

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK
UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OĞUZHAN BOZOĞLU

KOCAELİ, 2015

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK
UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OĞUZHAN BOZOĞLU

YARD. DOÇ. DR. MEVLÜT TAŞTAN

KOCAELİ, 2015

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEKÖĞRETİMDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK
UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Oğuzhan BOZOĞLU

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 10/06/2015 -11

Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu:

İmzası

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Soner POLAT

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Mevlüt TAŞTAN

Sınav Tarihi: 05/06/2015

KOCAELİ, 2015

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorlu bir süreci kapsayan bu çalışmaya pek çok kişinin değerli katkıları olmuştur.

Öncelikle bu çalışmada gerek yüksek lisans eğitimim sırasında gerek tez aşamasında ve hayatta desteği, anlayışı ve sabrı ile her zaman yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Yard. Doç. Dr. MEVLÜT TAŞTAN'a teşekkürlerimi sunarım. Değerli hocamın yanı sıra yüksek lisans eğitimim süresince gerek akademik bilgi birikimlerini bizlere aktarmak yoluyla gerek hayata dair diğer konulardaki danışmanlıkları ile paylaşmanın anlamını ve bilginin gücünü bana bir kez daha hatırlatan hocalarım Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK, Doç. Dr. Soner POLAT ve Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca dostlarım ve meslektaşlarım GİZEM GÜNÇAVDI ve EJDER GÜVEN'e; araştırmanın yapıldığı kurumdaki değerli çalışma arkadaşlarıma ve her zaman anlayışlı davranan ve pozitif kişiliği ile her zaman yanımda olan eşim ELVAN BOZOĞLU'na minnettarım.

Son olarak beni en zor zamanlarımda dahi her zaman destekleyen aileme, ilkokuldan başlayan ve hala devam eden eğitim hayatımda kişilikleri, duruşları ve emekleri ile asla unutulmayacak bir yere sahip olan tüm değerli öğretmenlerime, yazdıkları ve ürettikleri ile bilimin gelişmesine katkı sağlayan tüm değerli akademisyenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Yazdıkları, yaptıkları ve düşündükleri ile cehaletin ortadan kalkması için durmaksızın çalışan tüm insanların bu eserin ortaya çıkışında benim kadar hak sahibi olduğu düşüncesi ile;

Yukarıda ismini belirttiğim ve belirtmediğim tüm emek sahiplerine tüm samimiyetimle teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	I
İÇİNDEKİLER	II
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.3.1. Problem Cümleleri	8
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
2. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	12
2.1. Yönetim ve Liderlik Kavramları	12
2.1.1. Liderlik Kavramı	12
2.1.2. Liderlik ve Güç	14
2.2. Yönetim ve Yönetici Kavramları	16
2.2.1. Yönetici-Lider Ayrımı	16
2.3. Tarihsel Süreçte Liderliğin Gelişimi	20
2.3.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları	21
2.3.1.1. Özellikler Yaklaşımı	22
2.3.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar	23
2.3.1.2.1. Ohio State University Çalışmaları	25
2.3.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	26
2.3.1.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı	27
2.3.1.2.4. Yönetim Sistemleri Yaklaşımı	29
2.3.1.2.5. McGregor'un X ve Y Teorisi	30
2.3.1.3. Durumsallık Yaklaşımı	31
2.3.1.3.1. Etkin Liderlik Yaklaşımı	33

2.3.1.3.2. Normatif Kuram	34
2.3.1.3.3. Yol-Amaç Kuramı.....	36
2.3.1.3.4. Durumsal Liderlik Kuramı – Hersey ve Blanchard.....	38
2.3.1.3.5. Üç Boyutlu Liderlik Kuramı - Reddin	40
2.4. Liderlik Modelleri	43
2.4.1. Karizmatik Liderlik Modeli	43
2.4.2. Kriz Dönemi Liderlik Modeli	44
2.4.3. Moral Liderlik Modeli	45
2.4.4. Dönüşümcü Liderlik Modeli.....	45
2.4.5. Vizyoner Liderlik Modeli	46
2.4.6. Akademik Liderlik	46
2.5. Liderlik-Kültür İlişkisi	47
2.5.1. Kültür: Kavramsal Çerçeve.....	47
2.5.2. Yönetim Uygulamaları ve Kültür	48
2.5.3. Kültürel Varsayımlar Açısından Türkiye’ye Bakış	51
2.6. Liderlik Anlayışında Değişim.....	53
2.7. Dağıtılmış Liderlik: Tanım ve Kavramsal Çerçeve	55
2.8. Dağıtılmış Liderlik: Kavramsal Karmaşa	56
2.9. Dağıtılmış Liderlik: Geçmişten Bugüne	58
2.10. Başarılı Liderlik Takımları.....	60
2.11. Eğitim Kurumlarında Dağıtılmış Liderlik ve Lider Öğretmenlik.....	62
2.12. Eğitimsel Liderlik – Dağıtılmış Liderlik Karşılaştırması	63
2.13. Öğretmenlere Liderliğin Dağıtılması Süreci.....	64
2.14. Okullarda Dağıtılmış Liderliğe Sosyal Ağ Yaklaşımı	66
2.14.1. Odaklı, Formal Liderlik	67
2.14.2. Çoklu Liderlik	67
2.14.3. Alternatif, İnfomal Liderlik	67
2.14.4. Hükümsüz Liderlik	67
2.15. Eğitimde Mikropolitika.....	69
2.15.1. Eğitimsel Mikropolitika	69
2.15.2. Dağıtılmış Liderlik: Mikropolitika ile İlişkisi.....	70
2.16. Eğitimde Liderlik Takımları	71
2.17. Örgütsel Liderlik Sürecinin Geliştirilmesi.....	72

2.18. Kahraman Liderliğe Karşı Dağıtılmış Liderlik	73
2.19. Okullarda Liderliğin Dağıtılması Önündeki Engeller	75
2.20. Öğrenci Başarısı ve Dağıtılmış Liderlik	76
2.21. Dağıtılmış Liderliğe Farklı Bakış Açılımları	77
2.22. Liderliğin Dağıtılmasında Yöntem	79
2.23. İlgili Araştırmalar	81
2.23.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	81
2.23.1.1.Liderlik Takımları ve DL arasındaki İlişkiyi Ele Alan Çalışmalar	81
2.23.1.2.Değişim Sürecinde Dağıtılmış Liderlik ile İlgili Çalışmalar	82
2.23.1.3.Liderliğin Dağıtılma Süreci ve Lider Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar	84
2.23.1.4.Dağıtılmış Liderliğin Popüler Hale Gelmesini İnceleyen Çalışmalar	86
2.23.1.5.İlkokul Kademesinde Dağıtılmış Liderlik	86
2.23.1.6.Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Kademesinde Dağıtılmış Liderlik.....	87
2.23.1.7.Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi.....	88
2.23.1.8.Yükseköğretim Kademesinde Dağıtılmış Liderlik	89
2.23.1.9.Diğer Araştırmalar	90
2.23.2. Türkiye’de Dağıtılmış Liderlik İle İlgili Çalışmalar.....	92
2.23.3. İlgili Araştırmalara Yönelik Genel Değerlendirme	95
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	96
3.1. Araştırmanın Modeli	96
3.1.1. Eylem Araştırmasının Amacı	97
3.1.2. Eylem Araştırmasının Özellikleri	97
3.1.3. Eylem Araştırması Çeşitleri	98
3.1.4. Eylem Araştırmasında Araştırma Süreci.....	99
3.2. Çalışma Grubu	101
3.2.1. Kuruma İlişkin Bilgiler	101
3.2.2. Kurum Yapısı	103

3.2.3. Katılımcılara İlişkin Bilgiler	104
3.2.4. Araştırmacıya İlişkin Bilgiler.....	106
3.3. Veri Toplama Takvimi.....	110
3.4. Veri Toplama Araçları	111
3.4.1. Araştırmacı Notları	111
3.4.2. Gözlem.....	112
3.4.3. Görüşme	112
3.5. Verilerin Analiz Edilmesi	113
3.5.1. Gözlemlerin Analizi.....	114
3.5.2. Görüşmelerin Analizi.....	114
3.6. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	114
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	116
4.1. DL Öncesi Gözlem ve Görüşmelere İlişkin Bulgular	116
4.1.1. DL Öncesi Araştırmacı Gözlemleri	116
4.1.1.1.Gözlem Sonucunda Belirlenen Sorun Alanları	117
4.1.1.1.1. Tek Adam Liderliği	117
4.1.1.1.2. İş Dağılımlarındaki Belirsizlik	118
4.1.1.1.3. Karara Katma Sürecine İlişkin Sorunlar	118
4.1.1.1.4. Araştırma & Geliştirme Faaliyetlerindeki Eksiklik.....	119
4.1.1.1.5. İşbirlikçi Destek Ortamının Olmaması.....	120
4.1.2. DL Öncesi Koordinatör ile Bireysel Görüşme.....	120
4.1.3. DL Öncesi Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular	124
4.1.3.1.Görev Dağılımı Belirsizliği.....	124
4.1.3.2.Karara Katılıma İlişkin Sorunlar.....	126
4.1.3.3.Araştırma – Geliştirme Faaliyetlerinin Sınırlı Olması / Değişim İhtiyacı	129
4.1.3.4.İşbirliğine İlişkin Sorunlar	131
4.2. Birinci Eylem Planı.....	133
4.2.1. Eylem Planı ve Dağıtılmış Liderliğe Geçiş.....	133
4.2.1.1.Görev Alanlarının Belirlenmesi	134
4.2.1.2.Çoklu İletişim Kanalları.....	136
4.2.1.3.Kolektif Karar Alma Mekanizmaları	136
4.2.1.4.İşbirliğine Yönelik Çalışmalar	136

4.3.	Birinci Eylem Planı Üzerine Genel Değerlendirme ve DL'nin Yansımaları.....	137
4.4.	Birinci Eylem Planı Sürecinde Araştırmacı Gözlemleri ve Bulguları	138
4.5.	Birinci Eylem Planı Sürecine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Bulguları ..	141
4.6.	İkinci Eylem Planı.....	144
4.6.1.	Öğrencilerin Karara Katılımına İlişkin Çalışmalar.....	144
4.6.1.1.	Öğrenci Liderliği.....	145
4.6.1.2.	Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketleri	145
4.6.1.3.	Komisyonların Yeniden Organizasyonu.....	146
4.6.1.4.	Eylem Planında Örgütsel Adalet.....	146
4.6.1.5.	Strateji Geliştirme	146
4.7.	İkinci Eylem Planına İlişkin Gözlem Sonuçları.....	148
4.8.	İkinci Eylem Planına İlişkin Odak Grup Görüşmesi	151
4.9.	İkinci Eylem Planının Değerlendirilmesi.....	156
4.10.	Problem Cümlelerine Göre Düzenlenmiş Bulgular	156
4.10.1.	Dağıtılmış liderlik uygulamalarının örgütsel değişim üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?	157
4.10.2.	Dağıtılmış liderlik uygulamalarının kurumsal gelişme üzerinde olumlu bir etkisi bulunmakta mıdır?	157
4.10.3.	Dağıtılmış liderlik uygulamalarının kolektif karar alma, işbirliği ve lider yetiştirme üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?	157
4.10.4.	Dağıtılmış liderliğe geçiş ve modelin uygulanması sürecinde örgütsel yapının sınırlayıcı ve destekleyici özellikleri nelerdir?	158
4.10.5.	Dağıtılmış liderlik modelinin uygulanması sürecinde liderin görev ve sorumluluklarında nasıl bir değişim yaşanmaktadır?	159
4.10.6.	Dağıtılmış liderlik uygulamaları sırasında liderlik nasıl dağıtılmaktadır?	161
4.10.7.	Formal liderlik rol ve görevleri ile dağıtılmış liderlik arasında çatışmalar bulunmakta mıdır?	162
5.	BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	163
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	163
5.2.	Öneriler	166
5.2.1.	Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	169

5.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	170
KAYNAKÇA.....	171
EKLER	184
EK -1 Kurumda Görevli Önceki Koordinatör ile DL Eylem Planına Geçişten Önce Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği	184
EK -2 Okutmanlar ile DL Uygulaması Öncesinde Yapılan Odak Grup Görüşmesi Görüşme Formu Örneği	185
EK – 3 DL Öncesi Sorunlara İlişkin Yapılandırılmamış Gözlem Formu (Araştırmacı Notları) Örneği	186
EK – 4 DL Birinci Eylem Planı Sürecinde Yapılan Gözlemlere İlişkin Yapılandırılmamış Gözlem Formu (Araştırmacı Notları) Örneği	189
EK – 5 DL Birinci Eylem Planı Süreci Sonrası Yapılan Odak Grup Görüşmesi Görüşme Formu Örneği	190
EK – 6 DL İkinci Eylem Planı Sürecinde Yapılan Gözlemlere İlişkin Yapılandırılmamış Gözlem Formu (Araştırmacı Notları) Örneği	192
EK – 7 DL İkinci Eylem Planı Süreci Sonrası Yapılan Odak Grup Görüşmesi Görüşme Formu Örneği	193

YÜKSEKÖĞRETİMDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÖRNEĞİ

ÖZET

Bu araştırmada liderliğin bireysel bir özellikten ziyade bir örgütsel görev ve sorumluluklar bütünü olarak özetlenebileceği Dağıtılmış Liderlik (DL) modelinin uygulanmasına ilişkin süreçler ele alınmış ve modelin örgütsel değişme ve gelişme, işbirliği, karara katılım, örgütsel liderlik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırma Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Eylül 2013 – Mayıs 2014 tarihlerini kapsayan iki akademik yarıyıldaki kurumda tam zamanlı olarak görev yapan bölüm başkanı, koordinatör ve 18 okutman oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmış olup bu kurumdaki koordinatör aynı zamanda araştırmacı olarak katılım sağlamıştır.

Araştırma sürecinde öncelikle Dağıtılmış Liderlik modeli öncesinde sorun alanlarını tespit etmek amacıyla ve örgütsel kültür ve yapıyı hazırlamak için araştırmacı tarafından gözlemler, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre düzenlenen birinci ve ikinci eylem planları belirtilen dönemlerde uygulanmış ve her eylem planı süresince araştırmacı tarafından gözlemler ve okutmanlar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada DL sürecinin uygulanması ve sonuçlarına ilişkin veriler araştırmacı katılımlı doğal gözlemler, yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırma bulguları Dağıtılmış Liderliğin özellikle örgütsel değişim ve gelişme sürecine, yönetsel sorunların çözümüne, çalışanlar arası işbirliğine ve kolektif karar alma mekanizmalarına ve örgütsel liderlik potansiyelinin artırılmasına olumlu yönde katkı sağladığı göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Dağıtılmış Liderlik, İşbirliği, Karara Katılım, Lider Yetiştirme, Örgütsel Değişim ve Gelişme

DISTRIBUTED LEADERSHIP PRACTICES AT HIGHER EDUCATION LEVEL: AN ACTION RESEARCH

ABSTRACT

This study investigates the processes of Distributed Leadership practices - considering the leadership as a set of organizational duties and responsibilities instead of an individual and heroic feature - and inquires the effects of distributed leadership practices on organizational change and development, cooperation, collective decision-making processes and organizational leadership opportunities.

The study has been conducted in the Department of Foreign Languages, Gebze Technical University during a whole academic year (September 2013 – May 2014). The participants of the study are the department head, the program coordinator and 18 full-time instructors responsible for English preparatory education offered by the department. The method of the study is action research and it was conducted by the program coordinator, who is also the researcher in the study.

In the first phase of the research, participatory observations, an individual interview and focus group discussions were made in order to detect the problem areas and organize the personnel and other sources before actually distributing the leadership. Based on the initial data and findings, two action plans were put into practice, during each of which intense observations were made by the researcher. Furthermore, after each action plan, focus group discussions were held with the participation of instructors.

The findings of the research indicates that Distributed Leadership practices contribute greatly to organizational change and development processes, cooperation, collective decision-making and development of organizational leadership potential.

Key Words: Leadership, Distributed Leadership, Cooperation, Collective Decision-making, Organization Change and Development.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar	16
Tablo 2 Bryman'ın Liderlik Kuramları	19
Tablo 3 Liderlik Teorilerinin Tarihsel Gelişimi	20
Tablo 4 Kişisel Liderlik Özellikleri	22
Tablo 5 Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı	28
Tablo 6 Yol-Amaç Kuramına göre Durum, Liderlik Biçemi ve Sonuç İlişkisi	37
Tablo 7 Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler	104
Tablo 8 Veri Toplama Takvimi ve Araçları	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Immagert'in Liderliğe İlişkin Kavramsal Modeli	18
Şekil 2 Liderliğin Kavramsal Çerçevesi	19
Şekil 3 Liderliğin İki Temel Boyutu	25
Şekil 4 Yönetim Gözeneği Modeli	27
Şekil 5 Lider Davranışlarını Etkileyen Durumsal Değişkenler	31
Şekil 6 Fiedler'in Liderlik Kuramı Modeli	33
Şekil 7 Karar Ağacı Modeli	35
Şekil 8 Etkili Liderlik ile Grubun Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki	38
Şekil 9 Liderlik Davranışında Etkililik Boyutu	39
Şekil 10 Reddin'in Temel Liderlik Biçemleri	40
Şekil 11 Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli	41
Şekil 12 Eylem Araştırması Süreci	100
Şekil 13 Araştırmanın Yapıldığı Birimdeki Resmi İlişkiler Ağı	103

I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın giriş kısmına, problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, hipotezlere, araştırmanın sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

GİRİŞ

“Dünya hızla değişiyor, bireylerin her alanda beklentileri artıyor ve etkili bir liderlik anlayışına her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyuluyor. Ama asıl soru şu: Nasıl bir liderlik gerekiyor? (Harris, 2008: s. 1)”

Yukarıda belirtildiği üzere geniş çapta bir değişim için yeni liderlik uygulamalarının gerekliliği açık olmakla birlikte; teknolojik gelişmeler ve küreselleşme sürecindeki karmaşa ve zorluklarla başa çıkabilecek, sınırları kesin çizilmiş bir liderlik modeline ilişkin açık bir reçete ortaya koyulamamaktadır. Ülkeler ve bölgeler arasındaki gerçek ve teorik sınır çizgilerinin ortadan kalkması, geleneksele karşı modernin yükselişi, küresel ticaret ve etkileşim süreci, güç dengesindeki değişimler, bilim ve teknoloji alanında sürekli ve hızlı bilgi girdisi ve çıktısı dünyayı, insan ilişkilerini ve dolayısı ile liderlik olgusunu da her zamankinden daha karmaşık bir hale getirmektedir. Tüm bu gelişim ve değişim elbette eğitim sistemi ve okullarda da kendini göstermektedir. Eğitim kurumlarının, bu değişimlerin hem etkileyen hem de etkilenen boyutu olarak sadece etkili bir liderlik anlayışının hâkim olduğu bir durumda verimliliği yüksek olacaktır. Bu doğrultuda liderlik, daha sınırlı bir kavram ile okul liderliği, okullarda ve okul ile ilişkili sistemlerde değişim için başlı başına önemli bir güç olarak kabul edilebilir.

McKinsey (2007, s.71) bu durumu şu şekilde özetlemektedir:

“Hem tek bir okul ortamı içerisinde hem de okulun içinde bulunduğu sistemde reformların başarıya ulaşması etkili bir liderlik olmadan mümkün değildir. Başarılı bir liderlik süreci olmaksızın öğrencilerin başarıya

ulaşabildiği tek bir bilimsel araştırma göremezsiniz. Dahası gerçekten değişebilen her okulda süreklilik, bağlılık ve yetenek gösteren bir liderlik süreci önkoşuldur.”

Bugün okulların karşı karşıya kaldığı temel sorun başarılı ve süreklilik gösteren bir liderlik sürecinin nasıl başlatılacağı ve devam ettirileceği olarak özetlenebilir (Harris, 2008: s.4). Geleceğin liderlerini yetiştirmek bu sistem değişimi için önemli bir gerekliliktir. Ancak gerçek, sürdürülebilir ve başarılı bir değişim ve dönüşüm için mevcut yapıların değiştirilmesi, sınırların yeniden belirlenmesi, örgütsel potansiyelin açığa çıkmasının önündeki engellerin ortadan kaldırılması için bir boyutunu oluştururken, liderler yetiştirmeye yatırım yapmak bu işin daha önemli olan ikinci boyutudur. Tüm başarılı okullar liderlik yeteneğine önem vererek bireylere henüz kariyerlerinin en başında bu konuda fırsatlar sunmaktadırlar (Harris ve Townsend, 2007).

Liderliğe ilişkin geleneksel açıklama ve modellerin bu değişim sürecinde çoğu zaman yetersiz kalması ya da daha önce bahsedilen sürdürülebilir değişim için gerekli kaynağı oluşturamaması nihayetinde liderlik kavramının sorgulanmasına ve bu çalışma kapsamında ele alınan Dağıtılmış liderlik modelinin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır.

Bu bağlamda okullarda başarı için nasıl bir liderlik gereklidir sorusunu çıkış noktası kabul ederek bu çalışma kapsamında Dağıtılmış liderlik modeli teori ve uygulama yönü ile ele alınmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Friedman (2006) küresel anlamdaki sınırların ve bariyerlerin ortadan kalktığını belirterek var olan yenedünya düzeninde yaratıcılık, esneklik, hareketlilik ve becerinin bir arada bulunduğu bir liderlik sürecinin gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bu liderlik tipi yapılar ve örgütsel sınırların üzerindedir. Ancak dünyadaki tüm bu değişime rağmen özellikle eğitim kurumlarında hala geleneksel liderlik modelleri benimsenmekte ve bu durum da okulların başarısı ve

sürdürülebilir değişimleri için ciddi bir kayba neden olmaktadır (Harris, 2008: s.6). Senge ve diğ (2005: s.185) bu durumu şöyle özetlemektedir:

“Belirli bir grubun başarıya doğru ilerlemesindeki en büyük engel onların bir liderin ortaya çıkmasını beklemesidir. Bence ilerlemenin en önemli anahtarı sıradışı bireylerin sıra dışı özelliklerine bağlı olmayan yeni bir liderlik modelinin geliştirilmesidir.”

Neredeyse her sektörde ve her alanda gelecekteki asıl rekabet yaratıcılık boyutunda olacaktır (Harris, 2008: s.7). Bu bağlamda örgütlerin başarısı da onların dönüşümcü ve yenilikçi yeteneklerine bağlı olacaktır. Teknoloji ve iletişimdeki bu çok hızlı gelişim ve değişim liderler ve liderlik için yeni talepler ve güçlükler meydana getirebilir ki bu okullar için başlı başına bir gerçekliktir.

Bireyler ile örgütler arasındaki bağ zayıfladıkça örgüt içerisindeki eylemler kalıbı da merkezileşmiş bir yapıdan ve kontrol sisteminden farklılaşma eğiliminde olabilir. Bu da temel bir soruyu gündeme getirmektedir: Var olan liderlik uygulamaları, özellikle hiyerarşik yapılara dayanan uygulamalar, çağın gereklerini karşılayabilir mi? Senge ve diğ. (2005: s.186) küresel ilişkiler ağının bu denli yoğun olduğu bir dünya düzeninde hiyerarşik liderlik modellerinin zaten yapısal olarak yetersiz olduğuna dikkat çekmektedir.

Duruma okul örgütü içerisinde bakıldığında ise Hargreaves (2007) böylesine bir durumda sistem liderliğinin tüm okulun yapısını sorgulayan ve küçük çapta adımlar ile açıklanamayacak bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Hargreaves (2007) tarafından önerilen liderlik modelinde beş temel bileşen öne çıkmaktadır:

- Yatay, daha az hiyerarşik yapı
- Dağıtılmış liderlik
- Öğrenci liderliği
- Liderlik gelişimi ve sürdürülebilirliği
- Katılımcı karar verme süreci

Okullar ve eğitim sistemi öylesine kökten ve kalıcı biçimde değişti ki bu durumda liderlik ve liderlik uygulamalarından anlaşılan şeyi yeniden gözden geçirmek bir gereklilik haline dönüşmüştür (Harris, 2008: s. 8). Türkiye dâhil birçok ülkede okullar artık eğitimdeki merkezi birim olmak yerine çevresinde var olan ilişkiler ağının birer parçası haline gelmiştir. Bu dış etmenler ve yapılar da alternatif liderlik uygulamalarını öne çıkarmakta ve hatta zorunlu kılmaktadır.

Liderlik okullardaki değişim için güçlü bir mekanizma ve örgütsel değişim için çok büyük bir güç kaynağıdır (Fullan, 2006). Collins (2001) yaptığı bir araştırmada başarılı okullar inşa etmede en önemli faktörlerden birinin benimsenen liderlik modeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Otokratik ya da karizmatik liderler yerine daha alçakgönüllü, kararlı ancak aynı zamanda korkusuz liderlerin değişimdeki payının büyük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki en önemli sonuç ise en etkili liderlerin başka liderlerin yetişmesine fırsat veren ve daha sonraki nesillerde daha büyük başarılar elde edilmesi için liderlik kapasitesine katkı yapan liderler olduğu şeklindedir.

Geleneksel, bireysel liderlik modellerinin, katı hiyerarşik yapının ve bu doğrultuda şekillenen okul örgütünün aksine alanyazında liderliğin dağıtıldığı modellerin örgütsel gelişim ve değişim için olumlu etkide bulunduğu işaret eden çeşitli bulgular bulunmaktadır (Harris ve diğ., 2007; Leithwood ve diğ., 2007). Daha açık bir ifade ile böylesine hızlı bir değişim sürecinde günü kurtarabilen bireysel bir yönetim ve liderlik anlayışı yerine örgütteki liderlik potansiyeline izin verebilecek ve bunu okulun başarısında kullanabilecek katılımcı ve geleceği de düşünebilen bir liderlik modelinin gerekliliği öne çıkmaktadır.

Bu doğrultudan Caldwell (2006) “kendini yönetebilen” okullarda en önemli kısmın öğrenciler olduğunu ifade etmekte ve okullardaki değişimin tek başına ya da mevcut yapılardan yardım alma yolu ile gerçekleşmeyeceğini öne sürmektedir. Gerçek anlamda bir değişim ve başarı okulun bilgi paylaşımı, sorun belirleme ve kaynaklar oluşturma için ilişkiler ağı yapılandırma kapasitesini açığa çıkarması gerekmektedir. Böyle bir kapasite ise ancak gerek okul içi ilişkiler yolu ile gerek dış

paydaşlar ile iletişim sürecinde dağıtılmış bir liderlik anlayışı ile inşa edilebilmektedir (Caldwell, 2006: s.75).

Tüm bunlar dikkate alındığında okullardaki var olan yapılar hızlı bir şekilde işlevini yitirmektedir ve eğitim sürekli bilgi girdisinin olduğu günümüzün talepleri ve beklentileri doğrultusunda sürekli bir evrimleşme sürecinin içerisinde. Bu doğrultuda gerçekten başarılı örgütler ancak ve ancak bu değişen dünyanın taleplerine uyum sağlayacak ve ortaya çıkan fırsatları değerlendirmede etkili olacak yeni liderlik kapasitesini inşa edebilecek örgütlerdir (Harris, 2008: s.9)

Hargreaves ve Flink (2006: s.95) sürdürülebilir bir liderliğin örgüt içerisinde dağıtılan bir liderlik olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda etkili liderlik tüm okul içerisinde bireylerin ve dış paydaşların liderlik fırsatlarından yararlanmasına imkân sağlayan liderlik olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifade ile etkili liderlik okul içerisinde bireylerin birbirleri ile etkili şekilde çalışmasının önündeki tüm engel ve sınırların kaldırılmasına olanak sağlayan liderliktir.

Dağıtılmış liderlik, liderlik kapasitesini inşa etmede önemli bir fırsat olarak ele alınmakla birlikte mevcut hiyerarşik yapıyı benimseyen okullarda bu modelin uygulanıp uygulanamayacağı başlı başına bir tartışma konusu olabilir (Fitzgerald ve Gunter, 2007). Ancak alanyazında buna ilişkin çalışmalar mevcuttur. Örneğin Day ve diğ. (2007) en katı hiyerarşik yapılarda dahi Dağıtılmış liderliğin uygulanabildiğini ifade etmektedir. Elbette belirli örgütsel sınırlılıklar liderliğin dağıtılma şekli ve düzeyi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Ancak burada önemli olan Dağıtılmış liderliğin tıpkı kültür gibi örgütsel yapıya dâhil olmasıdır.

Spillane (2005: s.144) liderliğin örgütsel bir özellik olduğunu vurgulayarak liderlikle ilgili çalışmaların temel sorununun liderliğin “ne” olduğu ile ilgilenmeleri olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda asıl sorulması gereken soru liderliğin ve yönetimin nasıl işlediğidir. Yani liderlik ve yönetimle ilgili yapılar, işlevler, günlük rutinler ve rolleri tanımlamak yerine insanların örgüt içerisinde bunları neden ve nasıl yaptığı göz önünde bulundurulmalıdır (Hallinger ve Hack, 1996).

Spillane (2005) dağıtılmış liderlik kavramını ele aldığı çalışmasında öncelikle dağıtılmış liderliğin ilk olarak liderler, liderlerin rolleri, işlevleri ya da rutinleri ile ilgili olmadığını ifade ederek bu modelde önemli olanın liderlik uygulaması olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada liderlik, okuldaki liderlerin (burada lider kavramı geniş bir yelpazede kullanılmış olup formal güce sahip yöneticileri de içine alacak şekilde kullanılmıştır.), izleyenlerin ve onları çevreleyen durumların bir etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir ürün olarak ele alınmaktadır (Spillane, 2005: s. 144-145).

Burada eleştirilen konulardan biri mevcut liderlik alanyazınında zaten izleyenler ve liderler arasındaki ilişkilerin liderlik için öneminin tanınmış ve kabul edilmiş olmasıdır. Bu anlamda Dağıtılmış Liderlik nasıl bir yenilik getiriyor sorusu sorulabilir. Ancak Spillane (2005: s.145) bu durumu şöyle açıklıyor:

“Ben bu durumların liderlik için sadece çok önemli olduğunu savunmuyorum. Dağıtılmış Liderlik modelinde liderliği bizzat bu öğeler oluşturmaktadır. Yani doğrudan bu etkileşim ve durumlar liderliğe örgütsel bir özellik niteliği kazandırır.”

Spillane'nin yürüttüğü Dağıtımcı Liderlik Çalışması (2005)'nda liderlik sorumluluklarının örgüt içerisindeki iş yüküne ve uzmanlık bilgisi gerektiren alan sayısına göre birden fazla lidere dağıtılabileceği belirtilmektedir. Bazı rutinler, örneğin izleme ve öğretmen değerlendirme gibi işlemler daha az lider ile yürütülebilirken bazı durumlarda okul yöneticilerinin, sorumlu öğretmenlerin ve program koordinatörlerinin de katılımı gerekebilmektedir. Bu noktada liderliğin nasıl ve ne derece dağıtılmış olduğu aslında örgütteki iş ve işlemler, uzmanlık gerektiren konular ve iş yükü ile ilgilidir. Bir diğer ifade ile dağıtılmış liderlik bir örgütte iş yükü ve liderlik sorumluluklarına dayalı olarak iki lider dahi içerebilirken başka bir örgütte tüm personeli kapsayabilir.

Tüm bu görüşler ve açıklamalar göz önüne alındığında bu çalışmada Dağıtılmış liderlik modelinin hiyerarşik bir örgütte uygulanması ve bu modelin örgütsel değişim ve gelişim ile ilişkisinin araştırılması ön plandadır. Geleneksel, bireyci, sürdürümcü liderlik modellerinin aksine Dağıtılmış liderlik başlı başına değişim ve gelişim ile ilgili, okul içerisindeki potansiyeli açığa çıkarmaya odaklı bir model olarak özellikle son dönemde bilinirlik kazanmış bir yaklaşımdır. Böyle bir modelin Türkiye’de ve hiyerarşik bir yapı içerisinde uygulanması ve uygulamaya yönelik geri dönütler ile değerlendirilmesi önemli bulgular ortaya koyabilir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Okullarda örgütsel potansiyelin açığa çıkarılması ve bireylere liderlik fırsatları sunma yolu ile değişim ve gelişim sürecinin sürdürülebilir özellikler gösterebilmesi için liderliğin dağıtılması önemli ve etkili bir yöntem olabilir. Örgütsel yapıya göre dağıtımın şekli ve derecesi farklılık göstermekle birlikte liderliğin bireysel bir özellik olmaktan çıkıp daha kolektif bir yapıya kavuşması en azından iki temel fayda sağlayabilir. Bunlardan ilki tek adam liderliğinin hâkim olduğu katı hiyerarşik yapılardaki değişim sürecinin yavaş olması nedeniyle örgütün gelecekteki bir senaryoda risk altında olabileceği gerçeği ile ilgilidir. Bugün okullarda yöneticilerin çoğu zaman mevcut formal görev ve sorumlulukları yerine getirdiği ancak sürdürümcü özellikler gösterdiği görülebilir. Böylesine hızlı değişen bir dünyada gerek öğrencilerin gerek öğrenciler ile ilgili diğer sistemlerin talep ve ihtiyaçlarının karşılanması boyutunda tüm sorumluluk ve hesap verebilirlik mekanizmalarını belirli bir birey ya da bireyler grubundan beklemek oldukça hatalı bir durum olabilir. Nitekim örgütsel karara katılımın olmadığı ve gerçek potansiyelin kullanılmadığı bir okulda kalıcı ve sürekli bir değişimden bahsetmek başlı başına bir soru işaretidir. Bu noktada eğitim sisteminin en önemli boyutunu oluşturan okullarda değişimin ve gelişimin zorunluluğuna karşın buna cevap verebilecek bir yönetim anlayışının yoksunluğu ciddi bir engel olarak tanımlanabilir.

İkinci fayda ise kolektif bilinç ve kolektif hareketlilik olarak ifade edilebilir. Liderliğin dağıtılması gelecekte etkili liderler yetiştirmek için olumlu bir yapı

kurmada etkili olabileceği gibi bu dağıtılmış liderlik yaklaşımı aynı zamanda örgüt içerisindeki bireylerin sürece dâhil olmasını, fikirlerini dile getirmesini ve bunlarla bağıntılı olarak da örgüte karşı olumlu duygular beslemesini sağlayabilir.

Dağıtılmış liderlik modelinde liderliğin kolektif bir olgu olarak ele alınması söz konusudur ve liderliğe ilişkin uygulamalar örgütsel olarak gerçekleştirilir (Spillane ve Sherer, 2004). Böyle bir liderlik modelinde örgüt içindeki ve dışındaki etkileşim temeldir ve hem formal hem de informal liderlik pozisyonlarında bulunan bireylerin birbiri ile etkileşimleri söz konusudur. Odak noktası liderin kimliği ya da özelliklerinden ziyade liderliğin kendisi ve örgütü nasıl etkilediği şeklinde ifade edilebilir (Spillane, 2006)

Bu temel açıklamalardan hareketle özellikle uluslararası alanyazından DL üzerine çalışmaların özellikle 2000 sonrasında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bunun üç temel sebebi bulunmaktadır (Harris, 2008: s.13):

- Dağıtılmış liderliğin örgütsel değişim üzerinde olumlu etkilerine işaret eden birçok ampirik kanıt bulunmaktadır.
- Dağıtılmış liderlik artan değişim ve talepleri karşılayabilecek alternatif bir liderlik modeline işaret ederek geleneksel liderlik modellerine meydan okumaktadır.
- Dağıtılmış liderliğin normatif bir gücü vardır. Okullardaki mevcut liderlik anlayışındaki değişimi yansıtmakta, tek bir liderin yetersizliğini ortaya koymakta ve güçlü bir alternatif yaratmaktadır.

Bu bağlamda mevcut araştırma özellikle uluslararası alanyazında DL kavramını derinlemesine ele alarak birbiri ile ilişkili çalışmaları özetlemekte ve modele ilişkin kapsamlı bir çalışma özelliği taşımaktadır. Ayrıca ulusal alanyazında konuya ilişkin çalışmaların yok denecek kadar az olması bu liderlik modelinin Türkiye'deki okullarda nasıl sonuçlar vereceğine ilişkin bir öngörü olmaması neden olmaktadır. Bu araştırma bu alandaki eksikliği gidermek amacıyla doğrudan eylem araştırması yöntemini benimseyerek hiyerarşik bir örgütteki Dağıtılmış liderliğe geçiş sürecinden sonraki aşamalara kadar uygulamaya yönelik geri dönüt

sağlayacaktır. Bu özellikteki bir araştırma sadece teorik bir nitelikte olmayıp aynı zamanda uygulayıcılar ve eğitim politikasına yön veren kişi ve kurumlar için de alternatif uygulamalar hakkında önemli bilgiler sağlayabilir.

Söz konusu araştırma bunlara ek olarak kolektif liderlik anlayışını uygulama yoluyla test ederek başta yükseköğretim kademesindeki kurumlar olmak üzere tüm kademelerdeki eğitim kurumları için değişim ve gelişime olanak sağlayan ya da bu süreci hızlandıran alternatif bir liderlik yaklaşımı önerebilir. Uluslararası alanyazında olumlu sonuçlar alınan bu liderlik modelini Türkiye'deki örgütsel yapı ile ilişkilendirerek liderliğin dağıtılması sürecindeki engel ve sıkıntıların neler olabileceğine ilişkin önemli tahminler sunabilir.

Sonuç olarak çalışma hem ulusal hem de uluslararası DL alanyazınına katkısı, uygulamaya ilişkin geri dönütleri ve okul paydaşlarına sunacağı bilgiler açısından önem arz etmektedir.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı hiyerarşik yapıya sahip bir yükseköğretim kurumunda Dağıtılmış liderlik modelini eylem araştırması niteliğinde bir çalışma ile incelenip Dağıtılmış liderlik uygulamalarının örgütsel değişim ve gelişme, çalışan motivasyonu, örgüt içi işbirliği ve iletişim, karara katılım ve lider yetiştirme üzerindeki etkisini irdelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının örgütsel değişim üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?
2. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının kurumsal gelişme üzerinde olumlu bir etkisi bulunmakta mıdır?
3. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının
 - kolektif karar alma
 - işbirliği
 - lider yetiştirme üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?

4. Dağıtılmış liderliğe geçiş ve modelin uygulanması sürecinde örgütsel yapının sınırlayıcı ve destekleyici özellikleri nelerdir?
5. Dağıtılmış liderlik modelinin uygulanması sürecinde liderin görev ve sorumluluklarında nasıl bir değişim yaşanmaktadır?
6. Dağıtılmış liderlik uygulamaları sırasında liderlik nasıl dağıtılmaktadır?
7. Formal liderlik rol ve görevleri ile dağıtılmış liderlik arasında çatışmalar bulunmakta mıdır?

1.4.Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltılarının aşağıdaki gibi olduğu kabul edilmiştir.

1. Geliştirilen gözlem formları ve odak grup görüşmesindeki yarı yapılandırılmış soruların geçerliliğinde uzman kanısı yeterli kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılanların görüşmelerde gerçek fikirlerini ifade ettikleri ve içten oldukları kabul edilmiştir.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği şekildedir.

1. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar eylem araştırmasının gerçekleştirildiği Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları 2013 –2014 tarih aralığında ilgili kurumdaki durum ile sınırlıdır.
3. Araştırmada belirtilen sonuçlar araştırmacı tarafından yürütülen gözlem, bireysel ve odak grup görüşmelerinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu araştırmadaki temel kavramlar okuyucuya kolaylık sağlaması için araştırmacı tarafından aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır.

Dağıtılmış Liderlik: Liderliğin yapılacak görev ve sorumluluklar bütünü olarak algılanıp örgüt içerisindeki bireylerin liderlik özelliklerini geliştirecek şekilde bireylere istek, ilgi ve uzmanlıklarına göre dağıtılması.

Kolektif Karar Verme: Örgüte ilişkin kararların çalışanlarca hep birlikte alınması.

Koordinatör: Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde bölüm başkanlığınca yasal olarak yetkilendirilmiş yönetici konumundaki okutmandır.

Koordinatör Yardımcısı: Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde bölüm başkanlığınca ve koordinatör tarafından yasal olarak yetkilendirilmiş okutman.

Bölüm Başkanı: Üniversite yönetimince belirlenen bölümün idari amiri.

Okutman: Belirtilen dönemde Yabancı Diller Bölümü'nde görev yapan öğretim görevlileri.

Örgütsel Değişim: Yabancı Diller Bölümü'ndeki eğitim öğretimin çağın niteliklerine uygun şekilde yeniden revizyonu (Dağıtılmış liderlik modeline geçiş, eğitimde teknoloji kullanımı, dil eğitiminin yeniden revize edilmesi, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin güncellenmesi vb.)

Liderlik Komisyonları: Dağıtılmış Liderlik modelinin öngördüğü şekilde liderliğin dağıtılmasından sonra liderlik görev ve sorumluluklarını yürüten birimler.

2. BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde geçmişten günümüze liderlik kuramları, farklı liderlik modelleri, lider ve kültür ilişkisi, Dağıtılmış liderlik kuramsal çerçevesi ve konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Yönetim ve Liderlik Kavramları

2.1.1. Liderlik Kavramı

Özellikle 20. yüzyılda liderlik, yönetim alanında en çok öne çıkan konulardan biri olarak kendini göstermektedir. Değişen dünya düzeni, bilgi yönetimi, örgütlerin karmaşık yapısı ve kavrama ilişkin ortaya çıkan yeni teoriler beraberinde liderliğin çözümlenmesine ilişkin yoğun bir araştırma ve çabayı da beraberinde getirmiştir. Tüm bu çalışmalar ve ortak çabanın ürünü olarak liderliğe ilişkin 350'den fazla tanım yapılmıştır (Erçetin, 2000: s.4). Bu tanımlardan biri liderliği “*yöneticilerin çalışanları ortak bir hedef doğrultusunda etkilemesi*” (Robbins, 2001) şeklinde ifade ederken, bir diğeri ise “*değişimi tetikleyen motor güç*” (Kotter, 1999) şeklinde özetlemektedir. Stodgill (1974) ise liderliğin kapsamlı bir tanımını şu şekilde yapmıştır:

“Liderlik süreci, organize olmuş bir grubun ortak amaçlarına ulaşabilmesi için grup üyelerinin ortak hedeflere ulaşma konusunda baskıcı olmayan yöntemler ile etkilenmesi ve üyelerin faaliyetlerinin koordine edilmesidir.”

Bryman (1992) liderlikle ilgili çalışmaların genel itibari ile üç temel kategoriye ayrılabileceğini ifade etmektedir. Bu kategoriler lider-odaklı, izleyen-odaklı ve ilişki-odaklı olarak ifade edilebilir. Liderlik özellikle sosyal bilimler alanında siyasetten yönetim bilimine kadar birçok alt bilim alanında önemli bir yer sahip olmakla birlikte kavram için ortak bir algı oluşturmak tarihsel süreçte mümkün olmamıştır. Liderlik kavramı sadece yönetime ilişkin bir kavram olmayıp sosyal hayatta ve bireysel boyutta da mevcuttur (Memişoğlu, 2001: s.95). Efil (2002: s.7)

liderliğin sadece formal örgütsel süreçlerle sınırlı olmadığına, informal durumlarda ve dahi insan ilişkilerinde de resmi yetkiler ile donatılmaksızın bir liderlik durumunun olduğuna değinmiştir.

Liderlik ile ilgili kavramların genel bir incelemesi yapıldığında her ne kadar farklılıklar ön planda olsa da iki temel noktada kavramların kesiştiği görülmektedir. Liderlik kavramlarındaki bu iki nokta belli bir amacın olması ve bir insan grubunun olması şeklinde özetlenebilir. Lider ise bu amaçlar doğrultusunda bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek adına kişileri harekete geçirme, etkileyebilme ve güdüleyebilme bilgi ve becerilerinin toplamı olarak tanımlanmıştır (Zel, 2001: s.91)

Memişoğlu (2001: s.97) örgütlerin yapılarının birbirinden farklı olmasının, değişik amaçlar etrafında farklı araçlar kullanarak birleşmelerinin liderlerin de farklı özellikler taşımalarına neden olduğunu savunmaktadır. Bursalıoğlu (2000: s.137) ise liderlik kavramının zaman ile ilişkisine dikkat çekerek içinde bulunulan zaman kesitinin de liderlik için belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Akdemir (2008: s.55) liderliğin oluşumuna odaklanmakta ve liderliği hem doğuştan gelen özellikler hem de sonradan kazanılmış özellikler ile birlikte açıklamaktadır. Koçel (2001: s.345) ise etkin bir liderin sadece özellikler bütünü olmadığını ve yapılan araştırmalar sonucunda mevcut liderden daha güçlü özelliklere sahip bireylerin lider olarak ortaya çıkmayabileceğini ifade etmiştir. Çelik (2000: s.8) liderliğin zaman boyutuna ek olarak sınır boyutuna odaklanmış ve liderliğin belirli bir örgütteki ya da ülkedeki kültürel yapı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de liderlik kavramına ilişkin alan yazına bakıldığında ise yine farklı kavramlar öne çıkmaktadır. Çelik (2000: s.27) lideri, örgüt üyeleri tarafından izlenen, onlar tarafından duygusal olarak kabul edilen ve üyelerin beklentilerini karşılayan kişi olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu (2002: s.204) liderliği grup tarafından seçilen kişiye yine grup tarafından verilen bir nitelik olarak ele almaktadır. Töremen ve Karakuş (2008: s.3) liderlik için önceden belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi adına insan enerjisine odaklanabilme yeteneği ifadesine yer vermiştir.

Posner ve Kouzes (2007) liderliğin 20. yüzyılda değişen yüzüne dikkat çekerek nasıl olması gerektiğine odaklandıkları çalışmalarında liderliğin geçmişte kendi başına, sakin ve çalışanlarından uzak bir gemi kaptanı olarak algılandığına; fakat günümüzde liderlerin her şeyden önce insan olduklarına ve insani yönleri ile ele alınmaları gerektiğine dikkat çekmektedirler. Onlara göre lider izleyenler ile doğrudan ilişkiler kurabilen, empati yeteneği öne çıkan kişidir.

Posner ve Kouzes (2007) izleyen odaklı bir liderlik anlayışını öne çıkarırken, House, Wright ve Aditya (1997) ise liderlerin ve yöneticilerin kendi üstleri, meslektaşları ve diğer kişilerle olan ilişkilerine odaklanılması gerektiğini ve liderliğe ilişkin çalışmalarda odak noktasının yine liderlerin bizzat kendilerinin olması gerektiğini savunmaktadırlar.

Buraya kadar ele alınan tanımlar ve açıklamalar değerlendirildiğinde liderlik ile ilgili kavramsal bir karmaşanın olduğu görülmektedir. Bu kavramsal karmaşanın bir bölümü ise çeşitli değişkenler yoluyla açıklanabilir. Tanımlar ele alındığında tarihsel süreç ve zaman dilimi önemli bir değişkendir. Liderlik genel itibari ile daha önceki dönemlerde bireysel bir özellik olarak öne çıkarken, son dönemde ise daha farklı bir çerçevede ele alınmaktadır. Liderliğe ilişkin tanımların lider-odaklı, izleyen-odaklı ve ilişki-odaklı olarak ele alınması da bu savı doğrular niteliktedir.

Genel itibari ile bu çalışma kapsamında incelenen liderlik kavramlarında etkileme, güdüleme, ortak hedefler ve amaçlar, koordinasyon temel kavramlar olarak öne çıkmaktadır.

2.1.2. Liderlik ve Güç

Usul ve Aslan (1995: s.268) liderlik kavramının genel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedirler:

- Liderlik belirli bir insan grubu ve belirli amaçlara ulaşma söz konusu olduğunda ortaya çıkar.
- Liderlik grup içerisindeki iletişimi başlatmalı ya da kolaylaştırmalıdır.
- Liderlik grup içindeki bireylerin bireysel çabalarının uyumlaştırmalıdır.
- Liderlik amaçlar doğrultusunda harekete geçirmedir.

- Lider ise grubu ve amaçlarını simgeleyerek izlenen kişi olarak model olmalı; amaçlara ulaşma yolunda danışılan, hakemlik eden, bağdaştıran ve barıştıran bir kişilik sergilemelidir.

Bu tanıma bakıldığında liderin izlenen kişi olarak görev ve sorumluluklarına önem verilmektedir. Daha önceki tanımlarda da olduğu gibi liderlik kavramı ile ortak amaçlar, harekete geçirme, uyumlaştırma gibi kavramlar birlikte kullanılmıştır.

Lideri burada açıklanan şekliyle ele aldığımızda lider izleyenleri etkilemek adına kullanacağı beş farklı güç kaynağı bulunmaktadır (Erarslan, 2004):

Makam gücü: Kaynağını örgütsel hiyerarşi ve formal yapıdan alan liderin örgüt içerisindeki statüsünden elde etmiş olduğu güçtür. Buradaki durum ast-üst ilişkisine dayalıdır ve astlar üstün kendileri için biçmiş olduğu görev ve sorumlulukları yerine getirmek ile yükümlüdür.

Ödüllandirme gücü: Lider burada somut ya da soyut ödüller yoluyla çalışanları etkileme amacı taşımaktadır. Ücret artışı, terfi, onurlandırma liderin kullandığı ödül mekanizmalarına örnek teşkil edebilir.

Zorlayıcı güç: Ödülün tersi olarak düşünülebilecek bu güç çeşidinde ise iş görenler örgüt içinde yapmakla yükümlü oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirmediği takdirde cezalandırılacakları düşüncesi ile hareket ederler. Liderin itaatsizlik karşısında durumu kontrol etme ve cezalandırma gücü olarak özetlenebilir.

Uzmanlık gücü: Lider burada daha çok bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübesi ile öne çıkmaktadır. Bilginin değeri paylaşılması ile değil ulaşılmazlığı ve sadece lidere ait olması ölçüsünde değerlidir.

Kişilik gücü: Lider burada bir model olarak izleyenleri güdülemekte ve kişilik özellikleri ile onların ihtiyaçlarına cevap vermektedir.

Lideri bireysel bazda ele alan liderlik yaklaşımları söz konusu olduğunda lider bu güç mekanizmalarını aynı anda ve farklı oranlarda belirli bir duruma göre kullanabilir.

2.2. Yönetim ve Yönetici Kavramları

Liderlik ve yöneticilik kavramları sık sık birbirinin yerine kullanılabilmeyle birlikte aslında içerik olarak birbirinden farklılık gösteren kavramlar olarak ele alınabilir. Çırpan (1999: s.1) liderliği önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireylerin ve örgütün davranışlarını etkileyebilme ve davranışlara yön verebilme süreci olarak ele alırken; yöneticiliği ise belirli amaçlara ulaşmak adına eldeki kaynakların azami uyum ve verimlilik ile kullanılabilmesi süreci olarak ifade etmektedir.

2.2.1. Yönetici-Lider Ayrımı

Ulusal ve uluslararası alanyazında liderlik ile yöneticiliğin birbirinden ayrı tutulmuş kavramlar olduğu gözlenebilir (Kotter, 1990). Bununlar birlikte liderliği yönetimin bir fonksiyonu olarak ele alan çalışmalar da bulunmaktadır (Mintzberg, 1971).

Geylan (1992: s.3-6), liderlik ve yöneticilik kavramlarını açıklamada otorite ve etkileme kavramları üzerinde durmaktadır. Yönetici, bu temelde, yaptırım aracı olarak daha çok otorite ve makam gücünü kullanmaya yönelirken lider ise etkileme yoluyla daha çok güdüleyici yöntemleri kullanma eğilimindedir. Burada yöneticilik bir bütünün parçası olarak kolay olan yolu ifade ederken liderlik ise daha zor ancak uzun vadeli bir planın parçası olarak ele alınabilir.

Zaleznik (1999: s.67) lider ve yöneticinin çok farklı iki kavram olduğunu ifade ederek yöneticiyi örgütün rutin işleyişini yürütmek ile görevli birey olarak ele alırken; lider ise onun nazarında potansiyel fırsatları arayan ve değerlendirme amacı güden kişidir. Yöneticide kontrol ve uyum öne çıkarken, liderde izleyenler ile ilişkiler ve fırsat yaratma ortamına gebe bir kaos ortamı bulunmaktadır.

Baltaş (2002: s.109) yönetim kavramını durağan, yapılacak olan iş ve işlemlerin yürütülmesine hizmet eden bugün ile ilgili sistem ve süreçler olarak ele alırken; liderliği ise örgütün gelecekte var olmasına yönelik vizyon oluşturma ve bu vizyonun örgütteki bireylerce benimsenmesi süreci olarak ifade etmektedir.

Liderlik ve yöneticiliği iki farklı kavram olarak ele alan Akgündüz (2004: s.70) ikisi arasındaki farkları şu şekilde özetlemektedir.

Tablo 1.

Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

LİDER	YÖNETİCİ
Gücünü etkileme ve iletişimden alır.	Gücünü konumundan alır.
Yenilikçidir.	Kuralcıdır.
Uzun vadeli düşünür.	Kısa vadeli düşünür.
İçinde bulunduğu grup tarafından seçilir	Başkaları tarafından yönetime getirilir.
Gücünü içinde bulunduğu gruptan alır.	Biçimsel yapılardan güç alır.
Doğal olanı temsil eder	Biçimsel olanı temsil eder.
Kendi hedefini belirler	Var olan hedefe hizmet eder.
Üst kademededir.	Üst kademe de yer almayabilir.

Kaynak: Akgündüz, A., (2004). *Lider Yöneticinin El Kitabı*. Genç Beyin Yayınevi, İstanbul. s.70

Bu açıklamalar ışığı altında yöneticiliğin liderlik ile kıyaslandığında genellikle olumsuz bir imaj yarattığı düşünülebilir. Ancak durumu bu şekilde ele almayan yazarlar da bulunmaktadır. Mintzberg (1971) çeşitli sektörlerdeki yöneticilerin bir iş gününü incelediği ‘Yöneticilik: Gözleme Dayalı Bir Analiz’ adlı çalışmasında yöneticiler ile çalışmalar yapmış ve yöneticilerin gün içerisindeki rollerini üç temel başlık altında sınırlandırmıştır:

- Kişilerarası ilişkilere ilişkin roller
- Bilgi yönetimine ilişkin roller
- Karar almaya yönelik roller

Mintzberg (1971) bu çalışmasında liderliği yöneticinin kişilerarası ilişkilere yönelik rolleri olarak ele almış ve liderliği bir iletişim ve güdüleme sanatı olarak tanımlamıştır.

