan ve bir komisyon biriminde görev yapan bir öğretim elemanının görüşleri de benzer şekilde, okuldaki yönetsel rolleri üstlenmenin getirmiş olduğu konumun maddi kayıplar ve artan iş yükü olarak yansıdığı vurgusuyla şu şekildedir:

“„Bizim kurumumuzda yönetimde olmak demek işte daha az derse girmek, dolayısıyla da daha az ücret almak, hatta hiç ücret almamak ama daha çok iş yapmak ve daha uzun saatler okulda kalmak demek. Bu tabi gelir-gider dengesine baktığımızda gelirin olmayıp giderin çok olması demek. Bunu da doğal olarak kimse istemiyor. Maddi hiçbir katkısı olmadığı gibi yönetimde olmanın, ekstra bir de götürüsü var bizden. Ben mesela maaş karşılığı derse giriyorum onun dışında hiçbir derse girmiyorum ekstradan. Ama yaptığım işe baktığımızda ve okulda kaldığım süreye baktığımızda normal bir hocaların en aşağı - ki ücretini alan normal bir hocaların- en aşağı iki katı bir çaba ben burada sarf ediyorum. Yani burada bir dengesizlik var. ...Yani okul için bir şey yapan insanlar aslında cezalandırılıyorlar sonuca baktığımızda. ...Yani bulunduğumuz statünün size getirdiği bir artısı vardır her zaman. Burada bu yok. Statü sizden götürüyor. Böyle bir anormallik var.” (10K4).

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri okuldaki öğretim elemanı sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmada yer alan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda görev yapan öğretim elemanı sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okuldaki Öğretim Elemanı Sayısına Göre Analizi (Varyans Analizi Sonuçları)

Öğretim Elemanı Sayısı	n	$\bar{X}$	S. Sapma	F	p
30-50 arası	31	3,60	0,51	10,266	0,000
50-70 arası	36	4,00	0,62		
70 üstü	87	4,08	0,45		

Tablo 19’daki bulgulara göre, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda görev yapan öğretim elemanı sayısına göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Paylaşılan liderlik davranışları düzeyi 30-50 arası öğretim elemanı bulunan okulda ortalama $\bar{X}=3,60$, 50-70 arası öğretim elemanı bulunan okulda $\bar{X}=4,00$ ve 70 üstü öğretim elemanı bulunan okulda $\bar{X}=4,08$ bulunarak okulların tamamının “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin yüksek olduğu okul ortamlarında görevler yürütülürken daha dayanışma temelli ve daha ekip çalışmasına dayalı olduğu söylenebilir.

Paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin öğretim elemanı sayısına göre anlamlı farklılıklarının hangi büyüklükteki okullar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okuldaki Öğretim Elemanı Sayısına Göre Anlamlı Farklılığın Hangi Okul Büyüklükleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Öğretim Elemanı Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı	Ortalamalar Arası Fark	p
30-50 arası	50-70 arası	-,39310*	,002
	70 üstü	-,47998*	,000
50-70 arası	30-50 arası	,39310*	,002
	70 üstü	-,08688	,390
70 üstü	30-50 arası	,47998*	,000
	50-70 arası	,08688	,390

Tablo 20 incelendiğinde öğretim elemanı sayısı 30-50 arası olan okullar ile öğretim elemanı sayısı 50-70 arası olan okullar ve öğretim elemanı sayısı 70 üstü olan okullar arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bu farkın öğretim elemanı sayısı 30-50 arası olan okullar aleyhine olduğu da görülmektedir. Buna göre, öğretim elemanı sayısı az olan küçük okullarda paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin öğretim elemanı sayısı nispeten fazla olan orta ve büyük ölçekli okullara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum, okuldaki öğretim elemanı sayısı arttıkça görev ve sorumlulukların daha fazla kişiyle paylaşılması sonucu iş yükü de paylaşıldığından, orta ve büyük ölçekli okullarda öğretim elemanlarının iş ve işleyişe olan katkılarının onların inisiyatiflerine bağlı olması şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel kısmına katılan öğretim elemanlarının hiçbirisi öğretim elemanı sayısı 30-50 arası olan okullarda görev yapmamaktadır. Buna göre, nispeten büyük okullarda görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerini inceleyen nitel değerlendirme nicel bulgularla benzerlik göstermektedir.

Örneğin, öğretim elemanı sayısı 70 üstü olan bir okulda görev yapan bir öğretim elemanı; tüm öğretim elemanlarının üstlendikleri rollerde statü sahiplenmek gibi bir durumlarının bulunmadığını, üstlenilen rollerde sürekli olarak bir devir halinde olduğunu ve buna bağlı olarak da herkesin benzer süreçleri yaşamasından kaynaklı açık iletişim ortamının güçlendiğini şu şekilde ifade etmektedir:

“... Zaten bu okulda benim gözlemlediğim kadarıyla yönetim kadrolarında olmak o konumu sahiplenmek anlamına gelmemektedir. Yıllar içerisinde bu koltuklardan pek çok öğretim elemanının geçtiğini duydum. Dolayısıyla bugün yöneticiyseniz yarın tekrar öğretim elemanı olarak sadece yönetsel görevlerinizden arınmış olarak mesleğinize devam etmiş oluyorsunuz. Ya da işte bugün mesleğine devam eden, derslere girip çıkan bir öğretim elemanıysanız yarın yönetsel bir göreve gelebiliyorsunuz. Benim gördüğüm kadarıyla burada iş tanımları sadece odaların üzerinde yazan bir değerden ibaret. Hiçbir öğretim elemanına hiçbir yönetsel konum zimmetlenmiş durumda değil. Herhangi bir yönetsel konuma herhangi bir öğretim elemanı gelip yerleşebilir ve bu görevi yerine getirebilir. Ve pek çok öğretim elemanı da bu görevleri yerine getirebilme konusunda niteliklidir. Zaten pek çok kişi de bu aşamalardan geçmiştir. Dediğim gibi, genç yaşlarda göreve başlıyorsanız eğer, zaten sizden daha fazla çaba sarf etmenizi bekleyen bir ortam oluyor. Mesleki olarak da bu aslında ilerleme kaydetmenizi sağlayan bir şey. Olumlu yönlerinin çok olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla siz bu süreçler içerisinde zaten bu noktalardan pek çok kez geçmiş oluyorsunuz. Bunun üzerine yönetsel kadrolarda bulunduğumuzda neyin ne olduğunun farkındalığı sizde de yüksek olmuş oluyor. İşleyişin bütün zincirlerinin tamamına hakim olmuş oluyorsunuz. Bu da aslında yönetimde daha şeffaf olmayı, daha yumuşak olmayı getiriyor beraberinde, çünkü herkes aynı yollardan geçtiği için neyin nasıl işlediğinin son derece farkında olmuş oluyor. Dolayısıyla insanlar arasında herhangi bir zorlama, bir gönül koyma ya da profesyonel anlamda bir aksama olmadığını görüyorum. Ve evet müdürümüz de bunun bu şekilde olmasını destekliyor, etkin olarak herkesin katılmasını bekliyor. Kendisi zaten toplantılarda bu kademelere

kapıların açık olduğunu ve yardım etmek isteyen öğretim elemanı varsa tabii ki görüşmek istediğini belirtiyor ve buna göre de zaten bir şekilde karar alınıyor.” (14K1).

