# RESMİ LİSELERDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK VE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLİŞKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

# A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DISTRIBUTED LEADERSHIP IN OFFICIAL HIGH SCHOOLS AND TEACHER AUTONOMY BASED ON TEACHERS' OPINIONS (ELAZIĞ SAMPLE)

**Selda ÇELİK**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

Olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Selda ÇELİK'in hazırladığı "Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| | | |
|---|---|---|
| *Başkan* | Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU | |
| *Üye (Danışman)* | Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR | |
| *Üye* | Doç. Dr. Sait AKBAŞLI | |
| *Üye* | Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT | |
| *Üye* | Yrd. Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ | |

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 09 / 08 / 2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**RESMİ LİSELERDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK VE ÖGRETMEN ÖZERKLİĞİ İLİŞKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Selda ÇELİK**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı resmi ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada Elazığ ili merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 344 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada okullarda dağıtılmış liderliğin görünümlerini belirlemek amacıyla orijinali Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve Özdemir (2012) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilmiş olan dört alt-ölçeğe sahip "Dağıtılmış Liderlik Envanteri" kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen özerkliğini inceleyebilmek amacıyla ise Karabacak (2014) tarafından geliştirilmiş olan ve dört boyuttan oluşan "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır.

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeklerin çalışmada kullanılabilecek güvenilir birer veri toplama aracı olduklarına karar verilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 19.0 programı kullanılmış ve veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların okullarda orta düzeyde dağıtılmış liderlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre incelendiğinde dağıtılmış liderliğe yönelik görüşlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği; yaş, mesleki kıdem yılı ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. DLE'nin müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı alt ölçeklerinde mesleki kıdem yılında farklılık görülmezken müdür alt ölçeğinin yaş ve okuldaki çalışma süresi; okul müdür başyardımcılarının da sadece okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Daha yaşlı öğretmenler ve okullarında daha uzun süre çalışan öğretmenler okul müdürlerinin liderlik davranışını daha fazla sergilediklerini düşündüğü görülmüştür. Okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı gösterme

düzeyinin hem yaş hem de okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Okullarında 11-15 yıl arasında çalışan orta yaştaki öğretmenlerin kendilerinden daha genç ve daha yaşlı öğretmenlere nazaran daha olumlu bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Liderlik ekibi arasında uyum yaş, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresine göre farklılık göstermektedir.

Farkın kaynağına bakıldığında 41-45 ve 51 ve üzeri yaş aralığı; okullarında 11-15 ve 16-20 yıl çalışma süresine sahip; mesleklerinde 21 yıl ve üzeri çalışan lise öğretmenlerin liderlik ekibi arasındaki uyuma dair daha olumlu bir görüşe sahip olduğu görülmüştür.

Katılımcıların orta düzeyde özerklik algısına sahip olduğu ve sadece mali özerklik alt boyutunda düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Değişkenler açısından bakıldığında katılımcıların özerklikle ilgili görüşleri eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre özerkliğin tümü ve alt boyutlarında farklılık göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre özerkliğin tümü, öğretimsel özerklik alt boyutu ve yönetsel özerklik alt boyutunda farklılık görülmüştür. Erkek katılımcıların daha olumlu bir özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çalışma süresi değişkenine göre ise; mali özerklik alt boyutunda farklılık görülmüştür. Okullarında 11-15 yıl çalışan katılımcıların daha yüksek bir özerklik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca mesleki kıdem yılı değişkeni öğretimsel özerklik alt boyutunda farklılık göstermiştir. Buna göre, 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda dağıtılmış liderlik ve özerklik arasında istatiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda liderliğin özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Liderlik, Dağıtılmış liderlik, Özerklik, Resmi Ortaöğretim Kurumları, Öğretmen özerkliği,

**Danışman:** Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DISTRIBUTED LEADERSHIP IN OFFICIAL HIGH SCHOOLS AND TEACHER AUTONOMOY BASED ON TEACHERS' OPINIONS (ELAZIG SAMPLE)**

**Selda ÇELİK**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the relationship between the distribution of leadership in schools and teacher autonomy, based on the views of teachers working at public high schools. For this study, 344 public high school teachers working in Elazig were asked their views. The study used the "Distributed Leadership Inventory" with four sub-scales, originally developed by Hulpia and his friends (2009) and translated into Turkish by Ozdemir (2012), in order to determine how distributed leadership appeared in schools. In order to examine teacher autonomy, the "Teacher Autonomy Scale" consisting of four dimensions, and developed by Karabacak (2014), was used in the study.

Based on reliability analyses, it was determined that the scales used in the study were reliable means of collecting data. For the analysis of the data, SPSS 19.0 was used, and the data were analyzed using arithmetic mean, standard deviation, percentage, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation, and multiple linear regression.

Based on the results of the research, it was determined that the participants had mediocre levels of distributed leadership perception in schools. When variables of gender, level of education, age, tenure in the profession, and tenure in the institution were taken into consideration, it was found that the views about distributed leadership showed no significant difference based on gender or education level, whereas the opposite was true for the other variables. On DLI's principal, assistant principal, and deans' sub-scales, no difference was observed based on tenure in the profession. However, principal's sub-scale showed difference, based respectively on the variables of age and tenure in the institution, and assistant principals' sub-scale showed difference tenure in the institution only. It was observed that older teachers and teachers who had longer tenures in their schools thought their principals exhibited more leadership. It was determined that the level of leadership shown by assistant principals varied based on both age and tenure in the institution. Middle aged teachers who had 11-15 years' tenure in their schools,

had a more positive perception, compared to younger and older teachers. The accord in the leadership team varied based on age, tenure in the profession, and tenure in the school. The source of the variation was that high school teachers aged 41-45 and 51 and up, who had 11-15 and 16-20 years' tenure in their schools, with 21 years and up in the profession, had a more positive view about the accord in the leadership team.

The participants were observed to have a mediocre level of autonomy perception, and to have a low average only in the financial autonomy sub dimension. In terms of variables, participants' views about autonomy showed no variation in autonomy in its entirety and in its sub dimensions, based on level of education and age. In autonomy in its entirety, as well as the teaching autonomy and the administrative autonomy sub dimensions, differences were observed based on the gender variable. Male participants had a more positive perception of autonomy. Differences were observed in the financial autonomy sub dimension, based on tenure in the institution. The participants who had 11-15 years' tenure in their schools had a higher level of autonomy perception. In addition, the variable of tenure in the profession influenced the teaching autonomy sub dimension. Accordingly, teachers who had 6-10 years' tenure had a higher level of autonomy perception. Based on the correlation analysis that was done, it was determined that there is some statistically significant, positive correlation between distributed leadership and autonomy, and that leadership is a meaningful predictor of autonomy.

**Key words:** Leadership, Distributed Leadership, Autonomy, Public High Schools, and Teacher Autonomy.

**Advisor:** Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration Supervision Planning and Economics

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Selda ÇELİK

## TEŞEKKÜR

Öncelikle, tez çalışmam süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, desteğini her zaman hissettiğim, fikir ve önerileriyle beni yönlendiren ve çalışmamı tamamlamada büyük katkıları olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimin değerli üyeleri Sayın Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, Sayın Doç. Dr. Sait AKBAŞLI'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ'ye,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden faydalandığım değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a, Sayın Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN'a, Sayın Prof. Dr. Şule Erçetin'e, Sayın Pof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU'na ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAVAN'a,

Veri toplama sürecinde bana eşlik eden Zeki ÇELİK'e, Nida POLAT'a ,

Yüksek lisans eğitimiyle tanıştığım, hep yanımda olan, beni her şekilde destekleyen ve her koşulda yardımıma koşan, iyi ki hayatıma girmiş dediğim canım arkadaşım Kübra SAY'a,

Desteğini her daim hissettiğim canım arkadaşım, dostum İrem EREN SZCZESIAK'a,

Anket katılımcılarına ve burada ismini sayamadığım ancak bu çalışmada katkıları bulunan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, her daim yanımda olan ve beni destekleyen canım aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

ÖZ…… ..... ii
ABSTRACT.. ..... iv
ETİK BEYANNAMESİ ..... vi
TEŞEKKÜR ..... vii
İÇİNDEKİLER ..... viii
TABLOLAR DİZİNİ ..... xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... xv
1. GİRİŞ…… ..... 1
1.1 Problem Durumu ..... 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi ..... 6
1.3. Problem Cümlesi ..... 6
1.3.1 Alt Problemler ..... 6
1.4. Sayıltılar ..... 8
1.5. Sınırlılıklar ..... 8
1.6 Tanımlar ..... 8
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli ..... 9
1.7.1. Liderlik Kavramı ..... 9
1.7.2. Liderlik Yaklaşımları ..... 10
1.7.2.1. Özellikler Yaklaşımı ..... 10
1.7.2.2. Davranışçı Yaklaşım ..... 11
1.7.2.2.1. Ohio State Liderlik Çalışmaları ..... 12
1.7.2.2.2. McGregor'un X ve Y teorileri ..... 12
1.7.2.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi ..... 12
1.7.2.2.4. Michigan Üniversitesi Çalışmaları ..... 13
1.7.2.2.5. Likert'in 4 modeli ..... 13
1.7.2.3. Durumsallık Yaklaşımı (Contingency Approach) ..... 13
1.7.2.3.1. F. Fiedlerin Durumsallık Yaklaşımı ..... 14
1.7.2.3.2. Yol-Amaç Kuramı ..... 14
1.7.2.3.3. Hersey-Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı ..... 15
1.7.2.3.4. Vroom ve Yetton'nun Normatif Kuramı ..... 15
1.7.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar ..... 16
1.7.3.1. Vizyoner Lider ..... 16
1.7.3.2. Karizmatik Lider ..... 16
1.7.3.3.Kuantum Liderliği ..... 17

1.7.3.4. Dönüşümcü Lider ..... 18
1.7.3.5. Etkileşimci (Transaksiyonel) Lider ..... 18
1.7.3.6. Hizmetkâr Lider ..... 19
1.7.3.7. Etik(Moral) Liderlik ..... 19
1.7.3.8. Dağıtılmış Liderlik ..... 20
1.7.3.8.1. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımları ..... 22
1.7.3.8.1.1. Peter Gronn Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı ..... 22
1.7.3.8.1.2. James Spillane Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı ..... 24
1.7.3.8.1.3. Richard Elmore Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı ..... 25
1.7.3.8.2. Okullarda Dağıtılmış Liderlik ..... 25
1.7.4. Özerklik ..... 27
1.7.4.1. Öğretmen özerkliği ..... 28
1.7.4.2.Öğretmen Özerkliğinin Boyutları ..... 30
1.7.4.2.1. Öğretimsel Özerklik ..... 30
1.7.4.2.2. Yönetsel Özerklik ..... 31
1.7.4.2.3.Mali Özerklik ..... 31
1.7.4.2.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim ..... 32
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 33
2.1 Dağıtılmış Liderlik ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar ..... 33
2.2 Dağıtılmış Liderlik ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar ..... 37
2.3 Özerklikle İlgili Yurtiçi Araştırmalar ..... 40
2.4 Özerklikle İlgili Yurtdışı Araştırmalar ..... 43
3. YÖNTEM ..... 45
3.1. Araştırmanın Yöntemi ..... 45
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi ..... 45
3.2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler ..... 46
3.2.1.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları ..... 46
3.2.1.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları ..... 47
3.2.1.3. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları ..... 47
3.2.1.4. Katılımcıların Meslekteki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımları ..... 47
3.2.1.5. Katılımcıların Bulundukları Okullardaki Çalışma süresi Değişkenine Göre Dağılımları ..... 48
3.3. Veri Toplama Araçları ..... 48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ..... 49
3.3.2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği ..... 49

3.4. Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışmaları ..... 52
3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması ..... 53
3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi ..... 54
4. BULGULAR VE TARTIŞMA ..... 56
4.1. Dağıtılmış Liderliğe Yönelik Bulgular ve Yorumlar ..... 56
4.1.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ..... 56
4.1.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 56
4.1.3. Okul Müdür Başyardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ..... 61
4.1.3.1. Okul Müdür Başyardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 62
4.1.4. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular 65
4.1.4.1. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 66
4.1.5. Liderlik Ekibi Arasındaki Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 69
4.1.5.1. Okul Liderlik Ekibi Arası Uyum Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 70
4.2. Katılımcıların Öğretmen Özerkliği Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorum ..... 73
4.2.1. Öğretmen Özerkliğinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi 74
4.2.3. Öğretmen Özerkliği “Öğretimsel Özerklik” Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 77
4.2.4. Öğretmen Özerkliği “Yönetsel Özerklik” Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 81
4.2.5. Öğretmen Özerkliği “Mali Özerklik” Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 84
4.2.6. Öğretmen Özerkliği “Kişisel ve Mesleki Gelişim” Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi ..... 87
4.3. Resmi Liselerdeki Okul Yöneticilerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışı Sergileme Düzeyleri ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 90
4.4. Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderliğin Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Bulgular ..... 92
5. SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 93
5.1 Sonuçlar ..... 93
5.2. Öneriler ..... 97
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler ..... 97

5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler ..... 98
KAYNAKÇA ..... 99
EKLER DİZİNİ ..... 109
EK 1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ ..... 110
EK 2. 2014-2015 ELAZIĞ MERKEZ İLÇE OKUL MÜDÜR BAŞYARDIMCISI BULUNAN RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ..... 111
EK 3. ELAZIĞ İL MEM UYGULAMA İZNİ ..... 112
EK.4 DAĞITILMIŞ LİDERLİK ENVANTERİ KULLANIM İZNİ ..... 113
EK.5 ÖZERKLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ ..... 114
EK 6. VERİ TOPLAMA ARACI ..... 115
EK 7. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU ..... 120
EK.8 ORJİNALLİK RAPORU ..... 121
ÖZGEÇMİŞ ..... 122

## TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1: $\alpha$= 0.05 İçin Örneklem Büyüklükleri ..... 46
Tablo 3.2: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları ..... 46
Tablo 3.3: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları ..... 47
Tablo 3.4: Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları ..... 47
Tablo 3.5: Katılımcıların Meslekteki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımları ..... 48
Tablo 3.6: Katılımcıların Bulundukları Okullardaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları ..... 48
Tablo 3.7. Dağıtılmış Liderlik Envanterinin Alt Ölçekleri ve Madde Numaraları ..... 49
Tablo: 3.9. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt boyutları ve Madde Sayıları ..... 51
Tablo: 3.10. Ölçek Maddelerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler ..... 52
Tablo 3.11. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları ..... 53
Tablo 3.12 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar ..... 55
Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Sergileme Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri ..... 56
Tablo 4.2 Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 57
Tablo 4.3. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları ..... 58
Tablo 4.4 Çalışma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 60
Tablo 4.5. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 61
Tablo 4.6. Müdür Başyardımcılarının Liderlik Davranışı Sergileme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri . 61
Tablo 4.7. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 62
Tablo 4.8. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları ..... 63
Tablo 4.9 Çalışma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 64
Tablo 4.10. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 65
Tablo 4.11. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışı Sergileme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri . 65
Tablo 4.12. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 66
Tablo 4.13. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 67
Tablo 4.14. Çalışma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 68
Tablo 4.15. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 69
Tablo 4.16. Liderlik Ekibi Arası Uyumun Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri ..... 69

Tablo 4.17. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 70
Tablo 4.18. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 71
Tablo 4.19. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..... 72
Tablo 4.20. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları..... 73
Tablo 4.21. Öğretmen Özerkliği ve Dört Alt Boyutu Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri..... 73
Tablo 4.22. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Sonuçları ..... 75
Tablo 4.23. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Özerklik tümü)..... 76
Tablo 4.24 Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Özerklik tümü) ..... 76
Tablo 4.25. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Özerklik tümü)..... 77
Tablo 4.26. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine t testi Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)..... 78
Tablo 4.27. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Öğretimsel Özerklik) ..... 79
Tablo 4.28. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)..... 80
Tablo 4.29. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)..... 80
Tablo 4.30. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine t testi Sonuçları (Yönetsel Özerklik)..... 81
Tablo 4.31. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yönetsel Özerklik). 82
Tablo 4.32. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yönetsel Özerklik) ..... 83
Tablo 4.33. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yönetsel Özerklik)..... 83
Tablo 4.34. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin t testi Sonuçları (Mali Özerklik) ..... 84
Tablo 4.35 Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Mali Özerklik) ..... 85
Tablo 4.36. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları (Mali Özerklik) ..... 86
Tablo 4.37. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Mali Özerklik) ..... 86
Tablo 4.38. Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenlerine İlişkin t testi Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim)..... 87
Tablo 4.39. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim) ..... 88

Tablo 4.40. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim) ..... 89
Tablo 4.41. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim) ..... 89
Tablo 4.42. Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları ..... 90
Tablo 4.43. Dağıtılmış Liderliğin Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu ..... 92

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**DLE:** Dağıtılmış Liderlik Envanteri

**DLE_OM:** Dağıtılmış liderlik Envanteri_Okul Müdürü Alt Ölçeği

**DLE_OMB:** Dağıtılmış liderlik Envanteri_Okul Müdür Başyardımcısı Alt Ölçeği

**DLE_OMY:** Dağıtılmış liderlik Envanteri_Okul Müdür Yardımcısı Alt Ölçeği

**DLE_LEU:** Dağıtılmış liderlik Envanteri_Liderlik Ekibi Uyumu Alt Ölçeği

**NLSC:** National College for Leadership of Schools and Children's services

**ANOVA:** Tek yönlü varyans analizi

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**akt. :** aktaran

**vd. :** ve diğerleri

**Sd. :** Serbestlik Derecesi

**N:** Katılımcı sayısı

**F:** Varyans

**f:** Frekans

**p:** Anlamlılık düzeyi

**t:** t puanı

**β:** Standardize edişmiş regresyon katsayısı

**r:** Pearson Korelasyon Katsayısı

**% :** Yüzde değeri

$\overline{x}$ : Ortalama

**α:** Alfa değeri

**>:** Büyüktür

**<:**Küçüktür

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve problem cümlesine dayalı geliştirilen alt problemleri, sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilmiş, ayrıca araştırma ile ilgili temel kavramlar tanımlanarak araştırmanın kuramsal temeli sunulmuştur.

## 1.1 Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, teknolojik gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların hızla yayıldığı; sosyal, ekonomik ve politik düşünce sistemlerin değiştiği bir dönemi ifade etmektedir. Bu hızlı değişim ve gelişim toplumları, örgütleri ve onun birer parçası olan bireyleri etkilemektedir.

Bilginin en önemli unsur olarak kabul edildiği bu yüzyıl toplumunda, bireylerden bilgiye ulaşabilmesi, onu kullanabilmesi, üretebilmesi, paylaşabilmesi ve kendini sürekli olarak yenilemesi beklenmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu birey tipinin değişmesi okuldan da beklentilerin farklılaşmasına neden olmaktadır.

Okul, en genel anlamda belli bir yeri olan, belirli bir süre devam eden, çalışan kadrosu değişen, toplumun geniş bir kesimine hitap eden, planlı ve programlı bir şekilde eğitim hizmetini bireylere sunan, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluştur (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004; Recepoğlu & Kılınç, 2014).

Okullar dinamik ve açık bir sistemdir. Balay'a (2004) göre, yaşanan yenilikler, okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile insana güven sağlayan, günün her saatinde kullanıma açık, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan çok işlevli bir yapıda olmak zorundadır.

Birer eğitim kurumu olan okulların amaçlarına ulaşabilmesi için elde var olan insan ve madde kaynaklarını etkili şekilde kullanması okul yöneticilerine bağlıdır. Bir okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilebilir. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rol okul yöneticilerinindir (Karip ve Köksal, 1999).

Mestry ve Grobbler'e (2004) göre okul yöneticileri, okulun kaynaklarını en etkili şekilde kullanabilmeli, okul içindeki bireylerin gelişimini sağlamalı, okulun amaçlarını açık bir şekilde ortaya koymalı, öğretim programının uygulanmasına ve değişimine öncülük etmeli, okulda ödül sistemini ve yeni kalite yönetim sistemlerini yönetebilmeli, karar sürecine okulun diğer üyelerini de katmalı, okulda etik ilkeler oluşturmalı ve eğitimcilerin yeniden yapılanmasını ve organize olmasını sağlamalıdır.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik açılardan çok boyutlu hizmetlerin gerçekleştirildiği okullardaki yöneticilerin bazı yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Kuşkusuz yalnızca yöneticiliğe özgü yeterliklerle okul örgütlerinde istenen gelişim ve ilerleme koşullarını sağlamak ve bunun için gerekli iletişim ağını oluşturmak yeterli değildir. İşte bu noktada liderlik süreci son yıllarda giderek önem kazanmaya başlamıştır (Bakır, 2013).

Balcı (2000), etkili okul yöneticisinin özelliklerini araştırdığı çalışmasında etkili yöneticilerin etkili liderler oldukları, özellikle de öğretim liderleri olduklarını ifade etmektedir. Özdemir (2012) de toplumsal kurumlardan biri olan eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesinin, kurumun lokomotifi olan kurum yöneticilerinin, etkin liderlik davranışları göstermeleri ile doğru orantılı olduğunu dile getirmektedir.

Mevcut araştırmalar incelendiğinde liderliğin farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir (Erçetin, 2000). Bununla birlikte liderliğin farklı tanımları olduğu gibi liderlik ile ilgili farklı yaklaşımlar da ileri sürülmüştür. Bu yaklaşımlardan ilki özellikler yaklaşımıdır. Özellikler yaklaşımında, bireyin lider olarak doğduğu ve lider olmak için fiziksel ve kişisel birtakım özelliklere sahip olunması gerektiği düşüncesi hâkimdir. Zaman geçtikçe özellik yaklaşımına uymayan kişilerin de lider olduğu görülmüştür. Özellikler yaklaşımın lideri açıklamada yetersiz kalması nedeniyle, ikinci olarak davranışçı yaklaşım gelişme göstermiştir. Davranışçı yaklaşıma göre, liderleri belirleyen faktörler kişisel ya da fiziksel özellikler değil, temsil ettikleri gruba uygun davranış göstermeleridir. Daha sonraki süreçte durumsallık yaklaşımı ortaya atılmıştır. Durumsallık yaklaşımı, lider olmak için tek bir doğru davranış modeli olmadığının, liderin koşullara göre nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu savunur. Bazı durumlarda lider otokratik davranması gerekirken, bazı durumlarda koşullar lideri demokratik davranışa yöneltebilir

(Cemaloğlu, 2007). Bu doğrultuda, liderliğin sürekli değişim ve etkileşim içinde olduğu söylenebilir.

Liderlik yaklaşımları ile ilgili bu gelişmelere paralel olarak örgüt ve yönetimde tüm işleri tek başına yöneten ve idare eden "tek adam ya da kahraman lider" anlayışı yerine, liderliği, örgütün bütününe dağıtılması anlayışını içeren "dağıtılmış liderlik" görüşü hakim olmaya başlamıştır (Özdemir, 2012).

Dağıtılmış liderlikte, durum ya da içerik liderlik dinamiğinin içinden gelmektedir; dış bir kuvvet değildir. Bu liderlik, karşılıklı bir bağımlılık içinde olan izleyenlere ve yapılan etkinliklere kadar uzanmıştır (Lambert, 2003 akt. Yılmaz, 2013). Dağıtılmış liderlik, liderliği, tek bir kişiyle kısıtlamaktansa örgütün her düzeyindeki bireylerin eylem ve etkileri içerisine yaymaktadır (Baloğlu, 2011).

Dağıtılmış liderlik, gücün yeniden dağıtılması ve yetkilerin yeniden düzenlenmesi (Harris ve Muijs, 2005; Korkmaz ve Gündüz, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Dağıtılmış liderlik, bir okuldaki tüm liderlerin ve onların daha geniş ölçekli bir liderlik davranışına ulaşmak için çabalarının toplamından daha fazla bir etkiye sahiptir (Korkmaz ve Gündüz, 2011; Spillane, 2006). Dağıtımcı liderliğin üç tema üzerine yapılandırıldığı söylenebilir. Birincisi, liderliğin bir grubun ortak ürünü ve bireylerin etkileşimi sonucu şekillendiği; ikincisi liderlikte sınırların kesin ve net hatlarla çizilmemesi yani açık olması; üçüncüsü ise uygulamadaki bu çeşitliliklerin üyelerin bir kısmı, hatta tamamı ile birlikte sağlanmasıdır. Böylece, dağıtımcı liderlik; dinamik, değişen, ilişkisel, bütüncül içeriği oluşturulmuş bir yapı olarak temsil edilmektedir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009; Korkmaz ve Gündüz, 2011).

Dağıtılmış liderlik ifadesi ilk olarak 1954 yılında Gibb'in "Leadership" makalesinde geçmiştir. Dağıtılmış liderlik ayrıca, Barnard (1960) ve Cartwrigt (1965), Cambone ve Weiss (1994), Hallinger ve Heck (1996) gibi araştırmacıların çalışmalarında da yer almaktadır (Humprey, 2010: 14-15, Watson, 2005: 78 akt. Bakır,2013). Dağıtılmış liderliğe ilişkin son dönemde yapılmış ya da halen yürütülmekte olan bir çok ampirik ve kuramsal çalışma bulunmaktadır (Bennet, Harvey, Wise ve Woods, 2003; Bolden vd., 2007; Gronn, 2000, 2002a, 2002b, 2008; Harris, 2003, 2004, 2008; Hopkins, 2008; Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon ve Yashkina, 2007; O' Neill, 2002; Spillane, 2003, 2005; Spillane ve diğerleri, 2005).

Yurtdışındaki araştırmalarla kıyaslandığında ülkemizde dağıtılmış liderlikle ilgili çalışmaların sayısı çok azdır. Türkiye'de dağıtılmış liderliğe, Ağırdaş, 2014; Baloğlu, 2011; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir 2012; Özdemir ve Demircioğlu, 2013; Taşdan ve Oğuz, 2013'ün çalışmalarında rastlanmaktadır (Ağırdaş, 2014).

Araştırmada, üzerinde çalışılması hedeflenen diğer bir kavram ise "özerklik"tir. Özerklik (autonomy) Latince "kendi kendine" anlamına gelen "autos" ve "yönetme, karar verme" anlamındaki "nomos" kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşur (Ersoy ve Aydın,1994). Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2011) özerklik; bir topluluğun uyacağı yasaları kendisinin koyması, kişinin serbest bir şekilde karar verebilme hakkı, bir topluluğun veya kuruluşun ayrı bir yasayla kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet olarak tanımlanmıştır.

Eğitim bilimleri alan yazınında, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde sahip oldukları yetki ve serbestlik alanını tanımlamak için genellikle öğretmen özerkliği (teacher autonomy) kavramı kullanılmaktadır. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklerde olduğu gibi, mesleki faaliyetleriyle ilgili planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarını ifade etmektedir. Özerk öğretmen öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, kendi tercih ve kararlarını etkin ve kapsamlı bir biçimde öğretime yansıtabilen öğretmendir (Pearson ve Moomaw, 2005; Öztürk, 2011).

En geniş kapsamda öğretmen özerkliği, öğretmenlerin karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda öngörülen mesleki seçimleri yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmakta ve çalışma ortamıyla ilişkilendirilmektedir (Üzüm ve Karslı, 2013).