Erçetin (2000: s. 13) ise benzer bir yaklaşım ile liderlik ile yöneticiliğin birbirine zıt iki kutup olmadığı düşüncesinden hareketle günümüz örgütlerinin karşı

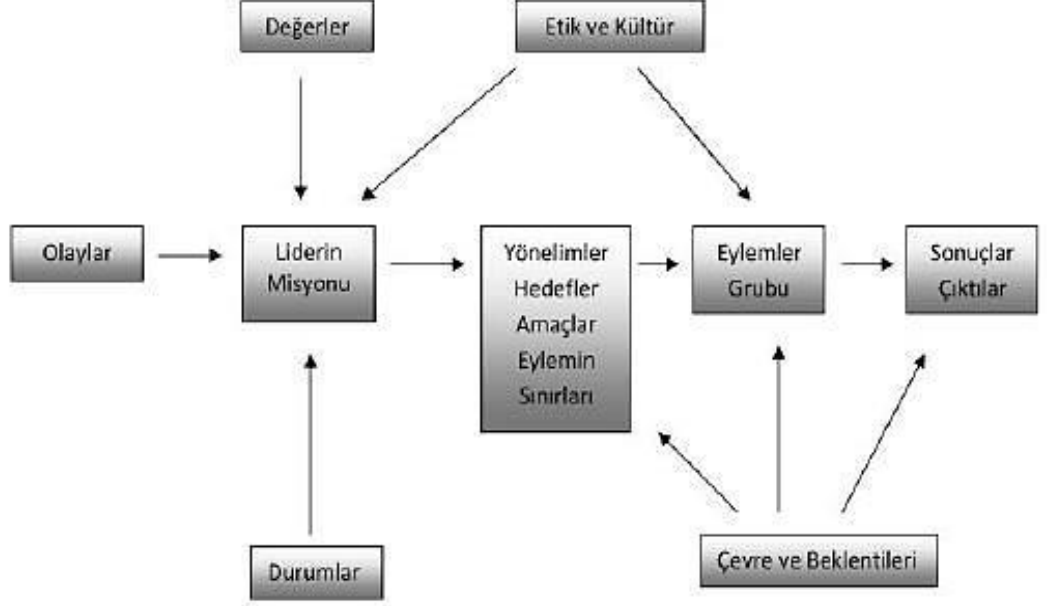
karşıya bulunduğu tehditler ve yararlanmak durumunda olduğu fırsatlar ele alındığında örgütün varlığını sürdürebilmesi için benimsenecek bir yönetim anlayışında yaratıcılık, etkileme, güdüleme, kendini yenileyebilme gibi liderlik süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmekte ve böyle bir yapılanmada lider ve yönetici kavramlarını bütünleştirerek lider yönetici kavramını ortaya atmaktadır. Bu bağlamda lider yönetici Özer (2008: s.5) tarafından öğrenen, bireysel akıl yerine ortak aklı benimseyen, emir yerine danışmanlık, sonuç odaklılık yerine süreç odaklılık kavramları ile açıklanmaktadır.

Bu çizgide ele alındığında lider yöneticiler uzun vadeli hedefler belirleyebilen, var olanı sürdürmek yerine örgütün çevresinde doğan fırsatları görebilen, vizyon, değerler ve motivasyona odaklı bireyler olarak özetlenebilir.

Peker (1995: s.66) ise lider yöneticinin bu özelliklerine başka bir boyut daha getirerek lider yöneticinin sadece hedefler ile ilgilenmeyip aynı zamanda örgüt içerisindeki üyelerin yaşam kalitesi, iş tatmini, sağlığı, huzuru gibi alanlara da eşit derecede önem verebilen nitelikte olduğunu ifade etmiştir.

Diğer taraftan bazı yazarlar ise liderliği açıklamanın kavramsal güçlüğünden hareketle çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Örneğin Immagert (1988) liderlik için şu kavramsal modeli ön plana çıkarmaktadır (Akt : Erçetin: 2000)

Şekil 1.
Immagert'in Liderliğe İlişkin Kavramsal Modeli

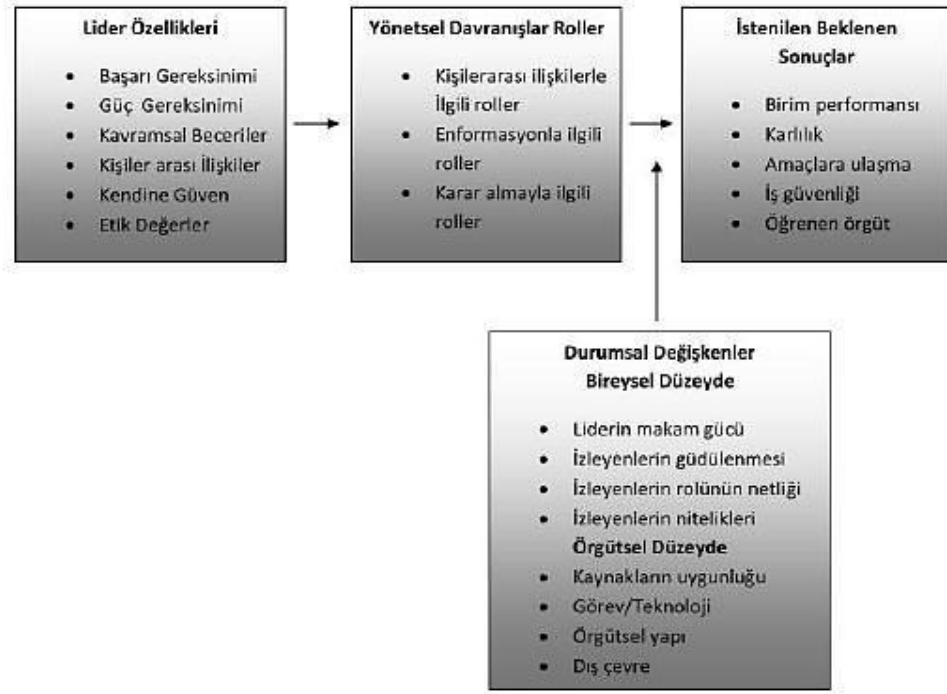


Kaynak: Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayınları. Ankara.

Şekil 1. incelendiğinde liderin misyonunu oluşturmada değerler, olaylar, durumlar ve örgütün iç içe olduğu çevredeki mevcut kültürel yapının etkili olduğu, hedeflerin yine çevre ve beklentilerden etkilendiği görülmektedir.

Benzer şekilde Yukl (1989) liderliği şekilde belirtilen kavramsal çerçeve ile açıklamaya çalışmaktadır.

Şekil 2.
Liderliğin Kavramsal Çerçevesi



Kaynak: Yukl, G. (1989), Managerial Leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, Vol. 15 Issue 2, s. 251 -290.

2.3. Tarihsel Süreçte Liderliğin Gelişimi

Yönetim ve işletme bilimlerinde liderliğe ilişkin çalışmalar incelendiğinde liderliğe ilişkin üç temel kuramın olduğu ifade edilebilir (Bryman, 1992). Liderlik ile ilgili kuramlar ve etkili oldukları dönemlere ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2.
Bryman 'ın Liderlik Kuramları

DÖNEM	LİDERLİK KURAMI	TEMEL FELSEFE
1940lara kadar	Özellik Kuramı	Liderlik doğuştan gelir.
1940 - 1960	Davranışsal Kuram	Liderin etkinliği nasıl davrandığı ile ilgilidir.
1960 - 1980	Durumsal Kuram	Lider durumdan etkilenir
1980 sonrası	Yeni Yaklaşımlar	Yaklaşımına göre farklılık göstermektedir.

Kaynak: Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Sage. London.

Tablo 2. incelendiğinde özellik kuramında liderin sahip olduğu bireysel özellikler ön planda iken, davranışsal liderlik kuramında liderin etkinliği gösterdiği davranışlar ile ilgilidir. Durumsallık yaklaşımında ise ön planda değişkenlik bulunmaktadır.

Liderlik teorilerinin evrimsel gelişimine ilişkin bir sınıflama da Lee ve Chang (2006: s. 264) tarafından yapılmıştır:

Tablo 3.
Liderlik Teorilerinin Tarihsel Gelişimi

TEORİ		DÖNEM	TEORİNİN ANA DÜŞÜNCESİ
Büyük Adamlar Teorisi		1950 öncesi	Lider tarihin seyrine karar verir.
Geleneksel Liderlik Teorileri	Özellikler Teorisi	1910'dan 2. Dünya Savaşı'na kadar	Liderlerin genel ve ortak özellikleri
	Davranışsal Teoriler	2. Dünya Savaşı'ndan 1960'lara kadar	Liderlerin gösterdiği davranışlar
	Durumsallık Teorileri	1960'lardan 1980'lere	En iyi liderlik yoktur. Liderlik duruma bağlı olarak değişkenlik gösterir.
Modern Liderlik Teorileri		1980lerden günümüze	Yeni liderlik formları, toplumsal değişimler

Kaynak: Lee, Y., Chang, Y. (2006). A Study on the Characters of Leader and Followers of Charismatic Leadership -The Example of Employees at a Port Authority. *The Business Review*, Vol. 5, Num. 1. Cambridge.

Lee ve Chang (2006: s.264) tarafından önerilen bu ayırmda ise genel itibari ile aynı gruplamaya gidilmiştir.

2.3.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları

Daha önce belirtilen tablolardan da görülebileceği üzere geleneksel liderlik yaklaşımları özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı olmak üzere üç temel başlık altında incelenebilir.

2.3.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler teorisine göre bireyin belirli bir grupta lider olarak kabul edilmesi bu bireyin özelliklerine bağlıdır. Yönetim alanında liderlik ile ilgili geliştirilen teoriler arasında özellikler yaklaşımı bir ilk olarak ele alınabilir. Bu yaklaşımda bireyi lider yapan evrensel özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Liderin diğer insanlardan ve izleyenlerden farklı kişilik özelliklerine sahip olduğu ve doğuştan bu özellikleri barındıran bireylerin iyi liderler olacağı tezi kanıtlanmaya çalışılmıştır (Hollander ve Offermann, 1990).

İdeal bir lider tipinin tanımlanması amacıyla evrensel özelliklere bakılmış ve gerek fiziksel özellikler gerek kişilik özellikleri ve beceriler belirlenmeye çalışılmıştır (Bryman, 1992). Özellikler teorisine göre liderin barındırdığı bu evrensel özellikler liderlik sürecindeki en önemli boyuttur. Lider bu özellikleri ile izleyenler arasından sıyrılmaktadır. Nitekim özellikler teorisi isminde de anlaşılacağı üzere lideri bir birey olarak ele almakta ve odak noktasına lider özelliklerini aldığı için liderliği bir süreç olarak irdelemekten uzak kalmıştır. Özellikler teorisinin ikinci bir zayıf yanı ise liderin sözde evrensel özelliklerini ölçmenin ve tanımlamanın güçlüğüdür (Koçel, 2001).

Özellikler yaklaşımının en çok öne çıkan boyutu belki de liderliğin doğuştan geldiği ve lideri lider yapan bu özelliklerin değiştirilemeyeceğine ilişkin katı tutumdur. Daha sonraki yaklaşımlarda görülebileceği üzere liderliğin öğrenebilen bir özellik olduğu ve sadece bireysel bir durum olmadığı görüşü daha büyük bir yankı uyandıracaktır.

Özellikler yaklaşımı daha önce belirtildiği gibi liderin özelliklerine evrensel bir bakış açısı geliştirme amacı ile ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan ilk çalışmalarda liderin kişisel özellikleri arasında olağanüstü yetenekler, üstün güç, yüksek enerji, ileri görüşlülük, kararlarda isabet ve ikna edicilik ön plana çıkan özelliklerdir (Nahavandi, 2000: s.25). Daha detaylı bir şekilde ele alındığında liderde bulunması gereken başlıca özellikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.

Kişisel Liderlik Özellikleri

ANA KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER
Kapasite	Zekâ Uyanık Olma Sözel Yetenek Özgünlük Yargılama
Başarı	Akademik Başarı Bilgiyi Kullanma Becerisi Fiziksel Yeterlilik
Sorumluluk	Güvenilir Olma İnisiyatif Israrcı Olma Kendine Güven
Katılım	Aktiviteler Sosyal Yetenek Beraber Çalışma
Statü	Sosyo-ekonomik Durum Popüler Olma
Durum	Zihinsel Düzey Astlara İlgî Gösterme Hedefler

Kaynak: Nahavandi, A., (2000). *The Art and Science of Leadership*, Prentice Hall, New Jersey. s. 25.

Tablo 4. incelendiğinde liderin sırasıyla kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve durum gibi kategorilerde belirli özelliklere sahip olduğu ve bu özellikleri ile de izleyenlerden ayrıldığı savunulmaktadır.

Her ne kadar ilk ortaya atıldığında özellikler yaklaşımı yönetim alan yazınında büyük bir yankı uyandırmış ve desteklenmişse de sonraki dönemlerde tüm iyi liderlerin aynı özelliğe sahip olmadığı yargısından hareketle eleştiri odağı olmuştur. Bu özelliklere sahip her bireyin belirli bir grupta her zaman lider olarak ortaya çıkmadığı, liderlik sürecinde liderin tek değişken olmadığı görülmüştür

2.3.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Özellikler yaklaşımı daha önce belirtildiği üzere liderlik olgusunu açıklamada yetersiz kaldığı için bu yaklaşımı takiben farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Bu bağlamda davranışsal teori özellikler kuramının aksine liderin

özelliklerinden ziyade davranışları ve gözlenebilen becerileri üzerine odaklanmıştır. Özellikler teorisine tepki olarak ortaya çıkan davranışsal liderlik teorilerinin çıkış felsefesi liderlerin başarılı ve etkin olmasını sağlayan değişkenin aslında liderlik yaparken gösterilen davranışlar olduğu görüşüdür (Koçel, 2001)

Bu ekoldeki araştırmacılar etkili bir liderlik için gerekli olanı bulma çabası ise yaptıkları bir dizi çalışmada liderin izleyenleri ile iletişim şekli, planlama ve kontrol tarzı, örgütsel amaçları belirleme yöntemi gibi davranışlarının liderin başarısını ve etkililiğini belirleyen faktörler olduğunu ortaya koymuşlardır (Tabak, 2005: s.7).

Davranışçı ekolün özellik yerine davranışları temel almasındaki bir diğer etmen ise özellikleri gözlemlenmenin ve ölçmenin zorluğunun yanında davranışların daha kolay gözlemlenebilmesi ve tanımlanmasıdır. Davranışçı kurama uygun olarak liderlik açıklanmak istenirse belirli soruları sormak ve bu sorulara yanıt aramak yerinde olacaktır (Güney, 1999: s. 117-118):

- Lider karar verirken neler yapar?
- Lider işlerini nasıl yürütür?
- Lider gruptaki diğer bireyleri nasıl yetiştirir?
- Lider ne tür davranışlar sergiler?

Budak (2004: s.398) ise davranışsal yaklaşımın özellik yaklaşımına göre liderliği daha geniş bir çerçevede ele alıp olaya informal durumları da dâhil ettiğini ifade etmektedir. Davranışçı yaklaşımlar görev ve insan odaklı olmak üzere iki temel liderlik biçiminin ortaya çıkmasında etkili olmuş ve daha çok etkin liderliğin insan odaklı olduğunu savunmuştur.

Davranışsal liderlik yaklaşımları liderlik süreçlerinin anlaşılmasına ciddi anlamda katkıda bulunmuştur. Ancak liderliği sadece davranışlar ile değerlendirme gibi bir yanılgıya düşüp sürece çevrenin ve koşulların etkisini ortaya koymada yetersiz kalmıştır (Koçel, 2001: s.352).

Bu liderlik yaklaşımının gelişmesinde özellikle etkili olan çeşitli uygulamalı araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan bu çalışma kapsamında ilk ele alınacak olan Ohio State Araştırmaları'dır.

2.3.1.2.1. Ohio State University Çalışmaları

Lideri tanımlama amacıyla Ohio State Üniversitesi İşletme Araştırmaları Bürosu tarafından yürütülen bir dizi araştırma kapsamında farklı özellikler taşıyan örgütlerde Lider Davranışı Tanımlama Anketi şeklinde bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler faktör analizi ile incelenmiştir (Çelik, 2000: s.12-13). Askeri ve sivil örneklemeler ile çok sayıda yöneticinin dâhil edildiği bu çalışmada iki bağımsız değişkenin liderlik davranışlarını tanımlamada önemli rol oynadıkları görülmüştür. Bu çalışma sonucunda görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel davranış boyutu ortaya konulmuştur. İlişki yönelimi, araştırmadaki kişiyi dikkate alma faktörü, liderin izleyenler ile arasındaki güveni, saygı durumunu, dostluk gibi olumlu durumları ifade etmektedir. Bu faktör genel anlamda liderin örgüt üyelerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, ilgi göstermesi ve bu yönde davranışlar sergilemesi ile ilgilidir.

Alanyazında Çelik (2007) tarafından görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik olarak ele alınan bu iki temel liderlik davranışı Erçetin (2000) tarafından ise yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak ifade edilmiştir. Daha önce detaylandırıldığı üzere anlayış gösterme boyutu izleyenlerin ihtiyaçları, yönelimleri ve iş doyumları ile ilgilenirken yapıyı kurma boyutu ise doğrudan örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgili olup yetki, görev ve sorumluluk gibi daha formal durumları açıklamaktadır. Ohio State Araştırmalarında ele alınan iki liderlik boyutu Erçetin (2000: s.33) tarafından aşağıda belirtilen şekil ile özetlenebilir:

Şekil 3.

Liderliğin İki Temel Boyutu



Kaynak: Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayınları. Ankara. s.33.

Şekil 3. incelendiğinde etkin liderlik olarak adlandırılabilen liderlik davranışı hem yapıyı kurma hem de anlayış gösterme noktasında yüksek performans göstermek ile mümkün olmaktadır. Aksi takdirde denge sağlanamayacağı için ya örgütsel hedefler noktasında ya da izleyenlerin memnuniyeti ve ihtiyaçlarını karşılama noktasında sorunların olabileceği belirtilmektedir.

2.3.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları:

Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları 1947 yılında Rensis Likert rehberliğinde yapılan bir dizi çalışmaya karşılık gelmektedir. Bu araştırmanın temel amacı örgüt üyelerinin tatminine ve verimliliğine ilişkin değişkenlerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Luthans, 2005). Ohio State Üniversitesi tarafından yürütülen çalışmaya benzer şekilde çeşitli sektörlerdeki çalışanların araştırılması sonucunda liderlik davranışları iki temel faktör altında toplanmıştır:

- Bireye yönelik davranışlar
- İşe yönelik davranışlar

Bireye yönelik davranışlar gösteren liderler izleyenler arasında ilişkilere önem veren, onların ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve kişisel farklılıkları tehdit olarak algılamayan liderler olarak ele alınmıştır. İşe yönelik davranışlar gösteren liderler ise daha çok izleyenlerin hedefe yönelik eylemlerini formal güç kullanmak sureti ile kontrol altında tutma amacı taşımaktadırlar. Bu bağlamda işe yönelik davranış gösteren liderler iş performansının değerlendirilmesi için makam ve ceza gücünü kullanma yoluna gidebilirler. Ancak araştırma sonuçları kişiye yönelik davranış sergileyen liderlerin olduğu gruplarda yüksek verimlilik ve iş doyumunu gözlemlenmiştir (Koçel, 1993; Erçetin, 2000; Çelik, 2007)

Bu araştırmanın alanyazını kapsamında ele alınan iki üniversite tarafından yapılan çalışmaların sonucu ve davranışsal yaklaşımın genel özellikleri incelendiğinde bu yaklaşımın en az iki nedenden dolayı liderlik sürecini açıklamakta yetersiz olduğu söylenebilir.

Bunlardan ilki bu yaklaşımın liderliği genel itibari ile iş merkezli ve birey merkezli olarak ele alması ve tüm liderlik sürecini bu davranışların bir örüntüsü olarak ele almasıdır. Oysa çalışmanın daha sonraki kısımlarında da görüleceği üzere liderlik belirli davranış kalıpları ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıyı barındırmaktadır. Diğer bir neden ise evrensel boyutta bir liderlik algısının yaratılma çabasıdır ki günümüz toplumlarında ve örgütlerinde belirli bir liderlik yaklaşımının her örgüt için etkin olmayacağı açıktır.

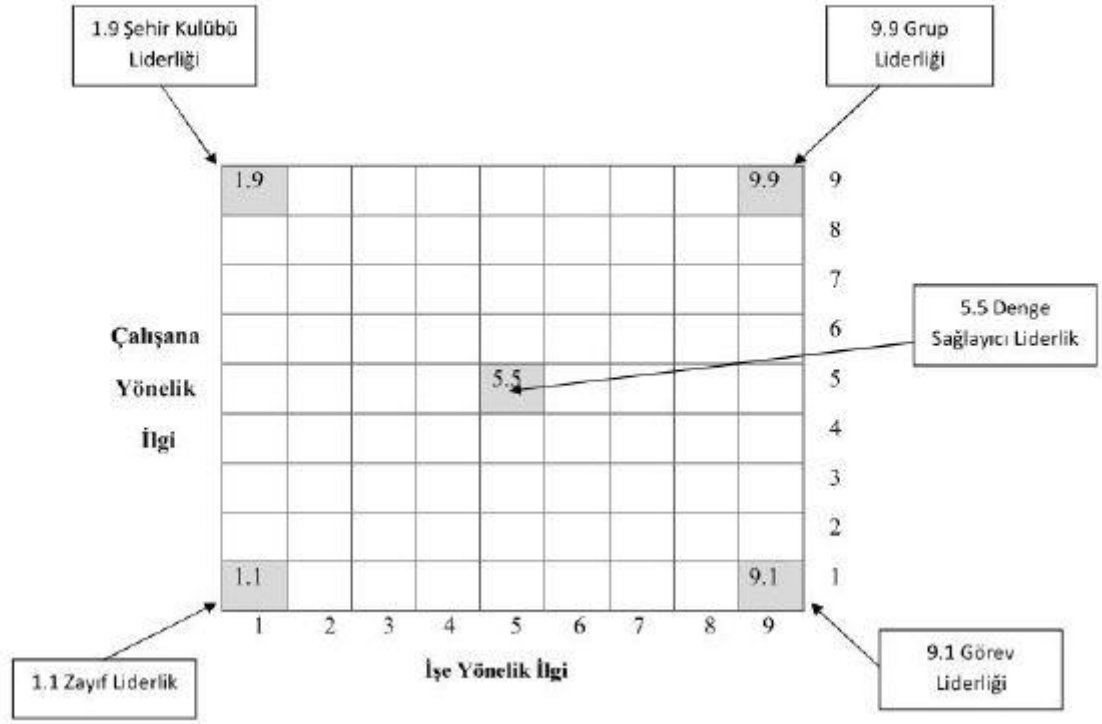
Davranışsal yaklaşım her ne kadar liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalsa da belirli liderlik davranışlarının örgütler ve izleyenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmada önemli geri dönütler sağlamıştır (Erçetin, 2000: s.35).

2.3.1.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Davranışsal kuramlardan biri de Robert Blake ve Jane Mouton geliştirilen Yönetim Gözeneği Kuramı'dır. Yönetim Gözeneği Kuramı da Ohio State ve Michigan Üniversiteleri tarafından gerçekleştirilen araştırmalara odak noktası itibari ile benzerlik göstermektedir. Bu kuram tarafından 81 liderlik biçemi öngörülmüş ve yazarlar bu farklı liderlik biçemlerini beş ana liderlik modeli olarak özetlemişlerdir. Blake ve Mouton tarafından önerilen liderlik biçemleri aşağıda şekilden ayrıntılı olarak incelenebilir:

Şekil 4.

Yönetim Gözeneği Modeli



Kaynak: Arıkan, S. (2001). *Liderlik, Yönetim ve Organizasyon*. Salih Güney (Ed.), Nobel Yayınları, Ankara.

Yönetim Gözeneği Modeli ele alındığında beş farklı liderlik biçiminin olduğu görülmektedir. Bu liderlik biçimlerinden ilki olan zayıf liderlik modelinde lider izleyenlerin eylemlerine ve ihtiyaçlarına karşı herhangi bir ilgi göstermemektedir. Yani hem birey hem de görev boyutunda liderin ilgisizliği söz konusudur. Otorite ve itaat liderliği olarak ele alınan liderlik biçiminde ise liderin azami düzeyde görev ile ilgilendiği ve sorumlulukların yerine getirilmesinde güç, yetki ve denetim mekanizmalarına başvurduğu söylenebilir. Şehir kulübü liderliği ise liderin izleyene çok ilgi gösterdiği; buna karşın görev boyutuna ise alt düzeyde önem verdiği bir liderlik biçimi olarak öne çıkmaktadır. Denge sağlayıcı liderlik adından da anlaşılacağı üzere hem birey hem de görev boyutunda orta düzeyde bir ilgiyi ifade etmektedir. Grup liderliği ise bu modelde en etkin liderlik biçimi olarak hem bireye hem de göreve azami düzeyde ilgiye denk gelmektedir. Blake ve

Mouton'un önerdiği 9.9 durumu daha çok takım yönetiminde etkin liderliği ifade etmekte; eş zamanlı bir görev ve birey ilgisi ile hem üretimde yüksek çıktı hem de grup performansları bütünleştirmektedir (Keçecioglu, 2003: s.169). Bu model liderlik sürecini tam olarak açıklamamakla birlikte en azından yöneticilerin kendi davranışlarını kuramsallaştırması açısından önem taşımaktadır.

2.3.1.2.4. Yönetim Sistemleri Yaklaşımı

Rensis Likert tarafından geliştirilen sistem yaklaşımı yöneticinin davranışlarını sistem-1, sistem-2, sistem-3 ve sistem-4 şeklinde dört ana kategoriye ayırarak incelemiştir. Daha önce bahsedilen davranışsal teorilerde olduğu gibi Yönetim Sistemleri Yaklaşımı da yöneticinin davranışlarını birey odaklı ve görev odaklı olmak üzere incelemiştir. Geliştirilen bu yaklaşımdaki sistemlere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5.

Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı

Liderlik Değişkenleri	Sistem 1 İstismarcı - Otokratik	Sistem 2 Yardımsaver- Otokratik	Sistem 3 Katılımcı	Sistem 4 Demokratik
Yöneticinin Astlara Güveni	Yöneticinin astlarına güveni yoktur.	Yöneticinin astlarına güveni efendinin hizmetçiye duyduğu güven gibidir.	Yöneticinin astlarına güveni tatminkâr fakat tam olmayan bir güveni vardır. Lider kontrolü elinde tutmak ister.	Yönetici astlarına her konuda güven besler.
Astların Serbest Davranabilme Duygusu	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini hiç özgür hissetmezler.	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini özgür hissetmezler.	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini oldukça özgür hissederler.	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini tamamen özgür hissederler.
Yöneticinin Astlarla İlişki Arayışı	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerine nadiren başvurur.	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini bazen alır.	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini alma eğilimindedir.	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini her zaman alır.

Kaynak: Luthans, F. (1992) *Organizational Behaviour*, 6th Ed., McGraw-Hill, New York.

Eren (2001: s.30-31) bu modeldeki liderlik davranışlarını kısaca şu şekilde ele almıştır:

Sistem 1-İstismarcı Otokratik: Ast-üst ilişkisine dayalı bu sistemde yönetici izleyenleri çok nadir şekilde karara dâhil eder ve hiyerarşinin basamaklarını kullanma yoluyla bireysel olarak aldığı kararları dikte eder. Yönetici ceza yöntemleri ile kararlarını uygulama yoluna gitmektedir.

Sistem 2- Yardımsever Otokratik: Örgüt için önem taşıyan kararlar ve amaçlar yine üst yönetim tarafından alınmakla birlikte bazı kararlar çeşitli sınırlamalar getirmek koşulu ile daha alt kademedeki bireylere göçertilmektedir.

Sistem 3 – Katılımcı: Diğer iki yönetim sisteminden farklı olarak örgüt içi iletişim çift yönlü bir yapıyı esas almaktadır. Karar alma sürecinde etkin olan hala yönetici ya da üst yönetim iken astlar da özellikle teknik konularda kararlar alabilmektedir.

Sistem 4 – Demokratik: Diğer sistemlerdeki dikey iletişim kanallarının aksine burada örgüt içi iletişim yatay bir çizgide olup karar alma süreci tüm örgüt tarafından birlikte gerçekleştirilir. Astlar amaçlar, kararlar, yöntemler ve faaliyetler konusunda fikir beyan edebilme özgürlüğüne sahiptir.

2.3.1.2.5. McGregor’un X ve Y Teorisi

1960 yılında McGregor tarafından ortaya konan bu teoride temel hareket noktası yöneticilerin izleyenlerin davranışları hakkındaki varsayımlarının onların davranışlarını etkilediği şeklinde özetlenebilir. Zel (2001: s.108) yöneticilerin davranışlarına inançlarının ve varsayımlarının etkide bulunduğunu ifade etmiştir.

Dolayısı ile McGregor klasik yönetim anlayışının öne çıkardığı bireye yönelik varsayımları ‘X’ teorisi altında toplarken; bunun tersi bir anlayışı ise ‘Y’ teorisi olarak adlandırmaktadır.

Çelik (2000: s.14) ‘X’ kuramının temel sayıltularını genel itibari ile şöyle özetlemektedir:

“Normal şartlar altında insan işi sevmez ve kaytarmaya çalışır. İnsanlar işi sevmeyi için doğal olarak onları çalıştırmak ve örgütsel amaçlara ulaşmak için zorlama, denetleme, yönlendirme ve ceza yöntemlerine başvurur. İnsanlar sorumluluktan kaçıp yönetilmeyi tercih eder. Bu nedenle üstün astı kontrolü gereklidir.”

McGregor klasik anlayışı simgeleyen ‘X’ teorisinin karşısına ise ‘Y’ teorisini koymaktadır. ‘X’ kuramını benimseyen bir yönetici izleyenleri pasif, denileni yapmakla görevli birer makine olarak görüp otoriter bir yönetim tarzını benimserken (Yılmaz ve Eroğlu, 2008: s.43-44), ‘Y’ kuramındaki yönetici tipi izleyenlere güvenen, bilgi ve becerilerinden azami düzeyde katkı sağlamaya çalışan ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, karara katılıma teşvik eden bir kişilik sergiler (Aşan ve Aydın, 2006: s.100).

2.3.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderlik konusunda yapılan çalışmaların tarihsel gelişimine bakıldığında liderliğin liderin bireysel özellikleri ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir süreç olduğunu ve yine gösterdikleri davranışların da her durumda örgütsel hedeflere hizmet etmeyebileceği görülmüştür. Liderin davranışlarındaki başarısını etkileyen birden fazla değişken bulunmaktadır (Çelik, 2007: s.16-17).

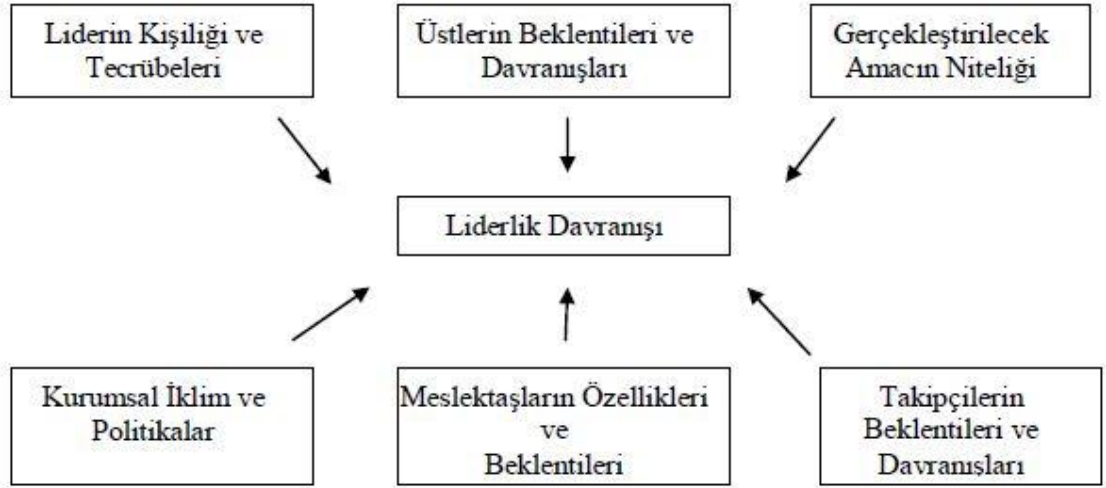
Bu bağlamda özellikler ve davranışsal kuramların liderliği açıklamada yetersiz kalması nedeniyle bu alandaki araştırmacılar eksik yönleri tamamlamak amacı ile başka açıklamalar yapma girişimleri sonucunda duruma özgü koşulların da önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu kurama göre liderlik, yere ve zamana göre değişen yönetsel bir rol ve sorumluluklar bütünü olarak ele alınabilir. Liderlik eylemleri üzerinde etkide bulunan faktörler (Balekoğlu, 1992: s. 30) tarafından örgütü oluşturan izleyenler ve aralarındaki ilişkiler, hedeflerin niteliği ve amaçların gerçekleştirilmek istendiği ortamın özellikleri olarak özetlenmiştir.

Durumsal yaklaşıma göre liderin davranışlarını, örgütün resmi yapısını ve özelliklerini bir sistem içerisinde izleme gerekliliği bulunmaktadır. Bu anlamda örgütleri bir sistem olarak ele alırken liderlerin yanı sıra izleyenlerin de örgüt içi

yapıdaki rol, statü ve ilişkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Zel (2001: s.40) liderin davranışları üzerinde etkili olan değişkenleri şu şekilde özetlemektedir:

Şekil 5.

Lider Davranışlarını Etkileyen Durumsal Değişkenler



Kaynak: Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım A.S., 8.Baskı, İstanbul.

Liderliğe ilişkin durumsallık kuramını Aydın (2007: s.296) dört temel madde ile özetlemektedir.

- Liderliğin tanımlanmasında liderin örgütteki diğer bireyler ile ilişkilerinde kullandığı davranış biçimleri önemlidir.
- Liderin davranışının ne ölçüde otoriter be ölçüde demokratik olması gerektiği önemlidir.
- Tüm durumlara uygun evrensel bir liderlik biçemi yoktur. Liderliğin değerlendirilmesinde durumsal koşulların dikkate alınması gereklidir.
- Etkililik, belirli bir liderlik biçiminin seçilmesinde temel noktadır.

Durumsallık yaklaşımının kuramsal temelinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde çeşitli çalışmalar ve teoriler etkili olmuştur. Bu çalışmalara sırasıyla aşağıda değinilmiştir.

2.3.1.3.1. Etkin Liderlik Yaklaşımı

Durumsallık teorilerinin öncüsü olarak Fiedler (1965) tarafından oluşturulan etkin liderlik kuramı en çok kabul gören modellerden biri olmuştur. Bu modele göre liderin davranışlarının başarısı aslında yönettiği astlarının örgüt içerisindeki durumu ile ilgilidir (Akiş, 2004: s.28). Bu anlamda liderin davranışlarının etkililiğini belirleyen üç önemli değişken öne çıkmaktadır (Alganer, 2002: s.15):

Lider-İzleyen Arasındaki İlişkinin Niteliği: Lider ile izleyenler arasındaki ilişkilerin olumlu olması liderin sahip olduğu kontrol mekanizmalarını daha iyi kullanmasına olanak sağlar.

Görevin İyi Yapılandırılma Derecesi: Örgütün belirli amaçlara sahip olması, izleyenler arasında bu amaca yönelik bilginin iyi dağıtılması ve amaçsal birliğin olması liderlik için uygun bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Liderin Konumsal Gücü: Liderin sahip olduğu formal yetki yani makam gücü fazla ise bu durum da liderlik davranışlarının gösterilmesi için uygundur (Aydın, 2007).

Hoy ve Miskel (1991: s.280) ise Fiedler tarafından önerilen duramsallık kuramına yönelik üç temel öneri geliştirmiştir. Buna göre;

- Yüksek kontrol durumlarında görev yönelimli liderlik, ilişki yönelimli liderlikten daha etkilidir.
- Orta dereceli kontrol gereken ortamlarda ilişki yönelimli liderlik tercih edilmelidir.
- Düşük kontrol ortamlarında ise görev yönelimli liderler daha etkili olmaktadır.

Bu liderlik kuramının lider izleyen ilişkisi, görevin yapısı, makam gücüne göre önerdiği liderlik biçimleri aşağıdaki şekil üzerinden daha ayrıntılı görülebilir:

Şekil 6.

Fiedler'in Liderlik Kuramı Modeli

D U R U M S Ö A R L E R	Lider-İzleyen İlişkisi	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü	Kötü	Kötü
	Görevin Yapısı	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü	Kötü	Kötü
	Makamın Gücü	Güçlü	Güçlü	Güçlü	Güçlü	Zayıf	Zayıf	Zayıf	Zayıf
	Önerilen Liderlik Biçemi	İş Mer-Kezli	İş Mer-kezli	İş Mer-kezli	İş Mer-kezli	İlişki Mer-kezli	İlişki Mer-kezli	İlişki Mer-kezli	İlişki Mer-kezli
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

—————→
En Uygun Durum
—————→

Kaynak: Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayınları. Ankara. s.40

Şekil 6. dan da anlaşılacağı üzere bu üç değişkene göre liderlik iş (görev) ya da ilişki yönelimli olabilmektedir.

2.3.1.3.2. Normatif Kuram

Normatif kuram da durumsallık kuramlarına uygun olarak tek bir liderlik biçiminin her durumda etkili olmayacağı görüşünden hareketle liderlik davranışlarının iki durumsal değişken ile bağlantısını araştırmıştır. Söz konusu yaklaşıma göre bu kuramdaki ilk değişken kararın kabulü ve kalitesi iken diğer değişken ise benimsenen liderlik biçimidir.

Bu kuram normatiftir ve bu modelde karar alma sürecinde hangi yolun izleneceğini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi kural önerilmektedir. Geliştirilen modele göre liderin her koşulda seçme imkânı bulunan yedi farklı karar alma tarzı bulunmaktadır (Zel, 2001: s.129-130).

Otokratik -1 : Lider kararları tek başına alır ve astlarına danışmaz.

Otokratik -2: Lider astlarına danışır ancak kararı yine tek başına alır.

Danışan -1: Lider durumu astları ile paylaşır, değerlendirme yapmalarına imkân sağlar ancak kararı son aşamada kendisi alır.

Danışan-2: Lider karar vermeden önce astlarının örgütsel değerlendirmesini ister ve kararı daha sonra kendisi alır.

Grup -1: Lider ve izleyenler durumu değerlendirip kararı beraber alır.

Grup-2: Lider kendi fikrini gruba dikte etmede demokratik bir karar mekanizmasını tercih eder.

Yetki Devreden: Lider astlarını yetkilendirerek soruna ilişkin çözüm yolları bulmalarını ve uygulamalarını ister; sonuç kendisine bildirilir.

Bu yedi farklı karar alma mekanizmasından hangisinin lider tarafından tercih edileceğini belirleyebilmek amacıyla sekiz adet soru sorulmuş ve bu sorulara verilecek cevaplar sonucunda şekillenen ve karar ağacı adı verilen bir model geliştirmişlerdir (Bowdich, 1990: s. 173):

Problem için teknik bilgiye ihtiyaç var mı?

Astların kararı kabul etmesi önemli mi?

Yöneticilerin bilgileri yüksek kalitede karara ulaşabilmek için yeterli mi?

Yönetici gereken bilgiyi tanımlayarak problemi belirginleştirmiş mi?

Yöneticinin tek başına verdiği kararı astlar kabul edebilir mi?

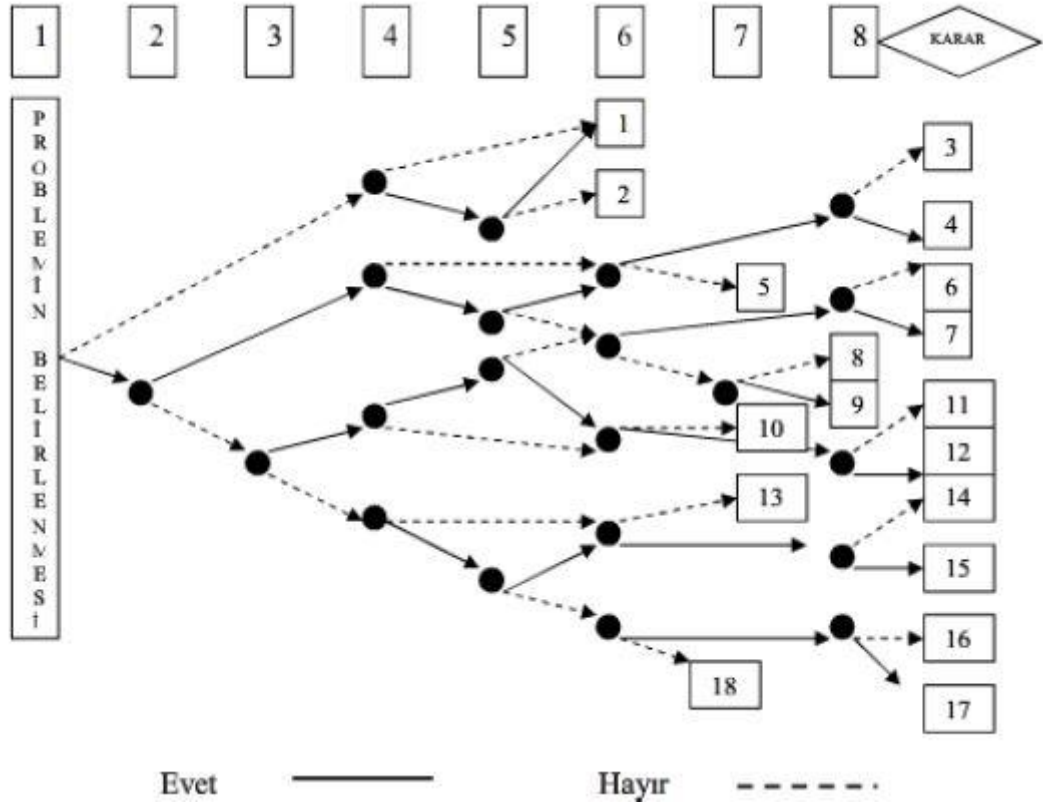
Astlar verilen kararın sonucunda ulaşılabilecek amaçları benimsemişler mi?

Seçilen kararın astlar arasında çatışma yaratma ihtimali yüksek mi?

Astların bilgileri doğru karara ulaşabilmek için yeterli mi?

Bu sorulara verilen evet ve hayır cevapları sonucunda liderin uygulaması gereken yönetim biçemi açığa çıkacaktır. Lider burada duruma uygun olarak otokratikten demokrasiğe doğru ilerleyen bir liderlik biçemi benimseyebilir.

Şekil 7.
Karar Ağacı Modeli



Kaynak: Zel,U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*, Seçkin Yayınevi, Ankara.s. 130

Normatif kuram birçok duruma ilişkin biçimler sunabilmekle birlikte odak noktasına liderin kendi kendine bilgiden yararlanmasını aldığı için sınırlı kalabilmektedir (Çelik, 2012, s. 24)

2.3.1.3.3. Yol-Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evens tarafından yetmişlerde geliştirilen bu durumsallık kuramı liderin etkililiğini açıklama amacı gütmektedir. Davranışsal kuramda en çok öne çıkan görev göreve ağırlık verme ve bireyi dikkate alma boyutlarını benimseyen kuram, üçüncü bir boyutu, güdüleme, da sürece dâhil etmektedir. Bu kuramda öne çıkan yönler liderin izleyenleri nasıl etkilediği, göreve yönelik amaçları nasıl algıladığı ve hedeflere ulaşmak için kullanılan yolların neler olduğu şeklinde özetlenebilir.

Filley, House ve Kerr (1976), kuramın önerdiği liderin benimsemesi beklenen üç temel ilkeyi aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- *“Örgütte astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek.*
- *Astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları sağlayarak, örgütsel amaçlarda üst düzeyde performans göstermelerini sağlama, bunları başarmaları içinde onları ödüllendirmek.*
- *Astların, bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşabilmek için, üst düzeyde performans gösterebileceklerine inanmalarını sağlamak “ (Akt. Erçetin, 2000: s. 46-47).*

Bu kurama göre lider dört temel liderlik davranışını gösterebilir. Bunlardan ilki olan yönlendirici davranışta lider yasa ve kanunlara önem verir; performansını artırmak için programlar oluşturur ve izleyenlere ne yapmaları gerektiğini kendi iletir. Başarı yönelimli liderlik davranışında ise lider astlarına açık ve kesin hedefler koyar ve hedefler önündeki engelleri kaldırmaya çalışarak performans geliştirmeye çalışır. Kuramın üçüncü liderlik davranışı destekleyici liderliktir. Bu liderlik davranışında lider olumlu bir örgüt iklimi oluşturma yoluyla astların bireysel isteklerine ve önerilerine önem verir; örgütte birlik ve takım ruhu oluşturmaya çalışır. Son davranış biçimi olan katılımcı liderlikte ise astların karara katılımı söz konusudur. (Eren, 2001: s.402)

Bu kurama göre hangi duruma göre nasıl bir liderlik davranışının gösterileceği aşağıdaki tablo 6. üzerinden örneklendirilebilir:

Tablo 6.

Yol-Amaç Kuramına göre Durum, Liderlik Biçemi ve Sonuç İlişkisi

Astların özgüveni düşük	Destekleyici liderlik tarzı	Astların işi başarma konusunda özgüvenleri yükselir.
Belirsiz durum	Yönlendirici liderlik tarzı	Ödüle giden yol kesinleşir.
İş için mücadele yok iken	Başarı odaklı liderlik tarzı	Yüksek amaçlar belirlenir.
Yanlış ödüllendirme	Katılımcı liderlik tarzı	Astların isteklerini ve nasıl ödüllendirilmek istediklerini belirler.

Kaynak: Çelik, V. 2012 Eğitimsel Liderlik. Pegem A. Yayıncılık 6. Baskı Ankara. s.17

Yol-amaç kuramındaki destekleyici ve katılımcı liderlik biçimleri özellikle eğitim örgütleri açısından etkili sonuçlar verebilir. Eğitim örgütlerinde izleyenlerin önemli bir bölümünü oluşturan öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin eğitim durumu göz önüne alındığında böyle örgütlerde emredici liderlik biçimleri olumsuz sonuçlar doğurabilir (Çelik, 2012, s.19).

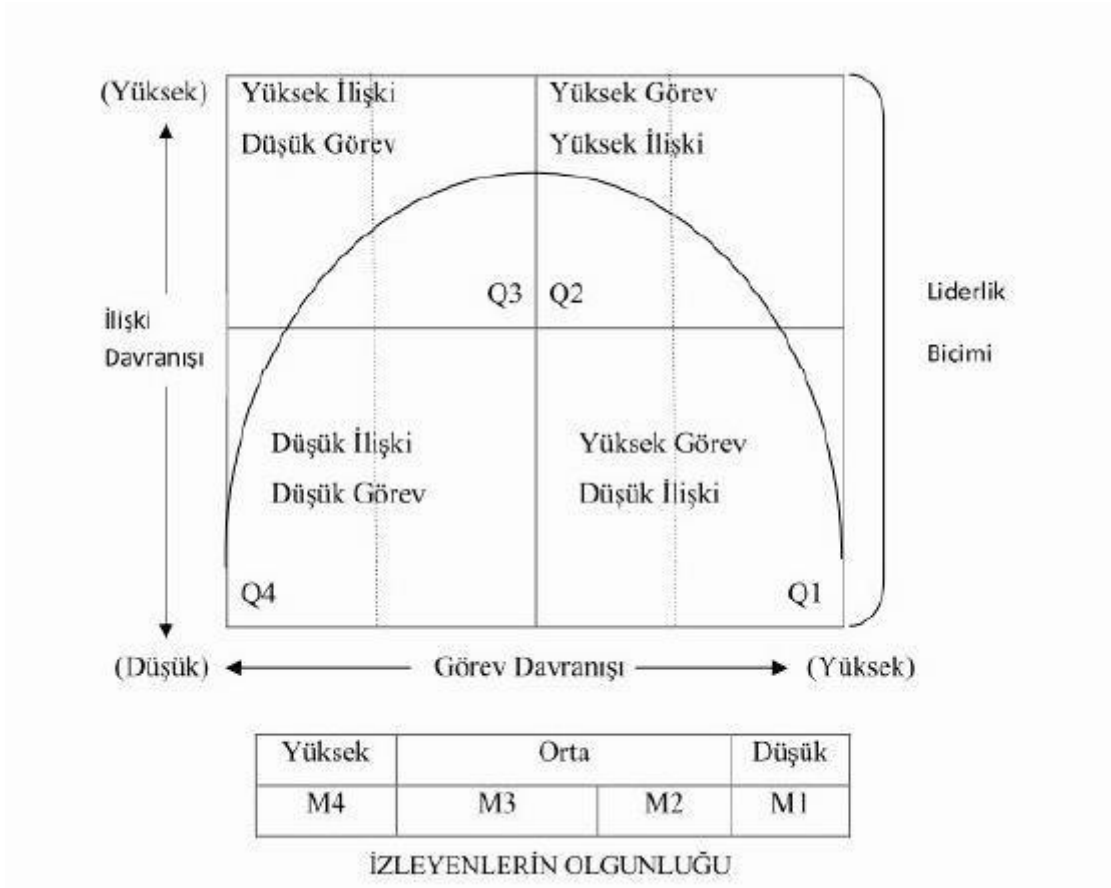
2.3.1.3.4. Durumsal Liderlik Kuramı – Hersey ve Blanchard

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen bu kuramda ise ilişki yönelimli ve görev yönelimli olan liderlik davranışlarına ek olarak liderin etkililiği ile grubun olgunluk düzeyinin de ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Burada grubun olgunluk düzeyi olarak ifade edilen bu değişken ise daha ayrıntılı olarak ele alındığında örgütü oluşturan bireylerin iş ve psikolojik yapısı ile ilgili özelliklerini ifade etmektedir. İş olgunluğu ile daha çok kişinin performansı üzerinde etkisi bulunan eğitsel ve deneyime ilişkin birikim ifade edilirken, psikolojik olgunluk ile kişinin başarı ihtiyacı ve sorumluluk almaya yönelik güdülenme düzeyi

belirtilmektedir (Çelik, 2012: s.28). Bu durumsal liderlik kuramı ve ortaya çıkabilecek dört temel liderlik önermesi aşağıdaki şekil ile sunulmuştur:

Şekil 8.

Etkili Liderlik ile Grubun Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki



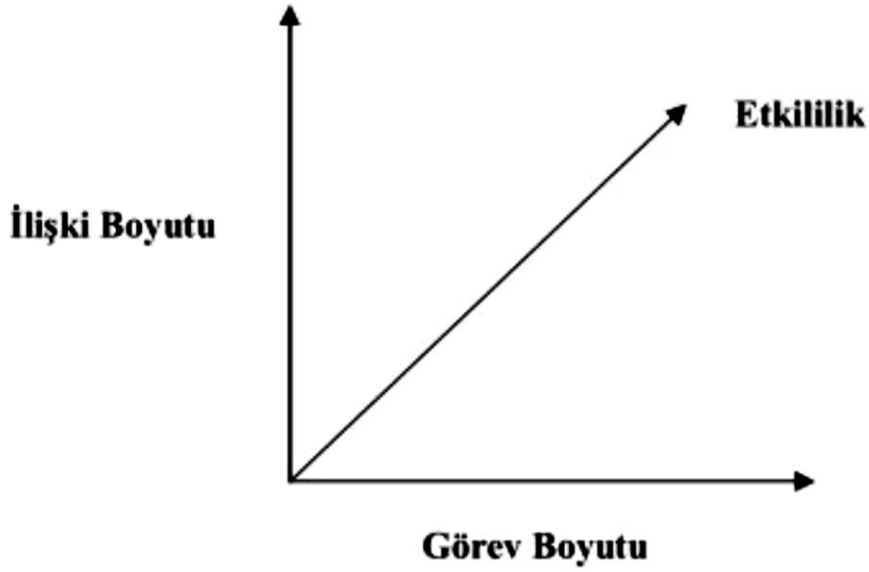
Kaynak: Çelik, V. (2007). Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayıncılık, Ankara. s.29.

Şekil 8. incelendiğinde grubun olgunluk düzeyinin çok düşük olması durumunda (M1) görev yönelimli liderlik (Q1) daha etkilidir. Olgunluk düzeyi bunun biraz daha üzerinde ancak hala düşük ise Q2 türü liderlik –yüksek görev ve yüksek ilişki davranış biçimi – uygun olacaktır. Orta düzeyde olgunluk gösteren gruplarda (M3) ilişki yönelimli liderlik yerinde bir model iken grubun çok olgun olması durumunda (M4) yetki devredici liderlik biçimi mantıklı bir seçenek olabilir (Çelik, 2007: s.30).

2.3.1.3.5. Üç Boyutlu Liderlik Kuramı - Reddin

Liderliğe ilişkin geliştirilen davranışsal kuramlar liderliğin iki temel davranış boyutu -“görev” ve “ilişki” boyutu - üzerinde yoğunlaşmıştır. Reddin bunlara üçüncü bir boyut olarak “etkililik” boyutunu eklemiştir. Bu nedenle Reddin in teorisi, Üç Boyutlu “Three Dimensional” olarak adlandırılmaktadır. Reddin, “etkililik” kavramının, lider davranışı ya da etkinliği ile açıklanamayacağını görüşünden hareketle ”etkililiği”, liderin bulunduğu konumun bir gereği olarak, gerçekleştirmekle sorumlu olduğu amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak ele almaktadır.

Şekil 9.
Liderlik Davranışında Etkililik Boyutu



Kaynak: Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, Beta Yayınları, İstanbul.

Reddin'in 3-D modeli dört temel liderlik biçemi belirtmektedir. Bunlar, (1) düşük görev-düşük ilişki, (2) düşük görev-yüksek ilişki, (3) yüksek görev-düşük ilişki, (4) yüksek görev-yüksek ilişki liderlik biçemleridir (Çelik, 2007). Bu dört temel yönetim tarzları şu şekilde anlatılabilir (Zel, 2001: s. 127-128):

Şekil 10.
Reddin'in Temel Liderlik Biçemleri



Kaynak: Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisinin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma" *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Cilt: 12, Sayı, 2.* 91-103

Kopuk Liderlik: Düşük insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarına uyan bu yönetici tipi çoğu zaman kurallar ve prosedürlere başvurur ve hataları düzeltmeye yönelik bir etkileşim tarzı sergiler. Yöneticinin sosyal ilişkilerindeki zayıflığı onu yazılı olarak direktifler vermeye zorlar. Örgütü, onu oluşturan bireylerden ayrı olarak düşünür. Bu tarz yönetim anlayışını benimseyen yöneticiler örgüt içi anlaşmazlıklardan kaçınma eğilimindedirler.

İlgili Liderlik: Bu tarz yöneticiler, bireyleri oldukları gibi kabul ederek, onları tanıma çabası içindedirler. Astları ile karşılıklı iletişim kurmaya çalışırlar. Üstlerini ise, çalışanlara gösterdikleri ilgi ve yakınlığa göre değerlendirirler. Örgütü, bir sosyal sistem olarak görüp, fikir ayrılıkları durumunda uzlaştırıcı özellikler sergilerler.

Adanmış Liderlik: Düşük insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan adanmış liderlikte otorite altına alma ve hükmetme eğilimi ön plandadır. Takım çalışmalarında yönetici aktif ve yönlendirici roller üstlenirler.