Büyük okulların koordine edilmesi ve paydaşlar arasında en hızlı şekilde iletişimin sağlanması için teknolojik aygıtların işleyişe dahil olması da önem taşımaktadır. Büyük bir okulda görev yapmakta olan bir öğretim elemanı sosyal medya üzerinden oluşturdukları kurumsal paylaşım platformu aracılığıyla değişim ve gelişim süreçlerindeki paylaşım ve etkileşimi bir örnekle şu şekilde ifade etmektedir:

“...Bizim senato kararlarının değişmesi gerekiyordu. ...[Müdürümüz] ne yaptı "içimizden bir ekip kuralım ...diğer üniversitelerdeki durumları bir araştıralım ...bir rapor hazırlayalım" dedi mesela bir örnek vermek gerekirse. O raporlar incelendi, etti, ortak bir şey çıktı. Hatta o toplantıda hatırlıyorum şey çok güzeldi "Bunu ben sizden birileri yapsın istiyorum, çünkü bu kuralları siz uyguluyorsunuz". ...Kurulan komisyon gerekli incelemeleri yaptıktan sonra bunu paylaştı. Burada kaç kişi çalışıyorsa kurumsal bilgi paylaşım platformlarında bunu gördü, okudu. Dediler ki "ters bir şey varsa bize söyleyin" askıya aldık, askı sürecinde gidiyor. Hani bu süreçte bile bunu yapması aslında değişim ve gelişim çabalarına etkin olarak katılım sağladığını gösteriyor.” (9K4).

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmada yer alan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21
Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışları Düzeylerinin Okulda Bulunan Öğrenci Sayısına Göre Analizi
(t Testi Sonuçları)

Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	S. Sapma	SD	t	p
1000 altı	31	3,60	0,51	152	-4,45	0,00
1000 ve üstü	123	4,06	0,50			

Tablo 21’de öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin okulda bulunan öğrenci sayısına göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. 1000’in altında öğrencisi bulunan yabancı diller yüksekokullarında aritmetik ortalama $\bar{X}=3,60$ iken 1000 ve üstü öğrencisi bulunan yabancı diller yüksekokullarında aritmetik ortalama $\bar{X}=4,06$ ’dır. Veriler her iki grup için de “Çoğunlukla” düzeyinde olmasına rağmen ortalamalar istatistiksel bakımdan 1000’in altında öğrencisi bulunan okullar aleyhine farklılaşmaktadır.

Bu durum, öğrenci sayısı fazla olan yabancı diller yüksekokullarında işbirliği ve dayanışmaya dayalı ilişkilerin daha yoğun olduğu ve paydaşların daha fazla fikir alış verişinde bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel kısmına katılan öğretim elemanlarının hiçbirisi 1000’in altında öğrencisi bulunan okullarda görev yapmamaktadır. Buna göre, öğrenci sayısı 1000’in üstünde olan okullarda görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerini inceleyen nitel değerlendirme nicel bulgularla benzerlik göstermektedir.

Örneğin bir öğretim elemanı çok öğrencinin çok da sorumluluk getirdiğinden hareketle, koordinasyon ve birlik sağlanmadığı takdirde işlerin yolunda gitmeyeceğini vurgulamış, müdürlerin ayrı ayrı girişimleri bir araya getirmedeki çabasını dile getirmiş ve bu süreçte meslektaşlar arası işbirliğinin, dayanışmanın ve takım çalışmasının önemsendiğine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Bağımsız olarak hareket edilemez zaten. Zaten o birlik bozulduğunda alınan bir karar da olamıyor. Yani öğretmen elemanı kendisi bir şey düşünüyor ve bunu yönetimle paylaşmıyorsa, mesela bir öğrenci kulübünün açılması gibi, örneğin konuşma kulübü olsun, bunu eğer yönetime bildiremezse zaten öyle bir şeye başlayamaz. Yönetim de zaten dediğim gibi somuna kadar destek veriyor bu tür yeni fikirlere çok açıklar ve okulda yeni bir şeylerin olmasını da çok istiyorlar. ...Öğretim elemanı gidip işte benim böyle bir fikrim var bunu nasıl geliştirebiliriz dediğinde zaten yönetim onun yanına başka bu konuda çalışabilecek, çalışmak isteyen insanları birleştirip hemen bir grup kurabiliyor. Ama öbür türlü tek kalan hoca zaten okulumuzda çok fazla öğrenci olduğu için nasıl böyle bir şey gerçekleştirebilir? Onun için mutlaka beraber, birbirlerine haber vererek birbirlerini destekleyerek kararları alıyorlar.” (2K2).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın problemine ve sırasıyla alt problemlerine ilişkin elde edilen nicel ve nitel sonuçlar verilerek bu sonuçlara ilişkin öneriler sunulmaktadır.

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Paylaşılan Liderlik Ölçeğinde yer alan tüm sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin genel değerlendirme sonucunda, öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 39,72 olarak bulunmuştur. Böylelikle, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarının “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum yukarıdan aşağıya, hiyerarşik olarak yapılanmış genel yükseköğretim sisteminin yabancı diller yüksekokullarında liderlik inisiyatifini yalnızca formal yetkilere dayandırmadığı ve öğretim elemanlarına liderlik inisiyatiflerini kullanabilmeleri adına fırsatlar verdiğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının “Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler” maddesine verdikleri yanıt en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir ($\bar{X} = 4,40$ – Çoğunlukla). Bu durum diğer yükseköğretim birimleri içerisinde yabancı diller yüksekokullarının diğer işlevlerinden çok eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla ağırlık vermesi ile açıklanabilir. Öğretim elemanlarının “Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler” maddesine verdikleri yanıt ise en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir ($\bar{X} = 3,36$ – Bazen). Bu durumun kaynağı olarak öğretim elemanları artan iş yükleri ve okulda geçirilen zamana karşı bu işleri yürütmek adına azalan ders yükleri sebebiyle kazançlarında düşme şeklinde bir karşılığının olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanları yönetsel işlere katıldıklarında onları bu görevleri yürütmeye

motive edecek çeşitli kolaylaştırıcı etkenlere ve verilen zamana ve emeğe değer olabilecek maddi ve manevi karşılığa ihtiyaç duymaktadırlar.

Ugwu'nun (2009) Güney Teksas'ta bulunan bir devlet bir de özel üniversitede yürütmüş olduğu çalışmasında dekanlar ve öğretim üyelerinden elde edilen bulgulardan da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İşbirliği çabalarının öğretim, araştırma ve üniversite topluluğuna hizmete odaklandığı görülmüştür. Benzer durumların bu araştırma kapsamındaki yabancı diller yüksekokullarında da bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde içerik analizi yapılmıştır. Bu işlemle veriler kodlanarak belirli temalar çerçevesinde ele alınmıştır. Bu araştırmanın temaları “müdürlerin işbirliği tutumları” ve “okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumları” olarak ifade edilmektedir.