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin en temel koşullarından birisi, onlara mesleki çalışmalarında yeterli yetkinin ve serbestlik alanının sağlanmasıdır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü olduklarını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında kuvvetli bir ilişki beklenmektedir (Pearson ve Hall, 1993).

Alan yazın incelemelerinde, özerklik ile ilgili yurtdışında ve yurtiçinde pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür (Freidman, 1999; Pearson ve Hall, 1993; Webb, 2002; Pearson ve Moomaw, 2006; Ingersoll, 2007; Bustingorry, 2008 akt. Öztürk, 2011).

Ancak öğretmen özerkliğine yönelik Türkiye'de çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Yurtiçinde özerklik ile ilgili yapılan bu araştırmalar çoğunlukla "öğrenci özerkliği" üzerinde yoğunlaşmıştır (Karabacak, 2014). Özerklik konusunun yanı sıra dağılmışlık liderlik de ülkemizde yeni çalışılan ve güncelliğini koruyan bir konudur. Türkiye'de alanyazın tarandığında bu konuyla ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır.

Bu kapsamda, Türk okullarında dağıtılmış liderlik ile öğretmen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda alan yazında bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı, resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak dağıtılmış liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Alanyazın incelemelerinde liderlik ile özerklik arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Den Hartog, 2012; Chan, 2008). Dolayısıyla okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasında da bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Günümüzün değişen koşulları, okul, öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimi de beraberinde getirmiştir. Öğretmenin bilginin tek kaynağı olmadığı ve öğrenci merkezli bir eğitim öğretim ortamı hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenden; öğrenciyi güdülemesi, ona öğrenme sorumluluğu vermesi, öğrenciyi aktiv kılması; diğer öğretmenlerle, velilerle ve okul yöneticileriyle işbirliği yapması beklenmektedir. Öğretmenin bu beklentileri karşılayabilmesi liderlik davranışlarını ne oranda sergilediği ve ne kadar özerk davranabildiğiyle orantılıdır. Okul yöneticilerinin liderliği dağıtması ve öğretmenlerin uzmanlıkları ölçüsünde okul kararlarına katılarak liderlik davranışlarını sergilemeleri onların özerklik davranışlarını da arttıracaktır. Bu da öğrenci başarısını arttırarak okulun belirlediği hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin liderlik davranışını göstermeleri, öğretmen özerkliğini artıracağı varsayılmaktadır. Okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışları, öğretmenlerin okulun etkin bir parçası olduğu düşüncesini daha da kuvvetlendirmiştir. Bu düşünceye göre öğretmen; okuldaki kararlara katılan, okulun amaçları doğrultusunda gerektiğinde özerk davranabilen bir bireydir ve buna bağlı olarak okulun akademik başarısının artacağı varsayılmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Elazığ ili merkez ilçede bulunan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda dağıtılmış liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında kullanılan, bazı demografik değişkenlerin, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergilemeleri ve bu liderlik davranışının öğretmen özerklikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığının incelenmesi de çalışmanın bir diğer önemli amacını içermektedir.

Bu çalışmada tanımlanan dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği, günümüzün gelişen ve değişen yapısıyla beraber okul örgütleri açısından artan önemi dikkate alındığında, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerin dağıtılmış liderlik davranışlarını sergilemeleri ve öğretmen özerkliği düzeyinin araştırıldığı bu çalışma, eğitim örgütü olan okulların eğitim öğretim hedeflerini daha etkili ve verimli şekilde gerçekleştirmeleri ve bu yöndeki çabalarının arttırılabilmesi açısından önemlidir. Resmi ortaöğretim okullarında uygulanan bu çalışma, özel veya kamuya ait okulların farklı kademelerinde de uygulanabilir ve geliştirilebilir olması özelliğiyle de başka araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi

Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ile öğretmen özerkliği arasında bir ilişki var mıdır?

#### 1.3.1 Alt Problemler

Elazığ ilinde yer alan resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre;

1.Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeyi nedir?

2.Okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışlarını sergileme düzeyi nedir?

3.Okul müdür yardımcılarının liderlik davranışlarını sergileme düzeyi nedir?

4.Katılımcıların müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Eğitim durumu

d) Kıdem

e) Çalışma süresi

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?

5.Okullardaki liderlik ekibi üyeleri arasında (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) arasındaki uyum düzeyi nasıldır?

6.Katılımcıların liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine ilişkin görüşleri;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Eğitim durumu

d) Kıdem

e) Çalışma süresi

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?

7.Öğretmenlerin özerklik düzeyleri nedir?

8.Katılımcıların öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Eğitim durumu

d) Kıdem

e) Çalışma süresi

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?

9. Dağıtılmış liderlik ile öğretmen özerkliği arasında bir ilişki var mıdır?

10.Dağıtılmış liderlik, öğretmen özerkliğindeki değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?

### 1.4. Sayıltılar

1.Araştırmada, kullanılan veri toplama aracının katılımcılar tarafından içtenlikle ve dikkatli bir şekilde doldurulduğu varsayılmaktadır.

2.Araştırmada, örneklemde yer alan katılımcıların, kendi yöneticilerinin dağıtılmış liderlik algılarını ve öğretmen özerkliği ilişkisini değerlendirebilecek kadar bir süre zarfında çalıştıkları varsayılmaktadır.

3.Araştırmada kullanılan kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

4.Araştırmada kapsamında kullanılan Dağıtılmış Liderlik Envanterinin ve Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin araştırmanın amacına uygun ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2014-2015 bahar dönemi Elazığ ili merkez ilçede yer alan devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin dağıtılmış liderliğe ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

### 1.6 Tanımlar

**Liderlik**: Liderlik; belirli şartlarda belirli hedefleri gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının aktivitelerini etkilemesi ve onları yönlendirmesi süreci olarak tanımlanır (Koçel, 2007).

**Dağıtılmış Liderlik (Distributed Leadership)**: Dağıtılmış liderlik, örgütlerde liderliğin tüm çalışanlar arsındaki etkileşimle birlikte bütün çalışanları kapsayacak şeklide uygulanmasıdır (Spillane, Camburn, Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2005).

**Özerklik (Autonomy):** Bir kişi ya da grubun bir fikri, düşünceyi ya da vizyonu ortaya koyarken ve uygulama aşamasında bağımsız olarak hareket edebilmesi, özgürce karar verebilmesidir (Lumpkin ve Dess, 1996).

**Öğretmen özerkliği (Teacher Autonomy):** Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda gerekli yetki ve özgürlük alanlarının olmasını ifade eder (Öztürk, 2011).

**Resmi Ortaöğretim Okulları**: Eğitim sisteminde zorunlu eğitimin üçüncü dörtlük kademesinde eğitim veren resmi kurumlardır.

**Öğretmen:** Araştırma kapsamındaki resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

## 1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

### 1.7.1. Liderlik Kavramı

İnsan, sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insan bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için gruplar içerisinde yaşmak zorundadır (Güner, 2002). Bu kapsamda insanın varlığını sürdürebilmesi için gruplar içerisinde yaşaması bir zorunluluktur. İnsanların bir araya gelmesi sonucu oluşan gruplarda ise grubu yönetecek ve grubu ortak amaca götürecek bireylere ihtiyaç duyulur. Grup içerisinde öne çıkan bu bireyler "lider" olarak kavramsallaştırılır. Liderlik, üzerinde en çok durulan sosyal olgulardan biridir. Bu çerçevede liderlik, yoğun bir biçimde bilim insanlarının ilgisini çekmektedir (Yukl, 1999).

Liderlik, sosyal bilimlerin araştırma konularından biri olmasına rağmen liderliğin tanımı konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir tanım oluşmamıştır. Bunun nedeni, farklı bakış açılarının farklı yorumundan kaynaklanmaktadır. Liderliğe farklı yönlerden bakıldığında farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Bu nedenle de liderlik yönetim bilimini ilgilendiren bir kavram olduğu kadar, psikoloji, sosyoloji, askeri, politika ve daha pek çok bilimin çalışma alanı içerisinde yer almaktadır (Şişman, 2002: 1). Bu çeşitliliğin temel nedeni, liderliğin tek bir yolu olmaması, aksine insanı ilgilendiren her alanda yer almasıdır.

Liderlik, bireyin doğal yapısının bir getirisi olduğundan tarih boyunca üzerine pek çok araştırma yapılmış bir kavramdır. Birtakım hedefleri olan ve bu hedeflere ulaşmak için her türlü yolu deneyen insanoğlu, kendisine ilham olacak ya da yol gösterecek bir varlığa ihtiyaç duymaktadır (Gündüz, Beşoluk ve Önder, 2011).

Liderlik olgusu, bireyi etkileme ve amaç öğelerini içine almaktadır. Liderlik bir başkasının varlığında kendini gösteren bir durumdur. Böylece lider, belirli bir hedef etrafında başkalarını bir araya getirerek ve onları etkileyerek bu hedeflerin gerçekleşmesini sağlar (Kılıç,1998).

Lider ise, bir grup insani belirli hedefler etrafında toplayabilme ve onları bu hedefleri gerçekleştirebilecek inancı aşılama yeteneğinden ve bilgi toplamından oluşur. Lider, kişiler ve gruplar aracılığıyla belirli bir zaman diliminde belirli şartlar altında onları etkileyerek hedefe ulaşan kişidir (Eren, 2001).

Başaran'a (2004) göre lider, grup içerisinde kişilik özellikleriyle diğerlerini etkileyebilendir. Baltaş'a (2001) göre, lider içinde yaşadığı toplumu etkileyerek onlara hayatlarında değişim getirecek mesajı veren kişidir. Bernard (1927) lideri; grup içindeki bireylerin ihtiyaçlarını ve isteklerini fark ederek enerjisini bu ihtiyaçları ve istekleri karşılamaya yönelten kişi olarak tanımlamaktadır (akt. Erçetin, 2000). Kantos (2011, akt. Bakır, 2013) ise lideri; farklı düşünce yapısındaki bireyleri aynı yöne yönlendiren, grup içinde saygı kültürü oluşturan kişi olarak tanımlamaktadır.

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda dikkat çeken ortak ifadeler şu şekilde sıralanmaktadır (Şisman, 2002):

- Kişisel özelliklere bağlı sahip olunan güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlayabilme,
- Ortak amaçlar içinde grubu etkileyebilme,
- Grupla bireyler arasında gerçekleşen etkileme gücü vb.

İçinde bulunduğumuz çağ, teknolojinin sürekli gelişmesi, bilginin çok hızlı şekilde yayılması ve artan rekabet sonucu örgütlerin de amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmeleri için örgütler de liderlere ihtiyaç olduğunu gösteren bir dönemi ifade etmektedir. Bir eğitim örgütü olan okullarda, okul yöneticilerinin de bu hızlı değişim ve ilerleme içerisinde varlıklarını devam ettirebilmeleri için etkili lider özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir.

### 1.7.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlikle ilgili pek çok kuramsal çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaları genel olarak üç başlık altında toplamak mümkündür.

1. Özellikler kuramı (M.Ö. 450-1940'lı yıllar arası)
2. Davranışşal liderlik kuramları (1940-1960 yılları arası)
3. Durumsallık kuramları (1960'lı yıllardan günümüze kadar gelen dönem)

#### 1.7.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlikle ilgili ilk çalışmalar askeri ve bürokratik yöneticilerinin araştırılmasıyla başlanmıştır. Caryle (1795-1881), "The Great Man in History" (Tarihteki Büyük

İnsan) adlı çalışmasında, liderliğin doğuştan olduğu ve sonradan olunamayacağı savını ortaya atarak bu konunun tartışılmaya başlanmasına kaynaklık yapmıştır. Bu sav, daha sonra 1800'lü yıllarda sosyal, politik gibi bir takım gelişmeler neticesinde en uygun olanın hayatını devam ettirebileceği düşüncesini yansıtan "Sosyal Darwinizm" gibi, diğer felsefi yaklaşımlarla da desteklenmiştir (akt. Kaya,1993).

Yaşadıkları dönemleri derinden etkileyen liderlerin kişisel ve fiziksel özellikleri araştırılarak, liderlik konusunda bir takım saptamalarda bulunulmaya çalışılmıştır. Özellik yaklaşımında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılarak etkili liderlerin öne çıkan belirgin özellikleri sınıflandırılmıştır (Çelik, 2007: 8). Liderlerin sahip olduğu fiziksel özellikler: boy, kilo yaş; kişisel özellikler: zeka, eğitim durumu, iletişim gücü, güven verme; duygusal özellikler: algılama, yüksek başarı duygusu, güven duygusu; sosyal özellikler: başarı, iyi iletişim kurma, kendini kabul ettirme gibi belirli özellikler olarak sıralanmıştır (Koçel, 2001: 468).

Daha sonra yapılan çalışmalarda bu yaklaşımın liderliği tanımlamada yeterli olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, fiziksel özelliklerle liderlik arasında çok önemli bir bağ yoktur; liderin onu izleyenlere göre zekâ yönünden biraz yüksek olma eğilimi olması, liderlik ile üstün zekâ özelliği arasında bir ilişkinin olduğu anlamını içermemektedir. (Hoy ve Miskel, 2010; Kaya, 1993). "Lideri özellikler yapar." (Kaya, 1993) görüşünün liderliği tanımlamada yetersiz kalmasıyla liderlik çalışmaları, 1940 ile 1960'lı yıllar arasında liderlerin davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Çelik, 2011).