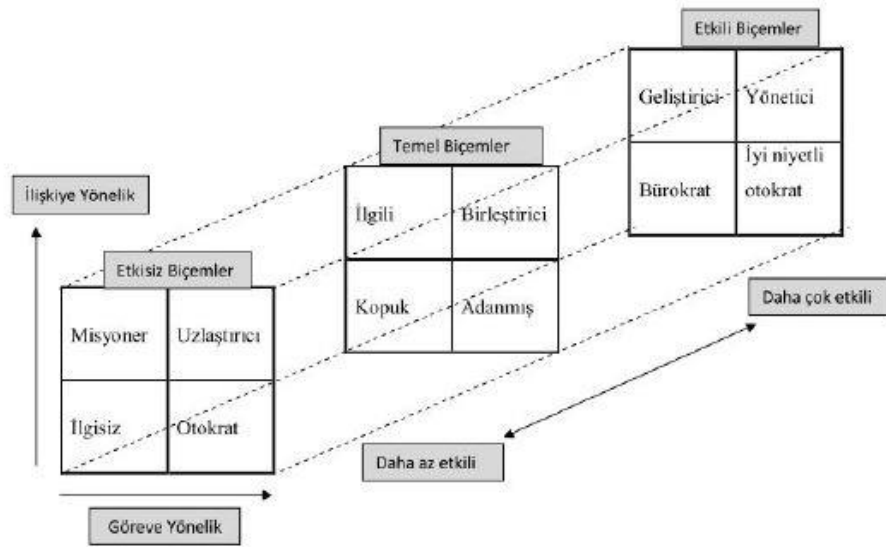
Bütünleşmiş Liderlik: Yüksek insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan bu yöneticiler, örgüt içindeki olayların bir parçası olmayı isterler ve katılımcı bir yönetim biçemi benimserler. Sağlıklı iletişim kurmaya ve ekip çalışmasına önem verirler. Hatalardan ders çıkarmaya ve sorunların kaynağına inmeye çalışırlar.

Her durum için farklı bir liderlik biçiminin gerektiği düşüncesinden hareketle Reddin, dördü etkili ve dördü etkisiz olmak üzere sekiz farklı liderlik biçemi ortaya koymuştur. Bu sekiz liderlik biçemi yukarıda değinilen dört temel liderlik biçeminden çeşitlendirilmiştir. (Aydın, 2007; Zel, 2001).

Buna göre etkili liderlik biçemleri; geliştirici, yönetici, bürokrat, iyi Niyetli Otokrat iken etkisiz liderlik biçemleri ise şunlardır: Misyoner, Uzlaştırıcı, Otokrat ve İlgisiz.

Şekil 11.

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli



Kaynak: Çelik, V. (2007). Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayıncılık, Ankara. s.34

2.4. Liderlik Modelleri

Liderlik ile ilgili tarihsel süreçte ortaya çıkan kuramlar irdelendikten sonra geliştirilen diğer liderlik modellerini de incelemek kavramsal çerçeveyi ve DL ile bu liderlik modelleri arasındaki farklılıkları daha anlaşılır yapmak açısından önem taşımaktadır. Burada ele alınacak liderlik modelleri de daha önce bahsedilen özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsallık kuramı ile yakından ilişkilidir. Aslında neredeyse tüm liderlik kuramları bu aynı kaynaktan beslenmektedir ancak odağına aldığı değişkenler itibari ile bir kurama daha yatkın özellikte olabilir. Bu yüzden burada belirtilen her liderlik modeline ilişkin eleştirel bir bakış açısına sahip olmak ve eksik yönlerini değerlendirmek en azından tek bir doğru yol olmadığının anlaşılmasında ve liderlik sürecinin daha geniş bir zeminde ele alınmasına olanak sağlayabilir.

2.4.1. Karizmatik Liderlik Modeli

Karizma kavramı fiziksel, zihinsel ve tarihsel üstünlük ve çekicilik olarak ele alınmış ve ilahi bir ilham yeteneği olarak görülmüştür (Akdemir, 2008: s.83). House tarafından ortaya atılan karizmatik liderlik teorisine göre lidere izleyenler tarafından hayranlık duyulduğu için liderin davranışları taklit edilirken aynı zamanda inanç ve değerleri de benimsenmektedir (Efil, 2002: s.156).

Erçil (1997: s.535) karizmatik liderin özelliklerini kısaca şu şekilde sıralamaktadır:

Yüksek özgüven

Başarısızlığın yansıtılmaması

Bireyler arası çatışmalarda üstünlük kurma

İkna edicilik

Olağanüstü yetenekler sergileyip olağanüstü sonuçlar geliştirebilme

Karizmatik liderler gerektiğinde örgütsel konumlarından ileri gelen güçlerini kullanabilmekle birlikte daha çok uzmanlık ve karizma gücü olarak ele alınabilecek kişisel güçlerini kullanma eğilimindedir (Çelik 2000: s.6)

Karizmatik liderlik modelinde görüldüğü üzere liderlik süreci aslında çok dar bir çerçevede ve doğrudan liderlik özelliklerine göre ele alınmaktadır. Bu

bağlamda tüm liderlik sürecinde tek bir kişinin yeteneklerine ya da sözde yeteneklerine bağlı kalmak örgüt için oldukça riskli bir durum oluşturabilir. Nitekim tarihsel süreçte karizmatik liderlerin bir örgütü ve hata bir ülkeyi tamamı ile felakete götürdüğü görülebilir. Nitekim Drucker (1992: s.128) karizmanın aslında lidere yanılmazlık hissi vererek değişme yeteneğini yok ettiğini ve lideri işlevsiz duruma getirdiğini savunmuştur.

2.4.2. Kriz Dönemi Liderlik Modeli

Kriz genel itibari ile beklenmedik bir durumun oluşması, örgütsel dengelerin bozulması ve belirsizlik durumu şeklinde özetlenebilir. Dolayısı ile örgütü yeniden düzen durumuna getirebilecek ve kriz dönemlerinin azami hasar ve dahası yeni fırsatlar ile aşılmasını sağlayacak bir kriz yönetimi oldukça önemlidir. Ancak burada kriz dönemi liderliği olarak adlandırılan durum krizin aşılabilmesi yolunda yeni liderler ve yeteneklerin gün yüzüne çıkması için uygun koşulların çıkması olarak da ele alınabilir (Akdemir, 2008: s.86-87).

Bazı araştırmacılar kriz ortamlarının bir lider için en iyi sınavı olduğunu iddia etmektedir (Schoenberg, 2004). Böyle durumlarda lider elindeki az bir bilgi ile kritik ve hızlı kararlar almak durumunda kalabilir (Searless, 2008) ya da akıl yerine içgüdüyü, mantıktan ziyade duygularını ön planda tutabilir (Touby, 2002). Etkin kriz yönetimi için Klan (2003) üç önemli liderlik özelliğine vurgu yapmaktadır:

- Etkili iletişim
- Açık bir vizyon
- Samimi insan ilişkileri

Kriz dönemlerinde daha önce örgüt içinde benimsenmiş ve başarılı sonuçlar veren bir liderlik yaklaşımı etkisiz hale gelebilir ve bu durumda liderin yeni bir yaklaşımı benimsemesi gerebilir. Normalde demokratik ve insan odaklı bir yaklaşım benimseyen lider birden otokratik liderlik davranışlarını gösterebilir. Ya da lider tamamen etkililiğini yitirdiği için krizler yeni liderlerin ortaya çıkması için olumlu bir iklim de yaratabilir.

Burada ele alındığı hali ile kriz dönemi liderlik modeli aslında durumsallık yaklaşımından temel alan bir modeldir. Kriz dönemlerinde liderlik elbette güç bir süreç olarak görülebilir ancak burada belirli bir liderin tek başına elinde yeterince bilgi ve uzmanlık olmadan karar vermesi ve savunulduğu üzere bunu bazen içgüdü ve duygular ile yerine getirmesi örgütün devamlılığı için olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi bitişi anlamına da gelebilir. Dolayısı ile bir örgütün şans faktörü ile yönetilmesi doğru bir adım olarak nitelendirilemez. Karizmatik liderliğin bir karanlık yönü olduğu gibi kriz dönemi liderliğinin de liderden beklentilerin özellikle kriz döneminde çok fazla olması oldukça büyük sorunlara yol açabilir.

2.4.3. Moral Liderlik Modeli

Maddi uyarıcıların ya da yasal yaptırımların hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığı durumlarda, yüksek bir amaca hizmet ederek ruhsal doyuma ulaşan ve izleyenleri de doyuma ulaştıran liderler ruhsal ya da moral liderler olarak tanımlanabilir. Burns (1978) moral liderlikle ilgili olarak önemli çalışmalar yürütmüş ve moral liderliği her zaman, izleyenlerin ihtiyaçları, değerleri ve hisleri ile hareket eden ve yine davranışları ile bunlara hitap eden bir liderlik modeli olarak ele almıştır. Bu liderlik ile anlatılmak istenen izleyenlerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını karşılayacak bir sosyal değişimin başlatılması ve sürdürülmesi olarak ifade edilebilir.

2.4.4. Dönüşümcü Liderlik Modeli

Bu modelde lider grupta bir vizyon ve misyon farkındalığı yaratarak örgütteki bireylerin amaca yönelik ilgilerini artırma çabası taşımaktadır. Bireyler kendi bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını ikinci plana atarak örgütsel çıkarılara öncelik verirler. Bu liderlik modelinde lider izleyenlerin mevcut eğilimlerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini fark ederek bunları izleyenleri güdülemek için kullanabilir ve hareket geçmelerini sağlar (Burns, 1978). Dönüşümcü liderlerde idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışlar ön plana çıkar. İdealleştirilmiş etki liderin izleyenler ile etkileşim içerisinde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışı olarak ifade edilmektedir (Bass ve Avolio, 1994). Entelektüel uyarım ise liderin izleyenleri kendi eylem, davranış ve değerleri üzerinde düşünmeye sevk ederek belirli bir probleme yönelik yeni bakış açıları

oluşturmalarını sağlamak olarak özetlenebilir. Bireysel destek ise liderin astların temel gereksinmelerini karşılama yolu ile ve onlara kendilerini geliştirme fırsatı tanıma ile destek göstermesi olarak ifade edilebilir.

2.4.5. Vizyoner Liderlik Modeli

Çelik (2000: s.27) vizyoner lideri, örgütün geleceğine farklı bir gözle bakabilen ve bu gelecekteki senaryo durumunu gerçekleştirmek için izleyenleri inandıran ve yönlendiren birey tanımını uygun görmüştür. Bu bağlamda vizyoner lider hem vizyonu oluşturan hem de gerçekleştirmek için çalışan, model olan ve güdüleyen lider olarak ele alınabilir.

2.4.6. Akademik Liderlik

Akademik liderler doğrudan fakülte ve bölüm üyelerine, yöneticilere ilgili konularda yardım eden ve öğrencilerin nitelik ve başarı olarak niceliklerinin düzeltilmesine ve gelişmesine profesyonel destek sağlayan kişilerdir. Müfredat programlarının hazırlanmasına, öğretim ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine ve karar verme sürecine sürekli ve düzenli olarak aktif katılan ve rehber konumda olan bu kişiler, akademik lider olarak adlandırılır. (Ervay, 2006).

Akademik lider genel anlamda uzmanlık alan bilgisine, bilimsel niteliğe ve öğretim becerisine sahip, alanında tecrübe ve bilgileriyle çevresindekilere örnek teşkil eden, mesleki bilgi ve becerileri ile çevresi tarafından tanınan, bilgi öğretene, araştırma yapan, program geliştiren, akademik personelden gerektiğinde takım oluşturan ve yöneten kişidir.

Akademik liderler, akademik bir unvana sahip ve akademik liderlik kriterlerini tamamlamış olmalıdır. Akademik liderlerin sorumlulukları; öğrenme ve öğretme, araştırma, program geliştirmede akademik öncülük etme, daha düşük kıdemdeki akademik personelin gelişimi için bilgi, araştırma ve fırsat sunma ve akademik personeli yönetim kararlarına katma olarak ifade edilebilir (Yielder ve Codling, 2004).

2.5. Liderlik-Kültür İlişkisi

Liderliğe ilişkin tanımların birbirinden farklı özellikler gösterdiği ve tanımların genel itibari ile benimsenen kurama göre şekillendiği daha önceki bölümlerde ifade edilmişti. Bu bölümde ise liderliğin kültür ile olan ilişkisi irdelenecek olup farklı kültürel yapıların öngördüğü temel liderlik tarzları sorgulanacaktır.

2.5.1. Kültür: Kavramsal Çerçeve

Klasik yönetim anlayışında genel itibari ile amaca hizmet eden tek bir doğru yolun olduğu ve bu yolu bulmanın gerekliliği öne çıkmaktadır. Ancak zaman içerisinde klasik yönetim anlayışının gerek işletmelerdeki gerek eğitim kurumlarındaki durumları açıklamada yetersiz kalması sonucunda ortaya çıkan alternatif yaklaşımlar kültürün önemini gözler önüne sermiştir.

Liderlik kavramı gibi alan yazında kültüre ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Ancak Kluckhohn (1951) tarafından yapılan tanım bu çalışma için açıklayıcı niteliktedir:

“Kültür, insan gruplarının özgün yapılarını ortaya koyan, yaratılan ve aktarılan sembollerle ifade edilen düşünce, duygu ve davranış biçimleridir.”

Kavram daha sınırlı bir şekilde örgüt kültürü olarak ele alındığında ise Bozkurt (1996) tarafından yapılan tanımlama oldukça bütüncüdür:

“Kültür herhangi bir sosyal birimin, dış çevresine uyum ve kendi içinde bütünleşme sürecinde ortaya çıkan problemlere hâkim olma ve ihtiyaçlarını giderme çabası sırasında gelişen; geçerliliği ve devamlılığı belli bir zaman süresinde kanıtlanmış olan, gruba yeni girenlere de algılama, düşünme ve hissetme şeklinde aktarılan, maddi ve maddi olmayan yaşam biçimlerini bilinç ve bilinçaltı düzeylerde etkileyen varsayımlarla bu varsayımların fiziksel çevre ve insan etkileşimine yansıyan simgesel ifadelerinin tamamıdır.”

Tanımdan da anlaşılacağı üzere toplumsal kültüre benzer şekilde örgüt kültürü de insanlar arası etkileşim sürecinde ortaya çıkan ve aynı zamanda bu etkileşime etkide bulunan bir olgu olarak ele alınabilir.

Schein (1990) kültürü oluşturan değişkenleri üç temel katmanda incelemiştir. Yazara göre kültürün ilk katmanını gözlenebilen ipuçları ve maddi unsurlar oluşturmaktadır. Örgüt içerisindeki semboller, kullanılan dil, rutin ya da gelenek haline gelmiş uygulamalar bu ilk katmanın örnekleri arasındadır. İkinci katmanı ise değerler, inançlar ve normlar oluşturmaktadır. Kültürün üçüncü ve son katmanını ise varsayımlar oluşturmaktadır. Varsayımlar bireylere ya da gruplara ilişkin düşünce, davranış ve hissetme süreçlerinde başvurulan, bilinçaltındaki doğruluğu sorgulanmadan kabul edilmiş var olma ilkeleri olarak tanımlanabilir (Triandis, 1998).

2.5.2. Yönetim Uygulamaları ve Kültür

Belirli bir kültürde etkili olduğu düşünülen ve dahi kanıtlanan bir yönetim modelinin başka bir kültürde etkili olamaması uygulamanın öngördüğü normatif kural ve değerler ile örgüt çalışanlarının sürekli etkileşim içinde bulunduğu kültürün çatışmasından kaynaklanabilir ki bu durumu araştıran birçok çalışma mevcuttur (Trompneears, 1993; Turner ve Trompneears, 1993)

Kanungo ve Jeager (1990) tarafından geliştirilen 'kültüre uyum modeli' örgüt kültürünün yönetime ilişkin uygulamalar üzerindeki etkilerini irdelemiştir. Bu model kültür kavramını toplumsal kültür ve kurum kültürü olmak üzere iki temel boyutta ele alıp; toplumsal kültürü topluluklar tarafından benimsenen ve paylaşılan düşünce ve inanç sistemleri, değerler, varsayımlar ve normatif davranışlar olarak ifade ederken, kurumsal kültürün tanımında ise yöneticilerin inanç ve varsayımlarının önemi üzerinde durmaktadır. Bir örnek ile açıklamak gerekirse, yöneticinin işgörelere yönelik çalışmak istemedikleri şekline bir algısı olması onu daha baskıcı ve kontrolcü olmaya itecek ve gerek örgüt yapısı, gerek kurum kültürü daha otokratik bir yapıda olacaktır.

Kanungo ve Jeager (1990) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada ABD, Almanya, İsrail, Romanya, Türkiye, Rusya ve Çin'i de içine alan 10 farklı ülkeden verilen elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler işığında sosyo-kültürel ortama ilişkin dört temel boyut oluşturulmuştur:

- Güç aralığı
- Bireycilik ve toplulukçuluk
- Paternalizm
- Kadercilik

Güç aralığı genel itibari ile rgt oluşturan bireylerin kendi aralarındaki g dağılımlarını nasıl algıladıkları ile ilişkili bir boyut olarak ifade edilebilir (Bozkurt, 2000). Açıklamak gerekirse kişilerin birbirini eşit olarak algılaması düşük güç aralığına işaret ederken eşitizlik algısının fazla olması ise yüksek güç aralığı anlamına gelebilir. Yönetim ile ilişkisi bağlamında ele alındığında g aralığının düşük ya da yüksek, dar ya da geniş, olup olmamasını etkileyen değişkenler arasında bireylerarası eşitliğe verilen önem, bireylerin sosyo-ekonomik durumları, hiyerarşik yapıya yakınlık, liderin yararlandığı güç kaynakları, karar verme ve katılım verilebilir.

Dolayısı ile güç aralığı geniş olan kültürlerde g dağılımlarındaki ve fırsat eşitizliğindeki dengesizlikler kabul edilebilir durumdadır. Hiyerarşik sınıflandırmalar, unvan ve statüler oldukça büyük öneme sahiptir. Diğer bir ifade ile yönetici ya da lider ile izleyenler arasında kesin bir ayırım vardır. Kararların yönetimce ya da liderce alınması oldukça sıradan bir durum olarak algılanır. Güç aralığı dar kültürlerde ise tüm bu otoriter ve hiyerarşik durumların yerini daha esnek olan yönetim modelleri alır. Karara katılım daha yüksek iken eşitizliğe yönelik tepkilerin daha sert olması nedeniyle fırsatlar ve dllendirmelerde dikkatli davranılır.

Yukarıda sunulan boyutlardan bir diğeri ise özellikle bu tez kapsamında yürütülen araştırmayı yorumlamak açısından önem taşımaktadır. Paternalizm olarak adlandırılan bu boyut ikili ilişkilerin niteliği ve bu ilişkilerin ast ve üstün görev ve

sorumlulukları ile ilgilidir (Aycan, 2001). Paternalizm kavramının temeli aile ve devlet yapısındaki patriarkal ilişkilere dayandırılabilir. Bu bağlamda paternalizmin temel felsefesi kurum içinde liderin otoritesi ve danışmanlığı ile çalışanı koruması, çalışanın da buna karşılık bağlılık ve saygı göstermesi olarak ele alınabilir. Paternalizmin özellikle doğu kültürlerinde önemli bir yönetsel özellik olduğunu savunan Northouse (1997) bu kavramı 'iyi niyetli gibi gözükten liderlik' olarak tanımlamıştır.

Paternalist kültürün özellikleri dikkate alındığında üç temel kavramın öne çıktığı görülebilir:

- Mahremiyet algısı
- Kararlara Katılım
- Bağlılık ve Boyun Eğme

Paternalizmin baskın olduğu örgütlerde liderler/yöneticiler baba rolüne girip izleyenlerin hayatlarının her yönüyle ilgilenirler. Bu durum iş hayatında profesyonelliğin önemli olduğu toplumlarda mahremiyete müdahale olarak algılanıp rahatsızlık yaratırken; itaat etme, başkaları adına sorumluluk alma ve birbirine bağlı olmanın değerli olduğu toplumlarda olumlu olarak değerlendirilebilir (Aycan, 2001).

Karara katılım kavramına gelindiğinde ise paternalist bir toplumda çalışanlar için neyin iyi olduğuna karar verenin yönetici olması ve izleyenlere sormaksızın karar verebilmesi oldukça sıradan bir durumdur. Ancak daha bireyci ve eşitlikçi olduğu öngörülen Batı toplumlarında bu tür bir yaklaşım özerklik ve seçme özgürlüğüne açık bir darbe olarak nitelendirilebilir (Aycan, 2001).

Paternalizmde üste bağımlı olma ve boyun eğme gönüllü bir eylem iken Batı toplumlarından bu durum anlaşılmaz olarak nitelendirilmektedir (Kim, 1994: s.257).

Tüm bu bilgilerin ışığı altında belirli bir örgütte benimsenen yönetim modelinin başarıya ulaşip ulaşmayacağı ya da başarısının uzun vadeli olup

olmayacağı doğrudan örgütün kültürel yapısı ile ilişkilidir. Her ne kadar örgütsel yapı ve lider özellikleri gibi kavramlar en azından klasik yönetim anlayışında örgütsel hedefleri açıklamada yeterli bulunsa da kültürün bu çalışmada ele alınan güç aralığı, paternalizm ve kadercilik gibi boyutlarının doğrudan yönetim uygulamalarına etkide bulunduğu açıktır. Bu bağlamda liderlik uygulamaları ve süreçlerinin belirli bir örgüt için kabul edilebilir nitelikte olması aslında ilk olarak toplumsal kültür ve ikinci aşamada ise kurum kültürü ile doğrudan ilişkilidir

2.5.3. Kültürel Varsayımlar Açısından Türkiye'ye Bakış

Yönetim, liderlik ve örgüt kavramlarının açıklanmasında kültürün de önemli bir değişken olduğuna daha önceki başlık altında değinilmişti. Bu bölümde ise araştırmanın yürütüldüğü ülke olan Türkiye'ye ilişkin kültürel varsayım çalışmaları irdelenecektir. Bu çalışmaların incelenmesi test edilecek liderlik modelinin sonuçlarını yorumlamak açısından oldukça büyük bir önem teşkil etmektedir.

Alanyazına bakıldığında Hofstede (1980) tarafından gerçekleştirilen kültürel varsayımlarla ilgili bir çalışmada Türkiye örneğine de yer verilmiştir. Güç aralığı boyutuna göre Türkiye geniş güç aralığına sahip ülkeler arasındadır ve organizasyon şeması ise tipik hiyerarşik örgütlerde görülen dik piramit şeklindedir. Dolayısı ile modern, katılımcı ve demokratik örgütlerde görülen yatay ilişkiler açısından söz etmek en azından bu ülkedeki tipik örgütler için pek mümkün değildir. Belirsizlik ve kaos durumlarında otoriteye itaat edilmesi ya da güvenilmesi çözüm olarak görülmektedir (Sargut, 2001).

Güç dağılımının eşit olarak algılanmadığı Türkiye'de unvanlar ve statüler oldukça büyük önem taşımaktadır. Tipik hiyerarşik örgütlerde olduğu üzere kurumlarda ve örgütlerde bireylerin tabakalaşma eğiliminde olduğu gözlenmektedir (Pellegrini ve Scandura, 2006). Kabasakal ve Bodur (1998) Türkiye gibi geniş güç aralığına sahip ülkelerde otoriter liderlik tarzının kabulünün daha kolay olduğuna dikkat çekmektedir.

Sargut (2001); Hofstede (1980) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına dayalı olarak daha detaylı bir bakış açısı ile ‘Türk tipi yönetim modeli’ önerisini geliştirmiş ve çeşitli varsayımlarda bulunmuştur:

- Türk kültüründe ortak davranış yani toplumculuk bireyciliğin önündedir.
- Erillik sanıldığı gibi aksine Türk kültüründe baskın bir özellik değildir.
- Kadercilik bu kültürde egemendir.
- Örgütsel güç mesafesi fazladır.
- Bireylerin değişime direnci oldukça yüksektir.
- Çatışmadan kaçınma ya da çatışmayı bastırma eğilimi yüksektir.
- Sinerjinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Bu varsayımlar ışığında bakıldığında Türk kültürünü benimsemiş örgütlerde batılı tarzda yönetim yaklaşımlarının en azından başlangıçta sıkıntılı olabileceği kanısına varılabilir. Paternalist liderlik davranışları ise batıdakinin aksine izleyenler tarafından olumlu karşılanabilir. Bununla birlikte özellikle son dönemdeki işletmeler ve örgüt yapıları incelendiğinde başarılı yöneticilerin “yeniliklere açık olma”, “uzlaşmacılık”, “sorumluluk”, “risk alma”, “rekabet”, “esneklik”, “işbirliği”, “akılcılık”, “bireyin hak ve özgürlükleri”, “bilgi paylaşımı”, “ayrıntılara önem verme vb.” değerleri benimseyebildikleri ve örgüt kültüründe de bunların yansımalarının görüldüğü gözlenebilir (Öğüt ve Kocabacak, 2007)

Buraya kadar incelenen çalışmalar ışığında Türkiye kültüründeki örgütlerde daha otokratik ya da paternalist liderlik modellerinin izleyenler tarafından daha kabul edilebilir ya da başka bir deyiş ile başarılı olabileceği düşünülebilir. Ancak bu konuda bir genelleme yapmak en azından yukarıda verilen çalışmaların gerçekleştirildiği tarihler itibari ile mantıklı olmayacaktır. Özellikle 2000li yıllardan sonra bilgi çağı ve küreselleşmenin bir sonucu olarak devletin temel kurumları olmasa da bazı kurumlarında bu hiyerarşik yapının en iyi yol olmadığına dair bir algı oluşmuş olabilir. Özellikle eğitim örgütleri, daha yararlı bir sınırlandırma ile yükseköğretim kurumları uluslararası çalışmalarla ve toplum ile doğrudan ilişki içerisinde olduğu için bu geleneksel Türk yönetim varsayımlarından farklılık gösterebilir.

Aycan ve Fikret Paşa (2003) tarafından nispeten daha yakın bir dönemde yapılan bir çalışmada 17 üniversiteden toplam 1.213 öğrenci ile bu öğrencilerin kariyer seçimleri, iş seçme kriterleri ve liderlik ve yöneticilik tarzı beklentileri üzerinde daha önce belirtilen kültürel varsayımların etkisi ele alınmıştır. Bu araştırmanın bulguları bu kuşaktaki bireylerin daha dar bir güç aralığını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Toplumsal beklentiler yerine başarı, kariyer gibi daha içsel etmenler iş seçiminde öne çıkmaktadır. Karizmatik liderlik en çok tercih edilen liderlik tarzı iken paternalist liderlik yaklaşımları ise araştırmada en az tercih edilen liderlik türü olmuştur. Bu bulgulara dayanarak Türkiye’de yönetim anlayışı bakımından köklü bir değişim olduğu şeklinde bir çıkarım elbette çok mümkün değildir ancak daha bireyci, özgürlükçü ve dinamik bir yönetim anlayışının benimsenmeye başlandığı sonucuna ulaşılabilir.

2.6. Liderlik Anlayışında Değişim

Son yıllarda eğitim ile ilgili alan yazında liderlik ciddi anlamda tartışılabilen sıcak bir konu olarak öne çıkmaktadır (Storey, 2004: s. 51). Özellikle okul örgütlerinde geleneksel hiyerarşik yapının yerini alması gerektiği düşünülen çeşitli alternatifler oluşturulmaktadır. Geleneksel olandan bu yönde bir farklılaşmanın temel sebebi ise örgütteki tüm bireylerin daha verimli, motivasyonu daha yüksek ve karara katılımın daha geniş bir yelpazeye yayıldığı bir örgüt ortamı yaratma çabasıdır.

Özellikle 1980’li yıllardan itibaren okul liderliği konusunda geleneksel güçlü, karizmatik ve formal gücü ve yetkisini kullanma eğilimindeki okul yöneticisi anlayışının sarsılmaya başladığı görülmektedir (Yukl, 1999). Bu bağlamda geleneksel ‘kahraman liderlik’ modellerine alternatif olarak çeşitli anlayışlar geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan çağdaş liderlik modellerinde liderlik tek bir kişiye ait bir güç noktası olmak yerine liderliğin görev ve sorumluluklarının örgüt içerisindeki bireylerin ilgi, uzmanlık ve becerilerine göre yürütüldüğü, lider tarafından yürütülmesi gereken faaliyet ve etkileşimlerin örgüt içerisindeki bireylerce durumsallık kuramına uygun şekilde yerine getirildiği kolektif bir yapıyı benimsenmiştir (Frost ve Harris, 2003).

Alternatif modellerde öne çıkan en önemli özellik güçlü bir liderlik uygulaması yerine kolektif sorumluluk, etkileşim ve hareketlilik olarak özetlenebilir. Bu yönde bir değişim ile liderin bireysel gücü ve bulunduğu konum itibari ile elde etmiş olduğu formal güç, örgüt içerisinde önemsizleştirilmekte; doğal boşluğu ise bu çoklu kolektif yapı doldurmaktadır.

Alternatif liderlik modellerinin biri olan Dağıtılmış Liderlik ise bu alandaki en büyük yenilik olarak öne çıkmaktadır (Lima, 2008: s.160). Dağıtılmış liderliğe ilişkin alanyazında farklı tanımlar yapılmakla birlikte bu tez kapsamında ele alınan eğitim-öğretim örgütleri söz konusu olduğunda Dağıtılmış liderliğe ilişkin tanımların birleştiği temel noktanın liderliğin bir konumdan ziyade yapılacak görev ve sorumluluklar bütünü olarak algılanması ve örgüt içerisindeki bireylerin uzmanlık alanlarına, ilgi ve isteklerine göre karara katılımın en üst düzeyde olduğu işbirlikçi bir yönetim modelinde bu iş ve işlemlerin yerine getirilmesidir.

Özellikle eğitim kurumları göz önüne alındığında okul liderlerinin görev ve sorumlulukları giderek daha yoğun ve karmaşık bir hal almaktadır (Friedman, 2002: s.153). Özellikle mevcudu yüksek okullarda yönetim ile ilişkili görev ve sorumlulukların çeşitliliği ve değişkenliği göz önüne alındığında okul lideri birden fazla rolün gereğine uygun olarak hareket etmek durumunda kalmaktadır (Nhundu, 1999). Dolayısı ile okul paydaşlarıyla etkileşimin yoğunluğu da söz konusu görev ve sorumluluklara eklendiğinde; tüm iş ve işlemlerin tek bir liderin sorumluluğunda olduğu ve karar verme sürecinin tekli bir yapıya dayandığı bir liderlik süreci yerine; liderliğin organizasyon içerisindeki bireylerin uzmanlığına göre ortak katılımın sağlandığı çoklu bir yapıyı benimsemesi bir zorunluluk haline gelmektedir (Gronn, 2002).

Dağıtılmış liderlik anlayışı olarak tanımlanan bu yönetim anlayışında okul liderlik takımı olarak adlandırılan ve içerisinde birden fazla formal lideri barındıran (her zaman formal liderlik olması bir önkoşul değildir.) ve bu liderlerin hepsinin karara katıldığı bir süreç takip edilmektedir (Leithwood, 2007). Dağıtılmış liderlik anlayışında temel noktalardan biri de liderliğin bir sorumluluk olarak algılanıp bu sorumluluğunun örgüt üyeleri tarafından gerçekleştirilmesidir. Bu bağlamda Dağıtımcı lider de hiyerarşik, geleneksel ve tek adam felsefesinin bir gereği olarak ortaya çıkan formal liderlik konumunun güdümünde şekillenen görev, sorumluluk

ve gücü paylaşmada isteklilik gösteren lider olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar olarak ele alınsa bile DL modeli içerisinde yine de formal güce sahip yöneticilerin emir-komuta şeklinde bir hiyerarşiye dayanan bir yönetim anlayışından ziyade formal yetkilerinin ve sorumluluklarının sınırlarına aşarak liderliğin ya da yöneticiliğin kendi ile ilgili bir durum olmadığı bilincine sahip olarak örgütsel liderliğe yatırım yapması önkoşul olarak ifade edilebilir. DL sonuç itibari ile kavramsal olarak liderliğin örgütsel bir özellik olduğu temelinden hareketle örgüt içi yönetici-izleyen etkileşiminde beslenen ve yine sonuçta bu lider/yönetici – izleyen ayrımını ortadan kaldırarak uzmanlaşma ve örgütsel potansiyeli açığa çıkarma vurgusu ile yürütülebilen bir süreçtir.

2.7. Dağıtılmış Liderlik: Tanım ve Kavramsal Çerçeve

Dağıtılmış liderlik üzerine tanımlara bakıldığında alanyazında var olan tanımların birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak tanımdaki bu farklılaşma kavram üzerine bir karışıklıktan değil mevcut geleneksel tek yapı hiyerarşik örgüt ortamlarında uygulamanın farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifade ile elverişli bir örgüt ikliminde liderlik pozisyonun hiç olmadığı ve görev ve sorumlulukların tüm ekip tarafından gerçekleştirildiği bir yapı mevcut olabilirken daha katı hiyerarşik yapılarda ise liderin formal pozisyonunu önemsizleştirip örgüt üyeleri ile görev, sorumluluk ve gücünü paylaştığı bir yapı benimsenebilir. Dolayısı ile tanımların farklılaşması liderlik kuramının bir eksikliği değil aksine güçlü yönünü ve esnekliğini öne çıkarmaktadır şeklinde bir yargıya ulaşmak da mümkündür.

Bu doğrultuda Dağıtılmış liderliği alan yazında yüksek ölçüde katılımın olduğu; esnek, lidersiz takımların olduğu; ve formal otoriteye ilişkin pozisyon farklılıklarının önemsenmediği ya da önemsizleştirildiği yapılar olarak ele alan yazarlar olduğu gibi (Barry, 1991), Spillane ve diğ. (2001) liderlik uygulamalarının bireysel bir liderin ya da yöneticinin güdümünde değil örgüt içi birimler düzeyinde yürütülmesinin gerekliliğini tartışmaktadır. Spillane ve meslektaşlarına göre (2001) liderlikte önemli olanın liderlik uygulamalarının hem konumu ile formal anlamda yönetici olanları, hem de informal liderleri kapsayan bir grup tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Gronn (2003) Dağıtılmış liderlik çalışmalarının odak noktasına gerçek anlamda bir iş bölümünü koymaktadır. Ona

göre liderlik bir makam olmaktan ziyade yapılacak işler bütünüdür ve tüm bu işler örgütteki bireylerin uzmanlık ve ilgilerine göre onlar tarafından yürütülür ve formal ve hiyerarşik yapının önemi ortadan kaldırılır. Ancak bu noktada Spillane (2006: s.3) bir eleştiri getirerek sadece yöneticiler dışındaki potansiyel liderleri sisteme dâhil etmeye çalışan bir anlayışın buzdağının sadece görünen kısmı olduğunu; Dağıtılmış liderliğin belirli bir liderlik ekibinin güdümündeki bir model olmadığını ifade etmektedir.

Spillane (2006) tarafından önerilen Dağıtılmış liderlik modelinde Dağıtılmış bir bakış açısının örgüt içerisindeki aktörlerin bireysel konum ve güç odakları yerine, örgüt içindeki bireylerin ilişkiler ağı ve örgüt içindeki durumları öne çıkardığını belirtilmektedir. Bunun yanı sıra o örgüt içerisindeki iş rutinleri, araçlar, yapı ve örgüt kültürüne ilişkin öğeler bütünü de sürecin önemli yapı taşlarıdır. Yazara göre örgüt içerisinde farklı durumlarda da liderlik konumu bağımsız değildir ve bizzat liderliğin kendisi bu örgütsel etkenlere göre şekillenmektedir (Spillane 2006: s.74-83).

2.8. Dağıtılmış Liderlik: Kavramsal Karmaşa

Daha önceki bölümlerde Dağıtılmış liderliğe ilişkin birden fazla tanımın bulunduğu ve bu kavramsal karmaşanın örgütlerin değişen yapısından hareketle oluşturulduğu belirtilmişti. Daha açık bir ifade ile Dağıtılmış liderlik oldukça katı hiyerarşik bir örgüt yapısında bu hiyerarşik yapının zayıflatılması için alternatif bir model olarak önerilebilir. Daha esnek yapıya sahip bir örgüt de ise söz konusu model tamamen lidersiz, liderliğin bir süreç olarak algılandığı ve sorumlulukların bu doğrultuda yerine getirildiği bir süreci öne çıkarabilir. Liderlik örgütsel bir nitelik olarak ele alınabilir ya da Gronn (2002), Spillane, Halverson, ve Diamond (2001 ve 2004) tarafından ifade edildiği şekliyle okul liderliği uygulamalarına ilişkin bir düşünme biçimini de vurgulayabilir.

Harris (2010: s. 55) Dağıtılmış liderlik modelini liderliğin okullarda resmi makam ve yetkileri aşan bir liderlik rolleri bütünü olarak ele alırken liderliğin birçok normatif modelinin bulunduğunu; ancak Dağıtılmış liderlik modelinin ise daha anlık ve dinamik olduğunu belirtmiştir (Harris, 2010: s.56). Bu noktada Harris (2010, s. 56), liderlik ile ilişkili olduğu düşünülen işbirlikçi, katılımcı, paylaşılmış

ve meslektaşların ilişkilerine dayalı liderlik teorilerinin zaten var olduğunu belirtmiştir. Ancak Dağıtılmış liderlik modelini bunların dışında tutarak bu modelin özellikle son yüzyılda okula etki eden birden fazla paydaşın olduğunun fark edilmesinden hareketle gündeme geldiğini ifade etmektedir.

Bush (2011, s. 6) ise daha çok ‘etki’ kavramı üzerinde durarak burada tanımlanan etkinin sadece yasal gücü elinde tutan kişilerce değil; örgüt içindeki herhangi bir birey tarafından da uygulanabileceğini belirtmektedir.

Gronn (2010) ise Dağıtılmış liderliğe yeni bir soluk getirerek bireysel liderlik boyutu ile Dağıtılmış liderlik boyutunu birleştiren ‘hibrit’ bir anlayışı benimsemiştir.

Bu görüşler doğrultusunda Dağıtılmış liderliğe ilişkin tanımların farklılık göstermesi mevcut örgüt yapısı ile ilgili olabilir. Örgüt içi ilişkilerin katı hiyerarşik örgütlerdeki gibi dikey bir özellik gösterdiği örgütlerde alternatif Dağıtılmış liderlik modelleri önerilebilir. Ancak bu durumlarda da modelin temelini oluşturan kolektif mekanizmaların önemi görülmektedir.

Son olarak alanyazında bu araştırmada Dağıtılmış Liderlik olarak tanımlanan ve Türkçe’ye çevrilen kavramın uluslararası alanyazında iki farklı kavram ile açıklandığı görülmektedir. İngilizce’de Distributive Leadership ve Distributed Leadership olarak iki farklı kavramın olduğu ve alanyazında bunların genel itibari ile aynı durumu açıklamak için kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise bu kavramlardan ilki Dağıtımcı Liderlik olarak Türkçe’ye çevrilmiş; diğeri ise Dağıtılmış Liderlik olarak ele alınmıştır ve bu iki kavram arasında bir ayırım yapılmıştır. Dağıtımcı liderlik olarak ele alınan Distributive Leadership kavramı liderliğin dağıtılmasında ilk basamağı ifade etmektedir. Daha açık bir ifade ile formal olarak gücü elinde bulunduran, formal pozisyona sahip bir yöneticinin örgütsel liderlik potansiyelini açığa çıkarmak ve liderliğe yatırım yapmak için örgüt içinde liderlik ile ilişkili tüm mekanizmaları örgütsel bir özellik olarak algılaması ve o yönde bir eylemler zinciri ile yetki, sorumluluk, güç ve özerkliği paylaşması söz konusudur. Nihayetinde liderliğin tamamen dağıtılmış olduğu bir yapıda zaten bireysel bir liderden bahsedilemeyeceği açık olduğu için tam anlamıyla dağıtılmış liderlik bu sürecin son basamağı olarak ele alınmalı ve asıl amacı olmalıdır. Ancak

bu çalışmada olduğu gibi hiyerarşik bir yapıda formal bir yöneticinin bulunduğu bir örgütte liderliğin dağıtılması için formal yöneticinin ya da örgütteki liderin/liderlerin dağıtımcı özelliğini harekete geçirmesi ve bu anlamda gönüllülük göstermesi esastır.

2.9. Dağıtılmış Liderlik: Geçmişten Bugüne

DL modelinin tam olarak anlaşılabilmesi için ortaya çıkış zamanı ve şeklini incelemek yararlı olacaktır. Her ne kadar liderliğe ilişkin alanyazında son dönemde sıklıkla çalışılmış olmasına rağmen kavram ilk olarak Avustralyalı psikolog Gibb (1954) tarafından önerilmiştir (Harris, 2008: s.34). Gibb (1954) formal ve informal grupların çalışmasına etki eden faktörleri incelediği çalışmasında odaklı liderlik (focused leadership) ile DL arasında bir ayrım yapmıştır. Odaklı liderlik örgüt içerisindeki eylemlerin bir kişi üzerinden temel alması olarak tanımlanırken; DL ise farklı bireylerin farklı zamanlarda liderlik görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile DL bir anlamda ilişkisel bir liderliktir (Young, 2007: s.3). İlişkisel liderlik hem örgüt içerisindeki hem de örgütün etkileşim halinde olduğu dış çevreler ile iç içe olmak şeklinde ele alınabilir. Wenger (1998) ise bu liderliği insanların birbirleri ile etkileşim halinde çalışırken yarattıkları kimlik ve anlam olarak tanımlamaktadır.

Liderliğin, özellikle eğitim yönetimi söz konusu olduğunda sadece hiyerarşik emir-komuta zincirinden ibaret olmadığına dikkat çeken yazarlardan Barnard (1968) liderliğin bir örgüt içerisinde yatay ve dikey yönde hareket ettiğini ve tüm birimlerden etkilendiği belirtmektedir. Diğer taraftan Shelley (1960) DL kavramını örgütü oluşturan bireylerin liderin rolüne ilişkin farklı görüşlerinin olması şeklinde ele alarak DL modelinin kaçınılması gereken bir durum olduğunu ifade etmiştir. Bunun temel nedenini ise üyeler arasında bir denge, tahmin edilebilirlik ve güvenilirlik durumunun yoksunluğu olarak ifade etmiştir.

Örgütsel dinamikler ile bağıntılı olarak ele alındığında ise DL kavramı yöneticisiz takımlar ya da kendi kendini yöneten takımlar gibi tanımlamalar ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Barry, 1991). Bu anlamda DL bir takımda birden fazla liderin olabileceği ve her bir liderin de liderlik olgusunu tamamlayan bir bileşen olarak ele alındığı bir durum olarak ifade edilebilir. Ancak lidere olan

ihtiyacın azaltıldığı ya da yok edildiği bir senaryo üzerine konuşlanmış görüşlerden farklı olarak DL modelinde temel felsefe örgüt içerisindeki liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Harris, 2008: s.35). Buradaki temel nokta örgütteki her bireyin örgüt için gerek duyulabilecek bir liderlik potansiyeline sahip olduğu fikridir. Diğer bir ifade ile geleneksel liderlik yaklaşımlarında belirtildiği üzere liderlik potansiyeli ve yeterlilikleri kişiye ait bireysel bir özellik olmayıp örgütsel çapta genişletilebilir ve geliştirilebilir.

Formal liderler ile ilişkisi bağlamında ele alındığında ise DL modeli içerisinde hem formal hem de informal liderlerin bulunmasına imkân sağlamaktadır. Burada formal liderlerin rolü okullarda değişim ve yenilik için uygun olan zamanlarda informal liderlerin de yönetimde olmasına fırsat tanımak olarak nitelendirilebilir (Harris, 2003). Dolayısı ile Dağıtılmış liderlik örgütteki formal liderlik pozisyonlarını ortadan kaldırma ya da işlevsiz bırakma gibi bir amaca hizmet etmemektedir.

Hutchins (1995: s.15) *Cognition in the Wild (Vahşi Doğada Bilinç)* adlı kitabında Amerikan deniz kuvvetlerine ait bir gemideki bir navigasyon takımının eylemlerinden bahsetmektedir. Analizlerine göre gemideki her bir eylem takımın bilinçli ve programlı çalışmasının bir sonucudur. Asıl önemli olan ise bu bireylerin kolektif bir şekilde öğrenen, birbirleri ile etkileşim halinde bir takım olarak çalışmasıdır. Aslında tüm bu eylemlerin ardında bir öğrenme sistemi, dağıtılmış bir bilinç vardır. Bu noktada Hutchins (1995: s.15) önemli bir noktaya değinmektedir:

“Bir takımın ortada bir plan ya da yazılı bir yönetim şekli olmadan da davranışlarını uygun şekilde düzenleyebileceği bir durum mümkündür.” (Akt: Harris, 2008: s.37).

Bir okul örgütü yukarıda tanımlanan örgütten oldukça farklı bir yapıda olmakla birlikte en azından bir önemli ortak noktaları vardır: Her ikisi de büyük birer öğrenme ortamıdır. Dağıtılmış bilinç bu noktada öğrenmenin sosyal etkileşim yolu ile ve farklı birey ve takımların diyalogu ile meydana gelmektedir (Harris, 2008: s.37). Çoğu çağdaş liderlik yaklaşımının aksine DL yaklaşımında liderlik bir takım örgütsel ya da yapısal sınırlılıklar ile kısıtlanmamaktadır.

2.10. Başarılı Liderlik Takımları

Harris (2010: s.55) okullarda Dağıtılmış liderliği ‘liderliğin resmi liderlik ve yönetim uygulamalarına ilişkin sınırları aşması’ olarak nitelendirmektedir. Okullar üzerinde birden fazla paydaşın etkili olması nedeniyle Dağıtılmış liderlik hem resmi, hem de örgüt içi informal ilişkiler ağını birden sürece dâhil edebilen bir yaklaşım olarak ele alınabilir. Harris (2010) burada özellikle ‘etki’ kavramı üzerinde durarak bu kavramı sadece resmi olarak yetkilendirilmiş kişilerin değil aynı zamanda örgütteki her bir bireyin kullanabileceği önemli bir güç faktörü olarak ele almıştır.

Phillips (2001) ise ortak karar alma ve uzlaşma üzerine temellenen liderlik modelleri ile karşılaştırıldığında hiyerarşik, yetki ve makam bazlı liderlik modellerinin örgütsel çıktıları güvence altına almada daha az etkili olduğunu savunmaktadır. Uzlaşmaya ve kolektif anlayışa hâkim liderlik modellerinde üyelerin örgüte katkısı daha az sınırlandırıldığı için katılımın daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Harris (2008, 2010) başarılı okulların liderliği daha fazla dağıtmak ve paylaşmak adına kendilerini yeniden yapılandıklarını iddia etmektedir. Harris (2010: s. 62) bu okulların yeni takımlar oluşturduğunu, örgütsel yapılarını yataylaştırdıklarını, ve bireylere yaptıkları işler için daha fazla sorumluluk ve hesap verebilirlik sağladıklarını ifade etmiştir.

Katzenbach ve Smith (1993, s. 111) ise liderlik takımlarında yüksek performansa ilişkin şu yargıya ulaşmışlardır:

“Bir takımdaki en önemli şey paylaşılmış bir aidiyet duygusudur. Bu duygu ile ortak bir performans gösteren güçlü bir birim haline gelirler. En iyi takımlar sahip olabilecekleri ortak bir amaç yaratmak için muhteşem bir çaba gösterenlerdir. En iyi takımlar aynı zamanda amaçlarını açık performans hedeflerine dönüştürebilenlerdir. Bir takım, kendisini oluşturan bireylerin tek başına başarabileceklerinden çok daha fazlası için çalışır. “

Bunlar göz önüne alındığında başarılı liderlik takımları oluşturmanın önemli artıları olduğu ifade edilebilir. Örgüt içerisinde liderliğin dağıtılmışlık derecesi de liderlik takımının başarısı ile ilişkili olabilir.

Başarılı liderlik takımlarının oluşturulması için çeşitli aşamaları takip etmek gerekmektedir ve dağıtımın sürecinin ilk ayağını bu liderleri görevlendirmek oluşturmaktadır (Bush ve Glover, 2012: s. 23). Bir okul ortamında lider takımı oluşturmada liderliğin dağıtılma süreci büyük önem taşımaktadır. Hall ve Wallace (1996) liderlik takımı oluştururken adayların takım çalışmasına ilişkin kapasitelerinin önemine dikkat çekmektedir. Bir okulda liderlik takımı için bireylerin görevlendirilmesinde ya da yetkilendirilmesinde öne çıkan önemli bir diğer değişken ise takımın oluşturulmasında üyelerin geçmiş birikimlerini ve uzmanlık alanlarını olabildiğince çeşitlendirmeye çalışmaktır (Higham, Hopkins ve Ahtaridou; 2007: s. 20).

Bu bağlamda öncelikle sorumlu kişi ya da kişiler – yönetici, zümre başkanı veya sorumlu öğretmen – öncelikle liderlik takımının yapısını, rollerini ve sorumluluklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapar. Bunu takiben liderliğin dağıtımına ilişkin şablonlar oluşturur. Son olarak ise liderliğin daha geniş çapta dağıtılması için öneriler geliştirilmesine öncelik verir. (Day ve diğ, 2007).

Landrum, Howell ve Paris (2000) ise okullarda liderliğin karmaşık yapısı dikkate alındığında stratejik değişimler ile başa çıkabilecek liderlik takımları oluşturmanın önemine vurgu yapmaktadırlar.

Tüm bunlar ele alındığında liderlik takımları oluşturmanın Dağıtılmış liderlik süreci için büyük bir önem taşıdığı görülebilir. Liderlik takımlarının oluşturulmasında uzun vadeli bir yaklaşımın benimsenmesi, dağıtımın ilerleyen zamanlarda daha geniş bir yelpazeye yayılmasının sağlanması ve takım üyelerini seçerken azami çeşitliliğin sağlanması önemli noktalar olarak ele alınabilir.

Başarılı, etkili ve verimli liderlik takımlarının belirli ortak özellikleri ön plana çıkabilir. Bu Day ve diğ. (2011: s.175) takımlar oluşturmanın öğrenci başarısı ve öğrenme programına ilişkin çıktılar yönünden doğrudan bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Fischer ve Boynton (2005: s.119) liderlik takımının başarısı için örgüt içerisinde kesinlikle bir mikro yönetim ya da üstlerden gelen bir baskının olmaması

gerektiğini belirtmektedir. Musselwhite (2007) ise başarılı takımları tanımlarken işbirlikçi çalışma, ortak bir stratejiyi benimseme ve amaç birliği ifadelerini kullanmıştır. Alanyazında mevcut olan bu özellikleri birleştiren Wallace (2002, s. 174) ise etkili liderlik takımının özelliklerini beş ana başlık altında toplamıştır:

- Liderlik takımı ile diğer personel arasında güçlü ilişkiler
- Ortak liderlik takımı amaçları ve temel değerler
- Devamlılık ve ilerleme için liderlik takımının gözlemleri
- Karar verme mekanizmasının paylaşıldığının diğer personele ispatlanması
- Yönetici kesimi ile diğer çalışanlar arasından kopukluğun azaltılması

Bu bağlamda başarılı liderlik takımlarının Dağıtılmış liderlik yaklaşımı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.11. Eğitim Kurumlarında Dağıtılmış Liderlik ve Lider Öğretmenlik

Bu tez kapsamında özellikle okullarda Dağıtılmış liderlik uygulamaları ele alınacağından Dağıtılmış liderlik kavramı genel itibari ile okullarda profesyonel ve mesleki gelişimi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesini hedefleyen; öğretmenlerin ve kurum içindeki diğer personelin gerek bireysel gerek kolektif düzeyde meslektaşlarını olumlu anlamda etkilemesine imkân sağlayacak bir süreç olarak ele alınmaktadır. Meslektaşlar üzerinde etki, hem sınıf içi başarıda hem de okul içerisindeki diğer iş ve işlemlerin sağlıklı yürütülmesi temel etkenlerden biridir (York-Barr ve Duke 2004: s. 287-288). Bu bağlamda profesyonel anlamda meslektaşlar üzerinde etki Dağıtılmış liderlik süreçlerinin ve mekaniklerinin sağlıklı işlediğinin göstergesi olabilir. Bir örgüt içerisinde, daha ayrıntılı bir tanımla belirli bir eğitim kurumu içerisinde, öğretmenlerin birbirini etkilediği yönündeki bir algı ne kadar yaygın ise liderlik de o ölçüde dağıtılmış kabul edilebilir (Lima 2008: s. 161).

Alan yazında birden fazla yazar tarafından geniş çapta dağıtılmış bir liderlik anlayışının okul içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerini hem öğretmen hem de öğrenci nezdinde geliştirdiği ifade edilmektedir (Camburn ve diğ. 2003; Day ve Harris 2002; Wallace 2002). Bu görüş doğrultusunda bu tür bir liderlik modelinin öğretmenler arasında ciddi bir dağılıma katkıda bulunarak liderlik faaliyetlerini formal sınırlılıklardan kurtardığı ifade edilebilir.

Bu yöndeki alan yazın incelendiğinde sürekli artan sayıda araştırmacı, öğretmen adayı, politika yapıcı ve yöneticilerin eğitimde yeni bir liderlik modelinde ısrarcı olduğu ve okullarda ‘öğretmen liderliği’ kavramı üzerinde görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen liderliğine ilişkin bu fikirler doğrudan ya da dolaylı olarak Dağıtılmış liderlik modelinden temel almaktadır (Harris, 2003). Öğretmen liderliği söz konusu olduğunda ise Dağıtılmış liderlik modeli tarafından öngörülen öğretmen liderliği ile alan yazında daha çok eğitimsel liderlik olarak ele alınan başka bir liderlik modeli ile ele alınan öğretmen liderliği çoğu zaman kavramsal olarak bir karışıklığa neden olmaktadır. Bu doğrultuda bu iki liderlik modelinin öğretmen liderliği bakımından bir karşılaştırmasını yapmak ve farkını ortaya koymak yerinde olacaktır.

2.12. Eğitimsel Liderlik – Dağıtılmış Liderlik Karşılaştırması

Dile eğitimsel liderlik olarak çevrilen “Instructional Leadership” kavramı 1980lerdeki verimli okullar hareketinin bir sonucu olarak gelişmiştir (Burlingame, 1987). Kuzey Amerika’daki kullanımı ile *instruction* (öğretim, eğitim şeklinde dile çevrildiği için tam anlamıyla kavramın anlaşılması mümkün olmadığı için orijinal kelime ele alınmıştır.) öğretim ya da pedagoji kelimelerin eş anlamlısı olarak ele alınmakta; ancak kavram anlamı itibari ile eğitim kavramını sadece dersle alakalı öğrenme ve öğretme süreçleri olarak ele alınmaktadır. MacNeill ve meslektaşları (2003) bu süreçleri eğitimsel liderlik modelinin içinde ele alırken eğitim öğretim faaliyetleri ile dolaylı şekilde ilgili olan personel geliştirme, program geliştirme, planlama ve değerlendirme, eğitimsel ve kurumsal değerlendirme gibi öğretmenin profesyonel yaşamı ile ilgili diğer süreçleri modelin dışında tutmaktadır. Eğitimsel liderlik söz konusu olduğunda asıl öne çıkan düşünce yöneticiden temel alan güçlü ve yönlendirici bir liderlik anlayışıdır (Hallinger, 2003) ve bu kapsamda uzmanlığın ve kararın asıl merkezi yönetici ve formal manada yetkilendirilmiş diğer bireylerdir.