Müdürlerin işbirliği tutumları teması; öğretim elemanları ve diğer paydaşlar ile işbirliği, öğretim elemanları ve diğer paydaşların yönetime katılımı, öğretim elemanlarının kararlara katılımı, öğretim elemanlarının değişim ve gelişme çabalarına katılımı, sorumluluk almada gönüllülük, öğretim elemanlarına destek/fırsat verme ve okulu geliştirme kodlarından oluşmaktadır.

Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumları teması ise; meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşim, yönetsel işlere katkı, paylaşım dayalı okul ortamı, meslektaşlar arası işbirliği ve dayanışma ve meslektaşlar arası iletişim kodlarından oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ulaşılan temalar ve kodlar, Ağiroğlu-Bakır'ın (2013) doktora tezi çalışmasında ulaşılmış olduğu tema ve kodlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulguları nicel bulguları destekler niteliktedir. Araştırmanın nicel görüşme kısmına katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu (n=13) paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Katılımcılar; işbirliğine, paylaşım, karar verme süreçlerine katılıma, etkileşime, gönüllülük esasına, açık iletişime ve dayanışmaya dayalı okul ortamına vurgu yapmışlardır. Nitel bulgulardan elde edilebilecek en genel sonuç öğretim elemanlarının çeşitli liderlik rollerini

üstlendikleri yönündedir. Tüm nitel ifadeler bütüncül olarak ele alındığında öğretim elemanlarının çeşitli liderlik rollerini üstlenmesinin ya öğretim elemanlarının kendi inisiyatifleri ile ya profesyonel gelişim amacıyla ya da müdür tarafından cesaretlendirilmeleri ile ortaya çıktığı görülmektedir.

Hem nicel hem nitel sonuçları destekler nitelikte Yılmaz'ın (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin araştırıldığı yüksek lisans tez çalışmasında katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri “Çoğunlukla” olarak bulunmuştur ve nicel bulguların nitel bulguları desteklediği görülmüştür.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin “cinsiyet” değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kadın öğretim elemanları için ortalama $\bar{X}=3,97$ ve erkek öğretim elemanları için ortalama $\bar{X}=3,98$ olup, ortalamaların son derece yakın olduğu görülmüştür. Hem kadın hem erkek öğretim elemanları için paylaşılan liderlik davranışları “çoğunlukla” düzeyindedir.

Nicel boyutu destekler nitelikte, cinsiyet değişkenine göre yapılan nitel değerlendirme sonucuna göre kadın (n=9) ve erkek (n=5) öğretim elemanlarının görüşleri benzerlik göstermiştir. Hem kadın hem erkek öğretim elemanları benzer koşullardan, karar alma süreçlerine katılımdan ve açık iletişime dayalı ilişkilerden olumlu olarak bahsetmişlerdir. Hem kadın hem erkek öğretim elemanları benzer düzeyde işleyişe katkı sağlamakta ve benzer düzeyde karar alma süreçlerine dahil olmaktadır.

Bu sonuçlardan farklı olarak Ağıroğlu-Bakır (2013) ise hem kamuya ait ilköğretim okullarında hem de özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumu toplumsal kültür ve yapı ile ilişkilendirerek liderlik işlevlerinin çoğunlukla erkekler tarafından icra edilmesine bağlamıştır.

Yener (2014) ortaöğretim kurumlarında yürüttüğü çalışmasında, yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarının erkek yöneticiler aleyhinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu kadınların daha kanaatkar yapıda olmaları, beklentilerinin erkeklerden daha düşük olması ve kadınların gün içinde üstlendikleri rollerin daha fazla olmasıyla açıklamıştır.

Li (2007) yükseköğretim liderliğinde tercih edilen eğitim liderliğinin dönüşümcü ve paylaşılan liderlik yaklaşımlarını içeren kolektif, danışmaya dayalı ve işbirlikçi liderlik uygulamaları olduğunu belirtmiştir. Etkin bir şekilde liderlik edilmesini sağlayan ilgili yetkinlikleri ortak bir vizyona ilham verme, değişimi yönetme ve öncülük etme, insanları motive etme, teşvik etme ve güçlendirme, kişilerarası iletişim becerilerine sahip olma, takım oluşturma ve takım çalışmasına odaklanma ve kişisel gelişim kapasitesine sahip olma şeklinde sıralamaktadır.

Li (2007) bu becerilerin daha çok kadınlarla ilişkilendirilen beceriler, yetenekler ve özellikler olduğunu vurgulayarak, kadınların daha etkili ve verimli liderler olma potansiyellerinin olduğunu vurgulamıştır. Buna bağlı olarak da Hong Kong'da kadınların yükseköğretimde daha fazla liderlik rolleri üstlenmelerini önermiştir.

Görüldüğü gibi farklı eğitim kademelerinde yürütülen paylaşılan liderlik çalışmaları cinsiyet değişkeni bakımından farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Yabancı diller yüksekokullarında genel olarak kadın öğretim elemanlarının sayısı erkek öğretim elemanı sayısından fazladır. Bu durum, okulun işleyişi için gerekli olan görev ve sorumlulukların da kadın öğretim elemanları arasında daha fazla paylaşılmasını bir doğal sonuç olarak beraberinde getirmektedir. Hem nicel hem nitel bulgular açısından erkek öğretim elemanları ise kendilerini kadınların çoğunlukta olduğu bir çalışma ortamında imkanlar bakımından eksik bırakılmış veya ayrıştırılmış hissetmemektedirler. Bu durum, kadın öğretim elemanlarının daha eşitlikçi, kapsayıcı ve işbirlikçi bir çalışma ortam oluşturdıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu öğretim elemanları için aritmetik ortalama $\bar{X}=3,94$, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretim elemanları için aritmetik ortalama $\bar{X}=4,05$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arası fark oldukça düşüktür ve hem eğitim fakültesi mezunu hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Nitel boyuta ilişkin olarak da eğitim fakültesi mezunu olan öğretim elemanları ($n=12$) ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretim elemanlarının ($n=2$) görüşlerinin oldukça benzer olduğu görülmüştür.

Benzer sonuçlar İşcan’ın (2014) yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Fen edebiyat veya eğitim fakültelerinden mezun olmak yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanlarında paylaşılan liderliğe ilişkin birbirlerinden farklı görüşler geliştirmelerine sebep olmamıştır. Buna göre, öğretim elemanlarının fen edebiyat fakülteleri ya da eğitim fakültelerinden mezun olmalarından çok, deneyimledikleri liderlik felsefesine ilişkin uygulamalardan edinilen deneyimleri paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde daha önemli olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin “öğrenim düzeyleri” değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Lisans mezunu öğretim elemanlarının ortalaması ($\bar{X}=3,92$) ile lisansüstü eğitim mezunu olanların ortalaması ($\bar{X}=4,05$) yakın olup paylaşılan liderlik davranışları her iki grup için de “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Öğretim elemanlarının öğrenim düzeylerinin paylaşılan liderlik davranışlarında bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yapılan nitel

değerlendirmenin sonucu nicel sonuçlar ile benzerlik göstermiştir. Buna göre, lisans mezunu olan öğretim elemanları (n=7) yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretim elemanları (n=7) ile benzer düzeylerde işleyişe katkıda bulunmaktadır.