#### 1.7.2.2. Davranışçı Yaklaşım

Liderlerin fiziksel ve kişilik özellikleriyle ilgili yapılan araştırmalar yetersiz kalınca, araştırmacılar ve teorisyenler liderlerin davranış biçimleri üzerinde durmuşlardır (Luthans, 1992: 273). Liderin grup üyeleriyle iletişimi, yetkiyi kullanma şekli, planlama ve bu planlamayı kontrol etme yaklaşımı, amaçları belirleme yöntemi gibi davranışları onun etkili bir lider olup olmadığının göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Çetin ve Beceren, 2007: 126-127). Davranışçı yaklaşımının ana fikrinin, liderleri diğerlerinden başarılı ve etkili yapan unsurun liderlik özelliklerinden çok, liderlik yaparken sergilemiş oldukları davranışlar olarak ifade edilmiştir (Tengilimioğlu, 2005: 14). Davranış yaklaşımının savunucuları liderliği açıklamada davranışın iki önemli boyutu olan "görev yönelimli" ve "ilişki yönelimli" liderlik

davranışları üzerinde durmuşlardır. Davranış kuramına göre etki sahibi lider, bireysel ya da grupsal amaçlara ulaşmada iki yolu takip eder. Görev yönelimli liderlik davranışı göstererek çalışanları daha kaliteli iş yapmaya yönlendirir. Grup üyelerini destekleyerek çalışanların bireysel amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1986). Davranışçı Yaklaşım içerisinde yer alan araştırmalar; Ohio State Liderlik Çalışmaları, McGregor'un X ve Y teorileri, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Likert'in 4 modeli'dir.

#### 1.7.2.2.1. Ohio State Liderlik Çalışmaları

Ohio Araştırması, Ohio Devlet Üniversitesi'nde Stogdill tarafından 1940'lı yılların sonuna doğru başlatılan ve 1950'li yıllara kadar sürdürülen bir araştırmadır. Araştırmanın amacı, örgütlerdeki liderlik davranışlarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmacılar, başlangıçta 9 grupta sınıflandırdıkları yaklaşık 1800 liderlik davranışını, çalışmaların sonucunda yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak iki bağımsız boyutta tanımlamışlardır (Erçetin, 2000). Yapıyı kurma; yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, örgütleme, kadrolama, iletişim kanallarını oluşturma ve grubun işle ilgili performansını değerlendirme vb. davranışları kapsamaktadır. Anlayış gösterme ise güven, karşılıklı saygı, arkadaşlık, destek ve grup üyelerinin çeşitli gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını ifade etmektedir**.**

#### 1.7.2.2.2. McGregor'un X ve Y teorileri

McGregor, ilişkiler ve örgüt içindeki yönetim anlayışı bakımından birbirine karşıt olan X ve Y olarak adlandırdığı kuramları incelemiştir. Örgüt içindeki geleneksel görüşün temel prensiplerini X kuramında toplamış, sonrasında X kuramındaki görüşleri eleştirerek Y kuramının temel ilkelerini ortaya koymuştur (Mucuk, 2000: 18). Elde edilen bulgulara göre; X kuramını benimseyen yönetici liderler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış sergilerken; Y teorisi görüşünü benimseyen yöneticiler ise daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış göstermektedir (Koçel, 2001: 475).

#### 1.7.2.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi

Bu kuram, lider davranışının lider davranışının iki boyutu üzerine yoğunlaşmıştır. İlk boyut insana ilgi üzerine odaklıdır. Lider, örgüt içindeki çalışanların iş tamamlama esnasında onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. İkinci boyut ise üretim

odaklıdır. Lider, çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarını geri planda tutar (Başaran, 2004; Robbins, 1998).

#### 1.7.2.2.4. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Araştırması örgütlerde liderlik üzerine yapılan ilk kapsamlı araştırmadır. Michigan Araştırmasının amacı, örgüt içinde yüksek verim elde edilen bölümlerle düşük verim elde edilen bölümleri karşılaştırarak liderlerinin kişilik özellikleri arasında bir fark olup olmadığını ortaya çıkartmaktır (Başaran, 2004). Liderler ve takipçileri, yöneticiler ve çalışanlarla yapılan görüşmeler sonucunda, iş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Erçetin, 2000).

Michigan Üniversitesi araştırması Ohio Üniversitesi gibi liderlik davranışının iki boyutunu belirlemiştir. "Çalışanlara yönelik liderler", insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde tutan ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmıştır. "Üretime odaklı liderler" ise işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler. Üretim odaklı liderlere göre örgüt çalışanları, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir (Robbins, 1998).

#### 1.7.2.2.5. Likert'in 4 modeli

Likert tarafından Michigan Üniversitesi araştırmalarının devamı olarak geliştirilmiştir. Likert, örgütlerin yapısını sınıflamada; liderlik süreci, motivasyonel kuvvetler, iletişim süreci, lider ve takipçi arasındaki karşılıklı etkileşim süreci, karar verme süreci, amaç belirleme süreci ve kontrol süreci gibi bazı faktörlerden yararlanmıştır (Duncan, 1983: 241). Bu modelde liderlik davranışları sistem 1 (istismarcı otokratik), sistem 2 (yardımsever otokratik), sistem 3 (katılımcı) ve sistem 4 (demokratik) olarak sınıflandırılmıştır (Şimşek, 1999: 178). Sistem 1 yapısıyla çalışan örgüt, yüksek derecede görev yönelimli, otokratik ve çalışanların ihtiyaçlarının göz ardı eder (McGregor'un X Kuramı). Sistem 4, Sistem 1'in tam tersi bir yapıya sahiptir; kişi yönelimli ve Y Kuramı'nın varsayımlarına sahiptir. Sistem 2 ve 3 ise bu ikisi arasında yer alır (Duncan, 1983: 242).

### 1.7.2.3. Durumsallık Yaklaşımı (Contingency Approach)

Sosyal bilimler alanındaki gelişmelere paralel olarak, 60'lı yıllardan itibaren liderlerin sergilemiş oldukları davranışlar kadar davranışların gerçekleştiği ortamsal özellikler de önem kazanmıştır. (Ceylan ve Yılmaz, 2011). Durumsallık yaklaşımı, her durum

ve koşullar için tek ve ideal bir liderlik yaklaşımı fikrini reddeder; farklı durum ve şartların farklı liderlik tiplerini zorunlu kıldığı görüşünü savunur (Koçel, 2001: 476-477). Durumsallık teorisi olayın oluştuğu ortam ve şartlar üzerinde yoğunlaşır. Bu kuramda liderin otoritesi, işin niteliği, nerede yapıldığı ve çalışanların yetenek ve motivasyonu, çevre etkileri ve etkileşim içinde olunan kişilerin rollerinin gerektirdikleri gibi duruma göre değişen faktörlerin üzerinde durulur. Ayrıca liderin davranışı bağımlı değişken olarak tutulur ve durumun davranışı nasıl etkilediği sorgulanır (Temen, 2002: 178).

Durumsallık yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalar şunlardır:

- F. Fiedlerin Durumsallık Yaklaşımı
- Yol- Amaç Kuramı
- Hersey-Blanchard'ın Durumsa Liderlik Kuramı
- Vroom ve Yetton'nun Normatif Kuramı

#### 1.7.2.3.1. F. Fiedlerin Durumsallık Yaklaşımı

Fiedler her duruma uygun tek bir liderlik tarzının söz konusu olmadığını içinde bulunulan şartların getireceği duruma göre etkili olabilecek liderlik tarzlarının bulunabileceğini belirtmektedir (Can, 2002). Örgütsel davranışı, kişisel özelliklerin ve içinde bulunulan durumun bir sonucu olarak değerlendiren Fiedler, liderlik sürecini bu etkileşime dayalı olarak değerlendirmiştir (Erçetin, 2000). Fiedler, bazı liderlerin belirli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğer liderlerin de daha farklı durumlarda daha üstün performans sergilediklerini, liderin anlayışlı ya da yapıyı koruyucu olmasının sürekli olarak her durumda etkili olmayacağını savunmaktadır. Buna göre bir durumun lider açısından uygun olup olmayacağını belirleyen etkenler; lider-ast ilişkileri, görevin yapısı ve liderlik makamının verdiği yetki şeklinde sıralanmaktadır.

#### 1.7.2.3.2. Yol-Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiştir. Yol-amaç kuramı, lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir durumsal liderlik kuramıdır (Çelik, 2011). Örgütün amaçlarının gerçekleşebilmesi için liderlerin izleyenlerini nasıl ve hangi davranışlarla motive etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Yol-Amaç Kuramında önerilen ve liderin dikkate alması gereken temel ilkeler şunlardır (Erçetin, 2000):

- Örgütte çalışanların ulaşmaya çalıştıkları bireysel hedefleri belirlemek,
- Çalışanların bireysel hedeflere ulaşmalarını sağlayarak, örgüt içi performansı artırmak ve bunu başarmaları içinde çalışanları ödüllendirmek,
- Çalışanların üst düzeyde performans göstererek, hem bireysel hem de örgütsel amaçlara ulaşabileceklerine inanmalarını sağlamak.

Yol-amaç kuramı, çalışanların başarısını sağlamak ve örgütsel performansı arttırmak için gerekli koşulları sağlamanın önemi üzerinde dururken, lider davranışları ve liderlik durumları üzerine daha az odaklanır.

#### 1.7.2.3.3. Hersey-Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Hersey ve Blanchard, liderlik durumlarını, görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta incelemiş, el ettikleri bu durumlarla izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kumaya çalışmışlardır. (Erçetin, 2000). Yönetim ve eğitim programlarında geniş bir şekilde ele alınan bu kuram, bir lideri lider yapan temel etkenlerin onu takip edenlerin olgunluk düzeyi olduğunu savunmaktadır. Lideri takip edenlerin olgunluğunu belirleyen alt etkenler; (1) uzmanlık, (2) yaşantı, (3) yeterlilik, (4) iş bilgisi, (5) makam, (6) kişilik özellikleri, (7) örgüt içindeki bağımsızlık düzeyleri, (8) lideri algılama biçimleri, (9) özelliklerinin düzeyi ve (10) liderden beklentiler şeklinde sıralanabilir. Lider, takip edenlerin olgunluk düzeyine uygun olarak göreve ve çalışana yönelimi ne kadar iyi ayarlayıp, dengeleyebilirse çalışanın performansını o kadar artırmaktadır (Zel, 2001).

#### 1.7.2.3.4. Vroom ve Yetton'nun Normatif Kuramı

Vroom ve Yetton Kuramı, farklı durumlarda farklı liderlik biçemlerinin uygun (etkili) olacağı görüşüne dayanan Fiedler'in liderlik modelinden daha da ileri giderek, liderlerin belirli koşullarda etkili olabilmeleri için nasıl davranmaları gerektiğini açıklamaya çalışmaktadır. Blake Mounton modeli kadar belirleyici olmayan bu kurama göre, çağdaş liderlikte temel sorun karar verme sürecine katılmadır (Aydın, 2000). Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşmaktadır. Vroom ve Yetton'un modelinde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır: Bunlardan birincisi kararın kabulü ve kalitesi; ikincisi ise liderlik biçimidir (Hellriegel vd., 1986).

### 1.7.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Yaşanan değişim ve dönüşüm hareketleri içinde bulunduğu toplumlardaki her unsuru etkilemektedir. Günümüzün örgütleri amaç ve içerik olarak dünün örgütlerinden farklıdır. Bu durum liderlik anlayışına da yansımıştır. Liderliğin geleneksel yapıyı bırakarak bilimsel çalışmalar ışığında, bilimsel bilgiyi yorumlayan ve kullanabilen, demokratik bir tutum sergileyebilen, içinde olduğu örgüt amaçları doğrultusunda birleştirebilen bir anlayış sergilemesi gerekmektedir. Bu anlayışın bir sonucu olarak liderlikte yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Kılınç, 2008).

#### 1.7.3.1. Vizyoner Lider

Vizyoner liderlik, günümüzün çağdaş liderlik paradigmaları arasında tartışılan yaklaşımlardan biridir (Kılınç, 2008).

Çelik'e (1997) göre, iyi ve etkili bir lider vizyon sahibi olan kişidir. Çünkü vizyon bir ihtiyaçtır ve geleceğe yönelik resimdir. Vizyoner liderin özelliği, örgütlerin geleceğe yönelik belirsizliklerini giderme kabiliyetine dayanmaktadır (Durukan, 2006). Vizyoner liderlik, kişileri etkileyecek ve onları harekete geçirebilecek geleceğe yönelik somut ulaşılabilir amaçlar ortaya koyabilme ve bunları iletebilmeyi içinde bulunduran yaklaşımdır (Erdoğan, 2003). Vizyoner lider, örgütün amaçları doğrultusunda ileride olabilecek olayları önceden analiz etme ve sentezleme kabiliyetine sahip bir kişi olduğu kadar bunu örgütün diğer üyelerine de başarıyla aktaran kişidir (Akkaş, 2013).

#### 1.7.3.2. Karizmatik Lider

Liderlik teorileri içerisindeki diğer tartışılan konulardan biri de karizmatik liderliktir. Karizma kelimesinin kökeni yunanca, anlamı ise tanrının verdiği hediye anlamındadır. Pek çok araştırmacı karizmatik liderliğin hangi ortam ve koşullarda kendini gösterdiğini araştırmıştır. Ancak karizmatik liderliğin lider davranışlarında mı yoksa lider ile izleyenler arasındaki etkileşim sürecinden mi kaynaklandığı konusunda bir sonuca varamamışlardır (Zel, 2001: 113) Max Weber, karizmatik liderlikle ilgili olarak sıradan kişilerden farklı, tanrı vergisi güç ve özelliklere sahip tanımını yaparak, karizmatik liderliğe ilk değinen kişi olmuştur.

Karizmatik liderler, belli bir vizyonu olan, izleyenlerini alışmışın dışında bir inanç ve performans yüksekliğine çıkarabilen, izleyenleriyle duygusal bağ kuran, örgüt

misyonunu kendi kişisel zevklerinden daha fazla önemseyen kişilerdir (Ceylan,1997: 314).