Bu bağlamda özellikle karar verilmesi gereken liderliğin ne şekilde dağıtılacağı ve ‘lider öğretmen’ olarak tanımlanan bireylerin ne dereceye kadar karar verici olduklarının tespitidir. Eğer eğitimsel liderlik bağlamında ele alınırsa lider öğretmenler sadece doğrudan eğitim öğretim süreçleri ile ilgili olan faaliyetlerde, diğer bir ifade ile sınıf içi uygulamalarda, liderlik konumlarını kullanacaklardır. Ancak bu şekilde bir görüşe göre lider öğretmen eğitimle ilgili

daha geniş çaptaki uygulama ve karar alma mekanizmalarından soyutlanabilir. Bu bağlamda lider öğretmen kavramını Dağıtılmış liderlik modeli içerisinde ele almak bireylerin tüm potansiyellerini kullanmalarına imkân sağlamak bağlamında daha etkin bir yaklaşım olabilir.

Profesyonel liderler olarak eylemde bulunan öğretmenler, meslektaşların çalışmalarına hem teknik anlamda yeni bir boyut kazandırabilir; hem de işbirlikçi bir örgüt iklimi içerisinde bireysel öğrenmelerinin yolunu açabilir ve meslektaşlarının da öğrenmelerine katkıda bulunabilir. Bu tür bir liderlik modelinin ayırt edici yönlerinden biri de bu işbirlikçi ortamdan güç alan bir eylemler bütünüdür. Bu eylemler bütününe gereği olarak liderler özellikle hem meslektaşları ile hem de öğrencileri ile güçlü ilişkiler ağı yaratmaya yatırım yaparak okul içerisindeki öğrenme kapasitesine ciddi bir katkıda bulunabilirler. Bu bağlamda liderlik ayrı bir pozisyon değil örgütsel bir nitelik haline gelecektir (Ogawa ve Bossert, 1995).

Özetlemek gerekirse eğitimsel liderlik Dağıtılmış liderliğin bir yönünü temsil eden nitelikte ele alınabilir. Öğretmen liderliğine Dağıtılmış bir anlayış ile yaklaşıldığında öğretmenlerin okul içerisindeki tüm süreçlere dâhil olan, ilişkiler ağı ve kapasite yaratmak için işbirliğine dayalı bir yapıyı destekleyen aktörler olduğu görülebilir.

2.13. Öğretmenlere Liderliğin Dağıtılması Süreci

Öğretmenlere liderliğin dağıtılması süreci için birden fazla olası yol önerilmektedir (Frost ve Harris, 2003). Bazılarına göre bu süreçte ilk yapılması gereken öğretmenleri ya da eğitimle ilgili diğer personeli daha önceden belirlemiş pozisyonlara atamaktır (Katzenmeyer ve Moller, 1996). Söz konusu formal pozisyonların hepsi her eğitim sisteminde mevcut olmamakla birlikte bir örnek verilmek istenirse özellikle okuldaki tecrübeli hocaları ‘lider öğretmen’, ‘uzman öğretmen’ ya da ‘eğitim danışmanı’ gibi pozisyonlara getirmek dağıtım sürecinin ilk basamağı olarak ele alınabilir. Buradaki temel amaç hem kurum içinde hem de diğer okullardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını geliştirmek olduğu için bu pozisyondaki öğretmenler süreçte meslektaşlarını destekleyen, uzmanlık bilgisini paylaşan ve değişim başlatabilen aktörler olarak faaliyet gösterebilirler. Aynı

zamanda okul içerisinde de mentör, eylem araştırması sorumluları, hizmet içi program koordinatörü ya da özel eğitim öğretim programlarından sorumlu bireyler olarak toplam başarıyı artırmada önemli bir rol oynayabilirler. Ancak her eğitim sistemi içerisinde bu formal roller olmayabilir ya da olsa bile bu pozisyonlardaki bireylere verilen yetki ve sorumluluklar tüm bunları yapması için yeterli olmayabilir. Elverişli bir eğitim sisteminde bu tür bir uygulama fark yaratabilme potansiyeline sahip iken katı hiyerarşik yapılarda farklı bir dağıtım anlayışı geliştirmek zorunluluktur.

Önerilen diğer bir alternatif ise zaten formal pozisyonlardaki öğretmen ve diğer eğitim personeline liderliğin dağıtılmasıdır. Bölüm başkanları, yönetici asistanları, uzman öğretmenler, zümre başkanları gibi zaten resmi olarak yetkili bireylere liderliğin bir süreç olarak ele alınıp yetkinin dağıtılması da eğitim kurumunun geliştirilmesinde ciddi anlamda bir katkı yapabilir (Busher ve diğ., 2001).

Yukarıda ele alınan iki dağıtım biçiminde farklı olarak üçüncü bir yöntem de formal pozisyon ve resmi kanun ve programları aşarak ve bunlara bakılmaksızın liderliğin öğretmenlerce yürütülmesidir. Burada asıl öne çıkan özellik ise her öğretmenin liderlik rol, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede kapasiteye sahip olduğu ve sürece dâhil edilmeleri halinde daha geniş çapta bir gelişim sağlanacağı inancıdır (Lima 2008: s. 163). Bu görüş tabii ki eğitim kurumundaki her bir öğretmenin profesyonel liderler olacağı anlamına gelmemektedir. Ancak azami düzeyde etkileşimi ve işbirliğini sağlama potansiyeli değerlendirildiğinde bu potansiyelin eyleme dönüştürülme sürecinde daha geniş çapta bir katılımı sağlayacağı düşünülmektedir. Nihayetinde zaten Dağıtılmış liderlik bu boyutta ele alındığında temel motivasyonun formal yapıdan sıyrılmış bir dağıtımı desteklemek olduğu görülecektir.

Bir eğitim örgütü içerisinde liderliği belirli bir birey ile ya da bir zümre ile yönetmenin potansiyel zararları ve engelleri açık olmakla birlikte bu tür bir uygulama özellikle örgüt içerisindeki her bir bireyin katkısına ciddi anlamda katkı sağlamaktadır. Dolayısı ile dağıtımına izin vermeyen katı hiyerarşik bir düzende bile yönetici inisiyatif kullanarak liderlik sürecini dağıtabilir. İyi bir gözlemci ve bilimsel nitelikte bir değerlendirme ile örgüt içerisindeki çalışanların uzmanlık

alanlarını, ilgilerini ve isteklerini saptayarak bu bireyler için informal yapılar oluşturup bu yapılar içerisinde liderlik sürecine katılımlarını sağlayabilir. Dolayısı ile Dağıtılmış liderlik kavramının asıl motivasyonu resmi yöneticilik rol ve sorumlulukları yerine liderlik uygulamaları ve sürecinin etkin şekilde yürütülmesine odaklanmasıdır. Bu bağlamda okulda yapılması gereken iş ve işlemlerin iyi belirlenip buna yönelik birimlerin kurulması ve öğretmenlerin liderler olarak bu süreci yönetmesi hem işbirliğini sağlayacak hem de okul başarısına pozitif bir etkide bulunacaktır.

2.14. Okullarda Dağıtılmış Liderliğe Sosyal Ağ Yaklaşımı

Öğretmen liderliği her şeyden önce meslektaşlar arasında kişiler arası etkileşim sürecidir. Bu örgüt bazında kişilerarası etkileşim kavramı alanyazında birçok yazar tarafından Dağıtılmış liderliğin önemli bir boyutu olarak ele alınmıştır. Wasley (1991) etkileşim ve işbirliği tabanlı bu liderliğin tanımı için '*meslektaşları değişim ve gelişme konusunda desteklemek ve normalde liderin etkisi olmadan yapmayı düşünmedikleri şeyleri yapmaya isteklendirmek*' şeklinde bir ifadeye yer verirken; Katzenmeyer ve Moller (1996) daha iyi eğitim-öğretim uygulamaları için diğerlerinin üzerindeki etkinin önemine dikkat çekmiştir. Harris (2003) ise lider öğretmenlerin kolektif bir amacı gerçekleştirmek için ve okul gelişimine yönelik çabaların etkililiğine yönelik meslektaşları ile işbirliği yapmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısı ile lider öğretmen pozisyonu aslında formal bir süreç ya da atama gerektirmeyen; meslektaşlar üzerinde etkide bulunma kapasitesi ile ilgili bir sürecin sonucudur.

Spillane (2006: s.11) tarafından önerilen fikir de aynı doğrultuda olup liderlik sistem içerisinde etkileme ve diğerlerinden etkilenme süreci olarak ele alınmaktadır. Gronn (2003) bu görüşü biraz daha genişleterek liderliğin temelinin bilişsel olduğunu ve örgüt içerisindeki meslektaşların kişiye atfettiği liderlik etiketi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Böyle bir görüşü açtığımızda kişinin lider olarak kabul edilmesini sağlayan etmen diğerlerinin de o kişinin lider olduğunu kabul etmesidir. Atıf teorisi olarak da adlandırılan bu yaklaşımın en büyük avantajı Dağıtılmış liderliğin sosyal boyutunu öne çıkarmasıdır (McElroy ve Shrader, 1986).

Dağıtılmış liderliği sosyal etkileşim ve atıf teorisi bağlamında incelemek sürecin anlaşılmasına ciddi bir katkıda bulunabilir. Geleneksel görüşte bir okulun başarısındaki temel etken olarak liderin kişilik özellikleri, profesyonel gelişimi ya da uzmanlığı öne çıkarken; bu yaklaşımda lider belirli bir sosyal çevre ile etkileşimi bağlamında ele alınmaktadır. Formal liderlik pozisyonları bu yaklaşımda önemsizleşirken örgüt içi etkileşimden güç alan, etkileme ve etkilenme odaklı bir sosyal ağ yaklaşımı benimsenmektedir. Dolayısı ile lider öğretmenler de kendi sosyal ağları içerisinde önemlidir. Çünkü lider öğretmenler örgüt içerisinde diğer meslektaşları ile birçok profesyonel ilişki kurar ve meslektaşları tarafından profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmalarından dolayı değerli kabul edilirler.

Liderliğe sosyal etkileşimin bir çıktısı olarak bakmak ve süreci bu bağlamda değerlendirmek, özellikle geleneksel tek adam liderliğinin yarattığı merkezileşmeyi ortadan kaldırmada büyük bir katkı sağlayabilir. Normal şartlarda bir örgüt içerisinde formal yöneticilik pozisyonunda bulunan kişiler etrafında eylemler bütünü şekillenirken sosyal etkileşim yaklaşımında formal yöneticilerin yanı sıra sosyal etkileşim sonucunda ortaya çıkan liderler de en az eşit düzeyde önem arz edebilirler. Sıradan bir okulda müdür ve müdür yardımcıları, üniversite düzeyinde rektör, rektör yardımcıları, bölüm başkanları ya da dekanlar, birim olarak ele aldığımızda ise resmi olarak sorumlu olan kişiler üzerinden temel alan bir liderlik yaklaşımı yerine tüm çalışanların kapasitelerini artırabildiği, daha fazla etkileşime izin veren ve liderliğin bir pozisyondan çok bir süreç olarak algılandığı bir model benimsenebilir. Böyle bir modelde Lima (2008: s.169) birden fazla liderlik yaklaşımının olabileceğine işaret etmektedir. Yaptığı çalışmalar sonucunda örgüt içinde çalışan diğer meslektaşların üzerlerinde liderlerin etkisini nasıl algıladıklarına yönelik çeşitli liderlik yaklaşımları bulmuştur. Bu liderlik yaklaşımları daha önce tartışılan algıya dayalı liderlik süreçleri konusunda daha kapsamlı bilgiler sağlamaktadır.

2.14.1. Odaklı, Formal Liderlik

Bu tür liderliğin öne çıktığı örgütlerde resmi olarak yönetici konumunda bulunan kişi aynı zamanda örgüt içindeki bireyler tarafından da lider olarak kabul edilmekte ve bu bireyler üzerinde en çok etkiye sahip otorite olarak öne çıkmaktadır. Eğitim kurumu olarak ele aldığımızda ise diğer öğretmenlerin

profesyonel gelişimi açısından asıl odak noktası resmi olarak gücü elinde bulunduran bu kişilerdir.

2.14.2. Çoklu Liderlik

Çoklu liderlik modelinin baskın olduğu örgütlerde ise asıl aktör söz konusu birimlerdeki yetkili bireyler olmakla birlikte liderlik sürecinde sosyal etkileşimin bir sonucu olarak diğer bireyler de rol oynamaktadır. Bu tür bir liderlik modelinde liderlik süreci formal liderlik rol ve süreçlerinin sınırlarını aşarak örgüt içerisindeki diğer bireylere dağıtılmıştır.

2.14.3. Alternatif, İnfomal Liderlik

Daha önce ele alınan iki modelde dağıtılmış liderlik süreçlerinde resmi olarak yetkili birey hala odak noktası iken alternatif, infomal liderlik modelinin etkin olduğu resmi anlamda yetkili yönetici beklenen etkiyi yaratmada etkili olmadığı için lider olarak kabul edilen kişi ya da kişiler formal rollerden sıyrılmıştır. Burada etkiyi sağlayan örgüt ya da birim içerisindeki diğer birey ya da bireylerdir.

2.14.4. Hükümsüz Liderlik

Alternatif liderlik modelinde resmi anlamda yetkilendirilmiş yönetici sosyal etkileşim sürecinde önemsizleştirilirken ve yerini resmi yetkiye sahip olmayan biri alırken hükümsüz liderlik modelinde ise yine resmi yönetici önemsizdir ancak onun yerini alan infomal bir lider ya da liderler ekibi de bulunmamaktadır.

Tüm bu liderlik modelleri göz önüne alındığında öncelikle yapılacak çıkarım liderliğin hiyerarşik bir düzenlemeler zinciri sonucunda değil örgüt içi sosyal etkileşim ile ilgili olduğudur. Dolayısı ile liderlik bir pozisyon değil bir süreçtir ve bu sürecin etkinliği ya da örgütün temel amaçlarına ulaşma başarısı örgütün iklimi ile yakından ilgilidir. Bu aşamada zaten uygulamada önemini kaybeden formal rolleri aşan, sosyal etkileşim, meslektaşları etkileme ve onlardan etkilenme, işbirliğini ve profesyonel gelişimi destekleme, çoklu karar verme mekanizmalarını harekete geçirme gibi faktör ve amaçlardan hız alan bir liderlik anlayışı liderliğin dağıtılması ile doğrudan ilişkilidir.

2.15. Eğitimde Mikropolitika

Okullarda liderlik söz konusu olduğunda özellikle ilişkili olduğu alanlardan biri de okullarda mikropolitikadır. Kıt kaynaklar üzerindeki rekabete dayalı hak iddiaları, okul paydaşları arasındaki çatışma ve fikir ayrılıkları, okul içi politikayı etkilemeye yönelik çabalar ve yönetim yapısı ve uygulamalar düzeyindeki faktörler süreç üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir (Flessa 2009: s. 332). Eğitim örgütü içerisindeki politikaya yönelik çalışmalar, mikropolitika olarak da ifade edilebilir, genel itibari ile örgütsel yönetimin ya da yöneticinin eylem planının nasıl işleme gerektiğinden ziyade süreçlerin gerçekte nasıl işlediği ile ilgilidir (Flessa 2009: s.332). Nitekim Hoyle (1982) mikropolitika için formal birimlerden ziyade örgüt içi koalisyonlar, yasalardan çok stratejiler ve resmi güç ve otoriteden çok etki ile şekillendiğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda eğitimsel liderliğe ilişkin çalışmalar, okul içerisindeki çatışmaların anlaşılmasında ve çözümlenmesinde, alternatif rol ve eylem planları oluşturulmasında önemli bir fırsat sunabilir. Özellikle okul paydaşlarının değişmesi, liderlik modellerinin değişmesi ya da zaman içerisindeki diğer değişimler okul içi politikayı da değiştirecektir. Dağıtılmış liderlik ile eğitimsel mikropolitika ilişkisini iyi yorumlamak için öncelikle eğitimsel mikropolitika kavramı üzerine odaklanmak yerinde olacaktır.

2.15.1. Eğitimsel Mikropolitika

Okul içi politikalar farklı bakış açıları ile birçok araştırma ile ele alınmıştır. Bazı çalışmalar liderlik strateji ve yaklaşımlarının öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanırken (Malen ve Cochran 2008: s.148), diğer çalışmalar yeni yönetim yapı ve modellerinin uygulanmaya başlamasının öğretmenlerin kolektif sorumluluk algıları ve okul kültürü üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

Flessa (2009: s. 340) diğer taraftan yaptığı alan yazın taraması sonucunda eğitimsel mikropolitika söz konusu olduğunda araştırmaların genel itibari ile okul içi politikayı çözülmesi gereken çatışmalar olarak ele aldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda liderliği, daha sınırlı bir bağlamda Dağıtılmış liderliği, mikropolitikadan ayrı ele almanın yanlışlığı üzerinde duran Flessa (2009) birbiri ile bu kadar

yakından ilişkili bu iki kavramın uygulama sürecinde iç içe geçtiğini ve birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.15.2. Dağıtılmış Liderlik: Mikropolitika ile İlişkisi

Flessa (2009: s. 332) Dağıtılmış liderlik yaklaşımına ilişkin araştırmasına önemli bir eleştirel soru ile başlamaktadır: Okullarda, liderliğin bir şekilde dağıtıldığı durumlarda farklı liderlerin ya da liderler ile izleyenlerin çıkarları aynı doğrultuda olmadığında yapılması gereken nedir? Fikir birliği için ya da çatışmaların örgüte zarar vermemesi için mikropolitika boyutunda koalisyonlar nasıl oluşturulabilir? Bu iki sorudan temel alan bir yaklaşım Dağıtılmış liderliğin uygulanma sürecinde ihmal edilmiş bir boyutunu yaklaşıma dâhil etmede önemli ipuçları verebilir. Dağıtılmış liderlik tek adam liderliğinden birçok yönden üstün özellikle göstermekle birlikte kavramın esnekliğinin iyi yorumlanması gereklidir. Gronn (2000) ve Spillane (2006) Dağıtılmış liderlik yaklaşımının tanımını yaparken bu tür bir liderlik yaklaşımının örgüt içerisindeki farklı birey ve pozisyonları kapsayan, kolektif bir yapı içerisinde elde edilen sonucun bireylerin teker teker yaptıkları katkıdan daha büyük olduğunu ifade etmektedir. Bu tanım yaklaşımın özünü oluşturmakla birlikte Mayrowetz (2008) Dağıtılmış liderliğe yönelik tanımların belki de hiçbir zaman evrensel nitelik taşıyamayacağını ifade etmektedir. Bu şekilde bir iddia aslında anlaşılabilir niteliktedir. Her örgütün iklimi, kültürü ve daha da önemlisi o örgüt içerisindeki mikropolitika farklılık göstereceği için tanımın ve yaklaşımın esneklik taşıması bir avantajı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu süreçte sadece liderliğin nasıl dağıtılacağına ya da Dağıtılmış liderlik uygulamalarının sonuçlarına odaklanmak ve bunu yaparken örgüt içi politika araçlarını, çatışmaları ya da çıkar farklılıklarını göz ardı etmek Dağıtılmış liderliğe ilişkin çalışmaların eksik kısmını oluşturmaktadır.

Bu bağlamda Dağıtılmış liderlik ile mikropolitika arasındaki ayrıklaşmaya odaklanmak önemlidir çünkü liderlik hem formal hem de informal bağlamda ele alındığında yönetim, yasa, çatışma ve politika ile iç içe geçmiş bir kavramdır (Flessa, 2009: s. 345). Bu bağlamda mikropolitikayı sürecin dışında tutmak aslında Dağıtılmış liderliğin temelini oluşturan bir boyutunu ihmal etmektir.

Mevcut eğitim politikaları genel itibari ile iki yönlü bir yapıyı takip etmektedir. Bir tarafta politika yapıcılar devlet düzeyinde merkezileşmiş, yetki, rol ve sorumlulukların açık şekilde belirtildiği bir yapıyı dikte ederken; diğer tarafta araştırmacılar okullardaki başarısızlık sorunlarına, performans problemlerine ve motivasyon eksikliğine çare olacağına inandıkları okul düzeyindeki liderlik uygulamalarına odaklanmaktadır (Levin, 2008). Bu noktada liderlik uygulamalarının içinde olduğu süreçte hem okul içi mikropolitika hem de bu okul içi politika üzerinde etkili olan daha büyük çapta politikalar önemli bir işlevselliğe sahiptir. Mikropolitikanın dâhil edilmediği ya da aşılacak bir problem olarak görüldüğü bir Dağıtılmış liderlik yaklaşımı sürecin karmaşık yapısını yorumlamak ve doğacak çatışmaları önlemek açısından ciddi bir eksikliği bünyesinde barındıracaktır. Bu bağlamda okuldaki liderlerin asıl amacı mikropolitika içerisindeki çatışmaları önlemek için stratejileri mükemmelleştirmek değil, her bir durum için bu ve süreçte ortaya çıkacak ve her zaman var olacak çıkar çatışmalarını ve politik nüfuz odaklarını liderliğin dağıtılması sürecinde dikkate almaktır (Flessa 2009: s. 346).

2.16. Eğitimde Liderlik Takımları

Hiyerarşiye dayalı, iş bölümlerinin ve yönetsel kontrolün baskın olduğu geleneksel örgüt sistemi değişmektedir. Bu değişim sonucunda örgütsel yapı da dış çevrenin değişen taleplerine göre şekillenen yeni örgütsel yapılar oluşmaktadır. Bu yeni örgütsel yapılarda rekabetin yerini işbirliği almaktadır. İşbirliğine dayalı bir örgüt ikliminde ise lider ile yönetilen arasında geleneksel yapıda var olan kesin çizgi ve bu çizgi üzerinden temellenen ilişkiler ağı da artık örgütün devamlılığı için gerekli işlevleri yerine getirememektedir. Bu örgütlerde işbirliği zaman içerisinde liderliğin de paylaşıldığı bir yapıya hazırlık için büyük önem taşımaktadır. Osborn, Hunt ve Jauch (2002) liderliğin değişim ile ilişkili olduğunu ve durumsal bir zeminde incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda son yüzyıl içerisindeki liderlik yaklaşımlarına bakıldığında liderliğin tanımına ilişkin bir fikir birliği olmamakla birlikte liderlik yaklaşımının ciddi anlamda değiştiği gözlemlenmektedir (Tamkin ve diğ., 2010)

Dağıtılmış liderlik ise bu değişim sürecinde ele alındığında aslında giderek karmaşık bir hal alan, hızlı değişen, öngörülemez bir dünyada etkili liderlik

gerekliliklerinin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (Ancona ve Backman, 2010). Bir örgütün potansiyelini azami düzeyde kullanabilmesi için tüm çalışanlarının liderlik kapasitelerinden yararlanmanın gerekliliği açıktır. Bu bağlamda Dağıtılmış liderlik modeli eğitim seviyesi yüksek ve öz-motivasyona sahip bireylerin liderlik süreçlerine katılmadaki istekliliğini destekler niteliktedir (Barry, 1991). Okul örgütlerinde ise Dağıtılmış liderlik kavramı genel itibari ile okul liderliği kavramı ile karıştırılmaktadır. Bolden (2011: s.256) bu ikisi arasındaki ayrıma dikkat çektiği çalışmasında okul liderliği kavramının liderliğin dağıtılması boyutunu ele almadığı için daha sınırlı bir model olduğunu ifade etmektedir. Dağıtılmış liderlik modeli okul örgütleri kapsamında ele alındığında birden fazla tanım ile karşılaşmak mümkündür.

Pearce ve Conger (2007) bu liderlik modelini merkezileşmemiş bir sistemde izleyenlerin rol ve sorumluluklarının daha geniş bir yapıda olduğu ve onların ortak bir amaç için eyleme geçtiği bir sistem olarak ele alırken, Ensley, Hmeileski ve Pearce (2006) modelin örgüt ile aktif ve sürekli etkileşime ve örgütsel performans artışına önem veren boyutuna dikkat çekmektedir. Her iki tanımın da ortak noktası ise örgüt içerisindeki sürekli etkileşim ve işbirliğidir. Kolektif bir eylemler setini kapsayan bu modelde temel amaç liderliğin örgüt üyeleri tarafından yerine getirilmesi ve süreçten azami faydanın sağlanmasıdır. Bu bağlamda tek bir lider ya da bir zümrenin örgütsel kararları vermesi, eylem planlarını gerçekleştirmesi en azından günümüz eğitim kurumlarında ciddi bir sorun olabilir.

2.17. Örgütsel Liderlik Sürecinin Geliştirilmesi

Özellikle maliyetin yüksek olduğu durumlarda yapılan yatırımların amaca uygun olması, performansının yüksek olması ve gerçek anlamda bir değer katması önemlidir. Bu noktadan hareketle bakıldığında girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde de yapılan harcamaların ve harcanan çabanın amaca hizmet etmesi ve en yüksek düzeyde katkı sağlaması bir gereklilik olarak ele alınabilir. Liderlik ve örgüt içerisindeki liderlik faaliyetleri de bu yatırımın bir parçası olarak ele alınmalı ve bu faaliyetlerin etkin şekilde yürütülmesi ile örgütsel verim artırılmalıdır. Dolayısı ile bir gelecek vizyonu ile hareket eden ve liderliğin geliştirilmesine önem veren örgütlerin gelecekte ortaya çıkabilecek ani risklerden korunmaları ve daha başarılı olmaları mümkündür (Fulmer, 1997).

Alanyazında liderliğe yapılan yatırım ile örgüt için olumlu sonuçlara ulaşılabileceğine ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Tamkin, Cowling ve Hunt (2008: s.64) hazırladıkları bir raporda çalışan başına performansın artırılması ve verimliliğin en üst düzeye çıkarılması için şirketlerin özellikle yönetici kademesine yönelik uzun vadeli gelişim programları düzenlemesi gerektiği kanısına varmışlardır. Benzer şekilde Henzer-Broome ve Hughes (2004) özellikle mevcut hiyerarşik yapıları örgütlerin daha yatay bir yapıya oturtulması için örgütün her düzeyinde liderlik gelişim faaliyetlerine ağırlık verilmesi gerektiğini önermektedir. Geleneksel modelde bireysel beceri ve yetenekler ile özdeşleştirilen bir liderlik anlayışı yerine liderliğin lider ve sosyal-örgütsel çevre arasındaki karmaşık ilişkiler ağının bir sonucu olarak ele alınması gerektiği de ifade edilmektedir (Fielder, 2006). Bu tanımlar ve açıklamalar bağlamında ele alındığında liderliğin geleneksel yöntemlerce ele alındığı şekliyle doğuştan gelen bireysel bir özellik olmadığı, aksine etkili bir öğrenme ortamı ile örgüt içerisindeki birden fazla bireye ilgileri ve istekleri doğrultusunda öğretebilen bir süreç olduğu anlaşılabilir.

Eğitim örgütleri olarak ele alındığında ise liderliğin tek bir noktada toplanan bir özellikler zinciri olarak ele alınması oldukça hatalı bir genel kanı olabilir. Amacı insana yatırım olan kurumlarda bizzat bu yatırımın bir parçası olan kişi ya da kişilerin liderlik gibi sürekli bir risk unsuru ile etkileşim halinde olan bir süreci tekli bir yapıda sürdürülebileceğini düşünmek aslında örgütsel performans açısından ciddi sıkıntılar doğurabilir. Bu genel ve hatalı kanının aksine en küçük ölçekli eğitim kurumlarında dahi gelecek için vizyon belirleme, doğru kararlar verebilme, çağın getirdiği beklenmedik durumlarla başa çıkabilme, potansiyel çevresel tehditleri ve değişimleri öngörebilme ve bunlara yönelik gerekli eylem planlarını oluşturma gibi görevlerin nicel çokluğu ve karmaşıklığı ancak gerçek anlamda bir işbirliği ile aşılabılır. Bu bağlamda örgüt içerisinde bir işbirliği ortamının oluşturulması ve yönetici konumundaki kişilerin de bu işbirliğinin bir parçası olabilmesi büyük önem taşımaktadır. Her şeyden önce liderliğin diğer birçok konu gibi öğretiler nitelikte olduğunun anlaşılması önemlidir.

2.18. Kahraman Liderliğe Karşı Dağıtılmış Liderlik

Spillane (2005: s.143) geleneksel tek adam liderliğinin başarı hikâyesini şu şekilde özetlemektedir:

“Liderin başarılarına ilişkin hikâyeler genelde aynı basamakları takip eder: Karizmatik bir lider, genelde bu kişi CEO ya da okul yöneticisidir, zorluk yaşayan bir okulun başına geçer; yeni hedefler belirler, beklentiler oluşturur ve mevcut güçlükleri örgüt içindeki kaynakları ile ortadan kaldırmaya çalışır. Bu lider örgütsel rutinler ve yapılar oluşturma yoluyla zaman içerisinde okul kültürünü değiştirir. Okul kültüründeki bu değişim de yine zaman içerisinde öğretmenin memnuniyetinde artış, öğrencilerde daha yüksek eğitimsel beklentiler ve daha yüksek öğrenci başarısı olarak kendini gösterir.”

Yazarın bu kısa açıklamasına bakıldığında sistemin tüm bileşenlerinin etkili şekilde işlediği ve sonucun da olumlu olduğu düşünülebilir. Ancak Spillane (2005: s. 143) bu kahraman liderlik modeline ilişkin hikâyenin en az iki nedenden dolayı sorunlu olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki bu ve benzeri başarı hikâyelerinde okul yöneticinin tüm bunları tek başına yaptığına ilişkin yanlış kanıdır. Bu bağlamda ele alındığında böylesine önemli bir değişimin tek bir lider tarafından ve sadece onun bireysel beceri ve ilgisi ile gerçekleşmesi zaten olası değildir. Liderlik birden fazla bireyin ve örgütsel mekanizmanın uyumlu ve etkili çalışmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci sorun ise bu tür başarı hikâyelerinden temel alan bir yaklaşımın liderlik sürecine yeterli dikkati vermemesidir. Hallinger ve Heck (1996) tarafından ifade edildiği şekliyle bu görüşteki kişiler daha çok liderlin “ne” olduğu ile ilgilenmekte ve yapılara, işlevlere, rutin görevlere ve rollere odaklanmaktadır. Oysa liderlik sadece insanların ne yaptığı ile ilgili değildir. Aksine yaptıkları iş ve işlemleri nasıl ve neden yaptıkları önem arz etmektedir.

Söz konusu açıklamalardan hareketle kahraman liderlik modelinin aslında bir tür yanılsama olduğu söylenebilir. Bir örgüt içerisinde elbette beceri, ilgi ve istek anlamında başarılı liderler ya da lider adayları olması mümkündür. Ancak okul örgütü içerisindeki tüm olumlu gelişmeleri de bu kişi ya da kişilere atfetmek oldukça büyük bir yanlış anlamının parçası olacaktır. Nitekim tarihsel süreçte de bakıldığında ilk değişim hareketlerini başlatması ve belirli bir zaman diliminde bu süreci başarılı bir şekilde yürütmesine rağmen aradan geçen zaman sonrasında aslında tüm bu değişim sürecin örgüte ciddi anlamda zarar verdiği örneklerin sayısı

şarırtıcı derecede fazladır. Daha da önemlisi sadece tek bir liderin etkin olduğu bir düzende başarıdan söz edebilmek en azından çağımız eğitim kurumları için pek inandırıcı değildir. Herhangi bir kahraman lider beceri, bilgi ve istek yönünden diğerlerinden daha üstün özelliklere sahip olabilir ancak aynı bireyin belirli zayıf noktaları, bilgi eksiklikleri ve bireysel sorunları olabileceği de gözden kaçırılmaması gereken bir nokta olarak ele alınmalıdır. Lider her ne kadar başarılı olsa da bu bireysel eksikliklerin örgütü riske atabileceği bir modeli benimsemek ve örgütün geleceğini buna bağlamak en azından Dağıtılmış liderlik modeli ile karşılaştırıldığında her açıdan mantığa aykırı bir yapıda olabilir.

2.19. Okullarda Liderliğin Dağıtılması Önündeki Engeller

Örgüt olarak ele alındığında okullarda yeni uygulamalara yönelik çeşitli engeller bulunabilir. Yapılarının esnek olmaması, kültürün değişime dirençli olması bunlardan bazılarıdır. Harris (2008, s.40-42) okullarda liderliğin dağıtılması sürecinde olumsuz etkiye bulunabilecek üç temel noktayı uzaklık, kültür ve yapı olarak tanımlamaktadır:

Uzaklık: Okullar büyüdükçe ve farklı paydaşlar ile etkileşimleri sonucunda daha karmaşık örgütsel özellikler gösterdikçe uzaklık bireylerin ve takımların birlikte çalışmasını zorlaştırmaktadır. Fiziksel uzaklık öğretmenlerin birbirleri ile işbirliği yapmalarını ve dahası öğrenme ortamı yaratmalarını engelleyebilir. Bu doğrultuda okulların yeni, alternatif ve bilgi teknolojileri merkezli yeni çözümler üretmeleri gerekecektir.

Kültür: DL geçiş bir anlamda tepeden aşağıya, hiyerarşik bir yönetim yapısından ziyade daha organik, anlık ve kontrolü daha zor bir liderlik modelinin benimsenmesi demektir (Harris, 2008: s.40). Bu durumda liderlik tekin kontrolünden çıkmakta ve dağıtılmış bir yapıda daha karmaşık bir çizgiye oturtulmaktadır. Bu anlamda okullarda liderliğin örgütsel bir kaynak olarak benimsenmesi ve bu kaynağın bir problem çözme mekanizması olarak bireyler arasındaki ilişkiler yolu ile maksimize edilmesi gerekmektedir.

Yapı: Bugün çoğu okul bölümlere ayrılmış, yönetilebilir ancak durağan yapılardan oluşmaktadır. Fiziksel engeller her ne kadar yok edilse de bu yapay bariyerlerin DL modelinde yeri yoktur. Haliyle okulların örgütsel öğrenmeyi

olumsuz yönde etkileyen bu yapısal engelleri ortadan kaldırması ve okuldaki genel yapıyı değiştirme çabası içinde olması kaçınılmazdır.

Bu noktada Harris (2008: s. 41) tarafından yapılan DL ile ilgili temel çıkarımlar şu şekilde özetlenebilir:

- Formal liderin DL liderlik modeli içerisindeki görevi kültürel ve yapısal koşulları DL uygulamalarının en iyi şekilde işleyeceği şekilde düzenlemektir.
- Formal liderler diğer bireylerdeki liderlik yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme için destekçi olmalıdır.
- DL modelinde lider izleyen ilişkisi yerine farklı özellikteki liderlerin birbirleri ile olumlu etkileşimi söz konusudur.

2.20. Öğrenci Başarısı ve Dağıtılmış Liderlik

Liderliğin tarihsel süreçteki gelişim ve değişimine bakıldığında etkili liderliğin durumsal değişkenlere göre farklı şekiller alabildiği görülmektedir. Bu doğrultuda liderlik yasa ve yönetmeliklerden çok okul ve sınıf seviyesindeki eylemler ve davranışlar örüntüsü ile şekillenmektedir (Murphy ve diğ., 2006).

Araştırma sonuçları genel itibari ile liderliğin öğrencinin öğrenme çıktıları üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile dış paydaşlar ile okul arasında arabulucu rolü üstlenen liderler; liderliğe ilişkin dış kaynakların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler bırakmasını sağlamak için çeşitli uygulamalar yapmak durumundadır. Bu uygulamalar bir yandan meslektaşların birlikte çalışmalarını olumlu yönde etkilerken bir yandan da örgütsel kültür ve yapı üzerinde bir değişim ve gelişme hareketi başlatabilir (Day ve diğ., 2007).

Öğretmenler ve bölüm başkanları sınıf ve öğrenci üzerinde doğrudan bir etkiye sahip iken liderlerin öğrenciler üzerindeki etkileri okulun büyüklüğü ve türü ile ilgili olabilir (Harris, 2008: s.43). Örneğin küçük bir ilkokulda yöneticiler de eğitim – öğretimde görevlere sahip olabilirken ve öğrenci ile doğrudan iletişime geçebilirken, öğrenci sayısının fazla olduğu bir ortaokulda böyle bir etki daha çok bölüm başkanları ya da zümre başkanları yoluyla aktarılmaktadır.

Liderliğin okullarda değişim için bir katalizör işlevi olduğunu kabul etmekle birlikte bu durum liderliğin doğası gereği iyi ya da erdemli olduğu anlamına gelmemektedir (Harris, 2008: s.44). Liderlik bu bağlamda daha çok örgütsel hareketlilik ve değişim sağlayacak bir güç olarak ele alınmalıdır. Leithwood ve diğ. (2006) bu durumu öğrenci başarısı ile ilişkilendirdiklerinde liderliğin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde sınıftaki eğitimden sonra ancak ikincil bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu saptama oldukça yoğun ve çok katılımlı bir dizi çalışmanın bir ürünüdür. Bu çalışmalarda ortaya çıkan temel sonuç okul liderliğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki dolaylı ve dolaysız etkilerinin küçük ama eğitimsel bağlamda anlamlı olduğu şeklindedir. Liderlik öğrencilerdeki öğrenmenin sadece yüzde 5 ila 7'sinin açıklarken tüm okul değişkenleri dikkate alındığında ve arkaplan faktörleri kontrol altına alındığında bu varyasyon yüzde 20'lere kadar çıkabilmektedir (Harris, 2008: s.44)

Leithwood ve diğ. (2006) bu durumu ve liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki önemli etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

“... Liderlik örgütte zaten var olan potansiyel kapasitenin açığa çıkarılmasında katalizör görevi görmektedir. Bu yüzden liderlik pozisyonlarında bulunanların doğru şeyi yapmak adına çok büyük sorumlulukları bulunmaktadır. “

Kısacası, okullarda resmi liderlik pozisyonlarında bulunanların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde dolaylı bir etkisi var iken öğrenmeyi destekleyen koşullar üzerinde dolaylı bir etkisi bulunmaktadır. Dağıtılmış liderliğin bu koşulları sağlamakta ve geliştirmekte önemli ve olumlu bir etkisinin olduğuna işaret eden çok fazla araştırma bulunmaktadır (Harris, 2008: s. 44)

2.21. Dağıtılmış Liderliğe Farklı Bakış Açıları

Alanyazında Dağıtılmış liderliğe ilişkin daha temkinli davranan çalışmalar da bulunmaktadır. Liderlik alanında çalışmalar yapan birçok yazar da Dağıtılmış liderliği geleneksel odak liderliğin tam tersi olarak ele almaktadır. Son dönemdeki bazı çalışmalar ise okullarda Dağıtılmış liderliğin uygulanmasına ilişkin zorluklara odaklanmıştır.

Timperlery (2005, s. 412) Dağıtılmış liderlikteki normatif pozisyonlar ile ilgili olası zorlukları ve engelleri şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmenler arasında Dağıtılmış liderlik istenen senaryo olmakla birlikte, olası zorlukları konusunda temkinli davranmak önemlidir. Her ne kadar formal liderler doğrudan ve hemen saygı ve otoriteye sahip olmasa da otoritenin olmadığı bir durumda liderlik görevini üstlenen öğretmenlerin doğrudan bir saygısızlık ya da meydan okumaya karşı savunmasız kalması söz konusu olabilir. Diğer taraftan meslektaşlarınca öğretmenlerin liderler olarak aday gösterilmesi ya da kabul edilmesi doğrudan uzmanlık ile ilgili olmayabilir. Meslektaşlar çok daha farklı kriterler ile bu belirlemeyi yapabilirler. “

Tabii ki DL uygulamalarından önce temel yapısal, kültürel ve mikro-politik engelleri yok saymak büyük bir hata olacaktır (Harris, 2008: s.49). Dağıtılmış liderlik doğası gereği formal liderlik pozisyonlarındaki kişiler için sadece ego ve algılanan otorite boyutunda değil, aynı zamanda ortaya çıkacak diğer liderleri de savunmasız konuma sokacağı için tehdit olabilir. Bu durumda örgütsel yapı, kültür, çalışan algısı gibi durumların göz önünde tutulması, daha önce bahsedilen mikropolitikaya ilişkin unsurların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Şu andaki mevcut okul yapıları öğretmenlerin otonomisi ve liderlik görevlerin yürütmesi açısından zaten uygun değildir. Ayrıca Dağıtılmış liderlik uygulamalarının hiyerarşik yapı içerisinde doğru uygulanamaması sadece yanlış bir yetkilendirmeye sebep olabilir (Harris, 2008: s.50). Goldstein (2004) tarafından ABD’deki merkezi okullarda yapılan bir çalışmada Dağıtılmış liderliğin önünde çok çeşitli engellerin olabildiği ifade edilmektedir. Bu engeller genel itibari ile hiyerarşik yapı, bölgesel ve merkezi yönetimlerin beklenti ve tutumları, değerlendirme sürecindeki belirsizlik ve zorluklar şeklinde özetlenebilir.

Dağıtılmış liderlik bu doğrultuda liderlik potansiyelinin ortaya çıkarılması, işbirliği ortamının sağlanması, okulda gelecekteki senaryoda başarılı olabilecek bir değişimin başlatılması gibi konularda önemli bir potansiyel taşımakla birlikte; uygulanmadan önce sınırların belirlenmesi ve örgütsel yapıya göre uyumsanması gerekmektedir.

2.22. Liderliğin Dağıtılmasında Yöntem

Leithwood ve diğ. (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada liderliğin dağıtılması sürecinin belirli bir deseni takip ettiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda DL'nin örgütsel çıktılar üzerindeki etkilerinin bu desen ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda çalışmadan DL'nin başarısı üzerine çıkan iki önemli sonuç aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Liderlik, kendilerinden beklenen liderlik görevlerini gerçekleştirebilecek bilgi ve uzmanlığa sahip ya da bunları geliştirme potansiyeli olan kişilere dağıtılmalıdır.
- Etkili bir Dağıtılmış liderliğin koordineli ve bir şekilde planlı olması gerekmektedir.

Başarılı bir DL için gereken bu iki koşul aslında ilk olarak Locke (2002)'un liderlik bütünleşim modelinden temel almaktadır (Harris, 2008: s. 52). Bu model gerçekte olan durum ile istenen durumu birlikte sunması, hem örgüt içerisindeki yatay ilişkileri hem de hiyerarşik yapıyı birlikte ele almasından dolayı önem taşımaktadır.

Gronn (2003) ise iki farklı DL modeli önermektedir. Bunlardan biri bütüncül dağıtımı benimserken diğeri ise yazar tarafından çoğalan (additive) olarak adlandırılmıştır. Çoğalan Dağıtılmış liderlik modelinde bir çeşit koordinasyonun olmadığı, örgütteki birçok farklı insanın liderlik fonksiyonlarını yürütmek adına eylemde bulunduğu bir yapı öne çıkmaktadır (Harris, 2008: s. 52). Locke (2002) ve Leithwood ve diğ. (2007) ise böyle bir liderlik modelinin planlı olmayan yapısı gereği başarılı olamayacağını öne sürmektedir.

Bütüncül Dağıtılmış liderlik yaklaşımında ise bilinçli bir şekilde yürütülen, örgütteki tüm liderlik kaynakları arasında sinerjik bir ilişkinin varlığının olduğu bir dağıtım söz konusudur. Böyle bir liderlik yaklaşımının temel varsayımı bütünü kendisini oluşturan parçaların tümünden daha fazla olduğudur.

Gronn (2003) liderliğin dağıtımına ilişkin üç temel şablon belirlemiştir:

Anlık İşbirliği: Zaman zaman örgütün farklı seviyelerindeki farklı beceri, bilgi ve uzmanlığa sahip kişilerin bir araya getirilmesi, eylemlerinin bu yolla

düzenlenmesi ve uzmanlık ile belirli bir sorunun çözümlenmesi ya da belirli bir potansiyelin ortaya çıkarılması şeklinde özetlenebilir. Grup belirlenen görevin yerine getirilmesini takiben dağılır.

İçgüdüsel İş İlişkileri: Bu tür bir dağıtım zaman içerisinde örgütteki iki ya da daha fazla kişinin birbirine beslediği karşılıklı güven sonucunda yakın iş ilişkileri geliştirmeleri ile oluşmaktadır.

Kurumsallaştırılmış Uygulamalar: En güçlü yanı artık normatif hale gelmiş formal takımlar ve komitelerdir. Bu tür bir dağıtımda artık rol ve sorumluluk dağıtımları yapılmıştır ve sistemli bir çalışma düzeni vardır.

Gronn (2003) tarafından önerilen bu bütüncül dağıtım şemaları Leithwood ve diğ. (2007) tarafından geliştirilmiş ve 4 ana dağıtım şekli belirlenmiştir:

Planlı Gruplama: Liderlik ile ilişkili olan örgüt üyelerinin görev ve sorumlulukları örgüt üyelerince daha önceden belirlenmiştir ve planlı bir yapı benimsenmiştir. Liderliğe kaynak oluşturan kişilerce (yönetici, bölüm başkanları, öğretmenler) hangi liderlik faaliyetinin en iyi kim tarafından yerine getirileceği konusunda uzlaşma sağlanmıştır. Bu tür bir dağıtım modeli yapısal olarak olumlu sonuçlar verebilir şeklinde nitelendirilmekle birlikte doğrudan kesin bir çözüm olarak görmek de yanlış olabilir.

Anlık Gruplama: Bu tür bir liderlik konfigürasyonunda liderliğin dağıtılmasında neredeyse hiçbir planlama yoktur. Bu modelde potansiyel bir lider ya da formal yönetici belirli bir görevi üstlenebilir ve iyi yapacağı konusunda bir varsayım oluşturabilir. Örgütteki diğer kişiler de benze bir varsayım ile aynı kaniya varabilir. Ancak böyle bir dağıtımda sonuçlar tamamen tesadüfidir.

Anlık Yanlış Gruplama: Böyle bir dağıtım modeli liderliğe ilişkin tüm değerleri, inançları ve normları içine alır. Burada tesadüfi yararlar ve riskler daha azdır. Bunun temel nedeni örgütün bir şekilde gerek kısa vadede gerek uzun dönemde bu durumdan zarar görebileceği gerçeğidir. Bunların birlikte örgütteki bireyler ne planlı ne de anlık herhangi bir gruplamaya karşı değillerdir. Buradaki temel mantık gelecekteki örgütsel üretkenliğe izin verebilecek bir gruplamanın olabileceği düşüncesidir.

Anarşik Yanlıı Gruplama: Burada örgütteki liderlerin birbirlerini kabul etmemesi durumu öne çıkmaktadır. Her lider kendi çevresini ve kaynağını oluşturma yolu ile birbirinden neredeyse tamamen bağımsız birimler oluşturabilir.

Leithwood ve diğ. (2007) bu dört temel dağıtım şekliinden planlı ve anlık gruplama desenlerinin örgütsel değışim için en büyük potansiyele sahip olduklarını belirtmektedir. Ancak anlık gruplama ile karşılaştırıldığında uzun vadede örgütsel üretkenlik için planlı gruplamanın en iyi yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğeri iki dağıtım deseni – anlık yanlıı gruplama ve anarşik gruplama – ise hem kısa hem de uzun vade de örgütsel değışim ve gelişme için olumsuz bir etkiye sahiptir.

2.23. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda DL ile ilgili yurtdışı ve yurtiçi alanyazında yapılmış önemli çalışmalara yer verilmiştir. Yurtiçinde bu konuya ilişkin çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte yurtdışında DL ile ilgili çok farklı çalışmalar bulunmaktadır. Burada bu çalışmalardan en önemlilerine ve genellikle eylem araştırması ve durum çalışması özelliğı taşıyanlara yer verilmiştir.

2.23.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

2.23.1.1. Liderlik Takımları ve DL arasındaki İlişkiyi Ele Alan Çalışmalar

İngiltere'deki okullardaki başarılı liderlik takımlarını ve Dağıtılmış liderlik uygulamalarının ilişkisini inceleyen Bush ve Glover (2012), İngiliz Ulusal Koleji için yaptıkları araştırmada başarılı ve verimli liderlik takımlarını incelemiştir. Durum çalışması özelliğı taşıyan bu çalışmada dokuz İngiliz okulu (4 ortaokul, 3 ilkokul ve iki özel okul) incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu dokuz okulun tamamı için “çok başarılı” ifadesi kullanılmış ve bu başarı için ölçüt 2008-2009 eğitim öğretim döneminde okulun toplam değılendirmesi ile liderlik ve yönetim uygulamalarının başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları başarılı liderlik takımlarının iki temel özelliğine, içsel uyum ve tutarlılık ve yüksek standartlara odaklanma, dikkat çekmektedir. Ayrıca bu tür liderlik takımlarında gerek okul içi gerek okul çevresindeki paydaşlar ile iki yönlü etkili bir iletişim olduğu ve Dağıtılmış liderlik modeline bağlılık öne çıkmaktadır.

Bush ve Glover (2012: s.25) araştırma verileri toplamak amacıyla çoklu bir yöntem kullanmışlardır. Her okulda liderlik takımlarının yaptıkları bir toplantıyı gözlemlemiş; bazı liderlik takımı üyeleri ile görüşmeler yapmış ve buna ek olarak yine her okul için orta düzey bir lider, bir sınıf öğretmeni, destek hizmetlerinden bir çalışan ve resmi yönetim organının sorumlusu da görüşmelere dâhil edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulguları şu şekilde özetlenebilir:

- Bu dokuz okuldaki durum çalışmasının en ayırt edici bulgusu liderlik takımı üyelerinin çoğunun uzun süreli hizmete sahip olmasıdır. Etkili liderlik takımlarının oluşması ve gelişmesi zaman almaktadır ve yetersiz takım çalışması için çabuk bir çözüm mümkün değildir.
- Başarılı takımların tamamında Dağıtılmış liderlik uygulamalarına ilişkin sorumlulukların dağıtılması ve yerine getirilmesi ile takım büyüklüğünün belirlenmesi süreci etkileyen iki önemli değişken olarak göze çarpmaktadır.
- Çoğu okulda profesyonel bir iletişim için takım toplantılarına büyük önem verilmektedir.
- Görev, rol ve sorumlulukların açıkça tanımlanması temel özellik olarak öne çıkmaktadır.

Bu temel özelliklere ek olarak Bush ve Glover (2012: s.33) bu okullarda bireysel liderlik ile takım liderliğinin birlikte yürütüldüğünü de belirtmişlerdir. Gronn (2008, 2010) tarafından önerilen hibrit liderlik modeline uygun şekilde bir liderlik yaklaşımının benimsendiğini belirtmişlerdir. Liderliğin dağıtılması sürecinde ise dağıtımın genel itibarı ile okul yöneticisi tarafından yapıldığını ve yöneticinin yönlendirici ve demokratik liderlik davranışını aynı anda gösterebildiği gözlemlenmiştir (Bush ve Glover, 2012: s.34)

2.23.1.2. Değişim Sürecinde Dağıtılmış Liderlik ile İlgili Çalışmalar

David ve Jeanne (2012) yaptıkları bir çalışmada Singapur'daki bir devlet okulunda gerçekleştirilen Bilgi İletişim Teknolojileri Reformu ile Dağıtılmış liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada verilerin büyük bir kısmı bahsedilen okulda bir durum çalışması ile elde edilmiştir. Bu reform sürecince liderliğin dağıtıldığı ifade edilmiştir. Buradaki dağıtımın ise daha farklı şekilde dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik, duygusal liderlik ve kaynakların stratejik

yönetimine göre yapıldığı ifade edilmektedir. Singapur'daki Bilgi İletişim Teknolojisi, öğrencileri aktif öğrenmeye ve daha üst düzey düşünme becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan bir eğitim planıdır. Bu araştırma ise bu reformun gerçekleştirilmesi sürecinde liderliğin nasıl dağıtıldığını, kimin dağıtım rolünü üstlendiğini ve Dağıtılmış liderlik sürecini destekleyen ve sınırlayan faktörlerin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (David ve Jeanne, 2012, s. 238). Bu amaçla araştırmada birden fazla veri toplama aracı, liderler ile gözlem, ilgili derslerde öğretmenlerin gözlemlenmesi ve liderler ve öğretmenler ile görüşmeler, kullanılmıştır. Araştırmada okulların belirlenmesinde amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Okullarda yönetici ve yönetici yardımcıları, bölüm başkanları ve öğretmenler şeklinde bir yapılanma vardır. Reform sürecinde liderlik ekibinde en öne çıkanlar bölüm başkanları olmuştur.
- Okullarda Dağıtılmış liderliğin uygulanması sürecinde üç temel aşama gözlemlenmiştir. Bunlar sırası ile izlenecek yolu belirlemek, personeli geliştirmek ve örgütü yeniden yapılandırmak olarak ifade edilebilir.
- Orta düzey yönetimin duygusal liderlik özelliklerini sergileyerek bireyler için destekçi bir ortam hazırladığı gözlemlenmiştir.
- Yapılan araştırmada Dağıtılmış liderliği destekleyen faktörlerin Bilgi Teknolojileri Reformu, pedagojik ve içerik uzmanlığı, kaynaklara ulaşabilmek için resmi bir pozisyona sahip olmak, liderler arasındaki ilişkiler ve gerektiğinde liderin dışardan uzmanlık bilgisine ulaşabilmesi olduğu ifade edilmiştir.

Bilgi İletişim Teknolojileri Reformu sürecinde Dağıtılmış Liderlik olgusunu inceleyen bir diğer çalışma Jeanne ve David (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. *“Bilgi İletişim Teknolojileri Reformu Sürecinde Dağıtılmış Liderliği Etkileyen Faktörler: Uzmanlık mı Formal Roller mi?”* adlı makalelerinde Jeanne ve David (2012) bir Singapur okulundaki reform sürecini incelemiştir. Araştırmada DL uygulamalarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri ilgili toplantıların, atölye çalışmalarının, Bilgi Teknolojileri

kullanılan derslerin gözlemlenmesi ve 34 yarı yapılandırılmış gözlem ile elde edilmiştir. 2007 yılını içine alan bir akademik yıl boyunca veri toplama ve analiz çalışmaları sürmüştür. Araştırmada Dağıtılmış liderliği olumlu yönde etkileyen en önemli faktörün uzmanlığa göre iş bölümü yapma olduğu, kısıtlayan faktörün ise uzmanlık eksikliği ve bireyin atandığı pozisyonda otorite eksikliği olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifade ile örgütsel hiyerarşi resmi yetkililere formal güç ve otorite verirken aynı hiyerarşi sosyal ilişkiler ağı içerisinde lider olarak öne çıkan kişilerin liderlik sorumluluklarını yerine getirmesinde engel teşkil edebilmektedir (Jeanne ve David (2012: s.332-333).