Benzer şekilde Çınar ve Bozgeyikli'nin (2015) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısını araştırdıkları çalışmalarında da öğrenim düzeyi değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Arabacı, Karabatak ve Polat'ın (2016) ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarını araştırdıkları çalışmalarındaki verilere göre de hiçbir boyutta öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yabancı diller yüksekokullarının yapısal doğası gereği öğretim elemanları yoğunluklu olarak akademinin öğretimsel boyutuyla iç içe olduklarından öğrenim düzeyleri keskin bir şekilde ön plana çıkmamakta ve paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri de benzer özellikler göstermektedir. Yabancı diller yüksekokullarında profesyonel iş birimleri olarak karşımıza akademik ofisler çıkmaktadır. Nitel görüşmelerde görüldüğü üzere bu profesyonel iş birimlerinde yer almak için de öğrenim düzeyi bir kriter olarak görülmemekte ve gönüllülük esasına dayalı olarak öğretim elemanları bu birimlerde görev alabilmektedirler.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeyi “mesleki kıdem” değişkenine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiştir. 1-5 yıl arası kıdem diliminde yer alan öğretim elemanları için ortalama $\bar{X}=4,02$, 6-10 yıl arası kıdem diliminde yer alan öğretim elemanları için ortalama $\bar{X}=4,01$, 11-15 yıl arası kıdem diliminde yer alan öğretim elemanları için ortalama $\bar{X}=3,85$ ve 16 yıl ve üstü kıdem diliminde yer alan öğretim elemanları için ortalama $\bar{X}=3,97$ 'dir. Tüm kıdem dilimleri için paylaşılan liderlik davranışları “Çoğunlukla” düzeyindedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre nitel değerlendirme sonuçları nicel sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Her kıdem diliminden öğretim elemanları okula dair iş

ve işleyişlerde sorumluluk almada gönüllülük ve istekliliğin önemini vurgulamışlardır. Her bir kıdem düzeyinden öğretim elemanı yönetsel işlere katkıda bulunma konusunda sorumluluğu yüksek getirisi düşük olan iş ve görevlere (örneğin akademik ofislerdeki görevler) karşı çok da istekli olunmadığını belirtmişlerdir. Bunun bir nedeni; harcanan zamana dayalı maddi kazanç bulamadıkları gibi bu görevleri yürütebilmek adına daha az ders yükü almak zorunda kaldıklarından maddi zarara uğradıklarını düşünmeleridir. Diğer bir nedeni ise akademik ofislerdeki iş yükünün fazlalığının göz önünde bulundurularak yoğun iş yüküne sahip ders (örneğin yazma dersi) yüklerinin azaltılması gibi beklentilerin karşılanmıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Benzer şekilde, İşcan'ın (2014) yabancı diller yüksekokullarında yürütmüş olduğu paylaşılan liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelendiği doktora tezi çalışmasında da mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Yener'in (2014) ortaöğretim kurumlarında yürüttüğü çalışmasındaki bulgulara göre ise paylaşılan liderlik davranışları düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 0-5 yıl arası mesleki kıdem diliminde yer alan katılımcıların; 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-25 yıl ve 25 yıl ve üstü kıdem dilimlerinde yer alan katılımcılara göre paylaşılan liderliğe ilişkin davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Ereş ve Akyürek (2016) de öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin algı düzeylerini kıdem değişkenine göre karşılaştırdıklarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi kıdem değişkeni açısından da paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerde koşullara ve eğitim kademelerine göre farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin “okulda görev yapan öğretim elemanı sayısı” değişkenine göre $p < .05$

düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığın öğretim elemanı sayısı 30-50 arası olan okullar aleyhine olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik davranışları düzeyi 30-50 arası öğretim elemanı bulunan okulda ortalama $\bar{X}=3,60$ iken 50-70 arası öğretim elemanı bulunan okulda $\bar{X}=4,00$ ve 70 üstü öğretim elemanı bulunan okulda $\bar{X}=4,08$ olarak bulunmuştur.

70 üstü öğretim elemanı bulunan okullarda yapılan nitel değerlendirme sonucu nicel sonuçlar ile benzerlik göstermiştir. Okuldaki öğretim elemanı sayısı arttıkça görev ve sorumlulukların daha fazla kişiyle paylaşılması sonucu iş yükü de paylaşıldığından, orta ve büyük ölçekli okullarda öğretim elemanları arasında daha fazla işbirliğine ve paylaşıma bağlı ilişkiler oluşmaktadır.

Hayward (2015) büyük bir örgütsel yapıdaki bir Britanya üniversitesi ile aynı şekilde büyük bir özel şirkette 2011 - 2013 yılları arasında bir çalışma yürüterek paylaşılan liderliği incelemiştir. Paylaşılan liderliğe başarılı bir geçiş için gerekli olanın rol model olmaya kendini adanmış liderler ve örgütün içinde ortak bir örgütsel amaca, vizyon ve değerlere dayalı yaklaşımların benimsenmesi olduğunu belirtmiştir. Uygulamada paylaşılan liderliğin işlevsel olmasını sağlayan faktörleri ise sürekli olarak devir halinde olan karar verme süreçleri, işbirlikçi başarıya vurgu, çeviklik ve öğrenme olarak sıralamıştır.

Buradan benzerlikle, yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanlarıyla yapılan nitel görüşmelerden elde edilen bulgulardan birkaç ifadeye vurgu yapmak gerekir. Öğretim elemanları, okulda yürütülen çalışmaları kendi aralarında paylaşarak ve devrederek gerçekleştirmektedirler. Her öğretim elemanının belli süreçlerden mutlaka geçmiş olması, öğrenen öğreticiler topluluğu olma konusunda bir değer arz etmektedir. Büyük okullarda görev yapan öğretim elemanlarının belirttiği üzere, iş birimlerinden kaynaklı statülerin yalnızca kapılarda yazan ifadeler olarak görülmesi, kimsenin hiçbir konunun zimmetlisi olarak görülmemesi de devir halinde olan karar verme süreçlerinin bir belirtisidir. Bunun haricinde, büyük okulların koordine edilmesi ve paydaşlar arasında en hızlı şekilde iletişimin sağlanması açısından çeşitli teknolojik iletişim araçlarının da işleyişe dahil olması ayrıca önem taşımaktadır.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin “okulda bulunan öğrenci sayısı” değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. 1000’in altında öğrencisi bulunan yabancı diller yüksekokullarında aritmetik ortalama $\bar{X}=3,60$ iken 1000 ve üstü öğrencisi bulunan yabancı diller yüksekokullarında aritmetik ortalama $\bar{X}=4,06$ ’dır. İstatistiksel bakımdan veriler 1000’in altında öğrencisi bulunan okullar aleyhine farklılaşmıştır.