Karizmatik liderlerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Kılınç, 1996: 100; Zel, 2001:114):

- Karizmatik lider güçlü bir hitabet ve ikna yeteneğine sahiptir.
- Karizmatik lider güçlü bir imaja ve yüksek özgüvene sahiptir.
- Karizmatik lider kriz durumlarında orijinal çözümler bularak sıra dışı olduklarını gösteren kişilerdir.
- Karizmatik liderler, izleyenlerine inançlarının ve düşüncelerinin doğru olduğuna ikna etme yeteneğine sahip kişilerdir.
- Karizmatik liderler, izleyicilerinin ihtiyaçlarını önemseyen ve onların ihtiyaçlarını karşılama konusunda gerekli hassasiyeti gösteren kişilerdir.

Karizmatik liderlikle ilgili olarak belirtilen pek çok olumlu ifadelerin yanı sıra bazı araştırmacılar da karizmatik liderlerin, takipçilerinin kandırılması ya da sömürülmesi gibi ya da bu liderlerin narsistlik ve otoriterlik gibi birtakım olumsuz özellikler gösterebilecekleri konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir (Rogers ve Farson 1955; Conger and Kanungo 1988; akt. Bass ve Steidlmeier, 1999).

#### 1.7.3.3.Kuantum Liderliği

Kuantum fiziği cisimlerin aynı anda hem dalga hem de parçacık niteliği taşıdığına ilişkin hipotez olarak düşünüldüğünde liderlik, lider ile takipçileri ikileminde aynı bütünlüğü meydana getiren bir etkileşim alanı olarak ifade edilebilir (Erçetin, 2000: 78). Bu nedenle de lider ve izleyenlerini farklı parçalar olarak gören geleneksel liderlik zihniyetinden farklıdır. Lider ve izleyenleri birbirini tamamlayan ve sürekli olarak bir etkileşim içerisinde olan bir oluşumdur.

Kuantum liderliği örgütteki ilerlemeyi ve gelişimi sağlayan enerjinin yaratılması için, lider ve izleyenlerinin birlikte nasıl daha güçlü olabileceklerini açıklar. Liderler taraf belirlerken izleyenlerinin ona verdikleri destek ile örgütün yoluna devam etmesini sağlarlar (Blank, 1999: 19). Kuantum liderliğinde lider, devamlı bir değişim olduğunu bilir ve değişiminde belirsizliğe yol açtığını kabul ederek esnekliği ön planda tutar. Kuantum liderliğinde liderlik belirsizlik durumlarına paralel olarak her zaman el değiştirebilir. Belirsizlik durumlarında yaratıcı zekâsını ortaya çıkarabilen ve bunu

en etkili şekilde kullanabilen kişiler kendini gösterir ve liderlik yaparlar. Lider, izleyenlerinden aldığı desteği içinde bulunduğu yetkinin gücünden değil, güven bağıllık ve karşılıklı saygıyla elde eder. Yaşadığımız yüzyıldaki hızlı değişim ve gelişim, geleceğin net olarak görülmemesi ve bir kaos ortamına gidildiğinin göstergesidir. Yaşanan bu kaos ve belirsizliklerin nasıl çözüleceği, kuantum liderliğinin temelini oluşturmaktadır (Erçetin, 2000: 80).

#### 1.7.3.4. Dönüşümcü Lider

Dönüşümcü liderlik, liderin başında bulunduğu grup ya da örgütün amaçlarına yönelik olarak yeni bir bakış açısı ortaya koyma ve izleyenleri bu yeni bakış açısına doğru harekete geçirme sürecidir (Koparal, 2004: 150). Dönüşümcü liderlik tarzı, içinde bulunduğu örgütün değişimini aktif şekilde başlatarak yönetmeyi ve örgüt üyelerinin gereksinim ve isteklerini karşılamaya dönük beceriye sahip olmayı gerektirmektedir (Bass ve Stedmeier, 1999: 207; Keçecioğlu, 2003: 33-34; Smtih ve Bell, 2011; 58). Dönüşümcü liderlik tarzının temelinde bir değişim yaratma düşüncesi yatmaktadır.

Dönüşümcü lider, örgüt içindeki yönelimleri hissederek ve farkında olarak örgütte değişim yaratma işlevlerini üstlenen kişidir (Taş, Çelik ve Tomul, 2007: 88). Dönüşümcü lider, örgütte bir vizyon oluşturmayı ve bu vizyonu elde etme sürecinde bir misyon belirleyerek, izleyenlerini etkilemeyi, onlara hedeflere ulaşmak için gereken özgüveni vermeyi bilen, onları teşvik eden, heyecanlandıran ve yüksek düzeyden motive eden kişidir (Kurşun, 2011: 29).

Dönüşümcü liderlik yaklaşımının dört temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar; karizma veya idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, bireysel düzeyde ilgi ve ilham verici motivasyon olarak sıralanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 228).

#### 1.7.3.5. Etkileşimci (Transaksiyonel) Lider

Etkileşimci liderliğin temel felsefesi; lider ve takipçileri arasındaki alışverişe dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, liderle takipçilerinin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleridir (Hickman, 1998). Etkileşimci yaklaşımda lider; sahip olduğu gücün kaynağını yetki ve cezalardan alır, itaat etmenin önemine vurgu yapar, her iki tarafın katkılarını kabul eder ve istenilen işler yerine getirildiğinde ödülü kullanır (Hickman, 1998). Etkileşimci liderliğin dört alt boyutu vardır (Bass, 1990: 22).

**Koşullu Ödül:** Etkileşimci lider, çalışanlarını performanslarına göre ödüllendirir.

**İstisnalarla (Aktif-Pasif) Yönetim:** Lider, kural ve standartları izleyerek herhangi bir olumsuzluk durumunda müdahale de bulunuyorsa aktif yönetimi sağlamış olur, sorun ortaya çıkıncıya dek bir müdahalede bulunmuyorsa istisnalarla yönetimin pasif boyutunu sergilemiş olur.

**Bırakınız Yapsınlar Tarzındaki Yönetim**: Lider pasif davranış sergiler, sorumluluk almaktan ve karar vermekten kaçınırlar, isgörenleri serbest bırakırlar.

Etkileşimci liderlik, işgörenlerin liderin isteklerini yerine getirdikleri ve bunun karşılığında da liderin işgörenlerin isteklerine cevap vermesi şeklinde görebilir (Yılmaz, 2006: 25). Bir tür uyaran-tepki ilişkisi mevcuttur.

Bu yaklaşımı uygulayan liderler, içinde bulunduğu makamın yetkileri içerisinde, işgörenlerin verimini arttırmak için prim ve mevki verirler. İş görenlerin yenilikçi yönlerini ve yaratıcılıklarını ikinci plana atarlar (Eren, 2001).

#### 1.7.3.6. Hizmetkâr Lider

Hizmetkâr liderlik kavramı ilk olarak 1970 yılında Greenleaf tarafından ifade edilmiştir (Sanı, Çalışkan, Atan ve Yozgat, 2013: 64). Bu liderlik yaklaşımında lider, izleyenleri daha özgür, bağımsız ve kendilerine hizmet etmeyi hedefler. Liderin çalışanlarına hizmet etmesini içeren bir anlayışa sahip olan hizmetkâr lider, çalışanlarına kişisel gelişim konusunda destek olduğu gibi, çalışanlarının ihtiyaçlarının karşılanması konusunda mücadelede bulunur ve onları karar alma ve uygulama sürecine dâhil eder (Demirci, 2014: 178). Laub hizmetkâr liderliği, çalışanlarının gelişimini; grup çalışması, gücün paylaşılması, liderlikte güvenirlik ve doğruluk, çalışanların, örgütün tümünün ve müşterilerinin iyiliğini düşünen liderlik şeklinde ifade eder (akt. Demirci, 2014: 178).

#### 1.7.3.7. Etik (Moral) Liderlik

Etik terimi Yunanca ethos yâni "töre" sözcüğünden türemiştir. Değerler felsefesinin Aksiyoloji dalı olan etik, felsefenin üç ana dalından biridir: varlık, bilgi ve değer. Doğru davranışı, yanlış davranıştan ayırabilmek amacıyla ahlâk kavramının doğasını anlamaya çalışır. Etik liderlik ise; ahlaki güce bağlı olarak izleyenlerin bu güçten etkilenmesi ve uyuma sevk edilmesidir. Etik lider, izleyenler üzerinde güçlü bir etki yaratan, kendisine ve yaptığı işe yönelik olarak etik bakış açısına sahip, çalışanların örgüt amaçlarını gerçekleştirmesine yardım eden kişidir (Çelik, 2011).

Cuilla, Price ve Murphy (2005) etik lideri, toplumda ve örgütlerde iyilik değerini yaygınlaştırma, insanların bireysel özellik ve farklılıklarına saygılı olma; dürüst, güvenilir, inanılır olma, kişilerarası iletişim becerilerine sahip olma, karar alma sürecinde demokratik tutum takınma ve örgüt üyelerinin katılımına destek verme, anlayışlılık ve kibarlık meziyetlerinin birleşimi şeklinde tanımlar. Greenfield (1995: 64) etik lideri, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak etik düşünce yapısına sahip ve eğitim kurumu örgütünün üyelerinin yani öğretmenlerin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olan kişi şeklinde ifade etmektedir. Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson (2006: 346-348) ise etik liderin özelliklerini karakterli olma, davranış ve uygulamaları açısından tutarlı ve doğru olma, etik bilinç, birey olarak toplumla uyum, güdülenme, örgüt üyelerini destekleme, örgütün ve bireylerin etik yapısını ve anlayışlarını güçlendirme etik farkındalık kapsamında yönetim olarak sıralamaktadır. Etik liderlik; sorumluluk bilincine dayanan, paylaşmayı içinde bulunduran, ahlaki bir bağımlılığı gerekli kılan bir liderlik yaklaşımıdır.

#### 1.7.3.8. Dağıtılmış Liderlik

Liderlik, üzerine sürekli araştırma yapılan ve araştırma yapıldıkça, yeni kuramların (yaklaşımların), anlayışların ortaya çıkmasını sağlayan bir çalışma konusudur. Dağıtılmış liderlik de bu yeni liderlik yaklaşımlarından olup, belki de son dönemde üzerinde fazlaca konuşulan ve çalışma yapılan araştırma konularından biridir.

Dağıtılmış liderlik anlayışı, örgütün amaçlarına ulaşması için gereken sorumlukların örgütün başında olan tek bir liderde olmasından ziyade, sorumlulukların örgüt içerisinde dağıtılmasına, işgörenlerin aktif katılımına dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle; liderlik niteliğinin tek bir kişinin elinde olması değil, tam tersi bu rolün örgüt içerisindeki tüm bireyler tarafından üstlenilmesidir (Storey, 2004: 252). Dağıtılmış liderlik, örgüt içerisinde herkesin lider olma potansiyeli olduğunu kabul eder. Bu nedenle de, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için geleneksel örgüt anlayışındaki sınırları kaldırarak, işgörenlerin aktif katılımını sağlar (Tanrıöğen, 2009: 469-474).

Paylaşılmış liderlik olarak da ifade edilen olan bu kavram zaman zaman farklı şekilde de kullanılmaktadır. Bryman (1986) çok boyutlu liderlik anlayışının öncülüğünü yapmıştır ve bu anlayışa “çok yönlü liderlik (lateral leadership)” ifadesini ekleyerek çerçeveyi genişletmiştir. Barret (1998) “liderlik rolü bir örgütte bir bireye

sunulan bir görev değildir, grubun tüm bireyleri bu görevi aslî görevleriymiş gibi kendiliğinden üstlenerek yerine getirmektedir" şeklide ifade etmiştir (Storey, 2004: 252).

Dağıtılmış liderlik terimi 1951 yılında Gibb tarafından "Katılımcı Grupların Dinamiği" adlı kitabında yer almıştır. Gibb (1951: 18) anlattığı dört liderlik çevresinden biri olan katılımcı çevreyi anlatırken "Lider, bir kişi olamaz; liderlik dağıtılmıştır" ifadesini kullanmıştır (Akt. Chen, 2007: 17).

Dağıtılmış liderlik üç ana düşünce üzerine yapılandırılmıştır: Bu ana düşüncelerden ilki, liderliğin bir örgütün ortak ürünü ve kişilerin etkileşimi neticesinde şekillendiği; ikincisi liderlikte kesin ve belirgin bir sınır olmaması yani liderlik sınırlarının açık olması; sonuncusu ise uygulamadaki bu çeşitliliklerin örgüt üyelerinin tamamı ile birlikte sağlanmasıdır. Böylece, dağıtılmış liderlik; dinamik, değişen, ilişkisel, bütüncül içeriği oluşturulmuş bir yapı olarak temsil edilmektedir (Bolden vd., 2009).

Gronn (2002) dağıtılmış bütünlük çalışmasını; tüm örgüt elemanların parçadan daha fazla şey ifade ettiğini ve her bir parçanın örgüt bütünlüğü içinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Dağıtılmış liderlik, pek çok liderlik yaklaşımlarına ve de sistematik çalışmalar bütünlüğüne sahiptir.

Baloğlu (2011), Elmore'un dağıtılmış liderliği öğretimsel gelişmenin yol göstericisi ve yönlendirici olarak tanımlamaktadır. Örgüt içinde aynı rolü üstlenmiş bireylerde yeterlilik, bilgi birikimi ve tecrübe gibi konularda farklılıklar olabilir. Önemli olan bu farklılıkların doğru bir etkileşim içinde bütünleştirilerek birbirini tamamlaması, farklı bakış açılarının ve yeteneklerin örgüt içinde paylaşıldıkça anlamının artacağının bilinmesidir (Baloğlu, 2011).