2.23.1.3. Liderliğin Dağıtılma Süreci ve Lider Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar

Firestone ve Martinez (2007) üç farklı bölgedeki dört okulu inceledikleri çalışmalarında liderliğin nasıl dağıtıldığını ve lider öğretmenlerin rolünü keşfetmeye çalışmıştır. Araştırmada ele alınan okulların hepsi en zengin bölgeler ile eğitimde eşitliğin sağlanması için yasalarca belirlenmiş özel bir ödenek alan okullardır. Bu yüzden bu okullar ile bölge yönetimlerinin ilişkileri söz konusu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre lider öğretmenler temel üç farklı liderlik görevini paylaşmaktadır: gerekli materyallerin temin edilmesi ve dağıtılması, gelişmenin izlenmesi ve çalışanların gelişiminin sağlanması. Araştırmada bölge, yani resmi kurumlar ile öğretmen liderlerin birbirini tamamlayıcı roller oynadığı görülmektedir. Öğretmen liderlerin kurum içindeki insanları geliştirmede ne kadar etkili olduğu sahip oldukları zamana, bilgiye ve izleme sorumluluklarına dayalıdır (Firestone ve Martinez, 2007: s.4). Bu durumlar belli bir ölçüde de yönetsel destekten etkilenmektedir. Bir diğer ifade ile bölgesel yönetim organları okullardaki eğitim uygulamalarına etkide bulunabilir.

Harris (2003) tarafından yapılan ‘Dağıtılmış Liderlik ile İlişkisi Bağlamında Öğretmen Liderliği: Takıntı mı hayal mi yoksa olasılık mı?’ adlı çalışmada öğretmen liderliğinin alanyazındaki farklı yorumları ele alınmıştır. Bu çalışma öğretmen liderliği ile Dağıtılmış liderlik arasındaki ilişkiyi aktivite teorisi bağlamında ele almış ve DL ile öğretmen liderliği arasında önemli ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca liderliğin dağıtılması sürecinde öğretmenlerin liderler olarak faaliyet göstermesine karşı direncin kaynakları ve profesyonel

öğrenme toplumlari oluşturmada liderliğin öğretmenlere dağıtılmasının katkıları da ele alınmıştır.

Hatcher (2005), “Okullarda Liderliğin ve Gücün dağıtılması” adlı çalışmasında Dağıtılmış liderliğin öğretmenlerin yönetime katılımı ve profesyonel gelişimi açısından öneminden hareketle DL uygulamaları ile okullardaki hiyerarşik yapı arasındaki çelişkileri incelemiştir. Bu araştırmada yasa ve yönetmelikler ile belirlenen resmi yönetim görevleri ile Dağıtılmış liderlik arasında bir gerilim durumunun olduğu ifade edilmektedir. Resmi güç ile okul içerisindeki Dağıtılmış liderliğe ilişkin uygulamaların birlikte olabileceğini ancak böyle bir durumun en azından mevcut yönetim şeması tarafından resmiyet kazanmasını beklemenin ütopyk olduğunu dile getiren Hatcher (2005, s.265), yine de böyle bir durumun DL uygulamalarını tamamen göz ardı etmek için sebep olmadığını ifade etmektedir. Ona göre demokratik bir okul ikliminde bu tür uygulamalar ciddi anlamda olumlu bir katkı sağlayabilir.

Hunzicker (2012), “Mesleki Gelişim ve Çalışma Hayatında İşbirliği: Öğretmenler Liderliği Nasıl Öğrenir?” adlı makalesinde mesleki gelişimin tek başına öğretmenlerin liderliği öğrenmesinde yeterli olmadığı kanısından hareketle çalıştıkları okullarda öğretmenlerin informal liderliği nasıl öğrendikleri konusunu incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nin Midwestern bölgesinde görev yapan 8 ilkokul öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak öğretmenlerin kendi görüşlerini belirttikleri yazılı ifadeler, anketler ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştiren üç faktör olduğuna işaret etmektedir:

- Araştırma tabanlı okul içi uygulamalar
- Öğretmenlerde verimliliğin artması
- Öğretmenlerin sınıf dışında da faaliyet göstermesi

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise mesleki gelişim ile çalışma ortamında işbirliğinin desteklenmesinin öğretmenleri potansiyel liderler yapma yolunda önemli bir rol

oynadığıdır. Ancak buradaki gelişim aniden ve çabuk sonuçlar veren bir süreç değil, zaman içerisinde sonuç veren bir durumdur (Hunzicker, 2012, s. 273).

2.23.1.4. Dağıtılmış Liderliğin Popüler Hale Gelmesini İnceleyen Çalışmalar

Dağıtılmış liderlik üzerine yapılan bir diğer araştırma ise Hall (2013) tarafından yapılmış ve bu çalışmada İngiltere'deki okullarda Dağıtılmış liderliğin öneminin aniden artışı incelenmiştir. İngiltere'de özellikle yeni kamu yönetimi hareketi ve 1997-2010 yılları arasında öne çıkan yeni istihdam hükümetinin liderliğe verdiği önem nedeniyle eğitimde Dağıtılmış liderlik daha geniş çapta yapısal reformlar ile birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmada söz konusu reform süreci ile Dağıtılmış liderlik uygulamaları arasındaki farklılıklar ve bununla ilişkisi bağlamında Dağıtılmış liderliğin öneminin artmasının garipliği araştırılmıştır. Araştırma bulguları aşağıda sıralanmıştır:

- DL uygulaması eğitim kurumlarının yapılarına göre farklı formlar almakla birlikte liderliğin dağıtımına ilişkin resmi durumlar ile sosyal uygulamaların birbiri ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.
- DL uygulamalarının resmi otoriteler tarafından desteklenmesi okullardaki eğitim uygulamaları ve modernizasyon için önemli bir potansiyel oluşturmaktadır.
- DL uygulamaları sırasında üst kademe yöneticilerin ve liderlerin sorumlulukları değiştiği için ve yeni liderler ortaya çıktığı için uygulamalarda çatışma durumları gözlemlenmiştir.
- DL uygulamaları okul içindeki yöneticiler ve öğretmenler tarafından etkili bir problem çözme mekanizması olarak tanımlanmıştır.

2.23.1.5. İlkokul Kademesinde Dağıtılmış Liderlik

Hammersley (2009) tarafından gerçekleştirilen 'İlkokullarda Dağıtılmış Liderlik' adlı çalışmada 21 farklı ilkokuldaki ders içeriğinden sorumlu baş öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler sonucunda liderliğe ilişkin yaklaşımlar incelenmiş ve okuldaki tüm ekibin okul gelişimi ve vizyonuna yönelik katkıların çok büyük önem taşıdığı ve desteklenmesi gerektiği kanısına ulaşılmıştır.

Hammersley (2009) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma Okul Liderliği Ulusal Koleji tarafından yürütülen ve iki grup okulda yapılan, liderliğe ilişkin tutumları belirlemeye yönelik bir çalışmaya odaklanmaktadır. İlk gruptaki okullar ‘geleceğe dönük’ liderlik uygulamaları yürüttüğü için seçilmiş iken ikinci gruptaki on okul ise farklı liderlik tecrübelerini paylaşmak isteyen gönüllülerden seçilmiştir. Araştırma bulguları aşağıda kısaca özetlenmiştir:

- Araştırmaya konu olan tüm okullarda başöğretmenler ve liderler tüm çalışanların katkılarına olanak sağlayan ve okul gelişimi odaklı liderlik modelleri hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.
- Bu durumun oluşabilmesi için iki temel koşul bulunduğu ifade edilmiştir: paylaşmaya gönüllülük ve liderin sorumluluklarını diğerlerine aktarabilme becerisi.
- Başarılı bir DL uygulaması için personelin gelişimsel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önemli bir faktördür.
- Başöğretmenler tarafından otokratik, demokratik ve Dağıtılmış olmak üzere üç farklı liderlik davranışı gösterilmektedir. Ancak profesyonel gelişime en çok önem verilen liderlik modeli DL olarak belirlenmiştir.

2.23.1.6. Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Kademesinde Dağıtılmış Liderlik

Heikka ve Hujala (2013) tarafından yapılan “Dağıtılmış Liderlik Açısından Erken Çocukluk Eğitimi Kademesinde Liderlik” adlı çalışmada erken çocukluk dönemi eğitiminde liderlik sorumluluklarının dağıtılmasını araştırmak amaçlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarını oluşturan öğretmenler, yöneticiler ve bölge yöneticileri tarafından liderlik sorumluluklarının nasıl algılandığını temel alan çalışmada veriler odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir ve araştırma Finlandiya’daki yedi bölgeyi kapsamaktadır. Araştırmada toplam 21 odak grup olup bu gruplarda yedi bölgeyi temsilen seçilen 46 erken çocukluk eğitimi lideri, 61 merkezi yönetici ve 57 öğretmen bulunmaktadır. Çalışılan tüm bu gruplarda kalite gelişimi ve pedagojik liderlik erken çocukluk dönemi eğitiminde öncelikli liderlik sorumlulukları olarak kabul edilmektedir. Araştırma bulguları

sorumlulukların dağıtılmasına ilişkin farklı uygulamaların mevcut olduğunu ancak Dağıtılmış liderliğin gelişmiş formlarının kullanımının oldukça nadir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın genel bulgusu ise bu paydaşlar arasındaki etkileşimi artıran ve sorumlulukların dağıtılmasına olanak sağlayan uygulamaların DL'in kalitesini artırdığı şeklinde özetlenebilir.

2.23.1.7. Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi

Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından yapılan "Ortaokullarda Dağıtılmış Liderlik Algısı ile Öğretmenler ve Lider Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" adlı çalışmada liderlik takımının uyumu, katılımcı karar verme, içerik değişkenleri ve örgütsel bağlılık ile iş doyumunu durumları irdelenmiştir. Büyük çaplı 46 okuldan 1770 kişiye geliştirilen anket uygulanmış ve verilerin çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda DL algısı örgütsel bağlılıktaki değişimi büyük ölçüde açıklamaktadır. Ancak DL uygulamalarına yönelik algı iş doyumundaki varyansı açıklamada oldukça düşük kalmıştır. Araştırmanın en önemli sonucu ise liderlik takımının uyumu ve liderliğe yönelik desteğin örgütsel bağlılık ile çok güçlü bir ilişki içerisinde olduğu ve bu durumun dolaylı olarak iş doyumunu da etkilediği şeklindedir. Bunların birlikte çalışmada ulaşılan sonuç liderlik fonksiyonlarının dağıtılmasının örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı şeklindedir.

Benzer şekilde Hulpia ve Devos (2009) "Dağıtılmış Liderlik ile Okul Liderlerinin İş Doyumu Arasındaki İlişkiyi Keşfetmek" adlı çalışmalarında, okul liderlerinin liderlik takımının işbirliğine, liderlik fonksiyonlarının dağıtılmasına ve katılımcı karar vermeye ilişkin algıları ve bunların liderlerin iş doyumunu üzerindeki ortak etkisine odaklanmaktadır. Buna ek olarak, bu çalışmada demagojik ve yapısal okul değişkenlerinin (kıdem, iş tecrübesi, okul büyüklüğü, liderlik takımının büyüklüğü ve okul tipi) de okul liderlerinin iş doyumunu üzerindeki etkisi de ele alınmıştır. 46 büyük çaplı okuldan 130 okul lideri geliştirilen özel bir anket ile çalışmaya dahil edilmiş ve araştırma sonuçları okul liderlerinin iş doyumlarının oldukça yüksek olduğuna işaret etmiştir. Çoklu regresyon analizleri iş doyumunun,

liderlik takımının işbirliği derecesi ve okul büyüklüğü ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğuna işaret etmiştir. Liderlik fonksiyonlarının formal olarak dağıtılmasının ise liderlerin iş doyumunu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir.

Hulpia, Devos ve Keer (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada – “ Dağıtılmış Liderliğin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Çok Aşamalı Bir Yaklaşım” - işbirlikçi liderlik takımı, Dağıtılmış liderlik ve katılımcı karar verme süreçlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi incelenmiştir. Toplam 1522 öğretmen ile yapılan araştırmada öğretmenlerin iş doyumunun yüzde 9'luk bir kısmının okullardaki farklılık ile açıklanabileceği belirtilmiştir. Araştırmada işbirlikçi liderlik takımlarının ve liderlik desteğinin; örgütsel bağlılığı açıklamada önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte, denetimsel liderlik fonksiyonlarının dağıtılması ve öğretmenlerin iş deneyiminin ise örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

2.23.1.8. Yükseköğretim Kademesinde Dağıtılmış Liderlik

Yükseköğretimde DL uygulamalarını ele alan az sayıda çalışmadan biri Jones, Lefoe, Harvey ve Ryland (2012) tarafından yazılan “ Dağıtılmış Liderlik: Yükseköğretimde Görev Yapan Akademisyenler, Yöneticiler ve Profesyoneller için İşbirlikçi bir Yapılanma’ adlı makaledir. Yükseköğretim kademesinde daha az hiyerarşik bir yapının benimsenmesi gerektiği kanısından yola çıkan Jones ve diğ. (2012) bu araştırmalarında bireysel güç ve kontrol odaklı bir yönetim anlayışının yerini alabilecek kolektif işbirliğine önem veren Dağıtılmış bir yaklaşımı incelemiştir. Araştırmada öğrenme ve öğretme boyutlarında liderlik kapasitesi oluşturmak amacıyla DL uygulamalarını benimseyen dört Avustralya üniversitesinde geliştirilen bir yönetim aracı ele alınmıştır. Araştırma projesinin en baştaki amacı akademisyenler, yöneticiler ve profesyonel ekip arasında işbirliğini geliştirmek olmamakla birlikte uygulamaların işbirliğini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma verileri 18 aylık bir dönemi kapsayan bir eylem araştırması ile elde edilmiştir. Araştırmanın önemli bulguları aşağıda sıralanmıştır:

- Dağıtılmış liderliğin beş boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır: içerik, kültür, değişim, ilişki ve eylem. Burada içerik olarak tanımlanan boyut değişim için dışsal (devlet yapısı) ile içsel (yönetim) etkilerinin düzenlenmesi olarak özetlenmektedir.
- Bu boyutların etkili biçimde işlev gösterebilmesi için gerekli girdiler sırasıyla personelin uzmanlık sahibi olması, sistematik süreçlerin oluşturulması, DL uygulamalarını destekler nitelikte mesleki gelişimin sağlanması, işbirliğine yönelik aktiviteler için kaynak oluşturulması ve bireysel katılımın desteklenmesi şeklinde ifade edilmektedir.
- Araştırma formal güç dağılımı ve hiyerarşi odaklı bir yaklaşımın etkililiğini yitirdiğini ve bunun yerine alternatif olarak hem formal yapıyı hem de örgütteki sosyal içeriği içine alan hibrit (melez) bir yaklaşımın geliştirilmesi gerektiği kanısına ulaşmaktadır.

2.23.1.9. Diğer Araştırmalar

Macbeath (2006) tarafından yayımlanan “Liderliğin Dağıtılması: Uygulama Durumu” adlı çalışmada Ulusal Liderlik Koleji ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilen ve 11 okulu içeren bir araştırmada Dağıtılmış liderliğin uygulamada nasıl görüldüğü ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenmiştir. Bu okulları temsilen seçilen kişiler ile gerçekleştirilen anketler, atölye çalışmaları ve gözlemler neticesinde altı farklı dağıtım modeli gözlemlenmiştir. Projenin son aşamasında bu altı dağıtım modeli öğretmenler ve baş öğretmenlerin katılımı ile test edilmiş ve sonuçlar mesleki gelişim aktiviteleri olarak yayımlanmıştır. Araştırmanın genel bulguları aşağıda sıralanmıştır:

- Dağıtılmış liderlik için en önemli koşul güvendir. Özellikle yönetimdekiler güvenin önemli olduğunu ortaya koyarken aynı zamanda bu güvenin boşa çıkması durumunda hesap verebilirlik için bir risk durumu oluşturabileceğini ifade etmektedir. Bu yüzden karşılıklı güven bireylerin birbirindeki liderlik potansiyelini kabul etmeleri için temeli oluşturmaktadır.
- Güveni oluşturmak ve geliştirmek için karşılıklı öğrenme ortamlarının oluşturulması çok önemlidir.

- Başarılı DL uygulamalarında karar verme mekanizmasında danışma ve emirin yerini oy birliği ve uzlaşma almaktadır.
- Araştırmada 6 farklı dağıtım şekli resmi, pragmatik, stratejik, artımlı, fırsatçı ve kültürel dağıtım olarak sıralanmıştır. Bunların her biri birlikte ya da duruma uygun olarak değişikli kullanılabilir.
- DL uygulamaları öğretmenler ve baş öğretmenlerce okul gelişimi için yararlı bir mekanizma olarak görülmektedir.

Mullen ve Jones (2008) tarafından yapılan “Lider Öğretmenler Yetiştirme: Okullarda Demokratik, Hesap Verebilirlikleri Yüksek Liderler Yetiştirmek” adlı çalışmada yöntem olarak durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Bu çalışmada yöneticilerin uygulamalarındaki öğretmenlerin davranışlarını etkileyen ve onları güçlendiren sosyal adalet kavramı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre gelişim odaklı bir okuldaki temel amaç daha demokratik bir okul ortamı yaratmak ise bu durumda öğretmenlere liderlik için fırsat verebilen ve onları demokratik, hesap verebilir liderler olarak geliştiren fırsatlar sunulmalıdır. Araştırmacılar orta Florida bölgesindeki üç başarılı ilkokulu incelemiş ve yöneticiler ve öğretmenlerle yaptıkları anketler, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile veriler toplamışlardır. Bu verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan genel sonuç okullarda liderlik kapasitesini geliştirmeye önem veren yöneticilerin güven, dürüstlük ve profesyonelliğe dayalı bir kültür oluşturduğu ve öğretmen liderliği için fırsatları ulaşılabilir yaptığı şeklindedir.

Perillo (2008) tarafından yapılan “Okullarda Liderliği Biçimlendirmek: Lider-Sosyal Ağ Teorisi Bağlamında Liderlik” adlı çalışmada liderliğin günlük uygulamada nasıl merkezileşmemiş bir sosyal iletişim ağı içerisinde biçimlendirilebileceği irdelenmektedir. Bu araştırmada liderlik belirli bir yaklaşım güdümünde ve kavramsal sınırlar çerçevesinde ele alınmayıp sınırsız bir kavram olarak kabul edilmektedir. Gerçek liderlik uygulamalarının aslında örgüt içinde değişkenlik ve çeşitlilik ile ilgili olduğu savunulmaktadır. Araştırmada bu düşünceyi geliştirmek ve kanıtlamak amacı ile Lider-Sosyal Ağ Teorisine ilişkin kaynaklar kullanılmıştır. Lider-Sosyal Ağ yaklaşımı belirli ya da teknik bir probleme sistematik ve sıradan açıklamalar ya da çözümler getirmek yerine insan ve insan-dışı faktörlerin tamamını incelemeye imkân tanıyan heterojen ve analitik

bir yapı olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmadaki deneysel veriler Avusturalya okullarında değişim ve yeniliği araştıran bir doktora projesinden elde edilmiştir. Araştırma verileri okuldaki öğretmen, ast yönetim, üst yönetim ya da yönetim grupları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma bulguları bu değişim hareketliliği içerisine bireylere formal rollerinin dışında roller verildiği ve farklı alanda uzmanlık kazandırıldığını göstermektedir.

Maxwell ve Greenhalgh (2012)'in “Liderlik İmajı: Sosyal Yapılandırıcı Bakış Açısına Göre Yeni Bir Liderlik Uygulaması” adlı çalışmasında yönetim dersi alan bir grup öğrenciden liderliği nasıl algıladıklarını anlatan bir görsel bulmaları istenmiştir. Araştırmacıların amacı öncelikle öğrencilerin kendi liderlik imajlarını belirlemeleri ve bunları diğerlerinininkiler ile karşılaştırmalarıdır. Bu araştırma 2000-2009 yılları arasındaki 10 yılı kapsamaktadır ve araştırmanın yayımlandığı tarihe kadar 5037 dijital görsel elde edilmiştir. Elde edilen görseller aynı zamanda dersin zenginleştirilmesinde ve liderlik kuramlarının açıklanmasında da kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen liderlik imajları ve özellikleri arasında işbirlikçi liderlik tipi öne çıkmaktadır.

Melville, Jones ve Campbell (2013) tarafından gerçekleştirilen “Yeniden Kültür Oluşturmak için Dağıtılmış Liderlik: Bir Bölümde Durum alışması” adlı çalışmada 2000 yılından beri bireysel kapasitenin geliştirilmesi için DL modelinin uygulandığı bir fen fakóltesi bölümü incelenmiştir. Uzlamsal etnografik durum çalışması niteliğindeki bu çalışmada ilgili bölümde DL uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini konu edinmektedir. Araştırmacıların iki temel amacı, DL uygulamalarının doğasını ve yapısını ortaya koymak ve bu uygulamaların bütünlüğü ve devam için gereklilikleri belirlemek olarak ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre DL uygulamaların gerçekleşmesi için ilk gereklilik hem formal gücünü hem de sosyal etkiyi iyi kullanabilecek liderlerin bulunması iken diğer koşul ise uygulamanın bölümde gerçek bir değişime imkân verecek belirli bir süre devam etmesi olarak ifade edilmektedir.

2.23.2. Türkiye’de Dağıtılmış Liderlik İle İlgili alışmalar

Uluslararası alanyazında DL uygulamalarına yönelik gerek teorik gerek ampirik çalışmalar oldukça fazla ve çeşitli iken Türkiye’de bu alana ilişkin

çalışmalar yok denecek kadar azdır. Özellikle uygulamaya dayalı araştırmalardan olan durum çalışması ya da eylem araştırması niteliğindeki çalışmalara bu tezin oluşturulması aşamasına kadar rastlanmamıştır. Sınırlı sayıdaki araştırmalar ise aşağıda özetlenmektedir:

Baloğlu (2011) tarafından yazılan “Dağıtılmış Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı” adlı makalede yazar Dağıtılmış liderlik yaklaşımını ilişkili olduğu diğer teoriler ile birlikte ele alarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri liderliğe ilişkin birincil ve ikinci kaynaklar üzerinden alanyazın taraması yöntemi ile elde edilmiştir. Teorik bir çalışma özelliği taşıyan bu makalede kavramsal analizler yapılmış ve DL uygulamalarının okul yönetiminde son yıllarda önem kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada DL alanındaki üç öne çıkan yazarın (Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore’un (2000)) eserleri ve alana ilişkin görüşlerinin analizi yapılmıştır. Çalışmada yapılandırmacılık yaklaşımı, dağıtılmış bilinç, aktivite teorisi, oluşum teorisi ve kuantum teorisi, sosyal sermaye teorisi, analitik düalizm gibi kuram ve kavramlar DL ile ilişkisi bağlamında incelenmiştir.

Baloğlu (2012) tarafından yapılan bir başka araştırmada “Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma” ise okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile Dağıtılmış liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nedensel bir desen belirlenmiş olup çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde seçilen 225 ilköğretim öğretmene Değer Temelli Liderlik Ölçeği ve Dağıtılmış Liderlik Envanteri uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi bulgularına göre değer temelli liderlik ile Dağıtılmış liderlik arasında 0.74 düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon analizleri ise değer temelli liderliğin Dağıtılmış liderliğe ilişkin takım çalışması boyutunu yüzde 41, destek verme boyutunu yüzde 47 ve vizyon oluşturma boyutunu yüzde 43 ve son olarak denetim alt boyutunu ise yüzde 27 yordadığını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan temel

sonuç okul yöneticilerinin değerler temelli liderlik davranışına yöneldikçe liderliğe ilişkin sorumluluklarını diğerleri ile paylaşmaya istekli oldukları şeklindedir.

Özdemir (2012) tarafından yapılan “Dağıtılmış Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” adlı çalışmada Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) Türkçeye uyarlama çalışmaları kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada Ankara iline bağlı dört merkez ilçedeki sekiz okulda görevli 160 öğretmenin görüşleri alınmış ve bu öğretmenlerin DLE’de bulunan liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerine ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. DLE’nin alt-ölçeklerinin geçerliğine ilişkin, açımlayıcı faktör analizi (AFA); güvenilirlik çalışması ise Cronbach’s Alpha, iki eş yarı korelasyonları ve Sperman-Brown güvenilirlik katsayısı durumları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda DLE’nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip ve Türkiye’deki okullarda uygulamaya elverişli geçerli ve güvenilir özellikte olduğu belirlenmiştir. Araştırmada DLE’nin Türkçe versiyonunun, Dağıtılmış liderlik araştırmalarında kullanılabilecek uygun bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Buna benzer bir çalışma ise Taşdan ve Oğuz (2013) tarafından yapılmıştır. “İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtılmış Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmada ilköğretim okullarında Dağıtılmış liderliğin ne düzeyde sergilendiğine yönelik öğretmen algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Ankara, Samsun, Giresun ve Bartın il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 319 öğretmenin katılımı ile elde edilmiştir. Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 53 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında Dağıtılmış liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği belirlenmiştir.

2.23.3. İlgili Araştırmalara Yönelik Genel Değerlendirme

DL teorisine ilişkin uluslararası ve ulusal alanyazın değerlendirildiğinde öncelikle ulusal alanyazında bu konuya ilişkin araştırmaların sınırlı olması öne çıkan bir durumdur. Ulusal alanyazındaki sınırlı çalışmalardan büyük bir kısmı teorik çalışmalar olup uluslararası alanyazında konuya ilişkin mevcut kaynakların analizlerini içermektedir. Diğer taraftan bazı çalışmalar ise DL ilişkin ölçek ve envanterlerin geçerlik ve güvenilirliğine odaklanmaktadır. Ancak uygulamaya dönük geri dönüt sağlayacak nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Uluslararası alanyazına bakıldığında ise özellikle Avrupa ülkeleri ve ABD’de DL ile ilgili oldukça fazla araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’deki teorik çalışmaların aksine yurtdışı alanyazındaki çalışmaların neredeyse hepsi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve eylem araştırması yaklaşımını benimsemektedir. Birçok farklı kurumda yapılan araştırmalarda doğrudan uygulamaya yönelik geri dönütler elde edilmiştir.

Bu bağlamda ulusal alanyazında özellikle küresel anlamda böylesine ilgi çeken ve çok araştırılan bir konunun eylem araştırması gibi doğrudan uygulamaya ilişkin dönütler veren bir yöntemle incelenmesi bir tercih olduğu gibi zorunluluk olarak da görülebilir. Bu yüzden de bu tez kapsamında DL uygulamaları bizzat araştırmacı tarafından eylem araştırması yöntemi ile ele alınmıştır.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın süreci, ortam, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Uygulamalı nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırması eleştirel yansıtma ve sorgulama ile yaşamın kalitesini arttırmak ya da mevcut bir sorunun çözümü için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve işbirliğine dayalı sistematik incelemeler olarak ifade edilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998; Johnson, 2002). Eylem araştırması ulusal alanyazında her ne kadar henüz yoğun olarak kullanılmasa da uluslararası alanyazında özellikle uygulamaya yönelik sonuçlar elde edilmesi açısından çok uzun yıllardır sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Johnson (2005: s.25) eylem araştırmasını eğitim alanında “gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Fraenkel ve Wallen (2003: s. 572) daha geniş bir tanımla süreci “bir problemi çözmek ya da bir uygulama hakkında bilgi sağlamak için bir ya da birden fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirilebilen bir araştırma süreci” olarak nitelemektedir. Costello (2007) tarafından yapılan tanım ise bu araştırma kapsamında yapılan çalışmaları daha iyi şekilde özetleyecek şekildedir. Ona göre eylem araştırması “kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale süreci” dir. Tanımlar birbirinden farklılık göstermekle birlikte ortak noktası eylem araştırmasının uygulamaya dönük olduğu ve hem sorunun çözümünü hem de çözümüne birlikte ele alabilme özelliği olarak özetlenebilir.

Eylem araştırması yöntemi 1940'lı yıllarda sosyal bilimcilerin problemlerin çözümlenmesi amacı ile planladığı ve uyguladığı bir dizi çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır ve kurucusu olarak ABD'de araştırmalar yapan sosyal psikolog ve eğitimci Kurt Lewin gösterilebilir. Yöntemin diğer öncüleri arasında Dewey ve Stephan Corey gösterilebilir (Mayring, 2000: s. 40).

Eylem araştırması gerek felsefi temelleri gerek uygulama süreci kapsamında diğer nicel ve nitel yöntemlerden farklılık göstermekle birlikte hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte ya da ayrı ayrı kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Ekiz, 2003: s.141).

3.1.1. Eylem Araştırmasının Amacı

Yapılan tanımlar göz önüne alındığında eylem araştırması ile ilgili ulaşılabilecek en genel sonuç araştırmanın uygulama odaklı olduğudur. Eylem araştırması birçok amaç ile yapılabilir. Eylem araştırması uygulamacıların çeşitli sorunları tespit etmek ve çözümlenmek adına yine kendi uygulamalarını incelemeleri üzerine kurulu, işbirliği odaklı bir süreçtir. Mayring (2000: s.40) bu doğrultuda eylem araştırmalarının hedefleri arasında somut sosyal problemlere doğrudan yaklaşım ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi olduğunu ifade etmektedir. Ferrance (2000: s.26) ise eylem araştırmasını eğitim bilimleri alanında ele alarak amaçlarını okula dayalı program geliştirme, mesleki gelişim, sistem planlaması, okulun yeniden yapılandırılması ve değerlendirme olarak özetlemektedir.

3.1.2. Eylem Araştırmasının Özellikleri

Eylem araştırmasının temel özelliklerini ele almak hem araştırmanın kurgulanmasında hem de tam anlamıyla anlaşılmasında önemli bir etkidir. Bu yüzden Johnson (2005: s.22-24) tarafından ifade edilen eylem araştırması özellikleri aşağıda özetlenmiştir.

- **Sistemattiktir:** Her ne kadar her eylem araştırması araştırmanın yapıldığı ortam ve katılımcıları bakımından özgün olarak nitelendirilse de araştırma sistematik bir bakış ile ele alınır.
- **Yanıtı bilinen bir soruyu ispat etme amacı taşımaz:** Araştırmacı araştırma sürecinin başında tarafsız bir gözlemcidir. İlerleyen süreçte ise çeşitli sorular sorar ancak bu soruların cevaplarını ön yargı ile ele almak yerine yeni bakış açıları ve derinlik kazandırır.
- **Veri toplama aşamasından önce iyi bir planlama yapılmalıdır:** Planlı olmak ve belirli bir program oluşturmak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için önemlidir. Ancak süreçte planlar revize edilebilir.
- **Süre değişkendir:** Ortam, katılımcılar, araştırma problemi ve veri toplama sürecine göre araştırmanın süresi farklılık gösterebilir.
- **Gözlemler düzenli olarak yapılmalıdır:** Sürecin sağlıklı işlerliği açısından tutarlı ve önceden planlanmış gözlemler yapılmalıdır.
- Eylem araştırması bir kuram ile ilişkilendirilebilir: Bulguların bir kuram temelinde ele alınması araştırmanın anlaşılabilirliği için olumludur.

3.1.3. Eylem Araştırması Çeşitleri

Bogdan ve Biklen (2003) eylem araştırmasını ikiye ayırmaktadır. Bunlardan ilki olan katılımcı eylem araştırmasında bir kurum ya da program içerisindeki katılımcılara belirli bir örgütsel değişim için önerilerde bulunmak ve bu önerileri uygulamak için bir araştırma tasarımı oluşturmak öne çıkarken; politik eylem araştırmalarında kişilerin sosyal değişimi sağlamak amacıyla araştırmalar yapması temeldir. Diğer bir ifade ile ilkinde öneriler sağlamak temel amaç iken ikincisinde doğrudan değişimi sağlama amacı güdülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma doğrudan değişimi sağlama amacı taşıdığı için daha çok politik eylem araştırması özelliği göstermektedir.

Bununla birlikte alan yazında farklı eylem araştırması sınıflandırmaları da bulunmaktadır (Ferrance, 2000: s.3). Berg (2001) farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmasını “teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması”, “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı işbirliği eylem araştırması” ve

“özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” olarak üç temel kategoriye ayırmıştır. Bunlardan ilk yaklaşımda daha önceden belirlenen bir kuramsal çerçeveye uygun olarak bir uygulamanın test edilmesi ya da değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yaklaşımdaki temel amaç uygulamanın betimlenmesidir. Uygulayıcı ile araştırması arasında sıkı bir etkileşim vardır.

Uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırmasında ise araştırmacı ve uygulayıcı bir dizi toplantı ya da fikir alış verişi ile uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası faktörleri ve olası müdahale yollarını saptamaya çalışırlar. Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğu için “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da bilinir. Bu yaklaşım “Teknik/bilimsel/işbirlikçi” yaklaşıma göre daha esnektir. Araştırmacı ile uygulayıcı arasındaki etkileşim araştırma sürecini etkileyebilir ya da değiştirebilir.

Son gruptaki eylem araştırmasında ise uygulayıcının yeni bilgiler, beceriler ya da tecrübeler kazanmakta ve kendi uygulamalarına ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi söz konusudur. Buradaki temel felsefe araştırmacının kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görmesi ve süreç içerisinde kendi eylemlerini sürekli değerlendirebilmesidir.

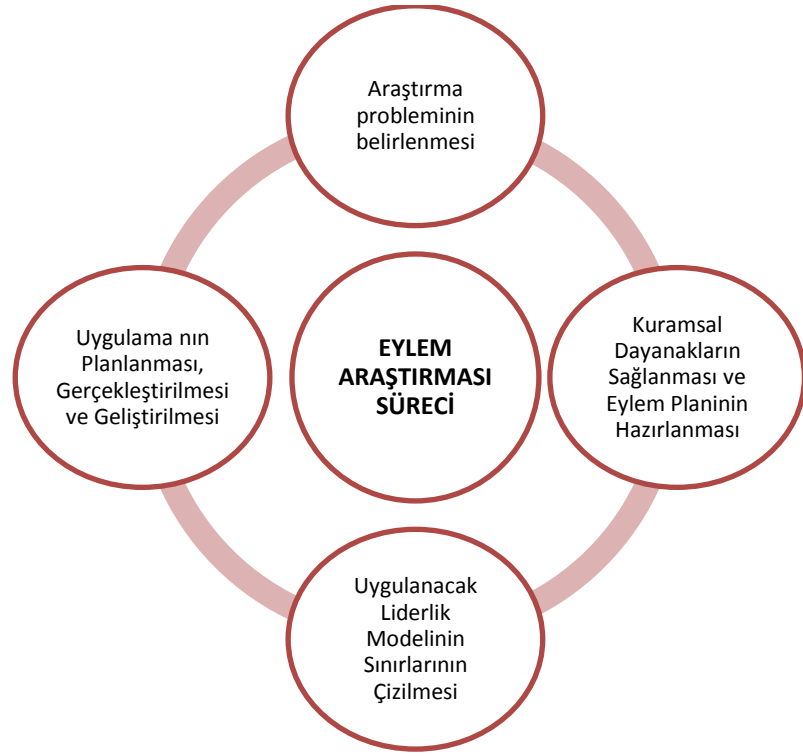
3.1.4. Eylem Araştırmasında Araştırma Süreci

Eylem araştırması daha önce yapılan tanımlar kapsamında ele alındığında başlangıçta bir problem durumunun belirlenmesi temelinden hareketle bu problem durumuna ilişkin çözüm önerilerinin tespit edilmesi ve uygulanması adımları kapsamaktadır. Bu ilk uygulamadan sonra süreçte çıkan yeni problem durumları için yine aynı şekilde sonuçlar aranır ve bu döngü devam ettirilir. Bu döngüsel durumu Lewin (1946) planlama, uygulama ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi olarak üç temel aşamaya ayırmaktadır (Akt.: Kemmis ve McTaggart, 2000: s.595). Mills (2003) ise benzer bir döngüyü ele alarak süreci problemin belirlenmesi, problemin çözümlenmesine ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi ve problemi ortadan kaldırmaya yönelik eylem planının uygulanması olarak üç temel başlık altında incelemiştir. Buradaki sürece ilişkin

açıklamaların ortak noktası eylem araştırmasında sürecin döngüsel olarak ele alınmasıdır. Böyle bir süreçte ilk uygulamadan sonra oluşan yeni problemler kolaylıkla yeniden tespit edilebilir ve eylem planında revizyonlara gidilebilir ya da yeni eylem planları oluşturulabilir. Bu açıklamaların ışığı altında bu araştırmada benimsenen süreç aşağıda sunulmuştur:

Şekil 13.

Eylem Araştırması Süreci



Kaynak: Mills, G.E. (2003). Action Research: A guide for the teacher researcher (2nd edition). New Jersey. Merrill Prentice Hall.

Şekil 13'te gösterildiği üzere bu araştırma süreci temelde dört adımdan oluşmaktadır. İlk adımda örgütte yönetim anlamında var olan temel sorunların tespiti ele alınmaktadır. Bu araştırma için daha önce belirlenen bir dizi veri toplama aracı ile problem durumu netleştirilmiştir. Bu ilk aşamada örgütte var olan liderlik modeli ve yönetim ağı irdelenmiş ve sistemde var olan sıkıntılar değerlendirilmiştir.

Bunu takiben DL modeline geçiş ve modelin uygulanmasına hazırlık ise ikinci adımı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alanyazın kısmı kuramsal temelleri incelemektedir. Özellikle bu kısımda gerek ulusal gerek uluslararası alan yazın derinlemesine incelenmiş ve böylelikle oluşturulacak eylem planı için gerekli arka plan oluşturulmuştur. Yine aynı adımda DL modelinin nasıl uygulanacağına yönelik bir eylem planı oluşturulmuştur. Sürecin nc adımımda DL modelinin sınırları oluşturulmuştur. Daha önce alanyazında açıklandığı üzere DL modeli örgütsel yapı, kültür, rgt oluşturana bireyler, hiyerarşik düzenin yoğunluğu, uzmanlık, işbirliği, örgütsel karara katılım vb. gibi birçok faktörden etkilenmekte ve farklı uygulama formları alabilmektedir. Bu nedenle mevcut örgütün şartlarına ve eylem planına göre DL modelinin hangi sınırlar içerisinde ele alınacağına ilişkin bir adım sürecin sağlıklı işlerliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu döngü içerisinde her seferinde bu aşamada uygulamanın sınırları yeniden belirlenmiştir. Son adımda ise belirlenen eylem araştırması süreçleri uygulanmış, uygulamada sürekli olarak eş zamanları veri analizi yapılmış, üzülen ve ortaya çıkan yeni problem durumları belirlenmiş ve gerektiği yerlerde eylem planı revize edilmiş ve geliştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu 2013-2014 yılları arasındaki iki eğitim-ğretim yarıyılında Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde Lisans Hazırlık Eğitimi'nde tam zamanlı görev yapan 18 okutman oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı kurum, kurum yapısı ve katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

3.2.1. Kuruma İlişkin Bilgiler

Araştırma Gebze Teknik niversitesi (eski adı ile Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü) Yabancı Diller Bölümünde yürütülmüştür. 1992 yılında Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü (GYTE) adıyla kurulan devlet niversitesi Türkiye'nin Kocaeli ili ayırova ilçesinde eğitime devam etmektedir.

GTÜ tarihinde ilk defa 1994-1995 Eğitim-Öğretim Yılı'nda yüksek lisans programlarına öğrenci alınmıştır. 2001-2002 Eğitim-Öğretim Yılı'nda ise Elektronik ve Bilgisayar Mühendisliği Bölümleri'ne 44 lisans öğrencisi alınmış ve eğitimlerine başlamışlardır. 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılı'nda bu iki bölüme ilaveten Mühendislik Fakültesi Malzeme Bilimi ve Mühendisliği Bölümü ile Fen Fakültesi Matematik ve Fizik Bölümleri'ne, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Moleküler Biyoloji ve Genetik bölümüne, Mimarlık Fakültesi Mimarlık ile İşletme Fakültesi İşletme bölümlerine 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı'nda lisans öğrencisi alınmıştır. Böylece günümüzde GYTE'de lisansüstü eğitimin yanında sekiz bölümde lisans eğitimi de yürütülmektedir.

Üniversite bünyesindeki Yabancı Diller Bölümü başta lisans bölümündeki öğrenciler olmak üzere aynı zamanda yüksek lisans hazırlık aşamasındaki öğrencilere gerekli akademik dil becerilerinin kazandırılması amacıyla faaliyet göstermektedir. Yabancı Diller bölümünde verilen İngilizce Hazırlık eğitimi iki eğitim-öğretim yarıyılına kapsamaktadır. Kurumda görev yapan okutmanların temel görevi ise burada verilen eğitimin gereklerine uygun programların oluşturulması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi olarak özetlenebilir. Bu araştırmada sadece Yabancı Diller Bölümü Lisans Hazırlık Eğitimi'nde görevli okutmanlar kapsam dâhilindedir.

3.2.2. Kurum Yapısı

Yabancı Diller Bölümü'ne ilişkin resmi ilişkiler ağı aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

Şekil 14.

Araştırmanın Yapıldığı Birimdeki Resmi İlişkiler Ağı



Burada belirtilen bölüm başkanı üniversite yönetimince atanmış resmi yetkili kişiyi temsil etmektedir. Kuruma ilişkin tüm resmi iş ve işlemlerde yetkilendirilmiş kişi bölüm başkanıdır. Koordinatör ise bölüm içerisinde eğitim-öğretim hizmetlerinin, eğitim programlarının, değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesinden sorumlu kişidir. Koordinatör eğitim-öğretim hizmetlerinin düzenlenmesi, ders programlarının oluşturulması ve okutmanların programa göre görevlendirilmesi gibi bölüm iç işlerinden sorumlu kişidir. Koordinatör bölüm başkanınca gönüllülük esasına göre belirlenir. Koordinatör

diğer okutmanlar gibi eğitim-öğretim hizmetlerini oluşturan derse girme, değerlendirme vb. görevleri de yerine getirir. Koordinatörlük görev tanımı ise işin yönetim ile ilgili kısmını oluşturmaktadır. Son olarak okutmanlar ise verilen derslere ilişkin görevlerden sorumludur. Bu görevler genel itibari ile eğitim-öğretim programlarının hazırlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarından oluşur. Bu araştırmada koordinatör aynı zamanda araştırmayı yapan kişidir. Eylem araştırmasının gereğine uygun olarak hem uygulayıcı hem de araştırmacı olmak sürece ilişkin önemli bilgiler sağlanmasını mümkün kılmaktadır.

3.2.3. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Araştırmada kurum bilgisi açık olmakla birlikte katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığı için sadece izin verilen bilgilerin paylaşılmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların isim ve soy isimlerine yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerdeki alıntılar burada verilen okutman sıra numarası ile birlikte verilecektir. Diğer sayfada katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 7. de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

KİŞİ	CİNSİYET	YAŞ	KURUMDAKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİ (YIL)	EN SON MEZUN OLUNAN EĞİTİM KADEMESİ
OKUT 1	ERKEK	27	3	LİSANS
OKUT 2	ERKEK	27	3	LİSANS
OKUT 3	ERKEK	28	2	LİSANS
OKUT 4	KADIN	37	9	YÜKSEKLİSANS
OKUT 5	ERKEK	39	8	YÜKSEKLİSANS
OKUT 6	KADIN	25	2	LİSANS
OKUT 7	KADIN	29	1	LİSANS
OKUT 8	ERKEK	28	3	YÜKSEKLİSANS
OKUT 9	ERKEK	26	3	LİSANS
OKUT 10	KADIN	33	5	LİSANS
OKUT 11	ERKEK	43	10	LİSANS
OKUT 12	KADIN	33	7	YÜKSEKLİSANS
OKUT 13	KADIN	27	3	LİSANS
OKUTMAN 14	KADIN	27	3	LİSANS
OKUTMAN 15	KADIN	27	4	LİSANS
OKUTMAN 16	ERKEK	32	8	LİSANS
OKUTMAN 17	KADIN	32	5	YÜKSEKLİSANS
OKUTMAN 18	KADIN	38	14	LİSANS

Yukarıdaki veriler göz önüne alındığında araştırma kapsamındaki katılımcıların 8'i erkek 10'u ise kadındır. Yaşları göz önüne alındığında ise genel itibari ile kurumun genç bir kadroya sahip olduğu söylenebilir. Kurumdaki okutmanların yaş ortalaması 29.1 olarak hesaplanmıştır. Hizmet süreleri söz konusu

olduğunda ise kurumdaki çoğu personelin (18 okutmandan 12'sinin) beş yıldan az süredir aralıksız olarak aynı kurumda çalıştığı görülmektedir. 18 okutmandan beşi ise yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

3.2.4. Araştırmacıya İlişkin Bilgiler

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda araştırmacı dışarıdan veri toplayan ve istatistiksel analizler yapan kişi konumunda değildir. Yıldırım ve Şimşek (2006) eylem araştırmasında araştırmacının rolüne ilişkin uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı rolünü üstlenebileceğini ve araştırmayı bizzat kendisinin gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada araştırmacı hem araştırmayı yürüten (Dağıtılmış Liderlik Modelinin uygulamasını test eden) hem de kurumda okutman ve koordinatör olarak görev yapan kişidir. Araştırmacı ve uygulamacının aynı kişi olması özellikle bu araştırma için bir gerekliliktir. Araştırmacı okutman kimliği ve görevi ile doğrudan eğitim-öğretim süreçlerine dâhil olmakta; aynı zamanda koordinatör kimliği ile yönetim ve organizasyona yönelik bilgisi ve yetkisini kullanabilmektedir. Merriam (1991: s.52: akt.: Caykavtar, 2009: s.111) buradaki durumu özetler nitelikte nitel araştırmalarda veri toplama ve çözümleme sürecinde araştırmacının birincil kaynak olduğunu ifade etmektedir.

Bu tez kapsamında ele alınan eylem araştırmasının bir diğer yönü ise bir 'aktif gözlemci' içermesidir. Mills (2003: s.54) eylem araştırmasında araştırmacının hem öğretimi kendisinin gerçekleştirdiği hem de verileri kendisinin topladığı durumlarda aktif gözlemci statüsü kazandığını ifade etmektedir. Bu araştırmada örgüt içindeki eğitim-öğretim faaliyetleri gözlemlenmektedir. Ancak araştırmacı kendisine formal olarak verilen koordinatör görev, sorumluluk ve yetkilerini örgüt içinde dağıtmaya gönüllü olduğu ve modeli uygulamada test ettiği için örgütsel yönetim anlamında bir araştırmanın varlığı söz konusudur. Dolayısı ile bu çalışmada araştırmacı aktif gözlemci olarak tanımlanabilir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacının çalışmaya ilişkin faaliyetlerini dört ana başlık altında incelemek mümkündür:

- Uygulama Öncesi
- Uygulama Sırasında
- Uygulama Sonrasında
- Araştırma Değerlendirme Aşaması

Bunlardan ilk aşama olan uygulama öncesi aşamasında araştırmacı araştırma kapsamında belirlenen veri toplama araçları ile DL öncesi kurumun durumunu gözlemlemiş ve örgütsel işleyişe ilişkin olası problem alanlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu problem alanlarını belirlemek adına araştırmacı bir ay boyunca yönetime, örgütsel işleyişe ve personele dair gözlemler yapmıştır. Gözlem sonucunda elde ettiği verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak adına daha önceki koordinatör ile bir bireysel görüşme; okutmanlarla ise bir odak grup görüşmesi yapmıştır. Elde ettiği verileri ise analiz edip raporlaştırmıştır.

Uygulama sırasında ise DL modelinin uygulanmasına ilişkin eylem planı hazırlanmış, eylem planının gereği olan faaliyetler yerine getirilmiştir. Bu aşamanın başında da hazırlanan eylem planı yine okutmanlar ile yapılan odak grup görüşmesi göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Uygulama sırasında hem başta hem de sonda birer odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca uygulama boyunca araştırmacı eş zamanlı gözlemler yapmıştır. Uygulama sonrasında ise yine okutmanlar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmacı gözlemlerine ek olarak yapılan bu odak grup görüşmeleri ile sürecin değerlendirilmesi sağlanmış ve ortaya çıkan ya da daha önceden var olan ve uygulama sonucunda çözülemeyen problem alanları belirlenmiştir.

Daha önce değinildiği üzere eylem araştırması döngüsel bir yapıdadır ve araştırmacı bu bağlamda aynı süreçleri birden fazla ele almak durumunda kalmıştır.

Araştırmacının rolüne ilişkin bir diğer durum ise alanyazında liderlik uygulamaları olarak ifade edilen ve liderlik ile özdeşleştirilen görev, sorumluluk ve yetkilerini nasıl dağıtıldığı ile ilgilidir. Bu nedenle araştırmanın yapıldığı örgütte

liderlik görev ve sorumlulukları ile tam olarak neyin kastedildiğini belirtmek önemlidir. Araştırmanın yapıldığı kurumda yetkilendirilen koordinatör okutmanlar ile aynı şekilde derslere aktif olarak girmekle birlikte koordinatörlük pozisyonu ile özdeşleştirilen görev ve sorumluluklar daha çok örgüt içi organizasyon ile ilgilidir. Örneğin ders programlarının hazırlanması, ders dışı görev dağılımının yapılması, dönemlik ve yıllık alt programların yürütülmesi, okutmanların ders görevlerini yerine getirmelerine ilişkin değerlendirme faaliyetleri vb. görevler bu pozisyonun yapması gerekenler olarak düzenlenmiştir. Bu anlamda tüm bunları yapmak için yetki ve sorumluluk bölüm başkanlığı tarafından düzenlenmiştir. Bu araştırmada aynı zamanda koordinatör olarak görev yapan araştırmacının liderliğin dağıtılması sürecinde burada belirtilen görev ve sorumluluklarını formal güç ve yetki tanımlarının ötesinde bir planlama ile dağıtmada isteklilik göstermesi araştırmanın ilk basamağıdır. Bu dağıtım sürecinde daha sonraki bölümlerde görüleceği üzere yapılan bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi verileri analiz edilmiş, araştırmacının gözlemleri ile birleştirilerek okutmanların ilgi, istek ve uzmanlık alanına göre dağıtım gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında görev dağılımının yapılması bürokratik ve hiyerarşik şekilde yapılmamıştır. Nitekim bu durum zaten liderliğin dağıtılması anlamına da gelmez. Dağılım yapılırken koordinatör yine örgüt içerisindeki öneriler ve görüşler doğrultusunda oluşturulan birimler aracılığı ile hem görev ve sorumlulukları hem de yetkiyi paylaşma yoluna gitmiştir. Her bir birime örgütsel değişim ve gelişim anlamında gerekli gördükleri değişiklikleri özerk bir şekilde ancak bir yandan da örgütteki diğer personel ve birimlerle ilişki içerisinde yapmalarına imkân sağlayacak bir organizasyon sağlama görevini yerine getirmiştir.

Buradakine benzer bir çalışma Hammersley ve Fletcher (2005) tarafından yapılmıştır. İlkokullarda Liderliğin Dağıtılması adlı bu çalışmada seçilen 22 adet okulda liderliğin dağıtılmasına ilişkin yönetimdeki kişilerin ve öğretmenlerin dağıtım sürecindeki davranışlarını incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde özellikle headteachers (Türkçeye lider öğretmenler, zümre başkanları yada program koordinatörü şeklinde çevrilebilir. Bu araştırmadaki koordinatör ile benzer görev, yetki ve sorumluluklara sahiptir.) liderliğin dağıtılmasında en önemli rolü oynamaktadır. Liderliğin dağıtılması sürecinde bu araştırmada liderliğin dağıtılması

sürecinde dağıtılacak liderlik özellikleri vizyon oluşturma, oluşturulan vizyonu örgüte yayma, vizyon için eylem planı oluşturma ve uygulama, ve personelin ve programın geliştirilmesini sağlama olmuştur. Söz konusu araştırmada incelenen okullarda headteacherların benimsedikleri liderlik modelleri incelenmiş ve yukarıda belirtilen dağıtımın her seviyesinde gösterdikleri davranışlar incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Hammersley ve Fletcher (2005: s. 48) üç grup liderlik modelinin benimsendiğini ifade etmektedir:

- Otokratik
- Demokratik
- Dağıtılmış

Yazarlar bu modeller altındaki durumları incelediğinde dağıtılmış liderlik modelini benimseyen headteacher'ların liderlik gelişimine en çok önem veren liderler olduğunu ve örgütsel iş ve işlemlerin bu modelde daha rahat yürütüldüğünü dikkat çekmektedir. Örnekleme gerekirse otokratik bir lider vizyon oluşturma basamağında vizyonu kendisi oluşturup kişileri yönlendirirken; dağıtılmış liderlik modelini benimseyen headteacher'lar ise yine kendisinin rehberliğinde bu sürece herkesin dahil olmasını ve bundan sonraki basamaklarda da liderliğin gelişimine ve örgütsel liderlik potansiyelinin kullanılmasına imkan sağlayacak düzenlemeleri yapma gayreti içerisinde. Bununla birlikte vizyon için eylem planının oluşturulması ve planın uygulanması basamağında ise headteacher'dan çok alan uzmanı olan öğretmenler asıl görevi üstlenmektedir.

Hammersley ve Fletcher (2005: s. 48) tarafından yapılan bu araştırmanın özellikle son bulguları bu araştırmadaki koordinatörün liderliğin dağıtılması rolü ile ilişkilendirildiğinde burada koordinatör, headteacher gibi gerekli düzenlemeleri sağlamakta ve formal anlamda sahip olduğu yönetsel görev, sorumluluk ve yetkilerini paylaşmada gönüllülük göstermektedir. Bununla birlikte başka bir uzmanlığın söz konusu olduğu durumda ise o alandan sorumlu birimler ve okutmanlar devreye girmektedir.

3.3. Veri Toplama Takvimi

Eylem araştırmasında yöntemin doğası gereği önce ortamdaki problemi tespit etme ardından da probleme ilişkin çözüm önerilerini uygulamaya dayalı bir süreç izlendiği için yoğun bir veri toplama süreci söz konusudur (Mills, 2003). Bu nedenle eylem araştırmasına başlamadan önce bir veri toplama takvimi oluşturmak araştırmanın sağlıklı işlerliği açısından önemlidir. Bu çalışma boyunca elde edilen verilere ilişkin veri toplama takvimi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8

Veri Toplama Takvimi ve Araçları

NO	TARİH	VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	KAYIT ARACI
1	EYLÜL 2013	Önceki Koordinatör ile ön görüşmenin yapılması	Ses Kayıt Cihazı
2	EYLÜL 2013	Okutmanlar ile DL uygulaması öncesinde odak grup görüşmesi	Ses Kayıt Cihazı
3	EYLÜL 2013	DL öncesi problem durumunun belirlenmesi için araştırmacı gözlemleri	Araştırmacı Günlüğü
4	EKİM 2013 – ARALIK 2013	DL ilk uygulama dönemi	
5	EKİM 2013 – ARALIK 2013	DL ilk uygulama dönemine ilişkin eş zamanlı veri toplama: Gözlem	Araştırmacı Günlüğü
6	ARALIK 2013	DL ilk uygulama dönemine ilişkin okutmanlar ile odak grup görüşmesi	Ses Kayıt Cihazı
7	OCAK 2014 – MAYIS 2014	DL İkinci Uygulama Dönemi	
8	OCAK 2014 – NİSAN 2014	DL ikinci uygulama dönemine ilişkin eş zamanlı veri toplama: Gözlem	Araştırmacı Günlüğü
9	NİSAN 2014	DL ikinci uygulama dönemine ilişkin okutmanlar ile odak grup görüşmesi	Ses Kayıt Cihazı

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında hem veri toplama araçlarında hem de veri toplama teknikleri ve kaynaklarında çeşitlilik sağlamak özellikle elde edilen verilerin geçerliliğini artırmada büyük önem taşımaktadır (Kuzu, 2005). Bu yüzden araştırmada birden fazla veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır.