Öğrenci sayısı 1000’in üstünde olan okullarda görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışları düzeylerini inceleyen nitel değerlendirme nicel bulgularla benzerlik göstermiştir. Dolayısıyla öğrenci sayısı fazla olan okullarda işbirliği ve dayanışmaya dayalı ilişkiler de daha yoğun olmaktadır.

Ugwu’nun (2009) bir özel bir de devlet üniversitesinde, öğretim üyeleri ve dekanlarla paylaşılan liderlik uygulamalarının etkilerini araştırdığı çalışmasında bu sonucu destekler bulgular bulunmaktadır. İlgili araştırmada, uygulamanın yürütüldüğü okullardan özel olanı az öğrenciye sahip küçük bir okuldur, devlet üniversitesi ise hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından daha kalabalıktır. Ortaya çıkan sonuçlara göre devlet okullarının daha düzenli ve işleyişlerde daha tertipli olduğu görülmüştür. Özel üniversiteler için kar amacı güden kuruluş vurgusu yapılarak işleyişlerde düzensizlik ve tertipsizlik olduğu ve eğitsel olarak da diplomanın eğitimden önde tutulduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hem öğretim elemanı hem de öğrenci sayısı bakımından daha kalabalık olan devlet üniversiteleri özel üniversitelere göre daha dostane, işbirlikçi ve pozitif bir ortam sunmaktadır.

Bu bulgularla benzerlik gösterecek şekilde bu araştırmadaki nitel görüşmelerden elde edilen bulgularda, yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanları koordinasyon sağlamaksızın bir atılım gerçekleştirmekten yana olmadıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle, işlerin işbirliği ve paylaşım ile yürütülmesi durumu doğal olarak takım çalışmasını da beraberinde getirmektedir. Fakat bu süreçte bireysel girişimler veya müdürlerin birleştirici çabaları ile bir araya gelen ekipler elbette okulda bulunan tüm potansiyeli ve kapasiteyi ifade etmeye yetmemektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yapmak istedikleri çalışmaları dile getirebilecekleri

ve bu çalışmaları beraber yürütebilecekleri diğer paydaşlara erişebilecekleri ortamlara ihtiyaçları bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretim elemanları görev ve sorumlulukları dışında iş ve işleyişe katkıda içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İhtiyaç duyulan motivasyonun sağlanması önemlidir.

2. Öğretim elemanlarının liderlik davranışları desteklenmelidir. Öğretim elemanlarının zaman içerisinde kendi kabuklarına çekilmelerinin önüne geçilebilir ve görevde oldukları zaman boyunca aktif olarak tüm süreçlere katılımları sağlanmalıdır.

3. Öğretim elemanları okulun gelişmesi için gönüllü olarak yaptıkları fazladan çalışmaların kendilerine fazladan iş yükü ve ders saatinden edilen fedakarlıklar olarak maddi kayıpla sonuçlandığını vurgulamışlardır. Bu durumun sorumluluk alma konusunda isteksizliğe yol açtığından söz etmişlerdir. Maddi kayıpların önüne geçecek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Öğretim elemanları yönetsel işlere katkıda bulunma konusunda sorumluluğu yüksek getirisi düşük olan iş ve görevlere karşı çok da istekli olunmadığını belirtmişlerdir. Çünkü sorumluluğu ve iş yükü fazla olan görev ve sorumluluklar üstlendiklerinde, bunun göz önünde bulundurularak yoğun iş yüküne sahip ders yüklerinin azaltılmasını beklemektedirler. Bu beklentiyi karşılamak ve sorumluluk almada istekli olmalarını teşvik etmek için çalışmalar yapılmalıdır.

5. Okulların koordine edilmesi ve paydaşlar arasında en hızlı şekilde iletişimin sağlanması açısından çeşitli iletişim araçlarının işleyişe dahil olması ve paydaşlar arası etkileşimi kolaylaştırıcı teknolojilerin güncel tutulması sağlanmalıdır.

6. Öğretim elemanları koordinasyon sağlamadan bir atılım gerçekleştirmekten yana olmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu süreçte bireysel girişimler veya müdürlerin birleştirici çabaları ile bir araya gelen ekipler elbette okulda bulunan tüm

potansiyeli ve kapasiteyi ifade etmeye yetmemektedir. Dolayısıyla ğretim elemanlarının yapmak istedikleri çalışmaları dile getirebilecekleri ve bu çalışmaları beraber yürütebilecekleri diğerk paydaşlara erişebilecekleri zaman ve ortamlar yaratılmalıdır.

7. Paylaşıma ve etkileşime dayalı okul ortamı oluşması ve ğretim elemanları arasında olumlu ve açık iletişimin gerçekleşmesi için ğretim elemanlarının sık sık bir araya gelip alanlarındaki gelişmeleri paylaşabilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir.

8. Paydaşların karar alma süreçlerine katılımları etkin olarak sağlanmalıdır.

9. Paydaşlardan düzenli olarak dönütler alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin neriler

1. Bu araştırma yabancı diller yüksekokullarında yürütülmüştür. Yükseköğretime bağlı enstitüler, fakülteler, yüksekokullar vb. birimlerde paylaşılan liderlik araştırmaları yapılması önerilmektedir.

2. Paylaşılan liderliğin üniversitelerdeki diğerk liderlik uygulamalarından nasıl farklılaştığının araştırılması önerilmektedir.

3. Benzer çalışmaların farklı bölgeleri veya yurt genelini kapsayan araştırmalar şeklinde yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 41(185), 269-280.
- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Anderson, S.E., Moore, S. & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.) **Distributed leadership according to the evidence** (pp. 111-136). New York: Routledge
- Arabacı, İ. B., Karabatak, P. & Polat, H. (2016). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 24(3), 1015-1032
- Aydın, M. (2010). **Eğitim yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayın.
- Baiza, R. D. (2011). Distributive leadership and student achievement: A case study. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Texas.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(4), 163-181.
- Bertocci, D. I. (2009). **Leadership in organizations**. Lanham, Maryland: University Press of America

- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. **İlköğretim Online**, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., Özer, N. & Uğurlu, C. T. (2012). Distributed leadership and organizational trust: The case of elementary schools. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 46, 3316-3319.
- Bolden, R. (2004). **What is leadership?** Leadership South West Research Report 1, Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. **Educational Management Administration & Leadership**, 37(2), 257-277.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organization: A review of theory and research. **International Journal of Management Reviews**, 13(3), 251-269.
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması. **International Journal of Human Sciences**, 2(9), 1619-1632.
- Burns, J. M. (1978). **Leadership**. New York: Harper & Brown.
- Camburn, E., Rowan, B. & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 25(4), 347-373.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). **Research methods, design and analysis**. Essex: Pearson.
- Conger, J. A., Kanungo, R. N., Menon, S. T. & Mathur, P. (1997). Measuring charisma: Dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of

charismatic leadership. **Canadian Journal of Administrative Sciences**, 14(3), 290-302

Covey, S. R. (1992). **Principle-centered leadership**. New York: Free Press

Creswell, J. W. (2003). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2007). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2012). **Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research** (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Çınar, A. & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı, **OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi**, 5(9), 42-60

Davis, M. W. (2009). Distributed leadership and school performance. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University, Washington.