Yukl (2002) liderliği, örgütün işlerini daha verimli şeklide yürütebilmesi için, örgüt üyelerinin etkileşimiyle ortak kapasitelerinin artmasını sağlayan dağıtılmış bir işleyiş şeklinde tanımlamaktadır. Dağıtılmış liderlik, örgüt içinde karar alma ya da karar verme durumlarının tek bir kişiye bağlı olması neticesinde ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmekte, örgüt kapasitesinden en yüksek düzeyde yararlanmasını sağlamakta ve örgüt üyeleri arasında özerkliği daha fazla sağlamaktadır.

Günümüz dünyasında okullardan beklenen en önemli görevlerden biri; demokratik, üretken, eleştirel, çözüm odaklı düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bireylere saygılı

ve farklı düşüncelere hoşgörüyle yaklaşabilen kişiler yetiştirmektir (Aydın, 2009: 1). Bu görev; okullarda iyi eğitilmiş, var olan gelişim ve değişimle birlikte kendini sürekli güncelleyen, meslektaşlarıyla paylaşım ve işbirliği içinde olan bir eğitim ve öğretim personeli aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu durum örgüt içinde belli yapıların, geleneksel engellerin ortadan kaldırıldığı, örgütsel gelişmede büyük etkiye sahip olan liderliğin farklı rolleri aşarak bütün örgüt üyelerine dağıtıldığı bir liderliğe zemin hazırlamaktadır (Harris, 2009).

Liderliğin, okul yöneticileri, öğretmenler, okulun diğer personeli ve okulla ilişkili olan diğer kişiler arasında dağıtılmış işlevler ve özellikler olduğu göz önüne alınırsa dağıtılmış liderliğin günümüz liderlik düşüncesine yön verebileceği görülmektedir. Liderlikle ilgili bu düşünce, okul ve okul sistemlerinin dağıtılmış liderlik sistemlerine ve süreçlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Chen, 2007: 17).

#### 1.7.3.8.1. Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımları

Alanyazın incelendiğinde dağıtılmış liderlik, Peter Gronn, James Spillane ve Richard Elmore tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır.

##### 1.7.3.8.1.1. Peter Gronn Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı

Avustralyalı akademisyen Gronn, dağıtılmış liderlik modelini Aktivite Teorisi'ne dayandırmaktadır (Bolden vd., 2007: 5; Geffen, 2003: 1; Watson, 2005: 92). Sürece bütüncül yaklaşan aktivite teorisi, tüm etkenlerin karşılıklı etkileşim içinde bir bütün olarak hareket etmeleri gerektiğini savunur. Baloğlu (2011: 131-132) Aktivite teorisinin temelinin Vygosky'ın görüşlerine dayandırarak kişilerin özgür kararlarının kalıplaşmış bazı düşünce yapılarının varlığından etkilendiği gibi onları etkileyebileceğini, böylece herhangi bir etkinliği hayata geçirme aşamasında hiçbir hareketin bağımsız olamayacağını dile getirmektedir. Ona göre, örgüt içindeki bireylerin lider olma ve liderliği deneme arzusu arttığı oranda çeşitli liderlik uygulamalarına da öncülük etmiş olacaktır.

Gronn dağıtılmış liderliği toplamlı (additive) ve bütüncül (holistic) olarak adlandırdığı iki temel yapı üzerinde açıklamıştır. Toplamlı yapı, örgüt içindeki liderlik davranışlarının toplamı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yapıdaki dağıtılmış liderlik davranışı örgüt üyelerinin göstermiş olduğu bireysel liderlik davranışlarının toplamının ölçüsüdür. Bununla birlikte alternatif bir dağıtılmış liderlik anlayışını, ortak birliktelik şeklinde tanımlamış, dağıtılmış liderliği örgütlerin ya da örgüt içindeki

faaliyetin, ihtiyaç duyulduğu zamanlarda birliktelikle karşılanacağı şeklinde belirtmiştir. Bu durum örgüt içindeki etkinlik ve çevre faktörlerinin etkileşimlerinin neticesinde dağıtılmış liderliği ortaya çıkarmaktadır. Bir yönden de liderlik rolünün bilinen statik çerçevesinden alıp, dinamik bir yapı haline getirdiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, toplamlı yapı, örgüt çalışanlarının hepsi, çoğu, veyahut bir kısmı kendi potansiyelleri, bilgi birikimleri ölçüsünde az ya da çok bir liderlik rolü üstlenirler (Rivers, 2010: 19; Watson, 2005: 94; Whittington Davis; 2009: 12).

İngiltere'de liderlik ile ilgili okullarda çalışma yapan, okulların daha fazla nasıl gelişim gösterebileceği ve daha fazla ne kadar yarar sağlayabileceği soruları üzerine yoğunlaşan NCSL (National College for School Leadership (2004) raporunda, toplamlı (additive, numerical) yapıda "okulun öğretimsel sürecinde sadece yöneticinin rolünün olamayacağı; bunda yardımcılarının, diğer öğretmenlerin, okul aile birliğinin, çalışanların, öğrencilerin de katkılarının kaçınılmaz olduğu" vurgulanmış, doğal olarak örgüt paydaşlarının hepsinin katkılarının birbirlerine eklenerek toplamlı bir model oluşturduğunu belirterek, toplamlı yapıya fikrini desteklemiştir. Toplamlı modelin vurgu yaptığı temel noktalar şu şekilde ifade edilebilir:

- Liderlik örgüt içerisinde sadece bir kişiye ya da gruba, diğerlerinden daha fazla liderlik yapma ayrıcalığı tanımamaktadır.
- Liderlik, herhangi bir örgüt üyesinin, diğerlerinden daha fazla sorumluluk üstlenmesi şeklinde düşünülemez. Uzman olduğu alanla ilgili olarak vurgu yapılabilir.
- Liderlik, örgütün amaçlarına ulaşması örgütün tüm paydaşlarının katılımıyla olur. Bu düşünce, örgütün tüm bireyleri için faklı zamanlarda liderlik yapma imkânlarının sağlanmasıyla gerçekleşebilir.

Bütüncül yapıda ise; dağıtılmış liderlik örgüt içinde sorumluluk vermeyi, paylaşmayı, işbirliği içinde olmayı ve demokratik yönetim anlayışını kapsayan bir kavram olarak belirtilmektedir. Örgütün kazanımları, her bir bireyin ayrı ayrı bireysel çabasına göre değil, örgütün tüm üyelerinin katkıları sonucu oluşan bütünlüğe göre değerlendirilmektedir. Bütünsel olarak elde edilen kazanım ya da sonuç bireysel çabanın toplamından daha büyüktür ve de daha önemlidir.

Bütüncül yapı prensipleri şu şeklidedir (Gronn, 2002):

- Örgüt çalışanları, örgütün amaçlarını gerçekleştirme sürecinde karşılık bir ilişki ve etkileşim içinde oldukları sürece liderliğin rollerinin dağıtımını ve sezgisel çalışma bağlantılarının ortaya çıkmasını sağlayacaktır.
- Örgüt içindeki tüm oluşumların ve çalışanların birlikte, ortak hareket etmesini ve amacın paylaşılmış olarak yapılmasını sistemleştirmektedir.

#### 1.7.3.8.1.2. James Spillane Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı

Spillane ve diğerleri dağıtılmış liderliği, liderlerin belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan belirli görevlerde diğerleriyle etkileşim içinde çalıştıkları aktiviteler olarak tanımlamaktadır (Robinson, 2008). Spillane (2006: 13-14, 22) geliştirmiş olduğu dağıtılmış liderlik modelinde; "Artı Lider" (Leader Plus Aspect) ve "Liderlik Uygulaması" (Leader Practice) adında iki bakış açısına vurgu yapmaktadır.

Artı lider (Leader Plus Aspect) anlayışının temeli, liderliğin dağıtıldığı bir okulda, resmi olarak görevlendirilmiş olup olmasına bakılmaksızın tüm çalışanların, sahip oldukları birikim ve uzmanlıkları ölçüsünde sorumluluk üstlenmesi esasına dayanır. Liderler kendi sorumlulukları doğrultusunda liderlik rolü üstlenirler.

Liderlik uygulaması (Leader Practice) anlayışı ise, artı-lider anlayışından bir adım ileriye gitmektedir. Burada önemli olan sadece liderlik rolleri, işlevleri ve liderlik sorumluluğu taşıyanlar değil; bunlarla birlikte tüm liderlik uygulamalarıdır. Liderlik uygulaması liderler, izleyenler ve onların mevcut koşulları arasındaki etkileşimleri içerir.

Spillane, farklı durum ve zamanlarda lider, izleyenleri ve koşulların etkileşimiyle ortaya çıkan liderlik davranışlarının toplamı örgütte dağıtılmış liderlik olduğunu göstermektedir. Her karşılaşılan durum, örgüt üyelerinin etkileşimi gerektirmekte ve liderliğin uygulanması (leadership practice) boyutuna taşınmasını sağlamaktadır.

Spillane (2006: 17), liderlerin yalnızca izleyenleri etkilemediğini, aynı zamanda izleyenlerden de etkilendiklerini dile getirmektedir (Cuban, 1988; Dahl, 1961; akt. Spillane, 2006: 17). Böylece liderlik, liderin izleyenler üzerine yaptığı bir uygulama olmaktan çıkarak, izleyenlerle mevcut koşullar içerisinde birlikte oluşan etkileşim örüntüsüne dönüşür (Spillane, 2006: 17).

Spillane (2006: 4), günümüz liderlik gereksinimin klasik liderlik anlayışının ifadesi olan "kahraman lider" paradigmasıyla karşılanamayacağını, bunun yerine temelinde

lider, izleyenler ve koşullar olarak vurguladığı üç öğenin etkileşimiyle örgütlerin amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine dikkat çekmektedir.

#### 1.7.3.8.1.3. Richard Elmore Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımı

Elmore (2000), örgütlerde gelişmenin sağlanmasını iki ölçüte bağlamaktadır. Bu ölçütlerden birincisi; dağıtılmış liderlik ortamı yaşanması için örgütün gerekli prensip ve kuralları belirlemesi; ikinci olarak da örgütteki konumsal yöneticilerin liderliğin dağıtılması konusundaki sorumluluk paylaşımını belirlemesi gerekmektedir. Örgütlerin istenen gelişmeyi sağlaması için dağıtılmış liderlik yaklaşımında şu beş temel ilke dikkate alınmalıdır (Elmore, 2000: 20-21; Hopkins, 2008: 27):

- Liderliğin gayesi örgüt içinde, çalıştığı pozisyona bakılmaksızın işgörenlerin görüşlerinin dikkate alındığı performans ve uygulamaların geliştirilmesidir.
- Eğitimsel gelişme için öğrenme devamlı olmalıdır. Öğrenme bireysel olduğu kadar sosyal de bir etkinliktir. Okul liderlik uygulamaları hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenme süreci model olmayı gerektirir. Dağıtılmış liderlik uygulamalarında lider, ortak hedef ve sonuçları sergileyen davranışları ile model olmalıdır.
- Liderlik rol ve uygulamaları örgüt içinde öğrenme ve gelişme odaklı uzmanlığı temel alır. Okul örgütü öğrenme etkinliklerinin amacına uygun şekilde gerçekleştirilmesi, farklı rol ve uzmanlık bilgisine sahip bireylerin takım halinde ortaklaşa yapmış olduğu çalışmalar sayesindedir.
- Örgüt içindeki tüm uygulamaların hesap verilebilir olması, bireylerin karşılıklı ve ortak bir sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini gerekmektedir.

### 1.7.3.8.2. Okullarda Dağıtılmış Liderlik

Yaşadığımız çağın getirisi olarak çok hızlı bir değişim ve dönüşüm içinde bulunmaktayız. Topluma yön veren kurumlardan biri olan okullar da bu değişim ve dönüşümden fazlasıyla etkilenmektedirler. Günümüz okullarının artık geçmişin geleneksel algısına dayalı, tek kişinin liderliğinde yönetilmesi ve istenen hedeflere ulaşması çok zordur. Aksine; günümüz okullarından işbirlikçi davranarak ve liderliği dağıtarak okullarını çağın gerektirdiği ihtiyaçlar ve okulun ulaşmak istediği amaçlar doğrultusunda dönüştürmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir (Özer ve Beycioğlu, 2010).

Okul yöneticileri kendilerini okullardaki tek sorumlu kişi görmek yerine liderliği öğretmenler ve okulun diğer paydaşları ile dağıtacak kadar güvende hissetmelidir. Bu şekilde, okullarında olumlu bir okul iklimi yaratabilir ve kendi okulları için sorumluluk almaya gönüllü öğrenci, veli ve özellikle de öğretmenlerin olduğu bir okul örgütü oluşturabilirler (Duignan ve Bezzina, 2006).

Chang (2011: 495-496) Hoy ve diğerlerinin öğretmenlerin akademik iyimserliği ve dağıtılmış liderlik arasındaki ilişki üzerine yapmış oldukları çalışmasında şunları belirtmişlerdir:

- Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler öğrencilerinin amaçlarına ulaşmalarını ve kendilerine karşı pozitif inançlar geliştirmeleri için uygun bir öğrenme ortamı kurar.
- Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler öğretme faaliyetleriyle ilgili olarak olumlu düşünürler ve öğrencilerinin kendi potansiyelleri ölçüsünde başarılı olacaklarına inanırlar.
- Akademik iyimserlik, öğretmenlerin kendi aralarında ve okulun diğer tüm paydaşları arasında karşılıklı bir güven oluştururken aynı zamanda birbirlerine destek olmalarını sağlar ve öğretme öğrenme kalitesinin artmasına katkıda bulunur.
- Akademik iyimserlik ile öğretmenler, veliler, öğrenciler, okul yöneticileri daha iyi etkileşirler ve öğrenmeyle ilgili olumlu beklentiler içinde olurlar.

Yukardaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi, akademik iyimserlik; büyük ölçüde güven, güvene bağlı etkililik, işbirliği içinde çalışma, pozitif sonuçlar elde etmeye yönelik olumlu tavır edinme ile ilgilidir. Liderlik davranışını örgütün tüm üyelerine kadar ulaştırarak liderlikteki kesin ve net hatları ortadan kaldıran, grubun ortak ürünü için etkili bir iletişim içinde olan, bireylerin sahip oldukları bilgi ve uzmanlığın örgütün diğer üyeleriyle dağıtıldığı yani dağıtılmış liderlik davranışı sergilenen okullarda, akademik iyimserliğin de yüksek olacağı rahatlıkla belirtilebilir.

Bu durumda okullarda liderlik sadece yöneticilerle sınırlı kalmayıp, diğer bireylere yayılmıştır. Liderlik, akademik iyimserlik düzeyi yüksek, paylaşımı destekleyen ve yetkilerini paylaşan, aralarında güven duygusu olan bireylerin yer aldığı bir süreç olmuştur. Harris (2004) de dağıtılmış liderliğin öğretmen motivasyonunun ve sınıfta

öğrenme ve öğretmeyi geliştirmenin asıl belirleyicisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca paylaşılan liderliğin okullarda en etkili şekilde işleyebilmesi için karşılıklı güven, destek ve fikir alış verişinin önemini vurgulamıştır.

### 1.7.4. Özerklik

Özerklik (autonomy) Yunan kökenli bir kelime olup "kendi kendine" anlamına gelen "auto" ve "yönetme, karar verme" anlamına gelen "nomos" kelimelerinin birleşmesinde oluşur (Ersoy ve Aydın, 1994). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise; "Bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk" olarak başka bir şekilde de; "bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad erklik karşıtı" şeklide tanımlanmıştır.

Alanyazında özerklik kavramına ilişkin farklı tanımlar mevcuttur. Özdoğan (1997) özerklik kavramını mantıklı karar verme becerisine ve kabiliyetine sahip olmak, olumsuz durumlardan uzak durmak olarak ifade etmiş, özerklik bireyin kendi ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını düzenlemesi, kurallarını kendisinin belirlemesi ve belirlediği kurallara uygun davranması ile de ilişkilendirmiştir.

Günlü (2003) özerkliği tam bir serbestlik içeren bir özgürlük olmadığını, kişi iradesinin yön verdiği bir özgürlük şeklinde tanımlamıştır. Yoon ve Thye (2002: 101) özerkliği işgörenlerin işleri ile alakalı kararlara ne kadar ne ölçüde dâhil olduklarıyla ilişkilendirmişlerdir. Özerklik, kişinin hareketi başlatma, devam ettirme, ya da değiştirme ile ilgili konularda karar alabilmesi anlamına gelmektedir (Hu ve Leung, 2003: 368). Başka bir tanımda özerklik; işgörenlerin üst yönetimden bağımsız olarak işiyle ilgili olarak uygulaması ya da değiştirmesi gereken konularda karar alabile özgürlüğüne sahip olması durumu olarak tanımlanmıştır (Spreitzer, De Janasz ve Quin, 1999).

Leithwood (2007), özerkliği bağımsız şekilde bireyin kendi davranışlarını yönetecek kararları alabilme ve uygulayabilme ehliyetine sahip olma durumu olarak tanımlamış. Pitt (2010) "modern eğitimli insanın ortak dış faktörlerden bağımsız olmasını, dileme özgürlüğünü ifade eden bir özelliği" şeklinde ifade etmiştir.

Weale (1999: 63) üç özerklik boyutunda bahsetmiştir. Bireysel özerklik bu boyutlardan ilkidir ve kişilerin yaşamları üzerinde denetim hakkının olmasıdır. Grup özerkliği; toplum içindeki grupların diğer gruplar tarafından kontrol edilememesi bir

diğer özerklik boyutudur. Çoğulcu özerklik ise farklı büyük toplumsal grupların var olan siyasi gücü paylaşması durumu olarak tanımlamıştır.

Özerklik, bireyin davranışları ile alakalı seçimde bulunurken sınırlayıcı dış etkenlerden ne ölçüde özgür olduğu ile ilgilidir. Herhangi bir dış faktörle karşılaşmayan kişi, kesin özerklik durumuna ulaşır. Dış faktörlerce kısıtlanan ve seçimleri dış faktörlerce belirlenen kişi ise bağımlı (heteronomi) durumuna geçer (Macklin, 2006: 212).

Özerklikle ilgili yapılan bu tanımlardan anlaşılacağı gibi özerklik genel olarak bireyin kendi iradesiyle, bireysel olarak kendi hayatı ya da çalıştığı iş ile alakalı özgürce karar alabilmesi, insiyatif kullanabilmesidir. Kendi kendini tayin hakkı olarak da ifade edilebilir. Bu çalışmada bahsedilen özerklik, toplum içindeki eğitim örgütlerinden biri olan okullarda çalışan öğretmen özerkliğidir.

#### 1.7.4.1. Öğretmen özerkliği

Pearson ve Moomaw (2005: 42) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendilerini ve kurum içindeki iş çevresini denetleme hissine sahip olması şeklinde tanımlarken; Freidman (1999: 60) öğretmen gücünün oluşumu; Ingersoll (1997) öğretmenlerin sınıfları ile ilgili planlamalarda, eğitim konularında ya da okul ile ilgili kararlar üzerinde bireysel özerklik uygulayabilmesi şeklinde ifade etmiştir.

McGrath (2000) öğretmen özerkliğinin; öğretmenin bireysel olarak kendisinin yönettiği hareket ve gelişim; başkalarının kontrolünden bağımsız olmak şeklinde iki yönüne dikkat çekmiştir.

Franklin (1998) öğretmen özerkliğinin;

- Belirli konularda uzman olduklarından süreç içinde kendilerini alanlıyla ilgi olarak yetkili görmeleriyle,
- Öğretmenler kendi tercihleri doğrultusunda eğitim sürecini yönetme ve yönlendirme hakkına sahip olduklarına inanmalarıyla,
- Okullarda belirli belli başlı kuralların yerine sınıf içinde kendilerinin uygun gördüğü ya da kendilerinin belirlediği esnek, kişiselleştirilmiş kuralları koymalarıyla açığa çıkabileceğini düşünmektedir.

Smith (2001) çalışmasında öğretmen özerkliğinin altı boyutuna değinmiştir:

- Öğretmenin içeriğinin kendisinin belirlediği ve yönettiği öğretim (Özerk Öğretim)
- Öğretmenin kendisinin yönettiği profesyonel davranış için yeterlilik (Öğretmen özerkliği-Teknik boyut)
- Profesyonel davranışı gerçekleştirmede bağımsız olmak (Öğretmen özerkliği-Profesyonel boyut)
- Öğretmenin kendisinin belirlediği profesyonel gelişim (Özerk Öğretmen Öğrenmesi)
- Öğretmenin kendisinin belirlediği profesyonel gelişim konusunda yeterlilik (Öğretmen Öğrenen Özerkliği-Teknik Boyut)
- Profesyonel gelişimi kullanmada bağımsız olmak (Öğretmen Öğrenen Özerkliği Politik Boyut)

Lamb (2007), öğretmen özerkliğini, öğretmenin kendini baskı altında hissetmemesi, aksine kendini yönettiğini, kendi belirlediği yollarla öğrettiğini hissetmesi şeklinde tanımlarken; Webb (2002), öğretmenin kendi eğitim öğretim ortamını hazırlaması ya da kendi öğretim tekniklerini kullanarak istediği yolla öğretebilme özgürlüğünün olması şeklinde ifade etmiştir. Crawford (2001) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim düzeyleri, başarı ya da başarısızlıkları ile ilgili karar verme yetkisine sahip olmalarıyla ilişkilendirmiştir.

Diğer mesleklerde geçerli olduğu kadar öğretmenlik mesleğinde de geçerli beş temel unsur vardır (Gagne ve Deci, 2005,331-362, Gillon, 1995, 60; Kılıç, 1998, 30-41; Meiksins ve Watson, 1989, 562; Smith, Singer, Hoel ve Cooper, 2003, 709-731):

**Bilgi:** Öğretmen özerkliğinin temel öğelerinin başında bilgi gelir. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği alt yapıya, donanıma, uzmanlık bilgisine sahip olmasını içerir.

**Bağımsızlık (İrade Serbestliği):** Öğretmenin mesleği ve ya eğitim öğretimle ilgili olarak özgürce karar verme serbestliğini içerir.

**Kıyaslama Gücü:** Öğretmenin doğru kararlar alabilmesi için eğitim öğretim süresi içerisinde olayları, durumları, bunların sonuçlarını farklı yönlerden ve bakış açılarından karşılaştırabilme becerisini içerir.

**Karar Alma Becerisi:** Öğretmenin kendisine sunulan özgür ortamı en iyi ve doğru şekilde kullanabilme becerisini içerir.

**Kararlılık:** Öğretmenin sahip olduğu özerkliği kullanma konusundaki istekliliğini, azmini ve kararlı ve etkin olmasını içerir.

Bu beş temel unsurdan hareketle, öğretmen özerkliği; öğretmenin mesleğiyle ilgili olarak gerekli uzmanlık bilgisine sahip olması, gerekli durumları, olayları farklı yönleriyle kıyaslayabilmesi, bağımsız kararlar alabilmesi ve bu kararları uygulamadaki isteği ve kararlığıdır.

Okul içindeki görev ve sorumlulukları giderek artan öğretmenlere eğitim öğretim sürecinin daha kaliteli yapılabilmesi konusunda gerekli özerkliğin verilmesi gerekmektedir (Anderson, 1987; Gutmann, 1999). Öğretmenlere verilmesi gereken özerkliğin derecesi ile ilgili olarak farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar, öğretmenlere sadece sınıf içindeki yöntem ve etkinlikler konusunda özerklik tanınması gerektiğini, bazıları ise öğretiminin içeriğinin belirlenmesi aşamasında da öğretmenlere yetki verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Anderson, 1987, Freidman, 1999; Pearson ve Hall, 1993). Pearson ve Hall (1993) öğretmenin özerk olmamasının hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde olumsuz etkiye neden olacağını, öğretmenin özerk olmamasının, öğrencinin de özerk olmaması anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlikte, öğretmenlerin meslekleriyle alakalı konularda söz hakkına sahip olması, gerekli düzenlemeler ve planlamalar yapabilmesi kararlar alabilmesi ve uygulaması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin meslekleri ile alakalı gerekli bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki etkinliklerle ilgili her konuda yetki ve özerkliklerinin bulunmasıyla sağlanabilir (Webb, 2002; Moomaw, 2005). Öğretmen özerkliği farklı şekillerde tanımlandıktan sonra öğretmen özerkliğinin boyutları üzerinde durulacaktır.

#### 1.7.4.2.Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Bu çalışmada öğretmen özerkliğinin dört boyutu üzerinde durulacaktır.

##### 1.7.4.2.1. Öğretimsel Özerklik

Öğretimsel özerklik, öğretmenin eğitim programını seçmesini, öğretimi planlamasını, uygulamasını, etkinlikler düzenlemesini, değerlendirmesini, öğrencilerin hedeflenen amaçları ve kazanımları gerçekleştirebilmeleri için uygun öğrenme ortamları yaratmasını sağlamasıdır. Ayrıca öğretim aşamasıyla ilgili hedefler belirleyebilmesini, derste kullanılacak öğretim materyallerini seçebilmesini, öğrencilere rehberlikte bulunmasını da içine almaktadır (Lai-ngok, 2004: 65). Bunun

yanı sıra öğretimsel özerklik, okulların eğitimsel ve öğretimsel amaçları doğrultusunda gerekli gördükleri konularda seçim yapabilmesi ve esnek olmalarını da kapsamaktadır. Okulların eğitimsel ve öğretimsel konularda esnek olması, öğretmenlerin derste kullanacakları öğretim materyallerine de yansıyacaktır. Okulların kendi okulları için gerekli insiyatifi kullanması, öğretmenlerin program dâhilinde öğrencilerinin hazır bulunuşluk durumuna göre gerekli öğretim yöntem ve teknikleri seçmesini, bazı konulara öncelik vermesini, bazı konuları daha uzun sürede anlatmasını sağlar.

#### 1.7.4.2.2. Yönetsel Özerklik

Yönetsel özerklik, öğretmenlerin okuldaki eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, okul kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekli kararların alınması ve uygulamasında yönetim sürecinin bir parçası olmasını içerir (Karabacak, 2014). Verhoest, Peters, Bouckaert ve Verschuere (2004: 109) yönetsel özerkliği, öğretmenin eğitimle ilgili önemli kararlara katılarak okulun hedefleri doğrultusunda mali, insan ve diğer kaynakların kullanımında ve yönetiminde karar verme yetkisinin olması şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynak yönetiminde karar verme düzeyleri öğretmenlerin yönetsel özerklik düzeylerini belirler. Yönetsel özerklik, öğretmenlerin okul yöneticileri kadar ve onlarla birlikte eğitim öğretim sürecini ilgilendiren konularda söz sahibi olmalarını, birlikte alınan kararların ne derece uygulandığının denetlemesini ve gerekli görülen durumlarda müdahale edebilmelerini de kapsamaktadır.