Bu araştırmada nitel araştırmalarda sık kullanılan bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem teknikleri birlikte kullanılmıştır. Daha önce belirlenen takvime uygun olarak öncelikle hem kurumda yetkilendirilmiş daha önceki koordinatör ile bireysel görüşme, hem de araştırmamanın katılımcıları olan okutmanlar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Koordinatör ile yapılan görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tüm odak grup görüşmelerinde ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı yaptığı eylem araştırmasında hem uygulayıcı hem de araştırmacı konumunda bulunduğu için ve doğrudan bir alan çalışması yaptığı için gözlemleri yapılandırılmamış doğal gözlem türündedir. Yapılan tüm gözlemler araştırmacı notları şeklinde düzenlenmiş ve araştırmamanın raporlaştırılmasında bu notlar birincil kaynak olarak kullanılmıştır.

Kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin açıklamalar aşağıda alt başlıklar olarak detaylandırılmıştır:

3.4.1. Araştırmacı Notları

Eylem araştırmasında yoğun olarak kullanılan araştırmacı notları araştırmaya ilişkin tüm parçaların, ilgili gözlem ve görüşmelerin, araştırmacı tarafından kaydedildiği bir defter olarak ifade edilebilir. Tutulan bu notlar aracılığı ile araştırmacı gözlemlerini, duygularını, olaylara verilen tepkileri ve varsayımlarını düzenler, değerlendirir ve sonrasında bunları araştırması için birincil kaynaklar olarak kullanır. Johnson (2005: 63), araştırmacı notlarının gözlem notlarını, analizleri, kısa notları, doğrudan alıntılarını, araştırmacı izlenim ve görüşmelerinden oluşacağını ifade etmektedir.

Bu bağlamda yapılan eylem araştırmasında özellikle kapsamlı notlar alınmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı notları hem betimleyici hem de yansıtıcı niteliktedir. Bu notların tamamı araştırmanın bulgularının tanımlanmasında ve yorumlanmasında kaynak olarak kullanılmıştır.

3.4.2. Gözlem

Bu araştırma kapsamında en yoğun kullanılan veri toplama tekniği gözlemdir. Dağıtılmış liderlik uygulamalarını birinci elden değerlendirmek ve sürecin işlerliğini, olası yeni sorun alanlarını tespit etmek ve değerlendirmede zengin veri toplamak adına araştırmacı sürekli olarak belirli dönemlerde doğal gözlemler yapmıştır. Gözlem süreci araştırma süreci ile eş zamanlı olmakla birlikte özellikle uygulama dönemlerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmacı DL uygulamasına ilişkin eylem planını uygulamaya döktüğü zaman dilimlerinde görüşmelerini yapılandırılmamış katılımcı gözlem tekniği ile gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırmanın gözlem ile ilgili kısmında esas olan daha önceden belirlenen araştırma problem ve alt problemleri temel alınarak belirlenen bir yapı benimsenmiştir. Daha açık bir ifade ile her eylem planının uygulanması sırasında araştırmacı doğal gözlem yaparak süreç hakkında önemli bilgiler elde etmiş ve bu gözlemlerini notlarına aktararak zengin bir veri çeşitliliği elde etmiştir. Daha sonrasında gözlem sonucunda elde edilen bulgular temel başlıklar altında aktarılmış ve araştırmanın bulguları başlığı altında detaylı olarak sunulmuştur.

3.4.3. Görüşme

Yapılan bu eylem araştırmasında kullanılan diğer bir veri toplama tekniği görüşmedir. Görüşme yöntemi özellikle eylem araştırmalarında görüşülen kişi ve kişilerin bakış açılarını bütüncü olarak görmek ve doğrudan birincil kaynaklardan veri elde edebilmek adına oldukça kullanışlı bir yöntemdir. Ayrıca görüşme yöntemi ile gözlem sonucunda elde edilen bilgilerin geçerlik ve güvenilirliği de test edilmektedir. Araştırmacı yaptığı gözlemler ile DL uygulamalarına ilişkin geri dönüt sağlarken yapılan odak grup görüşmelerinde ise durum başka katılımcıların

bakış açısı ile de değerlendirilmiştir. Böylece araştırmada tarafsızlık konusunda önemli bir adım atılmıştır.

Araştırmada en başta daha önceki yönetim modelinin değerlendirilmesi ve problem alanlarının belirlenmesi adına daha önceki bölüm koordinatörü ile bir bireysel görüşme yapılmıştır. Daha sonrasında ise her uygulama dönemi öncesinde ve sonrasında katılımcı okutmanlar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Her bir odak grup görüşmesi için sorulan sorular ekte belirtilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır.

3.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel araştırmalarda veri toplama süreci ve veri toplama sonrası olmak üzere iki temel analiz süreci mevcuttur. Tezin veri toplama araçları kısmında veri toplama araçları ve süreci ayrıntılı olarak ele alındığı için bu kısımda gerçekleştirilen analizlerin genel anlamda betimlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırmaların en önemli ve nispeten daha zor bölümünü verilerin analiz edilmesi süreci oluşturmaktadır. Bu anlamda nitel araştırmalarda verilerin analiz süreci sıkı ve disiplinli bir çalışmanın yanı sıra ciddi bir yaratıcılık da gerektirmektedir. Her nitel araştırmada veri setinin düzenlenmesi, analizi ve yorumlanması farklı formlar alabilmektedir. Her ne kadar bu süreç araştırmanın doğasına ve araştırmacının amacına uygun olarak özgün bir nitelik kazansa da okuyucuya ve diğer araştırmacılara analizlerin ve ilişkin bulguların bütüncül ve anlaşılır şekilde sunulması temel bir gereklilik olarak ele alınmalıdır.

Bu temelden hareketle araştırmanın veri analizi kısmında aşağıdaki süreçler takip edilmiştir.

3.5.1. Gözlemlerin Analizi

Araştırmacı tarafından yapılan tüm gözlemler daha önce belirlenen alanlara göre gruplanmıştır. Gözlem sırasında yoğun ve ayrıntılı notlar alınmış ve bu notlar her bir gözlem süreci için ayrıca gruplanmış ve detaylı betimlemeler ile başlıklar halinde raporlaştırılmıştır. Her bir gözleme ilişkin notlar araştırma sürecinde daha önceden belirlenen takvime uygun olarak gruplanmıştır.

3.5.2. Görüşmelerin Analizi

Tüm bireysel ve odak grup görüşmeleri için ses kaydı alınmış ve bunu takiben ses kayıtları kağıda dökülmüştür. Görüşmelerin analizinde nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz ile her bir odak grup görüşmesine ilişkin elde edilen veriler incelenmiş, gruplanmış ve temel başlıklar altında yoğun alıntılar ile okuyucuya sunulmuştur.

3.6. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Öncelikle nitel araştırmalar gerek izlediği veri toplama ve analiz süreçleri olsun gerek çalışma grubu ve kullanılan teknikler olsun genellenebilirlik ve tekrarlanabilirlik anlamında farklı özelliğe sahiptir. Bununla birlikte her araştırmada olduğu gibi geçerlik ve güvenirlik her araştırmada olduğu gibi nitel araştırmalarda ve bu araştırmada da en önemli iki önkoşuldur. Johnson (2005: s.21) eylem araştırmasında geçerlik için yapılan uygulamaya ilişkin çok detaylı bir resim oluşturacak biçimde bir veri toplama sürecine dikkat çekmektedir. Bir diğer ifade ile zengin veri setini araştırma etiğine uygun olarak objektif şekilde sunma çabası içinde olmak bir zorunluluk olarak algılanmalıdır. Güvenirlik ise Johnson (2005, s.21) tarafından güven duyulabilecek ve inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz süreci olarak tanımlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına öncelikle birden fazla gözlem ve görüşme ile farklı ve yoğun bir veri toplama süreci oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada araştırmacının gözlemlerinde yansızlığına

dikkat edilmiş ve her gözlem sonucu aynı zamanda yapılan görüşmeler ile desteklenmiştir. Böylece araştırmacının sübjektif değerlendirmeleri yapılan odak grup görüşmeleri ile kontrol edilmiştir. Özellikle görüşme sonucunda elde edilen veriler ve uygulama sürecine ilişkin deneyimler alıntılar yoluyla okuyucuya doğrudan aktarılmıştır. Tüm gözlem formları ve odak grup görüşmeleri için geliştirilen yarı yapılandırılmış sorular uzman görüşü doğrultusunda güncellenmiştir.

Yine tüm gözlemler ayrıntılı olarak belirlenen takvime uygun olarak ayrıntılı olarak kaydedilmiştir. Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde tüm aşamalar takip edilmiştir. Yapılan her uygulama ve veri toplama süreci kaydedilmiş ve raporlaştırılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bulguların yorumlanmasına yer verilmeyle birlikte yapılan eylem araştırması sürecinde oluşturulan eylem planlarından da bahsedilecektir. Araştırma kapsamında iki eylem planı oluşturulmuştur ve her bir eylem planı öncesi ve sonrasında görüşmeler, eşzamanlı olarak da gözlemler yapılmıştır. Araştırmada bir örgütsel değişim ve gelişme süreci Dağıtılmış Liderlik bağlamında ele alındığı için bu sürecin iyi anlaşılması ve ilişkinin doğrudan aktarılabilmesi için öncelikle eylem planlarının uygulanma ve revize süreçlerine yer verilmiştir. Bunu takiben de ulaşılan genel bulgular araştırmanın problem cümleleri başlığı altında yorumlanmıştır.

4.1. DL Öncesi Gözlem ve Görüşmelere İlişkin Bulgular

Daha önce belirtilen takvime uygun olarak öncelikli olarak araştırma kapsamında araştırmanın gerçekleştirildiği ortamdaki sorunları tespit etmek ve buna uygun olarak bir eylem planı oluşturmak amacıyla araştırmacı Eylül 2014 döneminde gözlemler yapmış, daha önceki koordinatör ile bireysel görüşme ve okutmanlar ile de bir odak grup görüşmesi yapmıştır. Aşağıda yapılan bu gözlem ve görüşmelere ilişkin bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. DL Öncesi Araştırmacı Gözlemleri

Araştırmacı (aynı zamanda kurumda koordinatör ve okutman olarak görev yapan kişi) Eylül 2014 döneminde sürekli olarak yapılandırılmamış doğal gözlem yoluyla kurumdaki ilişkiler ağını, yönetim modelini ve sorunlarını, örgütsel düzen ve işbirliğinin durumunu ortaya koymak ve eylem planını oluşturmak için gözlemlerde bulunmuştur. Bu gözlem sonucunda elde ettiği verileri araştırma notları olarak kaydetmiş ve daha sonra bunları derinlemesine bir analiz ile ele alarak

kurumdaki yönetime ilişkin sorunları temel başlıklar altında aşağıdaki gibi sunmuştur.

4.1.1.1. Gözlem Sonucunda Belirlenen Sorun Alanları

4.1.1.1.1. Tek Adam Liderliği

Yabancı Diller Bölümü'nde bölüm içi işleyişte temel karar alma mekanizması olarak koordinatör konumunda bulunan birey ve bireylerin esas alınması beraberinde çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bunlardan ilki koordinatörün yetkilerinin yanında sorumluluklarının çok fazla olması ve tek başına bu iş ve işlemleri yapmada zorluk çekmesidir. İkincisi ise uzmanlık alanının dışında da karar alma zorunluluğunun bulunması nedeniyle yanlış kararlar verebilme ihtimalidir. Dağıtılmış liderlik modelinin tam zıttı konumunda bulunan böyle bir liderlik modelinin benimsenmesi öncelikli olarak yönetim kademesinde bulunan kişinin iş yükünün fazla olmasına ikinci olarak da işbirliğinin ve örgütsel yaratıcılığın ve işbirliğinin sınırlı bir çerçevede olmasına neden olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında uzmanlığın daha çok öne çıktığı ve liderliğin dağıtılmasına daha çok izin verilecek bir personel profilinin bulunmasına rağmen güç odağı olarak tek kişinin olması beraberinde sürekli aksaklıkların ve gelişim fırsatlarının kaçırılmasının temel sebepleri arasındadır.

Tek adam liderliği burada daha çok bölümdeki iç işlerin yürütülmesi ile ilgilidir. Bölüm başkanı temel karar alma mercii olmakla birlikte bölüm içinde derslerin, ders içeriklerinin, ders ve değerlendirme hizmetlerinin düzenlenmesinin, personelin organizasyonunun gibi durumların düzenlenmesi temelde koordinatör ile ilgili durumlar olarak algılanmaktadır. Araştırmacı gözlemlerine dayanarak benimsenen yönetim modeli anlayışının aslında hiyerarşik yapıya rağmen mevcut olan özerkliğin iyi kullanılmadığı fikrine sahip olmuştur. Gözlemler sonucunda durumu örneklendirmek gerekirse koordinatör kurumda olmadığı zamanlarda okutmanların ve öğrencilerin bilgi almak için başvurabileceği bir pozisyonun olmadığı görülmektedir. Yine benzer şekilde ders programlarının hazırlanması gibi önemli ve zamanında yapılması gereken bir işin iş yükünden dolayı ertelendiği gözlemlenmiştir. Bölümdeki eğitim-öğretim hizmetlerini ilgilendiren durumların

doğrudan tek bir kişi ile değerlendirilmesi sonucunda bölümdeki personelin ciddi anlamda bir bilgi eksikliği olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.2.1.2. İş Dağılımlarındaki Belirsizlik

Görevli okutmanların görev ve sorumluluk alanlarının belirlenmesinde yeterli özenin gösterilmemesi ve kişilere ayrıntılı olarak bunların bildirilmemesi çalışanların karar süreçlerinde sürekli bir belirsizlik hali yaratmaktadır. Aslında bölümde farklı alanlarda uzmanlığı bulunan ve gönüllü kişilerin bulunmasına rağmen bu kişilere gerekli iş dağılımının yapılmaması sonucunda kurumdaki aktif potansiyel değerlendirilememektedir. Belirli bir görev dağılımının bulunmaması sonucunda yapılması gereken iş ve işlemler genellikle son anda kişilere bildirilmekte ve plansız olan bu düzenlemeler sonucunda memnuniyetsizlik ya da gerilim durumları oluşmaktadır. Bu hem yapılması gereken güncel iş ve işlemlerde aksaklıklar yaratırken hem de belirli bir sistemin eksikliği yüzünden neredeyse tüm örgütsel değişim ve gelişim fırsatları kaçırılmaktadır. Bu durumdan rahatsızlık duyan okutmanlar her ne kadar gelişimi desteklemek adına gönüllü olsalar da nereden başlayacaklarını bilmemeleri ya da bireysel çabalarının desteklenmemesi nedenleri ile kuruma yeterli katkıda bulunamamaktadır. Diğer taraftan bu belirsizlik sonucunda asgari düzeyde yapılması gerek sorumlulukların dahi bazı okutmanlar tarafından yapılmadığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak verilen sorumluluk ile hesap verebilirliğin aynı kişilerde olmaması sistemin işleyişinde aksamalara neden olmaktadır. Çoğu zaman herhangi birine koordinatör tarafından verilen bir sorumluluğun yerine getirilmediği durumlarda hesap verebilirlik boyutundan göz önünde olan yine koordinatör olmuştur. Kurum çalışanları kime ne gibi bir sorumluluk verildiğini bilmedikleri için aksaklığın kaynağının doğrudan koordinatör olduğu algısına sahiptir.

4.1.2.1.3. Karara Katma Sürecine İlişkin Sorunlar

Bu temadaki temel sorun tavsiye ve öneri alımlarında belirli kaynak kişilerin dışında çıkılmamasıdır. İkinci sorunlar ise kararını bildiren bireylerin önerilerinin yapısal sorunlar nedeniyle uygulanamaması ve karara katılmayan kişilerin süreçte katkıda bulunmama eğiliminde olmasıdır. Bir toplantı sırasında yapılan gözlemlere

dayanarak okutmanların fikirlerini paylaşma konusunda isteksizlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca koordinatörün kararlarını çoğu zaman belirli kişiler ile paylaşması sonucunda bu kişilerden gelen talepler ve öneriler de bölümdeki mikropolitikaya ilişkin dinamikler ve insan ilişkileri ile ilgili olarak reddedilme ya da önemsenmeme eğilimindedir. Dağıtılmış liderliğin en güçlü yönlerinden birini oluşturan karara katılım ya da kolektif karar alma mekanizmalarının DL öncesi dönemde neredeyse hiç bulunmadığı gözlemlenmektedir. Okutmanların çoğunda hiçbir şeyin iyi yönde değişmeyeceğine yönelik bir algının bulunduğu gözlemlenmiştir. Neredeyse her okutmanın örgütsel gelişim ve değişim adına özellikle örgütün organizasyonu ve öğrencilere sunulan eğitim –öğretim hizmetleri adına önemli ve değerli fikirleri olmakla birlikte karara katılım konusundaki problemler nedeni ile bu fikirler uygulamaya geçirilememekte ve değişim fırsatı olarak değerlendirilememektedir.

4.1.2.1.4. Araştırma & Geliştirme Faaliyetlerindeki Eksiklik

Yukarıdaki problem alanlarından beslenen bu temada ise en önemli sorun kurumsal gelişmeyi sağlayacak iç ve dış kaynaklardan yararlanabilme becerisinin gelişmemesidir. Bu noktada öğrencilere verilen dil eğitiminin geleneksel bir çizgide olması, sınavların güncellenmesi ve değerlendirilmesinde değişimin yavaşlığı, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yokluğu temel alt sorunlar olarak tespit edilmiştir. Örgütteki personelin potansiyelini azami düzeyde kullanacak bir iş dağılımının yapılmaması nedeniyle mevcut sistemin bile aksaklıklar içermesi neredeyse tüm arge faaliyet fırsatlarının kaçırılmasına neden olmaktadır. Örneğin yayınevlerinin temsilcileri ile yeni ve güncel kaynakların tespiti ve edinilmesi gibi kurumdaki eğitim-öğretim hizmetlerinin revizyonunu sağlayacak bir fırsat sadece koordinatör tarafından yürütülmeye sağlanmakta ve gerek koordinatörün iş yükü gerek sürecin birden fazla kişiyi gerektirmesi nedeniyle bu fırsatlardan ancak asgari düzeyde faydalanılmaktadır. Benzer şekilde hizmet içi eğitim faaliyetleri son 3 yılda hiç yapılmamıştır. Kurumdaki bölüm başkanı bu konuda destekleyici olmasına rağmen kurum personelinin gelişimine ilişkin faaliyetler düzenlenememektedir.

4.1.2.1.5. İşbirlikçi Destek Ortamının Olmaması

Son tema ise işbirlikçi bir örgüt ortamının geliştirilememesidir. Okutmanların ders programlarının yapılmasında hep aynı kişilerin birbirleri ile çalışması sonucunda okutmanların tamamı arasındaki iletişim engellenmiştir. Bu bağlamda kişilerin model alma ve etkileme yoluyla birbirlerinden öğrenme fırsatından yararlanamadığı gözlemlenmiştir. Örgüt içerisinde zamanla meydana gelen klikler doğrudan iletişimi engellemiş ve bu durum bilgi paylaşımı konusunda isteksizlik olarak kendini göstermiştir.

4.1.2. DL Öncesi Koordinatör ile Bireysel Görüşme

Hem araştırmacı gözlemlerinin yansız olduğunu test etmek hem de veri çeşitliliği elde etmek için araştırmacı eski koordinatör ile bir görüşme yapmıştır. Aşağıda araştırmacıya sorulan sorulara ilişkin verilen cevaplardan alıntılar yapılmıştır.

- Sizce koordinatörün görevleri nelerdir ve bu görevlerin yerine getirilmesi anlamında üzerinize düşen iş yükünü nasıl tanımlarsınız?

“Kurumda koordinatör kilit pozisyonudadır ve derslerin, programların ve çalışanların organizasyonu dâhil olmak üzere çoğu iş kendisi tarafından yapılmaktadır. Bir anlamda temel karar mekanizması koordinatördür. Koordinatör kurumun dış ilişkileri söz konusu olduğunda doğrudan bölüm başkanı ile iletişim halindedir. Her ne kadar belirli konularda yardımcı olsam da tüm iş yükü benim üzerimdeydi. Bir zaman sonra sanırım hepsi ile ilgilenmek zor geldi ve bu yüzden görevimi bırakma kararı aldım.” (OKUT 16)

“Bir yandan haftalık 18 saat gibi bir ders yüküm var. Bunun dışında yapılacak onlarca sınav, organizasyon vb. işler. Çoğu zaman okul çıkışlarında akşama kadar çalışmak ya da işi eve götürmek durumunda kaldığımı hatırlıyorum.” (OKUT 16)

“Sadece koordinatörün bu görevleri yerine getirmesi elbette imkânsız. Ancak diğer okutmanlara bu konuda en azından her zaman güvenmek de zor. Bazı okutmanlar belirli görevlerin yapılmasında ve kararların alınmasında bana yardımcı oluyorlar. Ancak yapılacak her işlem için görüş almak birincisi bu yoğunlukta mümkün değil, ikincisi bence çok da mantıklı değil. “(OKUT 16)

Bu ilk soruya verilen cevaplara ilişkin alıntılara bakıldığında koordinatörün özellikle iş yükünden dolayı rahatsız olduğu ve görevi bırakmasında temel etken olduğu görülmektedir. Koordinatörün hem derse giriyor olması hem de yönetim ve organizasyon ile ilgili işler ile ilgilenmesi bir anlamda onun tüm görevlerini yerine getirememesine neden olmuştur ve kişi bunun farkındadır.

- Sizce kurumdaki okutmanların potansiyeli tam olarak kullanılmakta mıdır? Bu potansiyeli kullanmak adına neler yaptınız?

“Benim gözlemlerimi özetlersek bence insanlar derse girme dışındaki çoğu işin farkında değiller. Bir şekilde yapıldığında bunun zaten yapılması gereken şey olduğunu düşünürken yapılmadığında hesap verecek kişinin ben olduğum kanısındalar. “(OKUT 16)

“Her okutman için söyleyemem ama çoğu için potansiyel anlamında genellikle ders içinde yaptıkları yeterlidir. Örneğin bir sınavın hazırlanması ya da ekstra bir kaynağın kullanılması için bugüne dek bana gelen olmadı. Bireysel bazda bir potansiyel var ama bölümün tamamında bu potansiyelin kullanılması pek mümkün değil. “(OKUT 16)

“Bazen değişim ve gelişme adına fikirlerimi paylaştım ve diğer okutmanlarla görüşerek onlara yapabilecekleri görevlendirmeler yaptım. Örneğin bir keresinde sınavlarda dinleme için ses dosyalarının CD'ye kaydedilmesi görevini bir hocamıza vermiştik. Sınavdan bir gün önce yapıp

getirdi. Ama kontrol etmemiş ve yanlış yapılmış. Haliyle hepsini ben yapmak sorunda kaldım.” (OKUT 16)

“Yaptığımız toplantılarda kararlar aldığımız oldu. Bu kararları uygulama noktasında sorunlar var. “(OKUT 16)

Koordinatörün bu soruya ilişkin verdiği cevaplara bakıldığında genellikle iki temel sorun göze çarpmaktadır. İlki kurumdaki iş yükünün okutmanlar tarafından bilinmemesidir. İkincisi ise koordinatörün bireysel potansiyeller konusunda olumlu görüşe sahip olması ancak kurumsal bazda bir potansiyelin olmadığı ya da gerçekleştirilemeyeceğine dair inancıdır.

- Peki iş yükünüz fazla. Peki bu konuda sizce tekli bir yönetim yerine daha çok insanın katılımı olan bir yönetim nasıl olurdu?

“O zaman işler karışabilir ya da çığırından çıkabilir. Tamam birden fazla kişi kararlar alsın, uygulasin bu güzel olabilir. Ama bir şekilde sorun olduğunda hesap vermesi gereken ben olacağım. Ya da diyelim ki üç beş hocamızı ben bir şekilde dâhil ettim. Diğerlerinin bu konudaki düşünceleri masumane olmayabilir. “ (OKUT 16)

Koordinatör daha fazla okutmanın dahil olduğu bir yönetim modelinde iki temel çekinceye sahip olduğunu belirtmektedir. İlki hesapverebilirlik konusunda her zaman kendisinin sorumlu olduğu iken ikinci temel endişesi ise belirli okutmanları yönetime dâhil etmenin diğerleri arasında memnuniyetsizliğe neden olabileceğidir.

- Bölümdeki temel sorunlar sizce nedir?

“Bence iki temel sorun var ve maalesef bir öz eleştiri yapmak gerekirse ben bunlara tam bir çözüm bulamadım. İlki insanlar arasındaki ilişkilerin sınırlı olması. Her okutman en yakın arkadaşı ile aynı sınıfı paylaşmak istiyor. Ben de tabi bu konuda ılımlı davranıyorum. Sonuçta hiç iletişiminin olmadığı ya da yeni gelen biriyle aynı sınıfı paylaşmak zor olabilir. Ama bu durumda

kişiler sadece o kişilerle mesleki anlamda paylaşımında bulunuyor. Bazen bunu değiştirmek adına uğraştım ama gerçekten ciddi bir memnuniyetsizlik oluştu. İkincisi bölüme bağlılık. Yani herkes bir şekilde işini yapıyor ama hadi şunu yapalım dediğimizde kendilerine ekstra yük getireceğini düşündükleri için geri çekiliyorlar. Bazen toplantılarda bir öneri getiriyorum ya da başka biri bir öneri getiriyor. İnanması zor ama insanlar görüşlerini dahi paylaşmakta isteksizler.” (OKUT 16)

Koordinatörün bu soruya ilişkin cevabı göz önüne alındığında ise araştırmacının gözlemlerinde tespit ettiği işbirlikçi çalışma ortamının olmaması ve örgüt içerisinde kliklerin olması koordinatör tarafından da bir sorun alanı olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan karara katılım olarak belirlenen diğer sorun alanında araştırmacının gözlemlerinin aksine karara katılımı engelleyen tarafın koordinatör değil kişiler ve aralarındaki ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. Koordinatör bunu bölüme bağlılık eksikliği olarak ifade etmektedir.

Koordinatör ile yapılan görüşmeden sonra elde edilen veriler analiz edildiğinde bir şekilde araştırmacı gözlemleri ile tutarlık gösterdiği görülmektedir. Koordinatör görevini bırakmasında en temel etkenin iş yükü olduğunu ve bunun fazlalığından dolayı bazı konularda aksamalar yaşandığını kabul etmektedir. Diğer taraftan görev dağılımı yapılmasında ya da DL modelinin öngördüğü bir yönetim şekline geçme konusunda da çekincelere sahiptir. İşbirlikçi destek ortamının olmaması temel sorun alanlarından biri olarak ifade edilmiştir. Bu durumu ise koordinatör kişiler arasındaki iletişim eksikliği ve klikler ile açıklamaktadır. Karara katılımında ise koordinatör kendisinin bu konuda destekleyici olduğunu ancak örgüt içerisindeki sınırlı ilişkiler ve mikropolitikanın sınırlayıcı etkileri nedeni ile verim alınamadığını ifade etmektedir. Karara katılım olsa dahi uygulama aşamasında sorunlar olduğunu ve bu sorunların hesabını kendisinin vermesi gerektiğini ifade etmektedir.

4.1.3. DL Öncesi Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler ise sorun alanlarına göre gruplanmış ve zengin alıntılar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.3.1. Görev Dağılımı Belirsizliği

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemleri doğrular nitelikteki bu problem alanında katılımcılar yapmaları gereken işlerin kendilerine bildirilmesi sürecindeki sıkıntıları öne çıkarmaktadır. Aynı görevin birden fazla kişiye verilmesi ya da belirli görev ve sorumlulukları yerine getirecek kişilerin önceden bilgilendirilmemesi sebebi ile gerek örgüt içi ilişkilerde, gerek eğitim-öğretim aşamasında sürekli bir eksiklik ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Aslında bölümde yapılacak birçok iş olduğunu biliyorum ama bence birinin gelip bize detaylı olarak söylemesi gerekiyor. Elbette yaparım yani sonuçta her şeyin yolunda gitmesi benim için daha önemli. Öğretmenlik aynı zamanda bir doyum ve keyif işi. (OKUT 4)

Bana sınav hazırlamam gerektiği söylendi bir keresinde ama sadece iki gün önce. Ve sadece ben yapacağım. Bu nasıl mümkün olabilir ki? (OKUT 7)

Öğrencilere vize yapacağımız bize ne mail ne telefon ne de duyuru olarak bildirildi. Sınav evrakları eksikti ve o gün sınavdan önce soru basmak için uğraştım. (OKUT 14)

Bu bölümde kimin ne yaptığı, ne zaman yaptığı hiç belli değil. Ya ardarda görevler verilip iş yükümüz artıyor ya da hiç görev verilmiyor. (OKUT 1)

Görevler net olmadığına diğerleri ile olan ilişkilerimiz de bozuluyor. Mesela geçen dönem sınav değerlendirme komisyonu oluşturulmuştu. Ben de o gruptaymışım ve bana hiç söylenmedi. Doğal olarak değerlendirme

aşamasına katılmadım ve komisyondaki diğer arkadaşlar bunun kasıtlı olduğunu düşündüler. (OKUT 2)

Benim bilgisayar bilğim gerçekten iyi düzeyde. Bunu kullanmak isterim ama bugüne kadar hiç bu konuda bir talep gelmedi. (OKUT 2)

Ben buradaki çoğu çalışma arkadaşımın alanına hakim olduğunu düşünüyorum. Bir şekilde herkes bireysel olarak bir şeyler yapmak istiyor. Ama doğru bir planlama olmadan bu isteklerimizi gerçekleştiremiyoruz. Dolayısıyla zamanla hepimiz vazgeçiyoruz. (OKUT 11)

Görevleri belirlemek ve dağıtımını yapmak elbette kolay bir iş değil. Ancak gerektiği yerde bu görevi ben üstlenebilirim. Tabii ki bunun da sakıncaları var. Biri sen kim oluyorsun da bana ne yapacağımı söylüyorsun diyebilir. Sonuçta yetkim yok. Ama diğer yandan bence böyle bir algı da yanlış. Yani bu sadece bir organizasyon. Adaletli yapıldığında bence kimse için bir sorun olmaz. (OKUT 5)

Benim temel sıkıntım şu: Bir şekilde derse girmenin dışında hazırlanacak sınavlar, dökümanlar, ek kaynaklar var. Görev dağılımı önceden yapılmayınca genelde ben öğrencilere olumsuzluk yansımam diye fazla çaba göstermek zorunda kalıyorum. Böyle bir durumda da ciddi bir haksızlık var. (OKUT 13)

Okutmanların görüşleri incelendiğinde görev dağılımı belirsizliği ciddi bir sorun olarak görünmektedir. Ancak koordinatörün ifadelerinin aksine aslında bölümdeki okutmanlar ders dışındaki iş yükünün farkındadır ve bu noktada gönüllülük göstermektedirler. OKUT 4 olarak kodlanan okutman görev dağılımının koordinatörce yapılması gerektiği görüşündedir. Bu da koordinatörden beklentinin fazla olduğunu göstermektedir. Ancak diğer yandan OKUT 5 bu görevin başkalarınca da yapılabileceğini belirtmektedir. Yine de resmi olarak yetkisinin olmaması endişeleri arasındadır.

Genel anlamda ise çalışanların istekli olmalarına rağmen organizasyon eksikliği nedeniyle şikâyetçi oldukları görülmektedir. Özellikle potansiyel bakımından şüphe duyulmadığı ve hatta insanların iyi oldukları, uzmanlaştıkları alanları bölümün yararı için kullanmaya eğilimli oldukları okutmanların ifadelerinden açıktır.

4.1.3.2. Karara Katılıma İlişkin Sorunlar

Araştırmacı gözlemlerinde belirlenen sorun alanlarından biri olan karara katılımdaki eksiklik ya da aksaklıklar odak grup görüşmesinde de gündeme alınmış ve okutmanların bu duruma ilişkin cevapları aşağıda sunulmuştur.

Ben bölümde demokratik bir ortamın olmadığı görüşündeyim. Ancak bunun temel sebebi koordinatörün tek başına karar alması ya da bölüm başkanının bu yönde bir yol izlemesi değil. Asıl sorun bir şeyleri tartışabileceğimiz bir ortamın olmaması. Toplantı, anket ya da benzeri bir şey düzenli yapılsa bence herkesin fikri duyulabilir. Bu fikirlerden faydalı olanları da eyleme dönüştürebiliriz. (OKUT 6)

Ben de benzeri fikirdeyim. Toplantı yaptığımızda bence güzel bir atmosfer oluyor. Fikrimizi beyan ediyoruz. Ama burada işler pek düzenli yürümediği için böyle şeyler ancak sorun olduğunda yapılıyor. Haliyle sonuçta ortak karar alınmıyor ve genelde koordinatör ya da onunla bir şekilde iletişimde olan kişilerce alınıyor. Kendi adıma karara almada rolüm olmadığına göre işin yapılmasında da pek gönüllü olmuyorum. (OKUT 4)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde karara katılıma ilişkin okutman görüşleri oldukça farklı ve ilginç bir durumu ortaya koymaktadır. Karara katılımda tüm örgütün bir şekilde sürece dâhil edilmesi katı hiyerarşik bir yapının varlığından ziyade bölümdeki iş ve işlemlerin yapılmasında bir düzenin bulunmamasından kaynaklanmaktadır denilebilir. Kolektif karar alma mekanizmalarını harekete geçirecek etkinliklerin bulunmaması kararın belirli kişi ve kişilerce alınmasına ve

benimsenmemesine neden olmaktadır. Diğer taraftan okutmanlar ile yapılan görüşmede farklı karar alma sorunları da olduğu gözlemlenmiştir.

Evet düzensizlik bir sorun olabilir ama bence karara katılmamızın farklı nedenleri de olduğunu düşünüyorum. Sonuçta burada birçok insan var ve bence burada yönetimdeki kişiler farklı görüşler ve belki de karşıt görüşlerle uğraşmamak için kolayca kaçıyor olabilirler. (OKUT 15)

Birlikte karar almak elbette doğru olan. Farklı görüşlere sahip olacağız, profesyonel olarak tartışacağız ve uzlaşmaya varacağız elbette. Ama bence bundan fazlası da var. Diyelim ki şu an karar aldık diyelim bunları yapalım, geliştirelim diye. Peki eyleme geçince ne olacak? Muhtemelen kararı ortaya atan ve bir şekilde destek olan kişilere hadi yapın denilecek. Diğerleri yani sessiz kalanlar ise muhtemelen iş yükü almayarak hem bir haksızlığa neden olacak hem de doğabilecek olumsuzluklardan kurtulacak. (OKUT 18)

Diğer bir mesele ise gerçekten herkesin karara katılmayı isteyip istemediği. Yani bir düşünelim. Burada bu kadar çalışan arkadaşımız var. Ama hepimiz az çok farkındayız hiçbir şeyi umursamayan, tabiri caizse etliye sütliye karışmayan arkadaşlar da var. Bunun birçok bahanesi olabilir. Zamanında çok uğraşıp yorulanlar, ya da belli bir durum yüzünden kırgın olanlar ya da sadece iş ilişkileri bir şekilde gergin olanlar. Bence bunlar da bir sorun. Bu insanları da dâhil edebilmek lazım. (OKUT 8)

Neden böyle bir sorun olduğunu bilmiyorum ancak kesin olan bir şey var ki hep beraber karar vermek ilk olarak bize değer verildiği ve hoca olarak saygı duyulduğu ile ilgili. Burada herkes eşit haklara sahip. Bence bu tür şeyleri rutin haline getirmek muhteşem olurdu. Bir hocamız belirli bir alanda daha iyi olabilir bir diğeri başka bir alanda. Bunların hepsini birleştirmek her şeyden önce bizim çalışma memnuniyetimiz için iyi diğer taraftan öğrencilerimiz için. (OKUT 10)

İşin farklı bir boyutu da var. Kararlar birlikte alınmıyor ve bunun çeşitli nedenleri olabilir. Ama bu durumda bir şey de gözden kaçıyor. Bence bu durumun temel nedeni koordinatörün tek otorite benim tarzı bir yaklaşımı olmasından ziyade buradaki iş arkadaşlarımızın yönetim ile ilgili konularda bilgi eksiği bulunması. Derse girmek çıkmak ya da sınav hazırlamak bu işin bir kısmı ama çoğumuz farkında değiliz diğer birçok işin. Bence yardımcılardan daha aktif olması gerek. Bir de neden hep aynı kişiler koordinatör yardımcısı olarak görev yapıyor? Hem onlar çok yoruluyor hem de farklı kişilere fırsat tanınmıyor. (OKUT 12)

Yukarıda odak grup görüşmesinde ele alınan karara katılım ile ilgili alıntılar incelendiğinde karara katılıma ilişkin çok farklı yorum ve sorun alanları olduğu anlaşılmıştır. Dahası bu sorun alanları değerlendirildiğinde aslında DL 'ye ilişkin alanyazında ele alınan konular ile yakın ilişkili değerlendirmeler mümkündür. İlk alıntı incelendiğinde görevlerin dağıtımının yanı sıra karara katılımın sınırlandırılmasının aslında bir tercih olduğu ifade edilmektedir. İkinci alıntıda ise karara katılımın bir sorun olduğu ancak alınan kararların eyleme geçirilmesi konusunda bir özverinin gösterilmeyeceği inancı öne çıkmaktadır. Bir anlamda fikir beyan eden okutmanın fikrinin kabul edilmesi sadece onun için bir ek sorumluluk getirecektir şeklinde bir inanç söz konusudur. Bir sonraki alıntıda ise karara katılımın sadece yönetsel bir durum olmadığını herkesin bu sürece dahil olmak istemediğine işaret etmektedir. Örgütün geçmişindeki insan ilişkilerinin bir sonucu olarak ya da daha önceki görev dağılımlarının bir sonucu olarak belirli kişilerin bu konuda isteksizlik gösterdiği görülmektedir. Son alıntıda ise karara katılımın nedenlerinden çok çoklu görev dağılımına ilişkin bir istek öne çıkmaktadır. Herkesin bir de madalyonun diğer yüzünden bakması için koordinatör yardımcılarının değişmesi teklifi ele alınmıştır. Bu durum DL'nin hem işbirliği odağı hem de lider yetiştirme süreci ile açıklanabilir. Diğer taraftan karara katılım sorunlarına ilişkin okutmanların farklı değerlendirmelere sahip olması bir yandan sorunun birden fazla boyutuna işaret ederken diğer taraftan örgütsel mikropolitika ve ilişkiler ağı ile de ilişkilendirilebilir. Her ihtimalde okutmanların açıklamaları belirli kişileri sorunun sorumlusu olarak işaret etmektedir. Araştırmacı eylem

planını oluştururken özellikli karara katılımın sorunlarının farklı şekillerde algılanmasını göz önünde bulundurmaya özen göstermiştir.

4.1.3.3.Araştırma – Geliştirme Faaliyetlerinin Sınırlı Olması / Değişim İhtiyacı

Araştırmacı gözlemleri ile aynı doğrultuda bir diğer sorun alanı ise hem eğitim-öğretim hem de kurum içi işleyiş ile ilgili bir değişim ihtiyacının bulunması olarak özetlenebilir. Burada değişim aynı zamanda araştırma-geliştirme faaliyetleri ile birlikte alınmıştır. Bunun temel nedeni okutmanların görüşlerinin bir anlamda bu iki sorun alanını birlikte algılamasının bir sonucudur. Aşağıda sunulan okutman görüşleri durumun daha açık ele alınmasında oldukça faydalı olmuştur.

İlk sorun şu: Ne ders materyallerimizi ne de sınavlarımızı yeterince hızlı güncelleyemiyoruz. Hep kolay yolu seçiyoruz. Elimizdeki materyaller kesinlikle yeterli değil ve bir özelleştireci yapmak gerekirse daha iyisini bulmak için pek de çaba sarf etmiyoruz. Öğrenci her yıl değiştiği için onlar adına sorun belki çok da büyük değil ama ben kendi adıma artık aynı şeyleri defalarca ve aynı şekilde anlatmaktan sıkıldım. (OKUT 4)

Arkadaşlar kesinlikle dünya değişiyor ve burada yüksek lisans yapan arkadaşlarımız var. Onlar daha da hâkimdir olaya. Dil eğitimi artık bambaşka bir hal aldı. Ama biz hala daha geleneksel yöndeyiz. Kesinlikle yeni bir sisteme ihtiyacımız var. Diğer okulları, yani hazırlık eğitimi ile öne çıkan okulları, incelemeli, alandan hocalarla konuşmaları ve bir düzenleme yapmalıyız. (OKUT 6)

Bir kere teknolojiyi entegre etme konusunda çok gerideyiz. Evet bir devlet okulu olabiliriz ve muhteşem dil laboratuvarlarımız olmayabilir ama elimizde bilgisayarlar, projeksiyonlar ve o kadar sosyal ağ sitesi var. Bir düşünsek neler yapılabilir. (OKUT 3)

Herkes için söyleyemem ama bölümde biraz kadercilik var. Yani hocalarımızın bir kısmı daha ne yapacağız görüşündeler ve başarı düşük

olduğunda hemen öğrenciye yüklüyorlar. Evet eğitim iki yönlü bu işin öğrenci kısmı da var ama bence kesinlikle bu işi daha profesyonel yapabiliriz. (OKUT 9)

Devamsızlık ve not sistemimizi revize etmemiz gerek. Eğitimimiz iyi de olsa kötü de olsa şu anki sistemle öğrenciyi motive edemiyoruz. (OKUT 8)

Bakın en son buraya bir hizmet içi eğitim için biri geldiğinde burada şu an bulunan arkadaşların hiç biri yoktu. Bölüm başkanımız mesleki gelişim konusunda inanılmaz destekçi. Herkesin dışarıda kesinlikle hocası var. Bir organizasyon yapamıyoruz. Oysa bizim gibi yoğun çalışan arkadaşlar için yılda bir iki kez bile bir uzmanın gelip bize alana ilişkin bilgi vermesi çok önemli. (OKUT 18)

Arkadaşlar dünyada dil becerileri öne çıkıyor. Avrupa'da, Amerika'da artık iletişim becerileri daha önemli ama biz hala aynı dil bilgisi ağırlıklı değerlendirme araçları kullanıyoruz. Her okulda sınav ve materyal geliştirmeden sorumlu bir birim var. Bizde yok. Çok büyük eksik. (OKUT 5)

Yayınevleri ile iletişimimiz çok az. Onlarla sürekli konuşmalı, örnek kaynaklar istemeli, bunları incelemeli ve üzerine konuşmalıyız. (OKUT 4)

Eğitim-öğretimde değişim çok önemli ama bence bizim kendi aramızda da bir değişime ihtiyacımız var. Mesela birimler oluşturabiliriz. Herkes iyi olduğunu düşündüğü konuda bir şeyler yapsa neler olmaz ki. Buranın bir avantajı var. Personelimiz az ama bu bir artı bence. 100 çalışanın olduğu bir okulda bunları yapmak zor olabilir ama 20 kişilik bir ekip ile sürekli iletişimde bulunabiliriz. (OKUT 11)

Bakın ben kuruma yeni geldim belki bir yıl ancak oldu. İnanın ilk geldiğimde zaten üzerimde bir gerginlik vardı. Bir de yeni gelmişim birinin bana şunları yapıyoruz şu sistemi izliyoruz gibi kısa da olsa bir yönlendirmede bulunmaması beni inanılmaz endişelendirdi. Yani düşünüyü kitabımı kendim

temin etmek zorunda kaldım. Derslikleri zor buldum, öğrencilerden öğrendim.
(OKUT 7)

Bizim için de bir şeyler lazım. Belirli arkadaşlarımız hala eğitimlerine devam ediyor. Bakın zamanla insan daha az vakit ayırıyor araştırmaya ama bu arkadaşlar ilgilerini çeken bir makaleyi bir bilimsel araştırmayı ya da kaynağı bize maille iletseler ne kadar hoş olurdu. (OKUT 4)

Tüm bu görüşler incelendiğinde Yabancı Diller Bölümü'nde ciddi anlamda bir değişim ihtiyacı olduğu gözlemlenmektedir. Araştırma geliştirme faaliyetlerinin eksik olması ve değişim adına bir düzenlemenin yapılmamasına rağmen odak grup görüşmesine katılan okutmanların hepsi gerek verilen dil eğitim hizmetlerinde gerek değerlendirme süreçlerinde gerek mesleki gelişim olanaklarının artırılması konusunda olumlu görüşler belirtmişlerdir. Okutman 8 ise DL için önemli olan bir konuyu ifade etmiştir. Bir anlamda herkesin iyi olduğu yani uzmanlık bilgisinin fazla olduğu alanda bir şeyler yapabilmesi önerisini getirmiştir. Görüşmede öne çıkan diğer bir başlık ise hizmet içi öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve özellikle bu konuda yüksek lisans eğitimine devam eden okutmanların daha faal ve paylaşımcı olması gerektiği kanısındır. Tüm bu görüşler doğrultusunda Yabancı Diller Bölümü'nde bu sorun alanındaki alt sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim- öğretime ilişkin sistemlerin iyi işlememesi
- Değerlendirme süreçlerinin güncel olmaması
- Hizmet –içi eğitim ve örgütsel öğrenmeye ilişkin faaliyetlerin sınırlı olması
- Ders materyallerinin güncel olmaması

4.1.3.4. İşbirliğine İlişkin Sorunlar

Gözlemler sonucunda elde edilen verilerin analizi yapıldığında araştırmanın yapıldığı ortamda sorun alanlarından biri olarak da sınırlı işbirliği ortamı ve fırsatları olduğu ifade edilmişti. Bu sorun alanına ilişkin odak grup görüşmesinde okutmanların görüşleri incelenmiş ve aynı problemin onlar tarafından da algılandığı görülmüştür. Bu noktada sorun durumunun nedenlerini tespit etmek amaçla yapılan

odak grup görüşmesinde önce çıkan faktörler aşağıda okutmanların görüşlerinden alıntılar ile sunulmuştur.

İşbirliği kesinlikle yok diyebilirim. Bizde olan sadece arkadaşlık ilişkilerinin yansımaları. Profesyonel anlamda bir işbirliği maalesef yok. (OKUT 1)

Daha önce karar alma konusunda ifade etmiştim. Eyleme geçince sorun olacak diye. Bence zaten bunun nedeni de işbirliği eksikliği. (OKUT 6)

Şimdi durum bence biraz daha karmaşık. Burada yıllardır iyi anlaşılan dışarıda dostluğu olan insanlar aynı sınıflarda dönüşümlü derslere giriyorlar. Haliyle aynı kişilerle iletişim halinde olduğu için diğerleri ile iletişim ciddi anlamda sınırlanmış durumda. Belki bu sistemde farklı kişiler ile etkileşim imkânı sağlansa herkes başta sıkıntı yaşasa da sonrasında ciddi anlamda bir mesleki öğrenme ve işbirliği ortamı oluşturabilir. (OKUT 5)

Arkadaşlar haklı ama sadece sistemle ilgili değil. Bir kere burada ciddi bir bölünmüşlük söz konusu. Küçük gruplar ve birey olarak kalmayı tercih edenler var. Bütün bunlar zaten sorun yaratıyor. Ama bence çözümsüz değil. Bir takım organizasyonlar yapmalı, farklı komisyonlar oluşturmalı ve bu sayede etkileşimi hem mesleki hem de iş dışında geliştirmeliyiz. (OKUT 12)

İnsanlar nereden başlayacağını bilmiyor. Yani her şey bir fikir ile başlar, fikirler paylaşılır, tartışılır ve hep beraber bir işe başlanır. Bizim sorunumuz işte bu kısımda. Burada da bence yönetimdeki kişilere iş düşüyor. Sonuçta bu kadar kalıplara bağlı olmamak gerek. (OKUT 15)

Burada belirtilen görüşler ele alındığında mesleki anlamda bir işbirliği ortamının tam anlamıyla mevcut olmadığı, organizasyondan kaynaklı bir sınırlamanın bulunduğunu ve bu sınırlama nedeniyle bilgi paylaşımı ve beraber çalışma konularında sorunların olduğu söylenebilir. Okutman 6'nın ifadesi incelendiğinde iyi bir organizasyon ile aslında örgüt içindeki bireylerin birlikte

çalışması ve birbirlerinden öğrenmesi sağlanabilir. Bu bağlamda küçük komisyonların oluşturulması ile etkileşim artırabilir.

4.2. Birinci Eylem Planı

Yoğun gözlemler, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmelerden elde edilen bulguların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde belirlenen temel sorun alanlarının çözümü ve DL modeline uygun olarak bir yönetim modeli ile değişim sürecinin başlatılması adına araştırmacı birinci eylem planını oluşturmaya koymuştur. Eylem planının oluşturulması sürecinde elde edilen bulgular temeli oluştururken araştırmacı bu doğrultuda yapmaya karar verdiği eylemler bütünü oluştururken de çoklu bir karar alma mekanizmasını tercih etmiştir.

Bu doğrultuda yapılan çalışmalar aşağıda maddeler halinde açıklamaları ile sunulmuştur.

4.2.1. Eylem Planı ve Dağıtılmış Liderliğe Geçiş

Bu araştırma kapsamında ele alınan örgütte DL modeline uygun olarak liderliğin tek bir kişi ya da kişiler grubu tarafından gerçekleştirilen bir görev ve sorumluluklar bütününden çoklu ve kolektif karar alma mekanizmalarının etkin olduğu, işbirliğinin ve lider yetiştirmenin önde olduğu, değişime ve gelişime olanak sağlayan bir liderlik modeline geçiş test edilmek istenmiştir. Seçilen örgüt yükseköğretim kademesindedir ve hiyerarşinin varlığına rağmen uzmanlığın önde olması ve bir anlamda örgüt içinde daha fazla özgürlüğe izin veren destekleyici bir yapının bulunması modelin test edilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda yapılan bir dizi veri toplama ve analiz sürecinden sonra sorun alanları belirlenmiş ve bu sorun alanlarının çözümü için bir eylem planı geliştirilmiştir. Geliştirilen eylem planı bir yandan bu sorunlara ilişkin çalışanların getirdiği fikirlerden temel alırken bir yandan da DL'ye ilişkin alanyazından beslenmektedir. Araştırmacı tüm bunları bütünleştirerek aşağıda belirtilen eylem planını hazırlamış ve eylem planı örgütsel katılım ile uygulamaya konmuştur.

4.2.1.1. Görev Alanlarının Belirlenmesi

Liderliğe ilişkin tüm görev ve sorumluluklar kişilerin ilgilerine yönelik bir analiz sonucunda oluşturulan küçük komisyona paylaştırılmıştır. Bu dağıtım sürecinde odak grup görüşmesinde öne çıkan görev alanları ihtiyaçları temel oluşturmuştur. Komisyonda uzmanlık bilgisi, gönüllülük ve komisyonun iş yükü gözetilerek kurum içindeki okutmanlarla ile iletişim halinde görev dağılımı yapılmıştır. DL’de özellikle öne çıkan iki nokta vardı. Bunlardan biri tüm görev ve sorumlulukların tek bir kişi tarafından gerçekleştirelemeyeceği düşüncesi iken diğeri ise bunu yapmaya çalışmanın örgütteki kişilerin potansiyelini sınırlayabileceği ve örgütsel gelişim ve değişimi yavaşlatacağı kaygısıdır. Bu nedenle gerek araştırmacının kendi tecrübe ve gözlemleri gerek daha önceki koordinatör ve diğer okutmanlar ile yapılan görüşmeler sonucunda liderlik görev ve sorumlulukları kişilerin ilgi ve uzmanlığına göre ayrılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki birimler oluşturulmuştur:

- Materyal Hazırlama Komisyonu
- Öğrenci İşleri Komisyonu
- Profesyonel Gelişim Komisyonu
- Teknoloji-İletişim Komisyonu
- Koordinasyon Komisyonu

Bu komisyonların ilki olan materyal hazırlama komisyonunda özellikle alanda yüksek lisans yapmış, eser üretmiş ve gönüllülük göstermiş üç okutman görevlendirilmiştir. Bu okutmanlar başta tüm sınavları incelemiş ve oluşturulan yeni sisteme göre yeniden üretmiştir. Ayrıca uluslararası yayınevleri ile temasa geçerek ders kaynaklarını çağdaş ve yeni eğitim-öğretim gelişmelerine uygun olarak yeniden planlamıştır. Tüm değerlendirme hizmetlerinde daha saydam veriler oluşturmaya çalışmıştır. Özellikle ders materyallerinin ve programlarının yeniden düzenlenmesi temel görev alanlarını oluşturmuştur.

Öğrenci işleri komisyonu normalde koordinatörün görevi olan öğrenci devamsızlık raporlarının işlenmesi, organizasyonlarının desteklenmesi gibi

görevleri yerine getirmektedir. Burada tek bir okutman görevlendirilmiştir. Görevlendirilen okutman öğrencilere duyurulmuş ve ulaşılabilir olduğu zaman dilimleri öğrenciler ile paylaşmıştır.

Profesyonel gelişim komisyonunda görevlendirilen iki okutman aynı zamanda alanda yüksek lisans eğitimini sürdüren okutmanlardır. Bu okutmanların iki temel görevi bulunmaktadır. İlki okutmanların profesyonel mesleki gelişimleri için dil eğitimi alanındaki yeniliklere ve sorunların çözümüne ilişkin yazılı kaynakları incelemek ve uygun olanları okutmanlar ile paylaşmaktır. Böylelikle her hafta bölümdeki eğitim-öğretim hizmetine uygun olarak bilimsel nitelikte makaleler paylaşmıştır. Bu komisyonun diğer görevi ise öğrenciler için yararlı kaynakların paylaşımı olmuştur. Bölümde bu amaçla oluşturulan panoda haftalık olarak bültenler yayınlanmış ve öğrencilerin bu kaynaklardan yararlanması amaçlanmıştır.