Dawson, C. (2007). **A practical guide to research methods: A user-friendly manual for mastering research techniques and projects** (3rd ed.). Oxford: How To Books.

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: Kluwer.

Day, C. (2009). Capacity building through layered leadership: Sustaining the turnaround. In: A. Harris (Ed.) **Distributed leadership** (pp.121-138). Dordrecht: Springer.

- Dural, Burçin. (2002). **Atatürk'ün liderlik sırları**. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Edwards, S. (2014). Enhancing teaching and learning through distributed leadership: A case study in higher education. Unpublished doctoral dissertation, The University of Warwick, Coventry.
- Elmore, R. F. (2000). **Building a new structure for school leadership**. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Mietten & R-L. Punamäki-Gitai (Eds.) **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erçetin, Ş. (2000). **Lider sarmalında vizyon** (2. b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erçetin, Ş. Ş., Hamedoğlu, M. A. (2013). **Küreselleşme sürecinde ulusal liderlerin rolleri ve uluslararası izdüşümleri** (Erişim Tarihi: 25.11.2016). www.yunus.hacettepe.edu.tr/~mhamed/yayinlar/icanas_bildiri.pdf
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. **GEFAD / GUJGEF**, 36(3): 427-449.
- Fiedler, F.E. (2006). The contingency model: A theory of leadership effectiveness. In J. M. Levine & R. L. Moreland (eds) **Small groups: Key readings** (pp. 369-380) New York: Psychology Press
- Firestone, W. A. & Martinez, M. C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.) **Distributed leadership according to the evidence** (pp. 61-86). New York: Routledge.
- Floyd, A. & Fung, D. (2015). Focusing the kaleidoscope: Exploring distributed leadership in an English university. **Studies in Higher Education**.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, 28(3), 317–338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. **Leadership Quarterly**, 13, 423–451.
- Gronn, P. (2003). **The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform**. London: Paul Chapman Publishing.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. **Journal of Educational Administration**, 46(2), 141–158.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds), **Distributed leadership according to the evidence** (pp.17-40). New York: Routledge.
- Halstead, R. S. (1993). Visionary leadership. Unpublished master's thesis, US Army Command and General Staff College, Kansas.
- Halverson R. & Clifford M. (2013). Distributed instructional leadership in high schools. **Journal of School Leadership**, 23(2), 389–419.
- Hanold, M. T. (2015). Understanding the difference between leadership and management. In J. F. Borland, G. M. Kane & L. J. Burton (Eds). **Sport Leadership in the 21st century** (pp. 21–41). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). **Sustainable leadership**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? **School Leadership and Management**, 23(3), 313–324.
- Harris, A. & Day. C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.) **Rethinking educational leadership**. London: Sage.

- Harris, A. & Lambert, L. (2003). **Building leadership capacity for school improvement**. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A & Muijs, D. (2005). **Improving schools through teacher leadership**. Berkshire: Open University Press
- Harris, A. (Ed.). (2009a). **Distributed leadership: Different perspectives**. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. (2009b). Distributed leadership and knowledge creation. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.) **Distributed leadership according to the evidence** (pp. 253-266). New York: Routledge.
- Hayward, S. J. (2015). Success factors in the transition towards distributed leadership in large organizations. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, Manchester.
- 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.
- Ho, A. (2009). Educational leadership for international partnerships between New Zealand and East Asian Chinese higher education institutions. Unpublished doctoral dissertation, The University of Waikato, Hamilton.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). **Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama** (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on organizational commitment: A multilevel approach. **Journal of Educational Research**, 1(103),40-52.
- İşcan, S. (2014). Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Jacobs, T. O. & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), **Measures leadership** (pp.281-295). West Orange, NT: Leadership Library of America.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, 33(7), 14-26.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 9(3), 1357-1405.
- Karasar, N. (2012). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1966). **The social psychology of organizations**. New York: Wiley.
- Koçel, T. (2001). **İşletme yöneticiliği**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 1(1), 123-153.
- Kotter, J. P. (1990). What leaders really do. **Harvard Business Review**, 68(3), 103-111.
- Lambert, L. (1998). **Building leadership capacity in schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. **Leadership and Policy in Schools**, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (Eds) (2009) New perspectives on an old idea: A short history of the old idea. In **Distributed leadership according to the evidence** (pp.1-14). New York: Routledge.
- Leta, D. (2014). The Practices and challenges of distributed leadership in Addis Ababa University. Unpublished master's thesis, Addis Ababa University.

- Li, P. W. (2007). Leadership in higher education: The Hong Kong experience. Unpublished doctoral dissertation, University of Leicester, Leicester.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtle, K.H. (2006). **Methods in educational research: From theory to practice**. John Wiley, San Francisco.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). **Qualitative research methods for the social sciences** (9th ed.). Harlow: Pearson.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus management: A key distinction-At least in theory. **International Journal of Management, Business and Administration**, 14(1), 1-4.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership paradigms, policy and paradox. In K. Leithwood, B. Mascal & T. Strauss (Eds.) **Distributed leadership according to the evidence** (pp. 41-58). New York: Routledge
- Machiavelli, N. (1999). **Prens** (B. Toksoy, Çev.). İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). **Research methods: A practical guide for the social sciences**. New York, NY: Pearson Longman.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis K. S. & Smylie, M. A. (2009). Conceptualizing distributed leadership as a school reform: Revisiting job redesign theory. In K. Leithwood, B. Mascal & T. Strauss (Eds.) **Distributed leadership according to the evidence** (pp. 167-196). New York: Routledge.
- Menon, M. E. (2005). Students' views regarding their participation in university governance: Implications for distributed leadership in higher education. **Tertiary Education and Management** 11, 167–182.
- Merriam, S. B. (2013). **Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber** (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Middlehurst, R. (1993). **Leading academics**. Buckingham, SRHE: Open University Press