Teknoloji ve iletişim komisyonunda üç okutman görevlendirilmiştir. Bu okutmanların tamamında yüksek bilgisayar becerisi olduğunu gözlemlenmiştir. Bu yeni dönemde yeni bir eğitim-öğretim programı hazırlanmış ve öğrencilere çevrimiçi bir ek çalışma ortamı sunulmuştur. OxfordLearn adı verilen bu sistemde öğrenciler sürekli olarak derste öğrendiklerini tekrar edebilmekte ve okutmanlarda onların gelişimini sürekli olarak internet ortamında gözlemleyebilmektedir. Bu sistemin kurulması, tanıtılması ve uygulanması belli bir bilgi ve bilgisayar becerisi getirdiği için burada görevli okutman öncelikle sistem konusunda dış kaynaklardan bilgi almış, sisteme işlerlik kazandırmış ve uygulamada belirli aralıklarla toplantılar yaparak diğer okutmanlara da belirli görev ve sorumluluklar konusunda bilgi sağlamıştır. Bu komisyondaki diğer iki okutman ise devamsızlık ve not girişleri için bilgisayar programlarının hazırlanması ve sürdürülmesi işini üstlenmiştir.

Koordinasyon komisyonu ise koordinatör ve yardımcılardan oluşmaktadır. Öncelikle koordinatör tek yardımcı belirlemek yerine iki yardımcı ile çalışmaya başlamıştır. Bu yardımcılardan biri bir yıl süre ile ve resmi olarak göreve getirilirken diğeri ise her ay değişmektedir ve gönüllülük esasına göre seçilmektedir. Böylelikle yönetimde rol vererek kişilerin liderlik becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır. Her bir komisyon koordinatör ve yardımcılardan biri ile

etkileşim halindedir. Burada koordinatör ve yardımcıları komisyondaki gelişmeler ile örgütün diğer birimleri arasındaki iletişimi sağlamaktadır.

Komisyonlar oluşturulurken özellikle sorumluluk ve hesap verebilirlik alanları göz önünde bulundurulmuştur. Tepeden sıkı bir denetim ve yönlendirme yerine her bir komisyona özerklik sağlanmıştır. Her bir komisyon için belirlenen kişiler bir anlamda kurumdaki uzmanlık becerisine göre seçildiği için kendi kararlarını almaları ve bunu yaparken de sürekli olarak etkileşim içerisinde olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

4.2.1.2. Çoklu İletişim Kanalları

Kurumda en önemli eksikliklerden biri sürekli olarak bilgilendirmeyi sağlayacak iletişim kanallarının olmaması öne çıkmaktadır. Bu nedenle her şeyin saydam ve fonksiyonel olması adına sosyal medya üzerinden sadece okutmanlar için bir paylaşım kanalı kurulmuş, aynı anda gerekli olduğu durumlarda iletişimi sağlamak adına mail ve telefon zinciri oluşturulmuştur. Her hafta eğitim ve öğretim hizmetlerini değerlendirmek ve aynı zamanda eylem planının uygulanmasında geri dönüt sağlayabilmek adına mini toplantılar organize edilmiştir. Bu toplantılar genelde ilgili komisyonlar ile yapılırken her iki haftada bir de tüm okutmanların katıldığı değerlendirme toplantıları yapılmıştır.

4.2.1.3. Kolektif Karar Alma Mekanizmaları

Örgüt içerisinde gerek personeli ilgilendiren gerek eğitim-öğretim hizmetlerinde değişime yönelik konularda belirli aralıklarla yapılan toplantılarda öneriler dikkatle dinlenmiş ve kararlarda şeffaflık sağlanmıştır. Kriz ve aciliyet gereken durumlar dışında genellikle tam katılımlı toplantılar ile kararlar tartışılırken böyle durumlarda uzmanlık bilgisinin daha hakim olduğu komisyonlar ve koordinasyon komisyonu ile birlikte karar alma yoluna gidilmiştir.

4.2.1.4. İşbirliğine Yönelik Çalışmalar

Öncelikle eğitim öğretimde yeni bir sisteme geçilmiştir. Kur sistemi adı verilen bu sistem sayesinde her yedi haftada bir okutmanların sınıflarını paylaştığı

çalışma arkadaşları değişmiştir. Böylelikle bir yarıyıl içerisinde her okutman en az dört farklı meslektaşısı ile çalışma imkânı sağlamıştır. Bu değişikliğin temel nedeni her bir okutmanın meslektaşısı ile etkileşime geçebilmesi ve daha önceden oluşan kliklerin ortadan kaldırılması düşüncesidir. Ayrıca iş dışında düzenlenen sosyal organizasyonlar ile kişilerin birbirleri ile olan ilişkileri pekiştirilmeye çalışılmıştır. Yaratılan komisyonlar ile yine farklı kişilerin birlikte çalışmasına imkan sağlanmıştır ve birbirinden öğrenme yolunun aktif olması için yapılan toplantılar ile kolektif karar alma mekanizmaları harekete geçirilmeye çalışılmıştır.

4.3. Birinci Eylem Planı Üzerine Genel Değerlendirme ve DL'nin Yansımaları

DL modelinde öne çıkan lider yetiştirme, kolektif karar alma, liderlik görev ve sorumluluklarının dağıtılması, iş birliği, sürdürülebilir değişim ve gelişim gibi alt kavramlar ile şekillenen bu süreçte lider konumundaki koordinatör oluşturulan komisyonlar ile liderlik görev, sorumluluk ve yetkilerini dağıtma yoluna gitmiştir. Öncelikle gönüllülük esasına göre ve uzmanlık alanına göre yaratılan komisyonlar ile değişimin teknik alt yapısı oluşturulmuştur. Sürekli açık iletişim kanalları ve mesleki gelişim imkanları ile de kolektif karar alma ve işbirliği mekanizmaları harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Süreçte yapılan her şey şeffaflık ilkesinden hareketle tüm okutmanlara duyurulmuş ve böylelikle komisyonların ve onlar tarafından gelen talimatların kabul edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte özellikle resmi güç yada makamsal güç olarak ifade edilen koordinatörün yasa ile belirlenen yetkilerini ön planda tutulmamaya çalışılmış ve tüm iş ve işlemlerde bu güç yerine örgütsel etkileşimden hareket alan ve daha dinamik olan kişilerarası ilişkiler ağından gelen informal güç etkin konumda tutulmuştur. Ayrıca bu süreçte örgütsel gelişim konusunda özellikle destekçi konumunda bulunan ve resmi olarak yetkilendirilmiş bölüm başkanı örgütsel değişim ve gelişim için bölüme bir özgürlük tanıyarak destekçi bir rol oynamıştır. Bu bağlamda hiyerarşinin sınırlayıcı etkilerini bir anlamda tamponlayarak DL modelinin uygulanması için daha dinamik bir ortamın yaratılmasına önemli bir katkıda bulunmuştur.

Söz konusu eylem planının uygulanması ile birlikte bölümde eğitim-öğretimin niteliğini geliştirmek için bir kur sistemi aktif hale getirilmiştir. Normalde

yeniliklerin ciddi anlamda risk durumu oluşturduğu örgütlerde belirli sıkıntılar oluşmaktadır. Ancak DL'ye uygun olarak belirli mekanizmaların harekete geçirilmesi ile süreç en asgari sorun ve kriz durumu ile aşılmaya çalışılmıştır. Yaklaşık 14 hafta süren bu ilk eylem aşamasına ilişkin bulgular (araştırmacı gözlemleri, odak grup görüşmesi verileri) aşağıda sunulmuştur.

4.4. Birinci Eylem Planı Sürecinde Araştırmacı Gözlemleri ve Bulguları

Araştırmacının ilk eylem planı boyunca ve sonunda yaptığı gözlemler DL modeline ilk geçiş sürecine ilişkin önemli veriler sağlamıştır. Bu veriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Koordinatörün görev ve sorumluluklarını başta yardımcıları ile sonrasında ise komisyonlar ile paylaşması kurumdaki iş ve işlemlerin hızlanmasına ve organize edilmesine ciddi bir katkıda bulunmuştur. Koordinatör yardımcılarında birinin her ay değişmesi sonucunda kurumdaki liderlik potansiyeli artırılmış ve önemli resmi ve informal işler birden fazla kişi ile yapılabilecek duruma gelmiştir. Bu sayede hem rutin görevler hem de kriz durumlarında ortaya çıkan sorunlar hızla çözüme ulaştırılmıştır.
- Her komisyona görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri ve fikir üretmeleri için özgürlük ve karar alma hakkı verildiği için komisyonlarda görevlendirilen okutmanların daha aktif oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle materyal geliştirme ve değerlendirmeden sorumlu komisyon ciddi anlamda bir değişim süreci başlatarak her eğitim-öğretim sisteminin yeniden düzenlenmesini sağlamış hem de tüm değerlendirme araçlarını yeniden hazırlamıştır. Bölümdeki tüm kaynaklar çağın gereklerine uygun olarak revize edilmiştir.
- Teknoloji ve iletişimden sorumlu komisyon özellikle çevrimiçi eğitim imkanı sağlayan bir dil programı olan OXFORDLEARN programını aktif hale getirmiş ve bu sayede öğrencilere dersin amaçlarına uygun bir çalışma

platformu yaratmıştır. Düzenledikleri programlar ile diğer okutmanlara da eğitim vererek programın aktif kullanılmasını sağlamışlardır.

- Çoklu iletişim araçları ve düzenli toplantılar ile hızlı ve etkili kolektif karar alma mekanizmaları harekete geçirilmiştir. Bu toplantılarda kişilerin karara katılımında gösterdikleri gönüllülükte ciddi bir artış meydana gelmiştir.
- Her 7 haftalık süreçte kişilerin sınıflarını paylaştıkları çalışma arkadaşlarının değişmesi sonucunda daha önceki klikler yerini olumlu yönde ilerleyen bir işbirliği ortamına bırakmıştır. Özellikle mesleki anlamda eğitim-öğretimi ilgilendiren konularda ders aralarında sürekli bir bilgi alışverişi olduğu gözlemlenmiştir.
- Mesleki gelişim ile ilgili komisyon sürekli olarak bilimsel çalışma ve makale ile yeni öğrenme ortamları yaratmıştır. Başlangıçta ilginin düşük olmasına rağmen sonraki dönemlerde kişiler paylaşılan kaynakları incelemiş ve üzerinde tartışmaya başlamışlardır. Ayrıca bu grup yaynevleri ile iletişime geçerek iki hizmet içi eğitim programı düzenlemiştir. Bu organizasyonlara alanda uzman kişiler davet edilmiş ve bu kişilerce seminerler düzenlenmiştir. Okutmanların her iki seminere de aktif olarak katıldıkları ve böyle bir organizasyonda bulunmaktan mutlu oldukları gözlemlenmiştir.
- Süreç boyunca koordinatör resmi yetkilerini geri planda tutmuştur. Tamamen kişiler arası işbirliği yoluyla kararlara ve yönetime dahil olmaya özen göstermiştir. Komisyonlar daha önceden yetkilendirildiği için onların paylaşımları doğrudan onların adı ile diğer kişilere iletilmiştir. Okutmanlar başta tüm resmi açıklamaları koordinatör tarafından beklerken süreç içerisinde komisyonların ve yardımcılarının açıklamalarını dikkate almışlar ve her komisyonu ilgilendiren durumlar için ilgili kişilerle iletişime geçmişlerdir.

- Koordinatör ve yardımcıları bu süreçte daha çok yönlendirici ve organizasyon ile ilgilenmişlerdir. Koordinatör sürekli olarak bölüm başkanı ile iletişimde bulunmuş ve yapılması gereken iş ve işlemleri hem aktaran hem de komisyonlar ile aktif olarak çalışan kişi konumunda bulunmuştur. Bununla birlikte her ay değişen koordinatörlerin hepsinin görevlerini devam ettirmede istekli olmadıkları da gözlemlenmektedir. Bir kısmı iş yükünden şikâyet ederken bir okutman ise daha çok ders kısmı ile ilgilenmek istediğini belirtmiştir.
- Bölümde ciddi anlamda bir sistem ve personel organizasyon değişimi yaşanmıştır. Değişim sonucunda okutmanları bu süreçten memnuniyetlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Bu olumlu gelişmelerin yanı sıra okutmanlar arasında bu yeni yönetim ve organizasyon modelinden hoşnut olmayanlar da bulunmaktadır. Özellikle uzun süreden beri çalışan okutmanların değişime karşı daha dirençli oldukları gözlemlenmiştir. Bazı okutmanların komisyonlar ile iletişime geçmeyip doğrudan koordinatör ile etkileşim halinde oldukları da gözlemler arasındadır. Bu okutmanların bir kısmı yeni sistemin getirdiği iş yükünden şikâyetçi olmuşlardır. Bu okutmanlar komisyonların oluşturulması aşamasında görev almada gönüllülük göstermemişlerdir. Bununla birlikte herkesin eşit iş yüküne sahip olması düşüncesi ile koordinatör burada resmi yetkilerini kullanarak ve hiyerarşik yönetim modelinde bir görev bilinci ile hareket etmek durumunda kalmıştır. Yaşanan direnç çözümlenmediği durumlarda ise hiyerarşinin bir üst basamağı olan bölüm başkanı devreye girmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında koordinatör DL modeline ilişkin bu ilk eylem planı süresince liderlik görev, sorumluluk ve yetkilerini paylaşmayı seçmiştir. Ancak alanyazında daha önce belirtildiği üzere DL'nin uygulanması sürecinde lidersiz takımlar şeklinde bir uygulama gerçekleşmemiştir. Bunun yerine hem hiyerarşik hem de DL'ye uygun bir liderlik modeli birlikte uygulanmıştır. Değişime direnç gösteren ya da süreçte aktif olmayan okutmanlara yönelik örgütsel adalet kavramı ile hiyerarşik liderlik davranışlarını gösterirken koordinatör genelde

örgüt içinde Dağıtılmış liderlik davranışlarını sürdürebilmiştir. Bununla birlikte gerek daha üst hiyerarşik basamaklarla gerek doğrudan bölümün başında bulunan bölüm başkanı ile koordinatör resmi kimliği ile iletişim halindedir. Ancak bölüm başkanının DL'ye olumlu bakışı ile bölüm içerisinde bu yönetim modelinin uygulanmasının azami düzeyde olduğu görülmüştür. İşbirliğinden kolektif karara katılıma kadar örgütsel değişimden mesleki gelişime kadar her alanda olumlu yönde bir değişim gözlemlenmiştir. Çekincelerin aksine komisyonlar zaman içerisinde kabul edilebilir hale gelmiştir. Koordinatörün birçok konuda konumsal gücünü kullanmasına gerek kalmamıştır. İş ve işlemlerde herhangi bir aksama yaşanmamış ve değişim sürecinin ilk basamağı neredeyse zararsız atlatılmıştır.

4.5. Birinci Eylem Planı Sürecine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Bulguları

Bu ilk uygulama dönemi bitişinde okutmanlar ile yeniden bir odak grup görüşmesi yapılmış ve hem ikinci uygulama dönemi için hem de ilk uygulama dönemine ilişkin veri çeşitliliği sağlamak adına görüşleri alınmıştır. Söz konusu odak grup görüşmesine ilişkin okutmanların görüş ve sözlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

Bu süreçte bence en azından bölüm olarak baktığımızda bireysel sıkıntılar dışında birçok sıkıntımızı giderebildik. (OKUT 2)

Bir kere tamamen işlevsiz olan eğitim sistemimizi güncelledik ve sınavlarımız da verdiğimiz eğitim de artık daha kaliteli. (OKUT 3)

Ben ciddi anlamda yol aldığımızı düşünüyorum. Çok büyük ve hatta şahsi fikrimin asla yapamayız olduğu bir değişim yaşadık. Bu tür şeylerin kolay değişmeyeceğine inanıyordum. (OKUT 8)

Biraz gelişme kaydettik ama bundan sonrası da çok önemli. (OKUT 5)

Okutmanların görüşlerine bakıldığında kurumsal anlamda sorunların çoğunun çözümlendiği ve kalan sorunların ise yönetimsel olmadığı daha çok

bireysel düzeyde kaldığı görülmektedir. Ancak okutman 4'ün görüşleri ise sürecin sürdürülebilirliği konusunda hala bir kaygı durumunun varlığına işaret etmektedir.

Düzenli toplantılar ve gerek sosyal medya üzerinden grubumuz ile gerek mail ve telefon ile bilgilendirmeler ile anında iletişim sağlayabildik. Bence komisyonlarımız aktif çalıştı. (OKUT 9)

En önemli değişiklik benim adıma farklı hocalar ile çalışabilmek oldu. Kuruma yeni gelen biri olarak birçok tecrübeli hoca ile çalışma fırsatı buldum ve birbirimizden ciddi anlamda bir şeyler öğrendik. (OKUT 7)

Koordinatör yardımcısı olarak çalışma bence gerçekten farklı bir şeydi. İşin bir de o boyutunu görmek en azından iş yükünü anlamam ve organizasyonunda yer almam için güzel bir fırsattı. (OKUT 9)

Mesleki gelişim ile ilgili paylaşılan makaleler benim için yararlı oldu diyebilirim. Bir de yapılan hizmet içi faaliyetler güzeldi. Yeniden üniversite yıllarıma döndüm sanki. Bence bunu daha sık yapmalıyız. (OKUT 12)

Okutman görüşlerine bakıldığında oluşturulan komisyonlar yolu ile liderliğin dağıtılmasının olumlu karşılandığı görülmektedir. Farklı hocalar ile çalışmak da yeni öğrenme fırsatlarının yaratılmasını sağlamıştır. Yardımcılardan birinin görüşü ise yeni yönetim modelinin kurumdaki işleyişe ilişkin bilgi alışverişinin sağlandığını doğrular niteliktedir.

Berber toplantılar yapmak, tartışmak gerçekten yararlı oldu. Bir kere her şeyden önce görüşlerimize değer verildiğini gördüm. İkincisi direktme kararlar yerine birlikte bir şeyler yapmak hem mesleki hem de arkadaşlık ilişkilerimize katkıda bulundu. (OKUT 5)

Kim olursa olsun çalışan arkadaşların kararlarını dinledik ve üzerinde tartıştık. Sonuçta görüşlerimiz farklı da olsa ortak yolu bulabildik. Kendi adıma aslında bu sürecin bizi çok yoracağını ve bir şekilde

işlemeyebileceğini düşünmüştüm ama korktuğum gibi olmadı. Sadece bir eleştiri getirebilirim. Bence kişiler farklı komisyonlarda da çalışma imkanı bulmalı. Bunu yaparsak daha fazla öğrenme imkanı sağlayabiliriz. Mesela benim bilgisayar becerilerim pek iyi değil, teknolojiyi pek kullanamam ama bir dahaki dönemde burada diğer arkadaşlardan yararlanmak güzel olabilirdi. (OKUT 9)

Benzer şekilde ben de aynı şeyi istiyorum. Elimde gerçekten çok güzel kaynaklar var ve ben de materyal hazırlamaya dâhil olabilirim. (OKUT 2)

Toplantılar ve Facebook gruplarımız düzenli idi. Kararları beraber almak yerinde oldu. Ama şahsen materyal geliştirme komisyonunda görev aldım, gönüllüydüm de . Fakat bu benim ekstra bir iş yüküydü. Bence ya bu komisyona başkalarını dâhil edelim ya da sürekli kişileri değiştirelim. (OKUT 10)

Bir konuda eleştirim var. Her ne kadar gönüllü de olsak burada hiçbir komisyonda olmayan ve hala bölüme çok da önem vermeyen kişiler olduğunu düşünüyorum. Bu kişilere bence belki fazla ders verilebilir. Bu sayede onlar bizde belki yarım gün fazla derse girerler biz de daha uygun olduğumuz için çok yorulmadan çalışabiliriz. Hem böylece eşitlik de sağlanmış olur. (OKUT 4)

Buradaki okutman görüşleri değerlendirildiğinde genel itibari ile hem iletişimde gelişme sağlandığı hem de değişim ve kolektif karar alma süreçlerine karşı olumlu bir bakış açısı olduğu görülmektedir. Ancak ikinci eylem planı için önemli değişiklikler de işaret edilmektedir. İlki komisyonlarda görevli kişilerin bir şekilde iş yükünün artmasıdır. Burada insan gücünü artırmak ya da rotasyon yapmak gibi iki öneri çıkmıştır. Diğer taraftan hiçbir komisyondan görev almayan kişilerin bir haksızlık durumu yarattığı düşüncesidir. Burada ise ders saatlerini yeniden düzenleme yoluyla bir iyileştirme yapma önerisi gelmiştir.

Şimdi baktığımızda bence biz personel anlamında işleyiş anlamında iyi bir şeyler yaptık. Burası bir yükseköğretim kurumuydu ve biz bunu daha önceden fark etmeden emir komuta çalışıyorduk. Sonra işler yolunda gitmiyordu aksiyordu. Bunları çözdük ama bir şeyi de unuttuk. Sonuçta burası bir eğitim kurumu ve sadece yöneticiler hocalar yok burada. Madem beraber karar alıyoruz öğrencilerimizi de bu olaya dâhil edelim. (OKUT 3)

Bu konuda ben de aynı fikirdeyim. Evet biz sonuçta 20 kişiyi bulmayan bir ekibiz ve birbirimizin fikirlerini artık duyabiliyoruz, eğitim sistemimiz üzerine konuşabiliyoruz. Ama bir de öğrencileri dinleyelim. Nedir mesela? Anketler yapalım, temsilcilerimiz olsun görüşmeler yapalım. Bir de onları dinleyelim. Eminim onların da söyleyecekleri vardır. Mesela ben kendi adıma öğrencinin benim dersim için ne düşündüğünü merak ediyorum. Onlara da değerlendirme anketleri verelim. Sonuçlarını beraber tartışalım. (OKUT 10)

Bu görüşler doğrultusunda ikinci eylem planında DL modelinin karara katılım alt basamağında öğrenciler de dahil edilecektir. Genel örgütsel sorunların çoğu çözüme ulaştırıldığı için karara katılımında paydaşlardan biri olan öğrencilerin ihtiyaçları ve görüşleri de dikkate alınabileceği belirtilmiştir.

4.6. İkinci Eylem Planı

Birinci eylem planını takiben yapılan değerlendirmeler sonucunda DL'ye geçiş sürecinde döngüsel eylem planına uygun olarak ikinci bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu eylem planında mevcut uygulamaların yanı sıra bir takım düzenlemelere ve değişikliklere yer verilmiştir. İkinci eylem planında yapılan değişiklikler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:

4.6.1. Öğrencilerin Karara Katılımına İlişkin Çalışmalar

Odak grup görüşmesinde öne çıkan konulardan biri olan öğrencilerin de sürece aktif katılımının sağlanması ve karara katılımında bu grubun da bir paydaş

olarak dâhil edilmesi fikri gereğince öğrenciler ile bir dizi çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda ilk yapılan uygulama öğrenci liderliği hareketidir.

4.6.1.1.Öğrenci Liderliği

Yabancı Diller Bölümü'nde verilen eğitim daha önce belirtildiği üzere 7 haftalık temel kurlara ayrılmıştır. Her kurda yapılan eğitimin yanı sıra gerek eğitimin niteliğine dair fikir sahibi olmak gerek öğrencilerin de DL sürecine aktif katılımını sağlamak adına her sınıftan iki adet öğrenci temsilcisi seçilmiştir. Bu öğrenciler başta gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş ve gönüllü olmaması gibi durumlarda ise sınıfta en çok derse giren okutmanın/okutmanların tavsiyesi üzerine belirlenmiştir. Bu öğrenciler ile her 7 haftalık kur içerisinde rahat bir ortamda bir saatlik kısa bir toplantı yapılmış ve toplantılarda tartışılan durumlar, getirilen öneriler hem okutmanlarla, hem bölüm başkanı ile paylaşılmış ve sistemde uygulanabilir olanlar ise doğrudan uygulamaya dökülmüştür.

Bu öğrencilerin iletişim bilgileri daha öncesinden alındığı için toplantılardan en az bir hafta önce kendilerine bilgi verilmiş, sınıf arkadaşlarından dilek ve önerilerini almaları istenmiş ve toplantıda bir anlamda tüm öğrenci grubunu temsil etmeleri sağlanmıştır.

Ayrıca her 7 haftalık kur sonunda öğrenci temsilcileri değiştirilmiş ve bu sayede öğrenci liderliğinde çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve okuldaki bu liderlik potansiyelinin öğrenci seviyesinde de geliştirilmesi hedeflenmiştir.

4.6.1.2. Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketleri

Öğrenci temsilcileri ile yapılan toplantılara ek olarak her 7 haftalık kur bitiminde öğrencilere internet üzerinden ders ve öğretim elemanının değerlendirilmesi için anketler verilmiştir. Elde edilen sonuçlar gerekli programlar ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları hocalar ile paylaşılmıştır. Ayrıca anketlerin genel sonuçları okutmanlarca yapılan toplantılarda tartışılmış ve olumsuzlukların giderilmesi için gerekli kararlar alınıp uygulanmaya çalışılmıştır. Anket sonuçları

aynı zamanda bölüm başkanı ile tartışılmış ve resmi işlem gerektiren talepler ilgili bölümlere iletilmiştir.

4.6.1.3. Komisyonların Yeniden Organizasyonu

İlk eylem planı sonrasında yapılan odak grup görüşmesinde öne çıkan diğer bir konu olan komisyonların iş yükü ile ilgili ikinci eylem planında bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Komisyonların iş yükü yeniden değerlendirilerek iş yükü fazla olan gruplara gönüllü okutmanlar uzmanlık alanlarına uygun olarak eklenmiştir. Bununla birlikte daha az aktif olan komisyonlarda okutman sayıları azaltılmış ya da bu komisyonlardaki kişilere ek görev alanları tanımlanmıştır.

4.6.1.4. Eylem Planında Örgütsel Adalet

Odak grup görüşmesinde ele alınan diğer bir husus ise bazı okutmanların hiçbir komisyonda görevi olmaması, bu okutmanların sadece ders ve sınav değerlendirme görevleri olması iken komisyonlardaki okutmanların bu görevlerine ek olarak farklı görev alanları olduğu ve bunun bir haksızlık yarattığı fikriydi. Bu konuda bölüm başkanı ile görüşülmüş ve bu anlamda adaleti sağlamak adına komisyonlarda görevli okutmanlara ders programlarından daha esnek davranılmış, diğer okutmanlara ise bu doğrultuda haftalık ders yükü 3 saat daha fazla olacak şekilde yeniden dağıtılmıştır. Böylelikle bir anlamda denge oluşturulmaya sağlanmış ve komisyonların görevlerini yerine getirmesi ve örgütsel değişimin dinamiklerini aktif tutmaları için daha fazla özerklik sağlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte ders yükü daha fazla olan okutmanlara ise durum açıklanmıştır ve özellikle ders işlenişine dair ve kaynakların öğrencilerce kullanımına ilişkin veri sağlanmaları istenmiştir.

4.6.1.5. Strateji Geliştirme

Bu eylem planında bir öncekinden farklı olarak strateji geliştirme adına koordinatör ve yardımcılarının rehberliğinde bir dizi çalışma yapılmıştır. Bölümde verilen değişim sürecinin sürdürülebilirliğini sağlamak ve gelecekte oluşabilecek risk ve fırsat durumlarını değerlendirebilmek adına Yabancı Diller Bölümü'nün bundan sonraki süreçte durumu planlanmaya çalışılmış ve bu anlamda yapılabilecek

eylemler dizini hazırlanmıştır. Bu aşamada yapılması planlanan ve yapılan çalışmalar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Öncelikle kurum imajının yansımaları olacak bir misyon ve vizyon belirlenmiştir.
- Bu misyon ve vizyonun gereği olan bir strateji ve hedefler bütünü belirlenmiştir.
- Hedeflere ulaşmak için senaryolar oluşturulmuş ve her bir eylem için tahmini zaman dilimleri oluşturulmuştur.
- Gelecekte oluşabilecek ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmış ve buna ilişkin gerekli resmi bağlantılar bölüm başkanına iletilmiştir.

Bu aşamada belirlenen eylem planı gereğince bu ilk strateji geliştirme uygulaması kapsamında yapılanlar ise şu şekildedir:

- Kurumun internet sitesi içerikleri düzenlenmiş ve öğrencilerin aktif olarak kullanması için içerikler oluşturulmuştur.
- Kurumun eğitim-öğretim yönergesi kolektif bir çalışma ile güncellenmiş ve önce bölüm başkanına; sonrasında ise bölüm başkanı aracılığı ile üniversitede yönetimine sunulmuştur.
- Gelecekte oluşabilecek öğrenci sayısı belirlenerek gerekli bina, personel ve materyal ihtiyaçları bölüm başkanına iletilmiştir.
- Derslerde teknoloji kullanımı için yayınevleri ile iletişim kurulmuş ve örnek materyallerin pilot uygulaması yapılmıştır.
- Gelecekte yaşanabilecek sorunlar için bir destek planı oluşturmak için bölümde kullanılan kaynaklar için alternatifler oluşturulmuştur.
- Eğitimin niteliğini artırmak ve tanıtım faaliyetleri için broşür içerikleri artırılmıştır ve kayıt dönemlerinde tanıtım masası açılması planlanmıştır.
- Öğrencilerin mesleki hayatlarında dil yeterliliklerini göstermesi ve marka çalışmaları için bir yıllık hazırlık eğitimini takiben yapılan sınavda başarılı olması durumunda sertifika verilmesi planlanmıştır ve bu öneri bölüm başkanı ile paylaşılmıştır.

- Yapılan her sınav için standart bir uygulama yapılması için gerekli altyapı çalışmaları yapılmıştır.
- Bölüm kütüphanesinin oluşturulması uzun vadeli bir plan olmakla birlikte buna ilişkin dış kaynaklardan destek için yazışmalar yapılmıştır.
- Dil eğitimi ile öne çıkan yurtiçi ve yurtdışı yükseköğrenim kurumlarındaki ilgili personel ile iletişim kurulmuş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda gelişim alanları belirlenmiştir.

4.7. İkinci Eylem Planına İlişkin Gözlem Sonuçları

Yaklaşık dört ay süren bu ikinci eylem planı süresince araştırmacı yine eş zamanlı gözlemlerde bulunmuştur. Birinci eylem planına yapılan değişiklik ve düzenlemeler sonrasında süreç dikkatli ve yoğun gözlemlerle incelenmiş ve sorun alanlarında herhangi bir gelişme kaydedilip kaydedilmediği ya da yeni sorun alanlarının oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen veriler ve yorumlara aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

- Bu ikinci eylem planında yapılan temel değişikliklerden biri öğrenci liderliğini başlatmak ve öğrencilerin karar katılımını sağlamak adına düzenlenen öğrenci değerlendirme toplantıları ve anketleridir. Her 7 haftalık süreç içerisinde temsilci öğrenciler ile yapılan toplantılar ile öğrencilerin başta sorun alanları olmak üzere istek ve önerilerini iletmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda sürecin sağlıklı işlediği ve hem yönetime hem de okutmanlara ciddi anlamda yararlı geri dönüş sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan ilk toplantıda öğrenciler internet içeriklerine ulaşma konusunda sorun yaşadıklarını iletmişler ve bu konuda gerekli yazışmalar yapılmış ve sorun çözülmüştür. Yine aynı toplantıda başka bir konu ise öğrenci sosyal faaliyetlerinin desteklenmesi ve bölüm olarak sosyal grupların oluşturulması olmuştur. Bunu desteklemek için bölüm başkanı ile görüşülmüş ve bundan sonraki senelerde ilk olarak bir İngilizce dram grubunun kurulması için gerekli altyapı çalışmaları yapılmıştır. Toplantılara ek olarak öğrencilere internet ortamında verilen anketler ile de özellikle ders ve öğretmen bazlı değerlendirme mümkün

olmuştur. Öğrenciler öncelikle çoktan seçmeli ve Likert tipi kısa sorularla genel olarak eğitim-öğretim sistemini ve kalitesini değerlendirme fırsatı bulmuşlar, daha sonra gelen daha özel ve açık uçlu sorular ile de derslerine göre okutmanları değerlendirmişlerdir. Soruların açık uçlu olması sayesinde öğrenciler belirli bir öğretmen ile takdir, eleştiri ya da önerilerini belirtebilmiştir. Anketlere verilen cevapların çoktan seçmeli kısmı uygun program ile değerlendirilmiş ve sonuçlar hem bölüm başkanına hem de okutmanlara sunulmuştur. Bu sonuçlar üzerinden bölüm kaynakları yapılabilecek olanlar derhal uygulamaya geçirilirken dış kaynak gerektirenler ise üst yönetime iletilmiştir. Öğrencilerin okutmanlara ilişkin yazdıkları bilgiler ise öncelikle koordinasyon ekibince incelenmiş ve sonrasında da ilgili okutmanlara iletilmiştir. Okutmanların bu doğrultuda gerek dersteki yöntemlerini gerek öğrencilere karşı olan tutumlarında değişime daha açık oldukları gözlemlenmiştir.

- Bir diğer düzenleme ise komisyon çalışmalarında yapılmıştır. Mevcut düzeni korumak ve sağlıklı işletmek adına belirli komisyonların iş yükü yeniden belirlenmiş ve bu komisyonlara takviye personel sağlanmıştır. İş yükünü azaltarak ve yeni işbirliği fırsatlarına imkân sağlayarak komisyonların daha aktif işlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Birinci eylem planının ardından örgütteki iş dağılımları ve görev sınırlarının iyice yerleştiği ve uzmanlığın arttığı görülmüştür. Ayrıca belirli komisyonlar için farklı okutmanların da gönüllülük göstermesi sonucunda bilgi paylaşımı ve işbirliğinin yanı sıra örgüt içi öğrenme ve uzmanlaşma potansiyelinin de artabileceği bir ortam yaratıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte mesleki gelişim için fırsatlar sağlamakla yükümlü komisyonun ikinci eylem planı süresince özellikle başlarda pasif kaldığı da gözlemler arasındadır. Bu durumun tespiti adına yapılan görüşmelerde diğer okutmanlara sağlanan makale, çalışma örnekleri ve diğer basılı kaynakların okutmanlarca önemsenmediği gibi bir düşüncenin hayal kırıklığı yarattığı gözlemlenmiştir. Özellikle biraz daha uzun zamandır çalışan, kurumda yaşı daha yüksek olan okutmanların bu konuda pek bir çaba göstermediği görülmüştür. Bu yüzden öncelikle yapılan bir rutin toplantıda okutmanların görüşleri yeniden alınmış

ve gerçekten de bu konuda bir sorun olduğu görülmüştür. Gerek örgütteki değişim sürecinin yoğunluğu gerek bu ikinci eylem planı süresince ders saatlerinin ve bölüm dışından gelen talepler doğrultusunda sınav yükünün artması ile okutmanların mesleki gelişime yönelik yapılan bu çalışmalardan yararlanamadığı görülmüştür. Bu noktada ise komisyon çalışmalarına ara verilmiş ve daha kısa vadede fayda sağlayacak hizmet içi seminer ve eğitim faaliyetleri için bir arayışa girilmiştir. Bunun dışında komisyonların görevlerini yerine getirdiği ve zamanla daha etkin ve sorunsuz bir çalışma disiplini kazandıkları görülmüştür. Ayrıca resmi anlamda bir altyapısı olmamasına rağmen okutmanların komisyonlardan gelen talep ve istekleri kabul ettiği ve uygun hareket ettikleri gözlemlenmiştir.

- Diğer bir düzenleme ise ders saatlerinde yapılmıştır. Komisyonlarda görevi bulunan okutmanlar birçok farklı görev ve sorumluluk sahibi olduğu için derse girme sürelerinde bir esneklik sağlanmış ve hiç görevi olmayanlara oranlar 3 saat daha az derse girmişlerdir. Ancak bu süre zarfında komisyon görevlerini yapmak amacıyla bölümde kalmışlardır. Bu durum özellikle değişim sürecine karşı olumlu bakış açısı olmayan ve bu ders düzenlemesi nedeniyle ders saati artan okutmanların bir kısmı tarafından hoş karşılanmamıştır. Bununla birlikte örgütsel adaletten hareketle bu uygulamanın yapılması hem bölüm başkanı hem araştırmacı hem de okutmanlar tarafından bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda bu değişikliğin ilgili okutmanlara iletilmesi için bölüm başkanı devreye girmiştir. Böylelikle oluşabilecek direnç engellenmek istenmiş ve görevlendirme makam yetkisi kullanılarak yapılmıştır.
- Özellikle koordinasyon ekibi (koordinatör ve yardımcıları) DL modeli gereğince yoğun iş yükünden kurtuldukları için enerjilerini strateji geliştirme gibi örgüt için oldukça önemli olan konulara verebilmiştir. Oldukça kısa bir süre içerisinde gerekli komisyonların yardım ve bilgisi ile bu anlamda birçok altyapı çalışması tamamlanmıştır.

- Bunun dışında birinci eylem planı gereğince oluşturulan komisyonlar, eğitim sistemi ve diğer yönetim mekanizmaların doğru işlediği, örgüt içi işbirliğinin arttığı ve kliklerin ortadan kalktığı da gözlemler arasındadır.

4.8. İkinci Eylem Planına İlişkin Odak Grup Görüşmesi

İkinci eylem planının uygulanmasını takiben yine bir odak grup görüşmesi yapılmış ve değerlendirme yapılması sağlanmıştır. Bu araştırma kapsamında yer verilen son veri toplama aşaması bu odak grup görüşmesi olmakla birlikte süreç araştırmanın bitiminden sonra da devam etmiştir. Dolayısı ile bu odak görüşmesinden sonra da elde edilen verilerin analizi yapılmış ve sürece devam edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış sorularla yapılan odak grup görüşmesi sonucunda okutmanların ikinci eylem planına ilişkin görüşleri aşağıda yorumlar ile birlikte sunulmuştur.

Ders saatleri ve iş yükü ile ilgili düzenlemeler bence olumlu sonuçlandı. Ben şu anda materyal geliştirme komisyonundayım ve oradaki arkadaşların çalışmalarını gördüm. Gönüllü de olsalar bu kadar iş fazlaydı ama şimdi daha doğru oldu. (OKUT 4)

Benim içinde bulunduğum komisyonun ciddi anlamda çalıştığını düşünüyorum. Bence bu görev ayrımları gerçekten işe yaradı. Herkesin yapacağı şey belli ve bir zaman sonra sadece görevlerini yerini getirmekten bizler de bir şeyler katmaya başladık. Diğer arkadaşlarla konuşarak zamanla acaba şunu yapsak nasıl olur şunu biraz geliştirelim tarzı diyaloglara girdik. Bu da bölüm için olması gereken şey. Zaten normalde birkaç yıl alacak değişiklikleri bu kadar kısa zamanda yaptık. (OKUT 14)

Ben kendi adıma gerçekten uzun yıllar burada olmama rağmen ilk kez bu kadar doyum elde ediyorum. Öğrenci başarısını bir kenara koyarsak çünkü o duruma etki eden çok şey var gerek kararları almada, bölümdeki işbirliği

olayında, birbirimiz ile diyaloglarda bir çeşit profesyonellik yakaladık. Geçenlerde bir konuşmada ben buradaki sistemi anlattım başka meslektaşlara. Gerçekten şaşırdılar. (OKUT 18)

Son düzenlemeler ile bence daha işler bir sisteme kavuştuk. Öncesinde biraz çalışana daha fazla görev vererek bir anlamda cezalandırma da vardı sanki. Ama şimdi bu ders saatlerinin organizasyonu ile tam anlamıyla bir adalet sağladık. Her zaman ihmaller, karşıt fikirler ya da ne bileyim bağlılığı daha az olanlar olur olacaktır da ama genelde bölümdeki bu dinamik havayla onlar da zamanla etkilenirler ve düzelirler diye düşünüyorum. Bir de bence ilk bu değişikliğin olduğu zaman biraz riskliydi. Bizzat süreçte olmama rağmen hatta desteklememe rağmen bazen ben de acaba olacak mı ya olmazsa gibi şeyler düşündüm. Ama şimdi baktığımda gerçekten güzel işliyor. (OKUT 15)

Daha önceki toplantıda da belirtmiştim. Bu yeni yönetim işi güzel oldu. Şimdi geçmişten farklı olarak bir kere artık herkesin iyi olduğu ve bölüme katkı yaptığı bir alan var. Bu iş gönüllülüğe dayalı ki tepeden inme emirlerden daha iyi sonuçlar alıyoruz. Sonra herkes farklı görevler alabiliyor, koordinatör yardımcısı olayı bence güzel. Tabii ki bazı arkadaşlar bu görevi diğerlerinden iyi yapıyor ama genç bir kadro olduğu için zamanla öğrenirler diye düşünüyorum. Hatalar aksaklıklar olacak ama en azından çözümü oluyor. (OKUT 9)

Okutmanların görüşleri incelendiğinde DL'ye uygun olarak belirlenen görev alanları tanımının ve bunu temel alarak oluşturulan komisyonların ikinci eylem planı gereğince yapılan düzenlemeler ile daha sağlıklı çalıştığına ilişkin bir ortak inanış öne çıkmaktadır. Genel olarak DL modeline dayandırılan yönetim sistemlerinin sorunsuz olarak işlediği sorunların ise kısa sürede çözüme ulaştırıldığı çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte bölümde hala değişim sürecinde pasif kalan kişilerin olduğu da okutman görüşlerinden çıkarılabilir. Bu kişilere daha fazla ders vermek ile okutmanların adalet vurgusu göz önünde bulundurulmuş ve okutmanlar da buna olumlu tepki vermişlerdir. Bununla birlikte belirli okutmanların pasif

kalması motivasyon ve hayal kırıklığı yaratan bir etki vermemiş tam tersine bölümdeki değişim sürecinde ve dinamizm ile bu kişilerin de etkileneceği şeklinde görüş belirtilmiştir.

Okutmanların ifadeleri analiz edildiğinde öne çıkan diğer bir konu ise değişimin sürdürülebilirliğidir. Hiyerarşik bir düzende DL modeline uygun bir yönetim anlayışı getirilebilir ancak liderin Dağıtılmış liderlik davranışlarını ne kadar süre devam ettirip bu süreci devam ettirebileceği, bireylerin bu şekilde bir yönetim anlayışını nasıl kabul edebileceği ya da bu modele dayanan değişim sürecinin ne kadar sürdürülebilir olduğu elbette önemli konulardı. Ancak bu ikinci eylem planında daha önceki kaygıların ortadan kalktığı sonucuna ulaşılabılır.

Odak grup görüşmesinde ele alınan diğer bir konu ise öğrencilerin karara katılımıdır. İlk eylem planı sonrasında gerçekleştirilen görüşmede bir eksiklik olarak ifade edilmesinin ardından bir takım adımlar atılmış ve öğrencilerin daha fazla karara katılımı için öğrenci temsilcisi belirleme, bu temsilciler ile düzenli görüşmeler yapma ve anketler uygulama gibi uygulamalar başlamıştır. Yapılan bu çalışmalar sonunda okutmanların değerlendirmelerine aşağıda yer verilmiştir.

Benim için bu anketler yararlı oldu. Doğru ve yanlış yaptığım şeyleri değerlendirme şansım oldu. (OKUT 1)

Anket sonuçlarını okumak gerçekten yararlı oldu. Genel sonuçlar ile zaten bir şekilde yönetim olarak ilgilendik ama hoca değerlendirme olayı bizim için güzel geri dönüt sağladı. (OKUT 6)

Öğrenciler ile yapılan toplantılardan birinde ben de bulundum. Bence bu toplantılar onları önemseydiğimizizin güzel bir göstergesi. Hele önerilerini ya da isteklerini hayata geçirdiğimizde her şey daha da açık oluyor. Bazen biz onların yaptıklarını bazen de onlar bizim eylemlerimizi pek anlayamıyor. Bu anket ve toplantılar ile bence biz bunu çözüme ulaştırdık. (OKUT 12)

Okutman görüşleri incelendiğinde öğrencilerin karara alma süreçlerine dahil edilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Okutmanların aldıkları geri dönütlere göre kendilerini değiştirme konusunda isteklilik gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Bu odak grup görüşmesinde son ele alınan konu ise strateji geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu koordinasyon ekibi tarafından yapılmakla birlikte diğer okutmanların görüşlerine danışılmıştır. Odak grup görüşmesinde de bu yapılanlara ilişkin izlenimler ve değerlendirmeler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bütün iyi okulların internet siteleri dolu dolu. Bizimki bu güne kadar pek aktif değildi. Ancak şimdi başlangıç da olsa aktif olmaya başladı. Zamanla bence daha da güzel olacaktır. (OKUT 3)

Duyuruların internet ortamında yapılması bence çok iyi oldu. Böylelikle tüm öğrencilerimiz bölümdeki gelişmelerden haberdar olabiliyor. (OKUT 7)

Ben koordinasyon ekibinin bu yaptıklarının önemli olduğunu düşünüyorum. Sonuçta ben bir öğrenci olsam ilk bakacağım şeylerden biri kesinlikle web sitesi olurdu. (OKUT 5)

Yukarıdaki okutman görüşlerinin, koordinasyon ekibi tarafından strateji geliştirme faaliyetlerinden biri olan internet sitesinin yeniden düzenlenmesi konusunda olumlu olduğunu söylenebilir. Strateji geliştirme kapsamında yapılan diğer bir düzenleme ise öğrencilere dil eğitimlerinde başarılı olduğunu gösteren sertifika programının düzenlenmesine ilişkin yapılan çalışmalardır.

Böyle bir şey yapmak öncelikle bizim eğitimimizin kalitesini gösterecektir. Bir anlamda markalaşmış olacağız. Sonuçta burada ciddi anlamda kaliteli ve yoğun bir dil eğitimi veriyoruz ve giderek de kaliteyi artırıyoruz. Bizim dil eğitimimizin tanınması için kesinlikle katkıda bulunacaktır. Diğer taraftan

öğrenci için de bence hoş bir fırsat. Çoğu öğrencimiz bu dil belgesini iş başvurularında kullanabilir diye düşünüyorum. (OKUT 10)

Sertifika vermek evet belki ulusal ve uluslararası eşdeğerliği olmayacak ama her şeyden önce kurumsal olmakla ilgili. Bir devlet üniversitesi olarak bunu yapmak bence önemli. İki gün sonra yeni öğrenciler geldiğinde bu sertifika işi motivasyonu da artırabilir. Hatta bence bazı uluslararası sınav kuruluşları ile konuşup bölümde IELTS, FCE gibi sınavlar da yapabiliriz. Hem biz başarımızı görürüz hem de öğrencilerimiz bu sınavlara girerek uluslararası belgeler edinebilir ve bunu akademik ve profesyonel yaşamlarında kullanabilirler. (OKUT 14)

Görüşler incelendiğinde bu alanda yapılacak yeniliklerin olumlu karşılandığı görülmektedir. Bu tür bir uygulamanın faaliyete geçirilmesinin hem bölüm imajı için hem de öğrencilerin kariyerleri için olumlu olacağına ilişkin bir beklenti olduğu görülmektedir.

Diğer strateji geliştirme faaliyetlerine ilişkin görüşler ise aşağıda sunulmuştur.

Tanıtım faaliyetleri, broşürler bence önemli. Öğrenciler buraya ne yapacaklarını bilerek gelirlerse öncelikle biz zaman kazanmış oluruz. (OKUT 2)

Bence bu yayınevleri ile görüşüp alternatif kaynaklar oluşturmak çok önemli. Hatta işi bir adım ileri götürüp pilot sınıflarla çalışabilir ve daha iyi olduğuna kanaat getirirsek orda da bir yeniliğe gidebiliriz. (OKUT 6)

Geleceği planlamak pek ihtimal vermediğim bir şeydi. Evet temel sıkıntılarımız var ve bunları çözmek adına bir şeyler yapıyoruz ama geleceğe ilişkin önlemler almak da çok önemliydi ve sanırım bu dönem biraz başladık buna. (OKUT 13)

Aslında hepimizin aklında bir şeyler vardı ancak bunları gerçekleştirmek çok da olası değildi. Bence komisyonların kurulması ve bu sayede görevlerin belirlenmesi bunda çok etkili oldu. Sonuçta bunu da yapabileceğimizi gördük bir potansiyel olduğunu gördük. (OKUT 6)

4.9. İkinci Eylem Planının Değerlendirilmesi

Bu araştırma kapsamında DL uygulamalarının sadece iki eylem planı ve bunların sonuçlarının analizine yer verilmiştir. Bundan sonra da bu uygulamalara devam edilmiştir. Bununla birlikte ikinci eylem planı ile birlikte ilk eylem planında öne çıkan sorumluluk, hesap verebilirlik, görev ve sorumluluk alanları ve değişim sürecinin sürdürülebilirliği gibi konularda sorunların büyük ölçüde giderildiği gözlemlenmiştir. Okutmanlar ile yapılan odak grup görüşmesi verilerinin de bu anlamda olumlu görüşler oluşturduğu görülmektedir.

4.10. Problem Cümlelerine Göre Düzenlenmiş Bulgular

4.10.1. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının örgütsel değişim üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?

Yapılan araştırma bağlamında DL modeli öncesindeki durum ve sorunlar belirlenmişti. Araştırmanın yürütüldüğü birimde gerek yönetsel gerek çalışan motivasyonu ve eğitim öğretim hizmetleri bakımından birçok sorun alanı tespit edilmişti. Bununla birlikte uygulamaya konan birinci ve ikinci eylem planları sırasında ve sonrasında yapılan gözlemler ve odak grup görüşmeleri örgütte ciddi çapta bir değişim hareketinin başladığını ve bu değişim hareketinin başarıya ulaştığını işaret etmektedir. DL öncesi yönetim modelinde kurumsal işleyiş ile çok temel sıkıntılar olduğu gözlemlenirken ve odak grup görüşmesinde elde edilen görüşler de bunu doğrular nitelikte iken iki eylem planından sonra ciddi anlamda bir değişim sürecine girilmiş ve bu doğrultuda yönetimden eğitim-öğretim programına kadar her alanda bir değişim gözlemlenmiştir. DL modeli doğrultusunda oluşturulan komisyonlar ve komisyonlar için belirlenen görev alanları ile örgütsel potansiyelden daha fazla yararlanılmış ve işbirliği ortamında değişim için gerekli dinamikler harekete geçirilmiştir. Aynı zamanda kolektif karar alma ve uzmanlık bilgisinin öne

ıkarılması ile değişim sürecinde oluşabilecek ve oluşan risk durumlarına karşı önlemler alınmıştır. İlk eylem planından sonra sorun alanlarının hızla belirlenmesi ve bu sorun alanlarına ilişkin üzümlerin hızla geliştirilmesi ile ikinci eylem planında değişimin sürdürülebilirliği test edilmiş ve nihayetinde DL modelinin hiyerarşık bir düzende de değişim üzerinde pozitif yönde bir etki yarattığı kanısına ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın yapıldığı bölüm yükseköğretim kademesinde ve bölüm başkanının ve niversite yönetiminin değişimi desteklediği bir evrededir. Katı hiyerarşık bir yönetim modelinde DL modelinin uygulanması ya da uygulansa dahi değişim ile ilişkisini ele almak için daha farklı bir çevrede araştırma yapmak yerinde olacaktır.

4.10.2. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının kurumsal gelişme üzerinde olumlu bir etkisi bulunmakta mıdır?

Yaklaşık 8 ay süren DL araştırma süreci eylem planı boyunca kurumda birçok alanda gelişme gözlemlenmiştir ve yapılan odak grup görüşmesi veri analizleri de bunu doğrular niteliktedir. İlk eylem planı sonrasında kurumda görev alanlarında, çalışan memnuniyetinde, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ve öğrencilere sağlanan eğitim-ğretim hizmetlerinde önemli lde bir gelişme yaşanmıştır. Birinci eylem planının sona ermesinin ardından elde edilen veriler ve analizler ile ikinci eylem planı başlatılmış ve ikinci eylem planında daha kurumsal olmaya ve kurumsal imajı geliştirmeye yönelik bir strateji geliştirme basamağı da bu gelişme sürecine eklenmiştir. DL uygulamaları gerek görev alanlarını belirlemesi, gerek örgütteki liderlik potansiyeline bireyselden ziyade kolektif bir ivme kazandırması, örgütsel öğrenme, işbirliği ve kolektif karar alma mekanizmalarına olumlu etkisi ile her iki eylem planını da başarılı şekilde devam ettirmeye ve örgütsel gelişimi sağlamaya ciddi anlamda katkıda bulunmuştur.

4.10.3. Dağıtılmış liderlik uygulamalarının kolektif karar alma, işbirliği ve lider yetiştirme üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?

DL modelinin uygulandığı bu eylem araştırması sürecinde özellikle olumlu anlamda gelişmelerin yaşandığı gözlemlenmiştir. Öncelikle kurumda yönetici pozisyonunda bulunan ve liderlik görev ve sorumluluklarını yürüten koordinatör

oluşturulan komisyonlar ile görevlerini paylaşmıştır. Aynı zamanda koordinatör yardımcısı sayısını birden ikiye çıkararak resmi olmayan yeni bir pozisyon oluşturmuştur. Koordinatör yardımcılarında birinin her 7 haftada bir sürekli değişmesi ile kurumda liderlik potansiyelinin artırılması hedeflenmiştir ve hepsi olmasa da genelde bu yardımcılarda koordinasyon ile ilgili görevlerinde başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Diğer taraftan komisyonlar da özellikle ikinci eylem planı sürecinde aktif görev yaparak ciddi anlamda bir katkı sağlamıştır. Diğer taraftan kurum içindeki çalışanların sürekli iletişim halinde olmasına imkân sağlayan iletişim araçlarının oluşturulması ve düzenli toplantılar ile kolektif karar alma mekanizmaları harekete geçirilmiş ve karara katılımın yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kolektif olarak alınan kararların hem kalitesi ile hem de kabul edilebilirlik derecesi ile örgütsel gelişme ve değişim sürecini desteklediği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde okutmanların sınıflarını paylaştığı kişilerin sürekli olarak değişmesi ile her okutman farklı kişiler ile çalışma fırsatı bulmuş ve örgütteki klikleşmenin önüne geçilmiş ve işbirliği ortamı desteklenmiştir. Böylelikle birbirinden öğrenme faaliyetleri pekiştirilmiş ve odak grup görüşmesinde elde edilen verilerin de bu durumu doğrular nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine komisyonlar ile uzmanlık alanları aynı olan ya da farklı alanlarda uzmanlaşma için gönüllü olan okutmanlar arasında bireysel etkileşim artırılmış ve işbirliği ortamı bu şekilde de ikinci kez desteklenmiştir. Bununla birlikte karara katılım ya da işbirliği yapma gibi konularda örgütsel sıkıntılar aşılmasına rağmen bireysel düzeyde sorunların hala olduğu da gözlemler arasındadır. Bu doğrultuda koordinatör makamsal gücünü kullanarak ya da durumu bölüm başkanı ile paylaşarak bu okutmanların asgari görevlerini yapmalarını sağlama yoluna gitmiştir.

4.10.4. Dağıtılmış liderliğe geçiş ve modelin uygulanması sürecinde örgütsel yapının sınırlayıcı ve destekleyici özellikleri nelerdir?