- Moyo, A. (2010). The perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about the effects of distributed leadership on teaching and learning: A study in selected schools in the West Midlands of England. Unpublished doctoral dissertation, The University of Birmingham, Birmingham.
- Northouse, P. G. (2007). **Leadership: Theory and practice** (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz (Ed.) içinde, **Yönetimde yeni yaklaşımlar** (ss. 158-172). Ankara: PegemA.
- Oldaç, Y. İ. (2016). Paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki işbirliği, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki: Bir okul etkililiği modeli. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özer, N. & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. **İlköğretim Online**, 12(1), 77-86.
- Özkan, M. & Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış liderlik ölçeğinin geliştirilmesi, **International Journal Of Eurasia Social Sciences**, 8(30), 1629-1660.
- Öztaş, N. (2010). Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Packard, T. (2009). Leadership and performance in human services organizations. In R. J. Patti (Ed.), **The handbook of human services management** (2nd ed.) (pp. 143-164). Thousand Oak, CA: Sage.
- Park, A. (2006). Using survey data in social science research in developing countries. In E. Perelman & S. R. Curran (Eds.) **A handbook for social science field research: Essays & bibliographic sources on research design and methods** (pp.117-134). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Poff, J. C. (2008). Operationalizing the construct of shared leadership: A Delphi study (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Polat, M. & Arabacı, İ. B. (2015). Liderliğin kısa tarihi ve açık liderlik. **Route Educational and Social Science Journal**, 2(1), 207-232.
- Price, J. S. (2013). Distributed leadership in Ohio: The Ohio improvement process. Unpublished doctoral dissertation, Ashland University, Ohio.
- Richards, D., & Engle, S. (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. D. Adams (Ed.), **Transforming leadership**. Alexandria. Englewood cliffs, NJ: Prentive Hall.
- Soylu, Y., Tabak, A. & Polat, M. (2007). Ankara ilinde savunma sanayiinde çalışan orta kademe yöneticilerin liderlik bileşenlerini algılamaları: Analitik hiyerarşi süreci (AHS) ile bir çalışma. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, 3(5), 179-191.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. **Educational Researcher**, 30(3), 23-28.
- 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.
- Spillane, J.P., (2004) **Distributed leadership: what's all the hoopla?**, Working paper, Northwestern University, Institute for Policy Research.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. **The Educational Forum**, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). **Distributed leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane J.P., Camburn E.M., Pustejovsky J., Pareja A.S., Lewis G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: The

- challenge of study operations. In: A. Harris (Ed.) **Distributed Leadership** (pp.47-80). Dordrecht: Springer
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (3rd ed.) (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stogdill, R.M., (1974). **Handbook of leadership: A survey of the literature**. New York: Free Press.
- Şahin, Z. (2011). Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya
- Şişman, M. (2002). **Öğretim liderliği**. Ankara: Pegema Yayınları.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). **Handbook of mixed methods in social & behavioral research**. Thousand Oaks: Sage.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. **Journal of Curriculum Studies**, 37, 395-420.
- Ugwu, W. O. (2009). The impact of distributed leadership on faculty members at a public and a private university in South Texas. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota.
- Ulusoy, T. (2014). Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Uslu, B. & Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32(2), 323-345.

- Vajarodaya, T. (2013). Strategic leadership in UK business schools in higher education (Doctoral thesis). University of Strathclyde Faculty of Humanities and Social Sciences School of Education, Glasgow.
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. **Educational Administration Quarterly**, 39(3), 398-425.
- Yener, S. (2014). Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güven algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, A. İ. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi E.B.E, İzmir.
- Yılmaz, D. & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 21(1), 93-126.
- Yin, R. (1994). **Case study research: Design and methods** (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yukl, G., (2010). **Leadership in organizations** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Yukl, G. (2010). **Leadership in organizations** (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? **Harvard Business Review**, 55(3), 67-78.

EKLER

UYGULAMA İZİNLERİ

EK-1a



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ



Sayı : 70348285.903.07.02 / 26
Konu :

09.01/2017

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İlgi : 22.12.2016 tarih ve 47855647-302.14-02081 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meltem IŞIK'ın "Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması, ilgi yazınız kapsamında uygulama yapma isteği Yüksekokulumuzca uygun görülmüştür.

Bilgilerini arz ederim.

Prof.Dr. Leyla HARPUTLU
Yüksekokul Müdürü

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
10.01.2017 11.02 - 1449

Dokuzçesmeler Kampüsü,
B Blok 35160
Buca / İZMİR / TÜRKİYE
Tel & Fax : +90 (232) 3010860
Gsm : +90 (533) 396 17 97



EN ISO 9001:2000



E-Posta: yabancidiller@deu.edu.tr
Web Sitesi: www.ydy.deu.edu.tr

EK-1b

KEP 06.03.2017-1239



T.C.
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 99163367-302.14.04
Konu : Tez İşleri

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 22/12/2016 tarihli ve 2081 sayılı yazınız.

Meltem IŞIK'ın talep ettiği "Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışlarına ilişkin görüşleri" hakkındaki tez çalışması Enstitümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ve rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mustafa GÜDEN
Rektör

D.E.Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
06.03.2017 13.34 - 10845

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.iyte.edu.tr/enVision/Dogrula/NDAN82>

Adres: İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Urla, İzmir 35430 Türkiye
Telefon: 0 232 750 6300 Faks: 0232 750 6304
e-Posta: oidb@iyte.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ogrenciisleri.iyte.edu.tr>

Bilgi için: Belgin İSKECELİ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: (0232)7506326



EK-1c



T.C.
İZMİR KÂTİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 24346654-100-E.1700021706
Konu : Meltem IŞIK Tez Çalışması Hk.

21/03/2017

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22.12.2016 tarihli ve 2081 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Meltem IŞIK'ın "Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapması Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

e-imzalıdır

Prof. Dr. Galip AKHAN
Rektör

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO
23.03.2017 14.03 - 14559

Belge Doğrulamak İçin: <http://ubs.ike.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden DTTC9F kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Çiğli Ana
Yerleşkesi 35620 Çiğli/İzmir - TÜRKİYE

Bilgi İçin İrtibat : Özlem TEMEL - Memur

Telefon : (0 232) 3293535 (Santral)

Belgegeçer No : (0 232) 3860888

İnternet Adresi : www.ike.edu.tr

e-posta : ozlem.temel@ike.edu.tr



21.03.2017 tarihli ve 1700021706 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Galip AKHAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-1d

Ege Ün. Evrak Tarih ve Sayısı: 09/01/2017-E.2257



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
PERSONEL DAİRE BAŞKANLIĞI
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu



Sayı : 92112210-900
Konu : Araştırma izni hakkında

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22/12/2016 tarihli ve 2081 sayılı yazımız.

İlgi yazınızda geçen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Meltem IŞIK'ın yürütmekte olduğu araştırmasının Üniversitemizde uygulanabilmesi için YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında alınmış Etik Kurul izni gerekmektedir.

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurmak isterseniz; koşulları ekte Başvuru Rehberi'nde sunulmuştur. Detaylı bilgi ve ilgili tüm formlar <http://www.egebayek.ege.edu.tr> linkinde yer almaktadır. Başvurunuz tüm koşulları sağladığında toplantı gündemine alınacak ve kurul kararı tarafınıza bildirilecektir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa Cüneyt HOŞCOŞKUN
Rektör

Ek:E.Ü. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Başvuru Rehberi (1 sayfa)

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO



12.01.2017 14.28 - 1882

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

10.01.2017

Bengi AYAZ NURGÜN
Memur

Evrakı Doğrulamak İçin: https://edys.ege.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BE8A442TS

Ege Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı Gençlik Cad. No:12 35040

Bornova/İzmir

Telefon No: +90 (232) 388 43 73 Faks No: +90 (232) 388 10 75

E-Posta: personeldb@mail.ege.edu.tr İnternet Adresi: <http://personeldb.ege.edu.tr>

Bilgi İçin: Bengi AYAZ NURGÜN

Unvan: Memur

Telefon No: 2117



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://edys.ege.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BE8A442TS adresinden yapılabilir.

EK-2

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



15 Kasım 2016

MAIL / ADRES

Kadir Beycioğlu

Dokuz Eylül University
Buca Faculty of EducationUğur Mumcu Cad.
135. Sk. No:5
35150 Buca, İzmir / TURKEYPHONE / TEL
+90.232.420 48 82 / 12261

FAX +90.232.420 48 95

E-MAIL
beycioglu@gmail.comWEB
<http://kisi.deu.edu.tr/kadir.beycioglu>

Sayın Meltem Işık,

Öncelikle paylaşılan liderliğe ilişkin çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Söz konusu "*Paylaşılan Liderlik Ölçeği*"ni çalışmanızda alıntı yaparak kullanabilirsiniz. Araştırmanız tamamlandığında elde ettiğiniz sonuçları benimle paylaşabilirsiniz sevinirim. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar diliyorum.

Doç. Dr. Kadir Beycioğlu
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

Atıf İçin:

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2013). Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları
İlköğretim Online Dergisi. 12(1), 77-86.

Link:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037806/5000036664>

EK-3

PAYLAŞILAN LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı; öğretim elemanlarının üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında ne düzeyde paylaşılan liderlik davranışı gösterdiklerini belirleyebilmektir. Okulların iç paydaşı olarak siz öğretim elemanlarının okullarınız hakkındaki değerlendirmeleri araştırmamıza yön verecektir. Aşağıda yer alan paylaşılan liderliğe ilişkin sorulara verdiğiniz yanıtların doğruluğu araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyecektir. Bu yüzden seçeneklerden gözlem ve düşüncenize uygun olanını işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırmada verilerden elde edilen sonuçlarda, sizin ve okulunuzun ismi **açıklanmayacaktır.**

Araştırmaya destek olduğunuz için teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili size en uygun seçeneği X ile işaretleyiniz.

1.Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2.Mezun olduğunuz okul türü:

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi

3. Öğrenim düzeyiniz:

☐ Lisans (4 veya 5 yıllık) ☐ Lisansüstü (yüksek lisans veya doktora)

4. Mesleki kıdeminiz:

☐ 1- 5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası ☐ 11-15 yıl arası ☐ 16 yıl ve üstü

5. Yüksekokulunuzda bulunan (sözleşmeli dahil) öğretim elemanı sayısı:

☐ 30-50 arası ☐ 50-70 arası ☐ 70 üstü

6. Yüksekokulunuzda bulunan öğrenci sayısı:

☐ 1000'den az ☐ 1000'den fazla

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

BÖLÜM II.

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretim elemanlarının ve müdürlerin sergiledikleri paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır, bu davranışların ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi ilgili bölümlerde (X) işaretiyle belirtiniz.

İFADELER	DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DEREJESİ				
	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
BİR ÖĞRETMENİN / MÜDÜRÜN PAYLAŞILAN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLARI					
1.Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder.	()	()	()	()	()
2. Müdürümüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışır.	()	()	()	()	()
3. Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.	()	()	()	()	()
4. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüş ve önerilerini okul müdürüne rahatlıkla söylerler.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.	()	()	()	()	()
6. Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
7. Müdürümüz, paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir	()	()	()	()	()
8 Müdürümüz, okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda isteklidir.	()	()	()	()	()
9.Öğretmenlerin, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlanır.	()	()	()	()	()
10. Müdürümüz, okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde, işin niteliğine, kişilerin bilgi ve deneyimlerine bakarak diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlarlar.	()	()	()	()	()

EK-4

GÖRÜŞME FORMLARI

1.Görüşme İstek Formu

ARAŞTIRMA SORUSU: “Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?”

Tarih:...

Giriş:

Adım Meltem IŞIK, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için “Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri” konusunda bir araştırma yürütmekteyim. Yapılmakta olan bu araştırmada siz değerli öğretim elemanlarının görüşleri son derece önemlidir. Katkılarınız için şimdiden en içten teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmeye geçmeden önce bu görüşmenin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Ayrıca, araştırma raporunda hiçbir şekilde isminiz yer almayacak, isimler araştırmacı tarafından kodlanacak ve sembollerle ifade edilecektir.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmeye dair sorularınız veya belirtmek istediğiniz düşünceleriniz varsa lütfen belirtiniz.

Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

2. Katılımcı Görüşme Formu

Müdürlerin işbirliği tutumlarına ilişkin sorular:

- Müdürünüzün okula ilişkin iş ve işleyişlerde öğretim elemanlarıyla işbirliği yapıp yapmadığı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- Müdürünüz yönetimle ilgili işlerde öğretim elemanları ve diğer okul paydaşlarının katılımı konusunda nasıl bir yaklaşım sergilemektedir?

Sondalar:

- o Müdürünüz okulla ilgili ne tür kararlar alır ve bu kararları alırken diğer paydaşların (örn. öğretim elemanlarının, öğrencilerin, diğer personelin) fikirlerini de alır mı? Örnek verebilir misiniz?
- o Okul ile ilgili kararlarda öğretim elemanları söz hakkına sahip midir?
- o Okulunuzda alınan kararlar tartışmaya açık mıdır?
- o Müdürünüz, okulun amaçlarına ulaşması için hangi okul paydaşları ile işbirliği yapar?
- o Müdürünüz okulda yapılan çalışmaların ne kadarını öğretim elemanlarıyla paylaşır?
- o Müdürünüz, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına öğretim elemanlarının etkin olarak katılımını sağlar mı? Öğretim elemanlarını bu konuda destekler mi?
- o Okulun gelişmesi için alınan kararlar ve yapılan çalışmalarda öğretim elemanları yöneticilerle işbirliği içinde midir?

Okuldaki paydaşların paylaşımcı tutumlarına ilişkin sorular:

- Okulunuzdaki ortam meslektaşlar arası paylaşım ve etkileşim açısından nasıldır?

Sondalar:

- o Müdürünüz, öğretim elemanlarının eğitim ve öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler mi? Öğretim elemanlarının profesyonel gelişimleri için neler yapar?
- o Öğretim elemanları okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda istekli midir? Öğretim elemanları ne tür yönetsel işlere katkı sağlar?
- o Okul müdürünüz paylaşıma dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir mi?
- o Müdürünüz, öğretim elemanları arasında işbirliği ve dayanışmaya dayalı ilişkiler oluşmasını teşvik eder mi?
- o Okulunuzda öğretim elemanları, meslektaşlarıyla kendi alanlarındaki gelişmeleri paylaşırlar mı?
- o Okulunuzda göreve yeni başlayan ya da okulunuza yeni gelen öğretim elemanlarıyla iletişim nasıldır?



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 19/07/2018

Tez Başlığı:

Yabancı Diller Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Paylaşılan Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 139 sayfalık kısmına ilişkin, 19/07/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Meltem Işık
Öğrenci No : 2012950039
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Meltem IŞIK
19.07.2018

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç.Dr. Kadir BERCİOĞLU
19.07.2018

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali_tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.