DL modelinin hiyerarşik bir örgütte uygulanması bu araştırmanın en önemli test noktalarından biriydi. Ancak yükseköğretim kademesinde olduğu için ve eğitim-öğretime ilişkin konularda daha fazla özgürlük sağladığı için katı bir hiyerarşik yapının varlığından söz edilemez. Bölüm içerisinde koordinatörün

Dağıtılmış liderlik davranışlarını göstermede gönüllülük göstermesi bu süreçte en önemli noktalardan biridir. Bununla birlikte gerek üniversite yönetiminin değişimi desteklemesi gerek bölüm başkanının bu konuda böyle bir yönetim modeline destek olması örgütsel yapının destekleyici özellikleri arasındadır. Bürokrasinin yoğun olduğu ve bir şekilde örgütsel yaratıcılığın bu bürokraside engellendiği bir ortamda bu değişim sürecinin başlatılıp başlatılamayacağı başka bir araştırmanın konusu olabilir. Bununla birlikte örgütsel yapıdan çok sahip olunan kaynaklar ve iş gücü bağlamında bir sınırlayıcı etkiden bahsedilebilir. Kıt kaynakların dağıtılması sürecinde örgütteki değişimi hızlandırabilecek ve destekleyebilecek dış kaynakların kullanılmaması bunlardan biri olarak düşünülebilir. Yine eğitim sisteminin daha nitelikli olmasına yönelik adımlar da daha üst düzeyde bir hiyerarşinin yansıması olan yükseköğretim kanun ve yönetmelikleri ile sınırlandırılabilir. Araştırmanın yapıldığı bölümde bu genel itibari ile finansal kaynak gerektiren konularda sınırlayıcı bir etkide bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı bölümün hiyerarşik yapı ile ilişkisi daha sınırlı olmuş ve bölüm başkanının destekleyici tutumları öne çıkmıştır.

4.10.5. Dağıtılmış liderlik modelinin uygulanması sürecinde liderin görev ve sorumluluklarında nasıl bir değişim yaşanmaktadır?

DL modeline geçişten önce gerek araştırmacı tarafından yapılan gözlemler gerek eski koordinatör ve okutmanlar ile yapılan görüşmeler liderin görev ve sorumluluklarında birden fazla sorun olduğunu göstermektedir. Bu sorunların lider tarafında çok fazla görev ve sorumluluk alması ancak bunların hepsini yerine getirmek için çok yoğun bir çabanın gerekmesidir. Bu bağlamda daha önce alan yazında belirtildiği üzere tek adam liderliği gibi bir mekanizmanın bölümün ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu gözlemlenmektedir. Koordinatör yetkilere sahip olmakla birlikte çok fazla sorumluluğa sahiptir ve bu görevlerini aksatması ciddi anlamda bir sorun yaşatmaktadır. Diğer taraftan gereğinden fazla bir çaba ile tüm bunları yerine getirirse de bu durumda da zaman içerisinde yorgunluk ve motivasyon düşüşü olduğu ifade edilmektedir. Bölümdeki okutmanlar ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle elde edilen verilerin analizi zaten tek kişinin otoritesine dayalı bir sistemde birçok fonksiyonel sorun

olduğuna işaret etmektedir. DL sürecindeki iki eylem planının uygulanması ile bu durumda ciddi bir değişiklik olduğu görülmüştür. Öncelikle DL modeli ile lider görevlerini uzmanlık ve gönüllülük esasına göre şekillenen komisyonlara devretmektedir. Bu şekilde liderin etkili çalışmasının önündeki temel engeller kaldırılmıştır. Liderin bu durumda koordinasyon görevi ile daha çok ilgilendiği görülmektedir. Komisyonlar başlarda her konuda lidere danışma ya da bilgilendirme eğiliminde olsalar da sonraki süreçte karar alma becerisine sahip olduğu ve hesap verebilirlik özelliklerini sergilediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda liderlik görev ve sorumluluklarının oluşturulan komisyonlar yoluyla dağıtılması sağlanmıştır. Buna ek olarak koordinatör yardımcılarının daha aktif olması ve birinin her yedi haftada bir değişmesi de liderlik görev ve sorumluluklarının dağıtılmasında önemli bir noktadır. Tüm bunlar düşünöldüğünde ve daha önce bahsedilen kolektif karar alma mekanizmalarının harekete geçirilmesi ve bölümdeki klikleşmenin önüne geçen işbirliği ortamının desteklenmesi, örgütsel öğrenme ve liderlik potansiyelinin geliştirilmesi ile birlikte liderliğin bireysel bir özellik olduğu algısını değiştirmiş ve birbiri ile uyum içerisinde çalışan, uzmanlık bilgisine dayalı ve işbirliği özellikler gösteren bir örgütsel dinamik haline gelmesini sağlamıştır.

Bununla birlikte bölümün daha üst kademeler ile ilişkisi göz önüne alındığında ise resmi kanallar öncelikle bölüm başkanı ile iletişime geçmiş, bölüm başkanı da resmi olarak yetkilendirilmiş koordinatör ile iletişim kurmuştur. Bir anlamda hiyerarşik düzende her zaman bir formal liderlik görevi ön plandadır. Ancak gerek hiyerarşik düzenden gelen dış talepler gerek değişim sürecinde bölüm başkanının önerileri koordinatör tarafından tüm okutmanlara iletilmiş ve ilgili komisyonlar yolu ile üzerinde uzlaşılabilir eylemler geçirilmiştir. Bu bağlamda koordinatör resmi yetkilerinin ve formal gücünü birkaç istisna dışında sadece dışarı ile ilişkilerde sürdürmüştür.

Liderin üzerindeki görev ve sorumluluk baskısının azalması ile koordinatör ve yardımcılarını bölümün geleceğine ilişkin senaryolar üzerinde çalışabilmiş ve daha önce bahsedilen strateji geliştirme faaliyetleri ile kurumsal imaj, eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi ve dış kaynaklardan daha fazla yararlanılması gibi konularda çalışmalar yapabilmışlerdir.

Son olarak liderin görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde Dağıtılmış bir bakış açısının oluşturulması ile örgütsel değişim süreci başlatılmış ve sürdürülebilirliği test edilmiştir. Bu noktada DL uygulamalarının değişim sürecinde oldukça büyük bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

4.10.6. Dağıtılmış liderlik uygulamaları sırasında liderlik nasıl dağıtılmaktadır?

Liderliğin dağıtılması sürecinde kurumda iki temel uygulama öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki öncelikle görev alanlarının belirlenmesi ile uzmanlık becerisi ve gönüllülük esası ile komisyonların oluşturulması olmuştur. Küçük çalışma grupları olarak organize edilen bu komisyonların her biri belirli bir alanda sorumluluk ve yetki sahibi olmuş ve kendi kararlarını almaları ve kararlarını herkesle paylaşmaları teşvik edilmiştir. Böylelikle hem örgütün işleyişi için hem de değişim süreci için gerekli dinamikler ve altyapı oluşturulmuştur.

Diğer taraftan koordinatörün yardımcıları ile işbirliği yapması ve yardımcılardan birini belirli aralıklar ile değiştirmesi de kurumdaki lider yetiştirme fırsatlarını artırmıştır. Böylelikle lidere bağımlılık azaltılmış ve hem eğitim-öğretime ilişkin hem de resmi sorumluluklara ilişkin işlemlerin aksamaması için liderlik çok yönlü bir yapıya kavuşturulmuştur.

Liderlik bu süreçte tamamen bir görev ve sorumluluklar bütünü olarak ele alınmıştır ve bireysel bir nitelik yerine örgütsel bir özellik olarak ele alınmıştır. Bir değişim sürecini de beraberinde getirdiği için bu araştırmada liderliğin dağıtılması sürecinde daha etkili sonuçlar alınacağı düşünülen komisyonlar oluşturulması, yani yeni bir yapılanma, yöntemi izlenmiştir. Böylelikle anlık işbirliği ortamları yerine daha sürdürülebilir bir yapı oluşturulmuştur.

4.10.7. Formal liderlik rol ve görevleri ile dağıtılmış liderlik arasında çatışmalar bulunmakta mıdır?

DL sürecinde en önemli konulardan biri formal liderlik rol, görev ve sorumlulukları ile DL modeline göre şekillenmiş liderlik fonksiyonlarının ne ölçüde çatışma yaşayabileceği düşüncesidir. Bir diğer ifade ile lider formal yetkilerini mi kullanmak durumunda kalacak mı ya da ne kadar kullanmak zorunda kalacaktır sorusu temel sorulardan biridir. Ancak DL sürecindeki iki eylem planı boyunca lider konumunda bulunan koordinatör sadece dışarı ile ilişkilerinde ve sorunların çözülemediği belirli durumlarda formal yetkilerini kullanmak durumunda kalmıştır. Genel itibari ile DL sürecinde otoriteyi kullanmak ya da resmi yetkileri ile süreci yönlendirmek gibi makamsal ve formal güce başvurulmamıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bundan önceki bölümlerde DL modelinin uygulanması, buna ilişkin oluşturulan eylem planları ve bu eylem planlarının yorumlanması aşamaları ayrıntılı olarak sunulmuştu. Bu bölümde alanyazın ile ilişkili olarak araştırmanın sonuçlarını, tartışma bölümünü ve uygulayıcı ve araştırmacılara önerileri içermektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Dağıtılmış liderlik liderliğin bireysel bir özellik olduğu ya da bir davranış biçimi olduğu şeklindeki açıklamalara bir alternatif üreterek liderliğin örgütsel bir görev ve sorumluluklar bütünü olarak ele alınmasını öne çıkarmaktadır. Bu doğrultuda örgütte liderlik görev ve sorumlulukları bir bütün olarak ele alınmakta ve karara katılım, birbirinden öğrenme, işbirliği ve lider yetiştirme gibi dinamikler ile beslenmektedir. Bu çalışmada yükseköğretim kademesindeki küçük çapta bir örgüt hiyerarşik düzende DL modelinde bir liderlik anlayışı benimsemekte ve bir değişim sürecini deneyimlemektedir. Araştırmanın problemleri başlığında ele alınan sonuçlar incelendiğinde eylem araştırması niteliğindeki bu araştırma sürecinde Dağıtılmış liderlik uygulamalarının örgütsel değişim için gerekli alt yapıyı oluşturduğu, sürece olumlu yönde bir etkide bulunduğu ve örgütsel gelişmeyi başlattığı ve hızlandırdığı görülmektedir. Hiyerarşik bir yapıda dahi liderin DL davranışlarını sergilemede istekli olması ve örgütsel potansiyelin harekete geçirilmesi ile belirli bir sistem yaklaşımının oluştuğu ve bu doğrultuda sürdürülebilir bir değişim sürecinin hem çalışanlar nezdinde hem de yönetsel anlamda birçok olumlu sonucunun olduğu sonucuna varılmıştır. Dağıtılmış liderlik uygulamaları ile örgütteki çalışan potansiyelinin açığa çıkarıldığı ve dağıtılmış, kolektif ve işbirliği merkezli bir liderlik anlayışı ile hem örgütün bugünü için

gerekli olan eylemler, hem de gelecekte örgütün değişimini ve gelişimini destekleyecek temel dinamiklerin desteklenmesi için gerekli altyapı faaliyetleri yerine getirilmektedir. Örgütün hiyerarşik bir yapıda var olması DL için elbette çeşitli sınırlılıklar oluşturmaktadır. Ancak DL'nin herhangi bir örgütte gerek kültür, gerek örgütsel yapı, gerek çalışanlar bakımından uygulanması bağlamında birden fazla farklı uygulamaya yer verecek bir şekilde yapılanması modelin güçlü yanını oluşturmaktadır. DL'nin bu yönü birbirinden ciddi anlamda farklılık gösteren örgütlerde uygulanabilmesi için önemli bir avantaj sağlayabilir.

Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı örgütte gerek hiyerarşik yapının DL'ye yönelik destekleyici tutumu, gerek koordinatörün liderlik görev, sorumluluk ve yetkilerini paylaşmada istekliliği, gerek çalışanların büyük bir kısmının değişime direnç göstermemesi ve hatta desteklemesi bu kurumda liderliğin dağıtılması ve beraberinde bir değişim hareketinin yaşanmasına olanak kılan unsurlardır. Farklı bir örgütte bu özellikler değişiklik gösterebilmekle birlikte yine de liderliğin bir şekilde örgütsel bir özellik ya da eylemler bütünü olduğuna yönelik bir algının oluşturulmasının örgütsel değişim ve gelişim için destekleyici bir unsur olabilir.

Araştırmanın öncesinde oldukça hiyerarşik ve organizasyon ve yönetim anlamında sorunlara sahip bölümde DL birçok alt kategoride olumlu sonuçlar vermekle birlikte ve yaklaşık bir yıl süren eylem araştırması sürecinde başarılı liderlik takımları adına önemli gelişmeler kaydedilmesine rağmen Bush ve Glover (2012: s.25) tarafından değinildiği üzere başarılı liderlik takımlarının oluşması ve gelişmesi için daha fazla zaman gerekmektedir. Yazarlar tarafından DL sürecinde büyük önem taşıyan liderlik takımlarının doğru işlevi ve sürdürülebilirliği için sorumlulukların belirlenmesi ve açıkça görev alanlarının tanımlanması, profesyonel iletişim araçlarının oluşturulması temel etmenler arasında gösterilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın yapıldığı kurum henüz DL modelini test etmekte yolun başında olmasına rağmen gerek çoklu iletişim kanalları ile gerek formal komisyonların oluşturulması yolu ile önemli ölçüde bir liderlik takımı özelliği göstermektedir. Bununla birlikte gerek bölümün hiyerarşinin daha üst basamakları ile ilişkisi gerek çevreyi oluşturan paydaşlar ile iletişiminde bireysel liderlik ile takım liderliğinin birlikte yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Bush ve Glover (2012:

s.33) ve Gronn (2008, 2010) benzer tanımlar ile bu durumu hibrit liderlik olarak özetlemektedir. Araştırmanın yapıldığı bölümde gerek bireysel liderlik, gerek takım liderliğinin birlikte olması bu liderlik biçimlerinin kullanıldığı durumların genel itibari ile farklı olması dolayısı ile sorun teşkil etmemiştir. Bununla birlikte Bush ve Glover (2012, s. 34) tarafından yöneticinin yönlendirici ve demokratik liderlik davranışlarının aynı anda kullanması DL modelinde ve hibrit liderlik kavramı içerisinde mümkündür. Kurumda lider konumunda bulunan koordinatör genel itibari ile bu anlamda komisyonlar ile ilişkilerinde demokratik davranışlar gösterme eğiliminde iken bu çalışmaların dışında kalmak isteyen bireyler ile olan ilişkilerinde bazen yönlendirici liderlik davranışlarını göstermek durumunda kalmıştır.

Bu araştırmada önemli noktalardan biri de DL ile bir örgütsel değişim sürecinin de başlatılmasıdır. İlgili sorun alanlarının tespiti ve liderliğin oluşturulan komisyonlarca paylaşılmasının ardından sorun alanlarının ortadan kaldırılması ve eğitim-öğretim programının geliştirilmesi için yeni bir sistem de oluşturulmuştur. Benzer bir çalışma David ve Jeanne (2012) tarafından Singapur'daki bir devlet okulunda gerçekleştirilen Bilgi İletişim Teknolojileri Reformu sürecinde liderliğin dağıtılmasını ele almıştır. Bu araştırmada araştırmacılar reform sürecinde liderlik ekibinde en öne çıkanların ikinci derecede yöneticiler olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada bölüm başkanından sonra resmi olarak görevli kişi koordinatördür ve David ve Jeanna (2012) tarafından yapılan araştırmadaki bölüm başkanı ile benzer yetkilere sahiptir. Nihayetinde DL davranışlarını göstermede istekli olacak ve değişim sürecinde hareket ve tetik görevi yapacak olan kişi doğrudan ilişkili kişiler olduğu için bu araştırmada koordinatör gerek DL davranışlarının gösterilmesinde gerek değişim sürecinin desteklenmesinde önemli bir konuma sahiptir. Aynı araştırmada öne çıkan diğer bir durum ise Dağıtılmış liderliğin etkin olarak uygulanması için üç temel aşamanın gerekli olduğu tespitidir. Bu aşamalar sırasıyla izlenecek yolun belirlenmesi, insanları geliştirmek ve örgütün yeniden yapılandırılması olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olarak yapılan eylem araştırmasında da öncelikle sürekli olarak dinamik özellikler gösteren iki eylem planı ile süreç ve yöntemler belirlenmiş; oluşturulan komisyonlar ile hem bireysel gelişme hem de örgütün yeniden organizasyonu sağlanmıştır. David ve Jeanne (2012) bunlara ek olarak uzmanlık bilgisi ve kaynaklara ulaşma

için resmi yetkilere sahip olabilmeyi de DL 'nin başarısı için temel olarak görmüşlerdir. Uzmanlık bilgisi bu araştırmada liderliğin dağıtılması için bir önkoşul olmakla birlikte resmi yetkilendirmenin başlarda olsa bile sonraki süreçte önemli bir değişken olmadığı görülmektedir. Resmi olarak bir koordinatör ve bir koordinatör yardımcısı olmakla birlikte ikinci bir yardımcının sürekli olması, komisyonların oluşturulması boyutunda gerek sorumluluk ve yetki gerek hesap verebilirlik konusunda örgüt içi ilişkiler ve işbirliği ortamı yeterli görülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı bölümdeki kişi sayısının çok fazla olmaması bu durumun işlerliğinde önemli bir etken olabilir. Daha büyük çaptaki örgütlerde resmi bir yetkilendirmeye gerek duyulabilir.

Okullarda DL ile resmi yönetimin arasındaki gerilim durumlarına değinen Hatcher (2005) DL uygulamaları ile resmi gücün bir okulda birlikte bulunabileceğini ancak DL'ye ilişkin uygulamaların resmiyet kazanmasının pek mümkün olmadığını ifade etmektedir. Hatcher (2005, s.265) bu olumsuz duruma rağmen yine de DL uygulamalarının potansiyel gücünün ve örgüte yararının göz ardı edilmemesi gerektiğine değinmektedir. Benzer şekilde araştırmanın yapıldığı bölümde de bölüm başkanı süreç hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte gerek ilgili hiyerarşik yapı gerek diğer etmenlerden dolayı DL uygulamalarının gerçek anlamda resmiyet kazanması pek mümkün gözükmemektedir. Ancak resmi olmayan şekilde de DL uygulamalarının ciddi anlamda olumlu sonuçlar verdiği gözlemlenmektedir. Özellikle değişim sürecinde liderliğin dağıtılması tüm örgütteki potansiyeli açığa çıkarmış ve sürecin sürdürülebilirliğinden önemli bir dinamik olarak işlev göstermiştir. Bununla birlikte Hall (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada DL uygulamalarının resmi otoriteler tarafından desteklenmesinin okullardaki eğitim uygulamaları ve modernizasyon süreci için önemli bir potansiyel olduğu ifade edilmektedir.

Alanyazında liderliğin dağıtılmasına ilişkin çalışmalar genel itibari ile bu sürecin olumlu sonuçlarına vurgu yaparken Timperley (2005) ve Harris (2008) gibi bu sürecin olası zorluklarını ve engellerini işaret eden yazarlar da bulunmaktadır. Timperley (2005, s.412) bu sorunların en önemlisi olarak resmi pozisyon olmaksızın ortaya çıkan yeni liderlerin ve liderlik takımının diğer çalışanlar

tarafından ciddiye alınamayabileceği ya da bir meydan okumaya maruz kalabileceklerini ifade etmektedir. Harris (2008, s.49) ise örgütsel yapı, kültür, çalışan algısı gibi konuların dikkate alınmadan liderliğin dağıtılmasında ütopyik senaryoların gerçekleştirilmeye çalışılmasının olası sorunlarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmacı burada anlatılan eylem araştırması sürecin başlangıçta alanyazında vurgulanan bu çekincelere sahip olmakla birlikte en azından DL'nin araştırmanın yapıldığı bölümdeki uygulamasının bu tür sorunlardan uzak olduğunu gözlemlemiştir. Burada elbette örgütsel yapının elverişli olması, kişiler arası işbirliğinin DL ile eş zamanlı olarak geliştirilmesinin ve liderliğin dağıtılmasında anlık işbirliği gibi riskli dağıtım şekilleri yerine daha formal ve sürdürülebilir yapıların seçilmesi etkili olmuştur.

Diğer taraftan Harris (2008: s.40) Dağıtılmış liderlik önündeki engelleri uzaklık, kültür ve yapı olarak üç başlık altında toplamıştır. Burada uzaklık okulun büyüklüğü ve farklı paydaşların varlığı ile karmaşık örgütsel ilişkiler ağını ifade etmekte ve böyle örgütlerde fiziksel uzaklıklar nedeniyle takım çalışmasının zorluğunu ifade etmektedir. Araştırmanın yapıldığı bölüm bu anlamda küçük çapta bir yükseköğrenim birimi olduğu için en azından bu noktadaki engeller yapısal olarak bulunmamaktadır. Bununla birlikte liderliğin dağıtılmasını öngören liderlik modellerinin uygulanacağı başka ortamlarda bu tür bir engel göz ardı edilmemelidir. Bu noktada fiziksel engelleri bir şekilde ortadan kaldırma potansiyelini bulunan alternatif ve bilgi teknolojilerine dayalı yeni sistemler faydalı sonuçlar verebilir. Kültür alt boyutunda ise hiyerarşik örgütler yerine daha organik, anlık ve kontrolü zor bir liderlik modelinin benimsenmesi öne çıkmaktadır. Örgüt kültürünün en azından paternalist özellikler göstermemesi ve değişime karşı çok dirençli olmaması liderliğin dağıtılması için daha ılımlı bir atmosfer gösterebilir. Bu araştırma gerek yükseköğrenim seviyesinde hiyerarşinin çok sert olmadığı bir eğitim kurumunda yapılması gerek çalışanların ve bölüm başkanının bu tür bir liderlik modelini desteklemesi nedeniyle kültür boyutunda olumlu bir konumdadır. Ancak daha katı hiyerarşik modellerde ve kültürün hazır olmadığı durumlarda öncelikle yeni bir örgüt kültürü oluşturma ve hiyerarşinin etkilerini tamponlamada işlevsel özellikler gösteren bir dizi önlem alınabilir.

Harris (2008: s.41) tarafından üzerinde durulan diğer bir nokta ise yapıdır ve yapı bu konjüktürde liderliğin dağıtılmasını engelleyen yapay bariyerleri de içine alan bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu noktada formal liderlerin gerek DL modeli içindeki kültürel ve yapısal koşulları gerek örgütteki liderlik potansiyelini ortaya çıkaracak düzenlemeleri yapması gerekliliktir. Bu noktada araştırmada formal liderlik pozisyonunda bulunan araştırmacı (aynı zamanda koordinatör) öncelikle liderlik görev, rol, sorumluluk ve yetkilerini paylaşmada isteklilik göstermiş, gerek işbirliği fırsatları gerek kolektif karar alma mekanizmalarını harekete geçirerek kültürel ve yapısal alt yapıyı kurmaya çalışmıştır. Diğer taraftan koordinatörlük gibi bireysel özelliklere dayanan bir yapının yerine koordinasyon komisyonu gibi daha dinamik ve liderlik potansiyelini açığa çıkaracak bir düzenleme ile liderlik yeteneklerini açığa çıkarmaya çalışmıştır.

Son olarak liderliğin dağıtılmasından yöntem her örgüte göre farklılık gösterebilir ve sürecin başarısında doğru bir dağıtım yönteminin benimsenmesi en önemli faktörlerden biridir. Bu noktada Gronn (2003) tarafından çeşitli dağıtım yöntemleri kavramsallaştırılmıştır. Bunlardan ilki olan anlık işbirliği zaman zaman örgütün farklı seviyelerindeki farklı uzmanlık, bilgi ve beceriye sahip bireylerin belirli bir sorunu ortadan kaldırmak adına bir araya getirilmesini ifade ederken içgüdüsel iş ilişkileri ise kişilerarası karşılıklı güvenden temel alan spontane takım çalışmalarıdır. Bu iki yöntemde temel sorun ise sürdürülebilirlik boyutundadır. Bu noktada özellikle örgütsel değişim sürecinde önemli olan devamlılık için Gronn (2003) tarafından geliştirilen bir diğer dağıtım şekli olan kurumsallaştırılmış uygulamalar çözüm olabilir. Bu noktada görev tanımları iyi yapılmış formal takımlar ve komiteler bir arada uzmanlık, bilgi ve beceri ile liderlik görevlerini yerine getirmektedir. Araştırmada özellikle değişim sürecinde kırılğan bir yapıya izin vermemek adına en baştan itibaren formal komisyonlar yolu ile liderliğin dağıtılması sağlanmıştır. Böylelikle araştırmanın yapıldığı sürece ve devamında bu komisyonların aktif çalışmaları ile değişim ve geliştirme süreci desteklenmiştir. Bununla birlikte kişisel ilgi ve isteklerin karşılanması, çoklu uzmanlaşma ve birbirinden öğrenme fırsatlarının artırılması adına komisyonların esnek ve dinamik olmasına da özen gösterilmiştir.

Nihayetinde liderliğin bir şekilde dağıtılması başta karara katılım, iş birliği, uzmanlaşma, demokratik karar alma mekanizmaları olmak üzere örgütsel değişim ve gelişimin sağlanması, sürdürülebilirlik, gelecek senaryoları için strateji geliştirme, çalışan memnuniyeti ve liderliğin fonksiyonel olması alanlarında örgüte ciddi anlamda bir katkı sağlayabilir. Bu noktada tek adam liderliğine dayanan modası geçmiş ve anti-demokratik uygulamalar yerine çoğulcu bir yaklaşım ile var olan potansiyelin aktif hale getirilmesi liderliğin dağıtılması ile mümkün olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

Bu araştırma sürecinde araştırmanın yapıldığı bölümde daha çok DL modelinin yansımaları yönetsel bazda ele alınmıştır ve DL'nin kurumsal işleyiş, örgütsel değişim ve gelişme gibi alanlar ile ilişkisine bakılmıştır. Genel itibari ile eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrencilerin karara katılımı gibi konular da tezin kapsamında olmasına rağmen DL'nin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi kapsam dışı bırakılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalar için DL'nin öğrenci başarısına dolaylı yönden ilişkisi irdenebilir ve bu konuda önemli veriler elde edilebilir.

Bir diğer husus ise araştırmanın yapıldığı kurumun ne derece hiyerarşik özellikler gösterdiğidir. Bu araştırmada bir hiyerarşik yapı mevcut olmakla birlikte gerek yükseköğretim kademesinde olması, gerek yönetimin bu süreci desteklemesi nedeniyle katı bir hiyerarşik yapıdan ya da ağır bürokrasiden bahsedilemez. Bu bağlamda gerek DL'ye ilişkin alanyazına katkıda bulunmak gerek farklı ortamlarda liderliğin dağıtılmasını test etmek amacıyla farklı örgüt yapılarında çalışmalar yapmak önerilmektedir.

Bu çalışmayı temel alacak diğer araştırmacılar için bir diğer öneri ise özellikle eylem araştırması yöntemi ile uygulamaya ilişkin daha zengin veriler elde etmek olabilir. Liderliğin dağıtılması başlı başına bir süreç olduğu için bu sürecin basamaklarını irdelemek ve buna ilişkin analizler sunmak araştırmalar için önemlidir.

5.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

DL modelinin bu araştırmada örgütsel değişim, gelişme, işbirliği, çoklu karar alma, liderlik gelişimi örgütsel potansiyelin artırılması gibi birçok alanda destekleyici bir unsur olduğu görülmüştür. Modelin bir anlamda farklı örgüt yapılarında esneklik sağlaması özellikle uygulayıcılar açısından önemlidir. Liderliğin DL kapsamında ele alınıp sınıfta öğrenciler ile, okullarda başta diğer yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere tüm paydaşlar ile, ve daha büyük çapta ise bir yönetim şekli olarak katılımcı bir anlayışla uygulanması mümkün olabilir.

Liderliğin bir bireysel özellik olmayıp böyle bir süreç olarak ele alınması başta yönetici ve liderlik konumunda bulunan kişiler olmak üzere toplumun birçok kesiminde uygulanabilir ve bir değişim hareketi başlatabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, A.(2004). *Lider Yöneticinin El Kitabı*. Genç Beyin Yayınevi, İstanbul.
- Akdemir, A. (2008). *Vizyon Yönetimi*. Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa Osmangazi.
- Akiş, Y. (2004). *Türkiye'nin Gerçek Liderlik Haritası*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Alganer, Y. İ. (2002). *Liderlik Analizi ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde Liderlik*. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Yüksek Lisans Tezi. Afyon.
- Ancona, D., ve Backman E. (2010). Distributed leadership: Going from pyramids to networks. *Leadership Excellence* 27. 11–12.
- Arıkan, S. (2001). *Liderlik, Yönetim ve Organizasyon*. Ed. Salih Güney, Nobel Yayınları, Ankara.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel Davranış*. Arıkan Yayıncılık, Ankara.
- Aycan, Z. (2001). Paternalizm: Liderlik anlayışına ilişkin üç görgül çalışma (Paternalistic Leadership). *Yönetim Araştırmaları Dergisi (Journal of Management Studies)*, 1(1). 11-33.
- Aycan, Z. ve Fikret-Pasa, S. (2003). *Leadership preferences, career choices and work motivation in Turkey: a national profile and regional differences*, 15th.International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology, Pultusk, Poland, 16-21 July.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balekoğlu, F. (1992).*Liderlik Teorilerindeki Gelişmeler ve Organizasyon Kültürü İle İlişkileri*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtılmış Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011*. 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (2) Ek Özel Sayı. Bahar. 1367-1378.

- Baltaş, A. (2002). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. 4. Baskı. İstanbul. Remzi Kitabevi,.
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organisational Dynamics* 20, no. 1. 31-47.
- Bass, B.M. ve Avolio, B.J. (Derleyen). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organisations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews* 13, 251–269.
- Bowdich, J. (1990). *A Primer on Organizational Behaviour*. 2nd Ed. New York Willey Book.
- Bozkurt, T. (2000). Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarını Hızlandıran Kültürel Varsayımlar ile İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler: Kurumsal Bir Model Çalışması. (Ed.). Z. Aycan, Akademisyenler ve Profesyoneller Bakış Açısı İle Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara No:21. 119-138.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London. Sage.
- Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi*. İzmir. Barış Yayınları.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. 1.Baskı. Ankara Pegem A Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* .12. Baskı, Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Busher, H., Harris A. ve Wise C. (2001). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining Educational Leadership*. London: ACER Press and Sage.
- Camburn, E., B. Rowan., ve J.E. Taylor. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25, no. 4. 347 - 373.

- Mullen, C.A. & Jones, J.R. (2008). Teacher leadership capacity building: developing democratically accountable leaders in schools, *Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*, 12:4. 329-340, DOI: 10.1080/13664530802579892
- Maxwell, C.I. & Greenhalgh, A.M. (2011). Images of leadership: a new exercise to teach leadership from a social constructionist perspective. *Organization Management Journal*, 8:2. 106-110. DOI: 10.1057/ omj.2011.15
- Cavkaytar, S. (2009). Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*, 2.Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. 6. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Çırpan, H. (1999). Lider Mi, Yönetici Mi?. *Active Dergisi*. Haziran-Temmuz. http://www.eflatun.com.tr/makaleler/lider_yonetici.pdf (Erişim Tarihi: 22.01.2012)
- Costello, P. (2007). *Action Research. London*. Continuum Books.
- Collins, J. (2001). *Good to Great*. New York: Harper Business
- David Ng ve Jeanne H. (2012). Distributed Leadership for ICT Reform in Singapore. *Peabody Journal of Education* 87:2. 235-252, DOI: 10.1080/0161956X.2012.664478
- Hall, D.J. (2013). The strange case of the emergence of distributed leadership in schools in England, *Educational Review*, 65:4. 467-487.
- Day, C. ve Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2*. (eds. K. Leithwood and P. Hallinger). s. 957 - 955.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Kington, A. (2007). The Impact of School Leadership On Pupil Outcomes. *Interim report to the Department for Children, Schools and Families*. London.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, and A. Harris. (2007). The impact of school leadership on pupil outcomes. *Research Report RR018*. London. DCSF.

- Day, C., P. Sammons, K. Leithwood, D. Hopkins, G. Qing, E. Brown, and E. Ahtaridou. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Drucker, F. P.(1994). *Etkin Yöneticilik*. (çev. Ahmet Özden; Nuray Tunalı), 2.Baskı. İstanbul. Eti Kitapları,.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon*. İstanbul. Alfa Basım Yayım.
- Ekiz, D. (2004). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ensley, M.D., Hmeileski, K.M. ve Pearce C.L. (2006). The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups. *Leadership Quarterly* 17. 217–231.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 162*. Bahar.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul.Beta Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul. Beta Yayınları.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçil, Y. (1997). Lineer Olmayan Karizmatik Liderlik Modeli. 21.Yy. *Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Cilt: 2.
- Ervay, S. (2006). Academic Leadership in America's Public Schools. *NASSP Bulletin vol.90 no.2*. 77-84
- Ferrence, E. (2000). Themes in education. Action Research. LAB. A program of the Education Alliance. Northeast and Islands Regional. Educational Laboratory at Brown University.
- Fielder, F. (2006). Research on leadership selection and training. *Administrative Science Quarterly* 41: 241–250.
- Filley, A.C., House, R. J. ve Kerr, S. (1976). *Managerial Process and Organizational Behavior*, Glenview, Illinois. Scott, Foresman and Company.
- Fischer, B. ve Boynton A. (2005). Virtuoso teams. *Harvard Business Review* 83, nos. 7/8. 116 -123.
- Fitzgerald, T. and Gunter, H. (2007). *Teacher Leadership: a new myth for our time*. American Educational Research Association Conference. Chicago, USA.

- Friedman, I.A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education* 5. 229–251.
- Friedman, T. (2006). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty- First Century*. New York: Farrar, Straus and Groux.
- Fraenkel, J.R ve Wallen, N.E. (2003). How to Design and evaluate research in education. New York: Mac Graw Hill.
- Frost, D. ve Harris A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education* 33, no. 3: 479 - 498.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround Leadership*. San Francisco. CA: Josey- Bass.
- Fulmer, R. (1997). The evolving paradigm of leadership development. *Organizational Dynamics* 25. 59–72.
- Geylan, R. (1992). Personel Yönetimi. Eskişehir. Met Yayınevi.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration* 28, no. 3. 371-388.
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? In *The principles of educational leadership and management*. (eds. T. Bush, L. Bell, and D. Middlewood). London: Sage. 70-85.
- Güney, S. (1999). *Davranış Bilimleri Açısından Atatürk'ün Liderliği*. 1. Baskı, Ankara. Ocak Yayınları.
- Hall, V. ve Wallace M.. (1996). Let the team take the strain: Lessons from research into senior management teams in secondary schools. *School Organisation* 16, no. 3. 297-308.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33, no. 3. 329-351.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Hargreaves, D.H. (2007). *System Redesign – 1*. London. London Specialist Schools and Academic Trust.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education* 23. 81-90.

- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23:3. 313-324.
- Harris, A. and Townsend, A. (2007). Developing leaders for tomorrow: releasing system potential. *In School Leadership and Management*. 27(2).169-179. ISSN 1363-2434
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., and Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*. Vol 8. 337-347.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration* 46, no. 2. 172 -188.
- Harris, A. (2008). *Deep Leadership: An Evaluation*. England: SSAT and NCLS
- Harris, A. (2010). Distributed leadership. Bush T., Bell L., ve Middlewood D (Der.), *The principles of educational leadership and management*. (p. 55-69). London: Sage.
- Hernez-Broome, G. ve Hughes, R.L. (2004). Leadership development: past, present and future. *Human Resource Planning* 27. 24–32.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20:3. 291-317.
- Higham, R., Hopkins, D. ve Ahtaridou, E. (2007). *Improving school leadership: Country background report for England*. London: Institute of Education.
- Ho, J.M. & Ng, D. (2012). Factors which impact the distribution of leadership for an ICT reform: expertise vis-à-vis formal role?, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32:4. 321-339.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, CA. Sage.
- Hollander, E. P.& Offermann, L.R. (1990). *Relational features of organizational leadership and fellowship*. In. K.E. Clark., & M.B. Clark (Eds.). Measures of leadership. (s. 83- 98). West Orange, NJ. Leadership Library of America.
- House, R.J., Wright, N.S. & Aditya, R.N. (1997). Cross-cultural research on organizational leadership: A critical analysis and proposed theory. In P.C.

- Early & M. Erez (Eds.). *New perspectives on international industrial and organizational psychology*. San Francisco: The New Lexington Pres.
- Hoy.W.K. & Miskel, C.G. (1991). *Educational Administration: Theory, research and practice (4th ed.)*. New York: Random House.
- Hoyle, E. (1982). Micro-politics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10. 87–98.
- Hunzicker, J. (2012) Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38:2. 267-289.
- Heikka, J. ve Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:4. 568-580.
- Jones, S., Lefoe, G. , Harvey, M. & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34:1, 67-78.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston, MA: Pearson.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 25:4. 349-366.
- Flessa, J. (2009). Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education*, 84:3. 331-349.
- Kabasakal, H. and Bodur, M. (1998). Leadership, values and institutions: the case of Turkey. *Western Academy Yönetim Kongresinde Sunulan Bildiri*. İstanbul. June.
- Kanungo, R.N. ve Jeager, A.M. (1990). *The need for indigenous management in developing countries (1-23)*. London: Routledge.
- Katzenbach, J.R., ve D.K. Smith. (1993). The discipline of teams. *Harvard Business Review* 71, no. 2. 111-120.
- Katzenmeyer, M., ve Moller, G. 1996. *Awakening the sleeping giant: Leadership development for teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul. Okumuş Adam Yayınları.

- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (2000). Participatory action research. Handbook of qualitative research (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 567 – 605.
- Kim, U.M. (1994). Significance of Paternalism and communalism in the occupational welfare system of Korean Firms: A national survey. U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S. Choi and G. Yoon (Ed.). *Individualism and Collectivism: Theory, method and applications* (251-266). London: Sage Publications.
- Kluckhohn, C. (1951). The study of culture. D.Lerner & H.D. Lasswell (Ed.). *The policy sciences*. Standford, CA: Stanford University Press.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. 8. Basım. İstanbul Beta Basım A.Ş.
- Kotter, J.P. (1990). *The New Rules: Eight Business Breakthroughs to Career Success in the 21st Century*. New York, NY. Free Pres Paperbacks.
- Kotter, J.P. (1999). What Effective General Managers Really Do? *Harward Business Review*. 145-159.
- Kuzu, A. (2011). Eylem Araştırması. 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (19-21 Ekim 2009 Ankara) (s. 383-390). Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landrum, N.E., Howell J.P. ve Paris, L. 2000. Leadership for strategic change. *Leadership and Organization Development 21, no. 3*. 150 - 156.
- Lee, Y. ve Chang, Y. (2006). A Study on the Characters of Leader and Followers of Charismatic Leadership-The Example of Employees at a Port Authority. *The Business Review, Sep., Vol. 5, Num. 1*. Cambridge.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2007). *Leadership and Student Learning Outcomes*. Interim Report. London: DCSF.
- Leithwood, K., B. Mascall, T. Strauss, R. Sacks, N. Memon, and A. Yashkina. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools 6*. 37–67.
- Levin, B. (2008). How to change 5000 schools: *A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lima, J.A. (2008) Department networks and distributed leadership in schools, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28:2, 159-187.

- Fletcher, L.M. (2005). Distributing leadership in primary schools, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33:2. 46-50.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behaviour*. 6th Ed. New York. McGraw-Hill.
- Luthans, F. (2005). *Organizational Behavior*, 10th Ed. International Edition. Singapore McGraw Hill.
- Malen, B. & Cochran, M. V. (2008). Beyond pluralistic patterns of power: Research on the micropolitics of schools. B. Cooper, J. Cibulka, & L. Fusarelli (Eds.), *Handbook of education politics and policy*. pp. 148–178. New York. Routledge.
- Mayring, P. (2000). Nitel sosyal arařtırmaya giriř: nitel dūřünce için bir rehber. (A. Gümüş & M. S. Duran, Trans.) (1st ed.). Adana: Baki Kitabevi.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3). 424–435.
- McElroy, J.C. ve Shrader, C.B. (1986). Attribution theories of leadership and network analysis. *Journal of Management* 12, no. 3. 351 -362.
- McKingsley & Company (2007). *How the World's Best Performing Systems Come Out On Top*. London. McKingsley.
- Memisoglu, S. P. (2001). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. 10. Eğitim Bilimleri Konferansı, *ABÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Van. 87-97.
- Mills, G.E. (2003). *Action Research: A guide for the teacher researcher* (2nd edition). New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1971). Managerial Work: An Analysis from Observation. *Management Science*, Vol. 18, No:2.
- Musselwhite, C. (2007). Building and leading high performance teams. Nottingham: National College for School Leadership. *School leadership today*. Nottingham: NCSL.
- Nahavandi, A. (2000). *The Art and Science of Leadership*. New Jersey. Prentice Hall.
- Nhundu, T.J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration* 37. 256–72.

- Northouse, P.G. (1997). *Leadership: Theory and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ogawa, R.T., ve Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly* 31, no. 2: 224 - 243.
- Osborn, R.N., Hunt J.G. Jauch, L.R.. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *Leadership Quarterly* 13. 797–837.
- Öğüt, A. & Kocabacak, A. (2007). *Küreselleşme Sürecinde Türk İş Kültüründe Yaşanan Dönüşümün Boyutları*, V. Uluslar arası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri.
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisinin Liderlik Literatüründeki Yerinin irdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı, 2. 91-103
- Özdemir, M. (2012). Dağıtılmış Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 18, Sayı 4. 575-598.
- Özer, M.A. (2008). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara. Nobel Yayınları.
- Pearce, C. L. ve Conger, J.A. (2007). Shared leadership theory. *Leadership Quarterly* 18. 281–288.
- Pellegrini, E.K. ve Scandura, T.A.(2006). Leader-member Exchange (LMX), paternalism and delegation in the Turkish business culture: An empirical investigation. *Academy of International Business*.37. s. 264-279.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetim Geliştirmenin Sürekliliği*. Ankara. TODAİE Yayınları.
- Phillips, V. (2001). *Leadership in education: Flavour of the month or serious business?* Nottingham. National College for School Leadership.
- Posner, B.Z. ve Kouzes, J.M. (2007). *Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26:2. 253-267
- Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior, Concepts, Controversies, Applications*. New Jersey. Prentice Hall International Inc.

- Sargut, S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara. Verso Yayıncılık..
- Schein, E.H. (1990). Organizational climate: An essay. *Personnel Psychology*, 28. 447-479.
- Schoenberg, A. L. (2004). What it Means to Lead During a Crisis, An Exploratory Examination of Crisis Leadership. *Chapter Proposal*.
- Searles, K. (2008). *In Group and In Crisis, A Time Series Analysis of the In-Group Bias of Managed Presidential Rhetoric During International Crisis*. Paper presented at the annual meeting of the ISA's 49th ANNUAL CONVENTION, BRIDGING MULTIPLE DIVIDES, Hilton San Francisco, SAN FRANCISCO, CA, USA, Mar 26, 2008.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jawroski, J. and Flowers, B. (2005). *Presence- Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. London. Nicholas Brealey Publishing.
- Spillane, J.P., Halverson, P. ve Diamond J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher* 30, no. 3. 23 - 28.
- Spillane, J.P., Zoltners Sherer, J. (2004). *A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice as Stretched Over People and Place*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Stodgill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Pres.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management* 24, no. 3. 249 -265.
- Perillo, S.Z. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28:2. 189-203.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara. Asil Yayınları.
- Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtılmış Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11, Bahar 2013. 103-124
- Tamkin, P., Cowling, M. ve Hunt, W. (2008). *People and the bottom line*. London. The Work Foundation.

- Tamkin, P., Pearson, G., Hirsh, W. ve Constable, S. (2010). *Exceeding expectations: The principles of outstanding leadership*. London. The Work Foundation.
- Touby, L. (2002). *From Chaos to Leadership*. <http://www.inc.com/articles/2002/09/24598.html>.
- Bush, T. ve Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: leading highperforming leadership teams in English schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32:1. 21-36.
- Töremen, F. ve Karakuş, M. Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (esosder.org)*, Cilt: 7, Sayı: 25. 1-11.
- Triandis, H.C. (1998). Vertical and horizontal individualism and collectivism: Theory and research implications for international comparative management. *Advances in Comparative Management*, 12. 7-35.
- Trompeneers, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London. Brealey.
- Turner, C.H. ve Trompeneers, A. (1993). *The seven cultures of capitalism*. New York: Doubleday.
- Usal, A. ve Aslan, Z. (1995). *Davranış Bilimleri Sosyal Psikoloji*. İzmir. Barış Yayınları.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement* 13, no. 2. 163 - 186.
- Wasley, P.A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Melville, W., Jones, D. ve Campbell, T. (2013). School Leadership & Management (Distributed leadership with the aim of 'reculturing': a departmental case study. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*.
- Firestone, W.A. ve Martinez, M.C. (2007) Districts, Teacher Leaders, and Distributed Leadership: Changing Instructional Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6:1. 3-35.
- Yılmaz, A. ve Eroğlu, C. (2008). *Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış*. Ankara. Detay Yayıncılık.
- Yielder, J ve Codling, A. (2004). Management and Leadership in the Contemporary University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No. 3. 315.

- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: a review of theory and research. *Journal of Management, Vol. 15 Issue 2.* 251-290
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly 10, no. 2.* 285 - 305.
- Zaleznik, A. (1999). *Yönetici ve Lider: Birbirinden Farklı Mıdır? Liderlik.* Çev. Meral Tüzel. İstanbul Optimist Yayınları.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik.* Ankara. Seçkin Yayınevi,.

EKLER

Ek -1 Kurumda Görevli Önceki Koordinatör ile DL Eylem Planına Geçişten Önce Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği

Merhaba,

Öncelikle yürüttüğüm bu çalışmaya katılımınızdan ve ilginizden dolayı teşekkür ediyorum. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu görüşmenin temel amacı “Yükseköğretimde Dağıtılmış Liderlik Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışması için kurumda uygulanacak yeni liderlik modelinden önceki duruma ilişkin görüşlerinizi almaktır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılımınız ve dile getireceğiniz görüşlerin bu çalışma için çok büyük bir önem taşıdığını hatırlatarak hem araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği adına hem de olası kesintilerini önlemek adına görüşmememizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu görüşme ve elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup bunun dışında hiçbir amaç ile kullanılmayacaktır.

İstedığınız doğrultusunda ses kayıtları verilerin yazıya geçirilmesini takiben silinebilir ya da size teslim edilebilir. İsminiz bu araştırma kapsamında kullanılmayacak ve araştırmanın katılımcıları için daha önceden belirlediğimiz kodlamalar kullanılacaktır. Neden belirtmeksizin dilediğinizde görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda elde edilen tüm kayıtlar ve raporlar size teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladığınızı ve gerekli bilgilendirmenin yapıldığını belirtmek üzere sizden bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımınızdan dolayı tekrar teşekkür ediyorum.

Öğr. Gör. Oğuzhan BOZOĞLU

Görüşülen

Adı, Soyadı, İmzası

EK -1 (Devamı)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- Sizce koordinatörün görevleri nelerdir ve bu görevlerin yerine getirilmesi anlamında üzerinize düşen iş yükünü nasıl tanımlarsınız?
- Sizce kurumdaki okutmanların potansiyeli tam olarak kullanılmakta mıdır? Bu potansiyeli kullanmak adına neler yaptınız?
- İş yükünüzün hafiflemesi adına tekli bir yönetim yerine daha çok insanın aktif olduğu ve katılım sağladığı bir yönetim modeli nasıl işlerdi?
- Bölümdeki organizasyona ilişkin temel sorunlar neler olabilir?

EK -2 Okutmanlar ile DL Uygulaması Öncesinde Yapılan Odak Grup Görüşmesi Görüşme Formu Örneği

Merhaba,

Öncelikle yürüttüğüm bu çalışmaya katılımınızdan ve ilginizden dolayı teşekkür ediyorum. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu görüşmenin temel amacı “Yükseköğretimde Dağıtılmış Liderlik Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışması için kurumda uygulanacak yeni liderlik modelinden önceki duruma ilişkin görüşlerinizi almaktır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılımınız ve dile getireceğiniz görüşlerin bu çalışma için çok büyük bir önem taşıdığını hatırlatarak hem araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği adına hem de olası kesintilerini önlemek adına görüşmememizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu görüşme ve elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup bunun dışında hiçbir amaç ile kullanılmayacaktır.

İstedığınız doğrultusunda ses kayıtları verilerin yazıya geçirilmesini takiben silinebilir ya da size teslim edilebilir. İsminiz bu araştırma kapsamında kullanılmayacak ve araştırmanın katılımcıları için daha önceden belirlediğimiz kodlamalar kullanılacaktır. Neden belirtmeksizin dilediğinizde görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda elde edilen tüm kayıtlar ve raporlar size teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladığınızı ve gerekli bilgilendirmenin yapıldığını belirtmek üzere sizden bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımınızdan dolayı tekrar teşekkür ediyorum.

Öğr. Gör. Oğuzhan BOZOĞLU

Görüşülen

Adı, Soyadı, İmzası

EK -2 (Devamı)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Bölümde yönetim ve genel işleyişe ilişkin sorun alanları neler olabilir?
2. Görev dağılımı nasıl yapılmaktadır ve bu süreçte yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Bölümde karar alma mekanizmaları nasıl işlemektedir?
4. Kolektif (çoklu) karar alma mekanizmaları bulunmakta mıdır? Sürece ilişkin sorunlar neler olabilir?
5. Bölümde araştırma-geliştirme faaliyetleri yapılmakta mıdır?
6. Bölümde bir değişim sürecine gerek duyulmakta mıdır? Gerekiyorsa hangi alanlarda bir değişimin gerekli olduğunu düşünmektесiniz?
7. Bölümdeki iş ve işlemlerin yürütülmesinde iş birliği ortamı var mıdır? Bu anlamda sorunlar varsa nedenleri ne olabilir?

**EK – 3 DL Öncesi Sorunlara İlişkin Yapılandırılmamış Gözlem Formu
(Araştırmacı Notları) Örneği**

Dönem:

Gözlenen Sorun Alanları	Araştırmacı Notları

**EK – 4 DL Birinci Eylem Planı Sürecinde Yapılan Gözlemlere İlişkin
Yapılandırılmamış Gözlem Formu (Araştırmacı Notları) Örneği**

Dönem:

Eylem Planı Alt Basamakları	Araştırmacı Notları
Görev Alanlarının Belirlenmesi - Komisyon Çalışmaları	
Değişen Davranışlar	
Değerlendirme	
Aksaklıklar, Öneriler	

EK – 5 DL Birinci Eylem Planı Süreci Sonrası Yapılan Odak Grup Görüşmesi Görüşme Formu Örneği

Merhaba,

Öncelikle yürüttüğüm bu çalışmaya katılımınızdan ve ilginizden dolayı teşekkür ediyorum. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu görüşmenin temel amacı “Yükseköğretimde Dağıtılmış Liderlik Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışması için kurumda yapılan ilk eylem planına ilişkin görüşlerinizi öğrenmektir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılımınız ve dile getireceğiniz görüşlerin bu çalışma için çok büyük bir önem taşıdığını hatırlatarak hem araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği adına hem de olası kesintilerini önlemek adına görüşmememizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu görüşme ve elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup bunun dışında hiçbir amaç ile kullanılmayacaktır.

İstedığınız doğrultusunda ses kayıtları verilerin yazıya geçirilmesini takiben silinebilir ya da size teslim edilebilir. İsminiz bu araştırma kapsamında kullanılmayacak ve araştırmanın katılımcıları için daha önceden belirlediğimiz kodlamalar kullanılacaktır. Neden belirtmeksizin dilediğinizde görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda elde edilen tüm kayıtlar ve raporlar size teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladığınızı ve gerekli bilgilendirmenin yapıldığını belirtmek üzere sizden bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımınızdan dolayı tekrar teşekkür ediyorum.

Öğr. Gör. Oğuzhan BOZOĞLU

Gebze Teknik Üniversitesi

Görüşülen

Adı, Soyadı, İmzası

EK -5 (Devamı)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Birinci eylem planı kapsamında yapılan çalışmalarını nasıl değerlendirirsiniz?
2. Daha önce belirtilen değişim ihtiyacına yönelik yapılan çalışmalar sonucunda nasıl bir değişim yaşanmıştır?
3. Daha önce belirtilen yönetim ve organizasyona ilişkin sorunlar çözüme kavuşturulmuş mudur?
4. Birinci eylem planı sonrasında sizde hala kaygı yaratan bir durumun varlığından söz edebilir misiniz?
5. Komisyon çalışmalarını nasıl değerlendirebilirsiniz?
6. Karara katma, iş birliği ve liderliğin birlikte yürütülmesi konularındaki değerlendirmeleriniz nasıl olur?
7. Süreçte gördüğünüz sorunlar, aksaklıklar ve varsa önerileriniz nedir?

**EK – 6 DL İkinci Eylem Planı Sürecinde Yapılan Gözlemlere İlişkin
Yapılandırılmamış Gözlem Formu (Araştırmacı Notları) Örneği**

Dönem:

Eylem Planı Alt Basamakları	Araştırmacı Notları
Değişen Davranışlar	
Değerlendirme	
Aksaklıklar, Öneriler	

**EK – 7 DL İkinci Eylem Planı Süreci Sonrası Yapılan Odak Grup Görüşmesi
Görüşme Formu Örneği**

Merhaba,

Öncelikle yürüttüğüm bu çalışmaya katılımınızdan ve ilginizden dolayı teşekkür ediyorum. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu görüşmenin temel amacı “Yükseköğretimde Dağıtılmış Liderlik Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışması için kurumda yapılan ikinci eylem planına ilişkin görüşlerinizi öğrenmektir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılımınız ve dile getireceğiniz görüşlerin bu çalışma için çok büyük bir önem taşıdığını hatırlatarak hem araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği adına hem de olası kesintilerini önlemek adına görüşmememizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu görüşme ve elde edilen veriler sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup bunun dışında hiçbir amaç ile kullanılmayacaktır.

İstedığınız doğrultusunda ses kayıtları verilerin yazıya geçirilmesini takiben silinebilir ya da size teslim edilebilir. İsminiz bu araştırma kapsamında kullanılmayacak ve araştırmanın katılımcıları için daha önceden belirlediğimiz kodlamalar kullanılacaktır. Neden belirtmeksizin dilediğinizde görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda elde edilen tüm kayıtlar ve raporlar size teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladığınızı ve gerekli bilgilendirmenin yapıldığını belirtmek üzere sizden bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımınızdan dolayı tekrar teşekkür ediyorum.

Öğr. Gör. Oğuzhan BOZOĞLU

Gebze Teknik Üniversitesi

Görüşülen

Adı, Soyadı, İmzası

EK -7 (Devamı)

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Birinci eylem planı sonrasında yapılan görüşleriniz doğrultusunda yapılan düzenlemeleri nasıl değerlendirirsiniz?
2. İkinci eylem planı süresince liderlik rol ve sorumluluklarını yürüten komisyon çalışmalarını nasıl değerlendirirsiniz?
3. Örgütsel değişim ve gelişmeyi nasıl değerlendirirsiniz?
4. Uzmanlığa göre görevlendirmeler yapılması ve yönetimin çoklu bir mekanizmaya oturtulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Bu sürece ilişkin olası sorunlar, aksaklıklar ve varsa önerilerinizi ifade edebilir misiniz?