#### 1.7.4.2.3.Mali Özerklik

Mali özerklik, örgütlerin merkezi yönetime bağlı olmaksızın kendi gelir kaynaklarını elde etmeleri, bu kaynakları bünyesindeki diğer karar alma organlarıyla birlikte örgütün hedefleri doğrultusunda harcama yetkisine sahip olmalarını kapsamaktadır (Quasten, 1995: 142; Kalabalık, 2005: 475, Karabacak, 2014). Öğretmenin de okul içindeki maddi kaynakların, insan ve diğer kaynakların yönetiminde yetkisinin olması öğretmenin mali özerklik boyutunu ifade etmektedir. Okulların yerel yönetimlerde olduğu gibi kendi bütçelerinin olması veya okulun amaçları doğrultusunda gerekli bütçeyi sağlamak için gerekli adımları atması gerekmektedir. Okulun önemli bir parçası olan öğretmenin de mali özerklik boyutunda okulun bütçe sağlamak için

alacağı her kararın bir parçası olması ya da bütçe ile ilgili karar vermesi ve elde edilen bütçeyi eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde kullanmasıdır.

#### 1.7.4.2.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kişisel ve mesleki gelişim, öğretmenin gelişen teknoloji ve yeniliklerle istinaden eğitim öğretim ortamını ve faaliyetlerini düzenleyebilmesi ve öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için kendini bireysel ve mesleki bilgi yönünden güncelleyebilmesidir. Öğretmenin yaşanan hızlı gelişim ve değişimleri çok yakından takip etmesi, bu değişimlere ayak uydurması ve eğitim öğretim ortamını da bu değişim ve yeniliğe uygun hazırlaması hakkının olmasıdır. Mesleki gelişim, öğretmenin mesleki, bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyen etkili öğrenme öğretme ortamları yaratmada öğretmene destek sağlayan süreçleri kapsar (MEB, 2006).

Kendilerini kişisel ve mesleki yönden iyi yetiştirebilen öğretmenler farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerine daha olumlu öğrenme ortamları oluştururlar. Bu nedenle de, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili güncel farklı yöntem, teknik ve yaklaşımları takip etmeleri ve gerekli gördüklerinde de kullanabilmeleri için kişisel ve mesleki gelişimlerini gereksinim duydukları alanlarda sürdürebilmelidirler (Freidman, 1999). Öğretmenlerin bağımsız bir şekilde etkinlik planlamaları ve yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde kişisel ve mesleki özerkliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlere sağlanan mesleki özerklik neticesinde öğretmenler, değişen şartlara ve içinde bulundukları eğitim ortamının gereksinimlerine daha hızlı cevap verebileceklerdir (Anderson, 1987).

# 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

## 2.1 Dağıtılmış Liderlik ile İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Ağırdaş (2014), “Resmi Liselerde Dağıtımcı Liderlikle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” ni amaçlayan çalışmasını Çorum ili merkez ilçede 16 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan 336 öğretmenin görüşüne başvurarak uygulamıştır. Araştırmada katılımcıların iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Taşdan (2008) tarafından geliştirilen iş doyum ölçeği, Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Dağıtımcı Liderlik Envanteri” kullanılmıştır**.** Yapılan analizlerin sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile dağıtımcı liderlik envanterinin müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı alt ölçekleri arasında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine katılımcıların iş doyum düzeyleri ile müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan “liderlik ekibi” arasında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir ve Demircioğlu (2013), devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarına dair görüşlerini, Ankara ilindeki devlet liselerinde çalışan 300 kişilik öğretmen grubu üzerinde incelemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi, ANOVA gibi istatistik tekniklerle incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin okullarındaki müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve liderlik ekibi arasındaki uyumun da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2013), “İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları” konulu çalışmasını İzmir’in Buca merkez ilçesinde yer alan 346 öğretmen üzerinde uygulamıştır. Hem nitel hem de nicel olan bu çalışmanın sonucunda katılımcıların paylaşılan liderlik davranışları cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Özer ve Beycioğlu (2013), “Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları” ile ilköğretim okullarında liderlik davranışının ne düzeyde olduğuna ilişkin öğretmen algılarını ortaya koymayı amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini hedeflemişlerdir. Hazırlanan 31 maddelik denemelik ölçek Adıyaman ili merkez ilçe ilköğretim okullarında çalışan 157 kişilik

gönüllü katılımcı öğretmen grubuna uygulanmıştır. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarından elde edilen veriler sonucunda, ölçeğin öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Özdemir ve Demircioğlu (2013) tarafından yapılan ve devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin dağıtımcı liderliğe ilişkin görüşlerini betimlemeyi hedefleyen çalışmalarını Ankara ili merkez ilçelerinde çalışan ve 217'si kadın, 249'u erkek olan 466 katılımcı üzerinde uygulamışlardır. Araştırmada orijinali Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve Türk kültürüne uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılan Dağıtımcı Liderlik Envanteri (DLE) kullanılmıştır. DLE'nin bu çalışmada geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmış ve ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin okullarda müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının liderlik becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca liderlik ekibi arasındaki uyumun yüksek olduğu belirlenmiştir.

Taştan ve Oğuz (2013), "İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımcı Liderlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları" ile ilköğretim okullarında dağıtımcı liderliğin ne düzeyde sergilendiğine yönelik öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Ankara, Samsun, Giresun ve Bartın il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 319 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 53 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrasında ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında dağıtımcı liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Baloğlu (2012), "Değerler Temelli Liderlik ile Dağıtımcı Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma" adlı çalışmasında okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nedensel bir desenle ele alınmıştır. Çalışma grubunda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 225 ilköğretim öğretmeni yer almıştır. Veriler Değerler Temelli Liderlik ölçeği ve Dağıtımcı Liderlik Envanteri yardımıyla toplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerlikleri doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör

analizi yardımıyla belirlenmiştir. Veriler Pearson Çarpım Momentler Korelâsyonu ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Korelâsyon analizi sonuçları değer temelli liderliğin dağıtımcı liderlik ile 0.74 düzeyinde pozitif bir ilişki içerisinde bulunduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları ise değer temelli liderliğin dağıtımcı liderliğin takım çalışması alt boyutunu % 41, destek verme alt boyutunu %47, vizyon oluşturma alt boyutunu %43 ve denetim alt boyutunu da % 27 yordadığını göstermiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç kapsamında, okul müdürlerinin değerler temelli liderlik davranışlarına yöneldikçe, liderlik sorumluluklarını da aynı oranda başkalarıyla paylaştıkları görülmüştür.

Özdemir (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel'in (2009) geliştirmiş oldukları Dağıtımcı Liderlik Envanterinin (DLE) Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapmıştır. Bu amaçla Ankara iline bağlı dört merkez ilçedeki sekiz okulda görev yapan toplam 160 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. DLE'nin alt-ölçeklerinin geçerlik çalışması, açımlayıcı faktör analizi (AFA); güvenirlik çalışması ise Cronbach's Alpha, iki eş yarı korelâsyonları ve Sperman-Brown güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda DLE'nin liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip ve Türk okullarında uygulamaya elverişli geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Baloğlu (2011) tarafından yapılan "Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı" isimli çalışmada dağıtımcı liderlik yaklaşımının diğer yaklaşımlarla olan ilişkisini incelemiş ve bu yaklaşımın temel savunucularından olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore„nin (2000) görüşleri çerçevesinde analiz etmiştir. Çalışmada alt amaç olarak dağıtımcı liderliğe ilişkin ulaşılan sonuçları okullarda yönetimin yeniden yapılandırması süreçlerine yansıtmak olarak belirlenmiştir. Çalışmada dağıtımcı liderliğe ilişkin bilgiler birincil ve ikincil kaynaklara dayalı literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Dağıtımcı liderlik hakkında belirlenen anahtar kavramlar yardımıyla konunun farklı veri tabanlarında taraması yapılmış ve ulaşılan bilgiler bir dosyada depolanarak ayıkamaya tabi tutulmuştur. İngilizce kaynakların Türkçeye çevirisi yapılmış, çeviri geçerliği bir örnek metin üzerinde üç dil uzmanının görüşleri alınarak saptanmaya çalışılmıştır. Bilgilerin sunumunda çoklu referans yolu tercih edilmiştir. Kavramsal analiz sonuçları, dağıtımcı liderliğin bilim diğer alanındaki gelişmelere paralel okul liderliği konu alanında hızla önem kazandığını göstermiştir. Çalışmada dağıtımcı liderliğin formal

ve informal uygulama biçimlerinin okul yönetimini yeniden yapılandırılma çalışmalarında dikkate alınması önerilmiştir.

Baloğlu'nun (2011) "Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması'nın temel amacı, dağıtımcı liderlik uygulamalarına ilişkin yeni bir eklektik tasarım elde etmektir. Literatür tarama ve bütünleştirme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışma iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada, dağıtımcı liderliğe ilişkin olarak elde edilen bilgiler, literatür araştırmasının amacı yönünde çözümlenmiş ve dağıtımcı liderlik uygulamalarının nelerden oluştuğu saptanmıştır. Bu aşamadaki bulgular, dört araştırmacının eserlerinde birbirinden farklı tekniklerle bu uygulamalara yer vermiş olduğunu göstermiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, eserlerinde dağıtımcı liderlik uygulamalarına yer vermiş olan bu yazarların görüşleri hem kendi içerisinde, hem de birbirlerine dönük olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tüm ögeler birleştirilmiş ve ortak bir kavramsal yapıya dönüştürülmüştür. Bu aşamada, hiyerarşik kavram haritalaması tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan yeni tasarım, tablo haline getirilmiş ve ilgili literatür temelinde tartışılmıştır. Tasarımın, liderliğe ilişkin her türlü kapasite geliştirme çalışmalarında, kuram ve uygulama boyutlarıyla yol gösterici olacağı vurgulanmıştır.

Korkmaz (2011) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri" adlı çalışmasında ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kocaeli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın verileri Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen Liderlik Davranışı Envanteri isimli ölçek ile toplanmıştır. Ölçek Türkçeye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer biçimde öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını da gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin birlikte çalıştığı insanlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini, iyi iş yapmış birisini takdir ettiğini, farklı bakış açılarını aktif bir şekilde dinlediğini, diğer insanlara değer verdiğini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş

ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine, yaş grubuna, bulunduğu okulda çalıştıkları süreye, okul yöneticisiyle birlikte çalıştıkları süreye, en son bitirdikleri okula ve branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öte yandan okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zaman açısından gösterdikleri liderlik davranışlarının farklı olduğu bulunmuştur.

Korkmaz ve Gündüz (2011) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin sergiledikleri dağıtımcı liderlik davranışı sergileme düzeyini inceledikleri çalışmalarında, Kouzes ve Posner'in (2001) geliştirdikleri Liderlik Davranışı Envanterini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okul yöneticileri dağıtımcı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetine, yaş grubuna, bulunduğu okuldaki çalıştıkları sürelerine, en son bitirdikleri okula ve branşlarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları gösterme düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

### 2.2 Dağıtılmış Liderlik ile İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Liu, Hu, Li, Wang ve Lin (2014) dağıtılmış liderlik ve öğrenme davranışının ilişkisi konulu çalışmada; psikolojik güvenlik olgusu, dağıtılmış liderlik davranışının öğrenme davranışına olumlu etkisinde şartlı değişken yani davranışın sebeplerinden biri olarak incelenmiştir. Bunu da paylaşılan liderlik davranışının oluşturmuş olduğu olumlu psikolojik güvenlik algısıyla, çalışanların öğrenmek için risk alma davranışının olumlu yönde arttığı iddiasıyla desteklemiştir ve araştırma sonucunda bulgularla desteklenerek teyit edilmiştir.

D'lnnocenzo, Mathieu ve Kukenberg (2014) dağıtılmış liderlik olgusunun takım performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Örgüt içine yerleştirilmiş olan dağıtılmış liderlik olgusunun lider ortaya çıkarma ve örgütü geliştirmenin yanı sıra liderlik rollerinin işgörenlerce benimsenmesini ve örgütle özdeşleşmeyi sağladığı dile getirilmiştir.

Clarke (2012) "Paylaşılan Liderliğin Proje Yönetimindeki Payı" adlı araştırmasında paylaşılan liderliğin proje yönetme ya da problem çözme konusunda çok önemli bir olgu olduğu ifade etmiştir. Paylaşılan liderlik uygulamasının günümüzün değişken

ve dinamik hayatında esnek ve hızlı karar alabilen veyahut sorun çözebilen, çözüm odaklı bir mekanizmaya sahip proje takımlarında başarıyı getirdiğini belirtmiştir.

Diğer bir çalışmada, Conger ve Lawler (2009) büyük organizasyonlarda paylaşılan liderliğin hayati öneme sahip bir olgu olarak ifade etmiş ve yönetim kurullarında incelemiştir. Yönetim kurullarında takım ruhu oluşturmanın çok zor olduğunu be bunu başarmanın yolunun paylaşılan liderlikten geçtiğini dile getirmiştir. Paylaşılan liderlik olgusunun hâkim olduğu yönetim kurullarında etkili bir takım ruhu oluştuğunu ve daha başarılı bir yönetimin sağlandığını dile getirmiştir

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick (2012), yapmış oldukları çalışmada paylaşılan liderliğin boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Paylaşılan liderliğin boyutlarından olan liderlik takımlarınca gösterilen desteğin ve rehberliğin paylaşımı, bu takımların birlikte çalışması ve takımın kararlarına katılma başlıklarının örgütsel bağlılıkla ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının % 9'u okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında rol oynayan temel faktörün liderlik işlevlerinin formal liderler arasında dağıtımı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki temel etkenler ise, liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen destektir.

2011 yılında Grant tarafından yürütülen çalışmada dağıtılmış liderlik ile yöneticinin etkililiği arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada şu dört soruya cevap aranmıştır: 1.Kuzey Carolina okullarında hangi dağıtılmış liderlik unsurları görülmektedir?, 2.Dağıtılmış liderlik unsurları arasında nasıl bir ilişki vardır?, 3.Diğer liderlik davranışları dağıtılmış liderlik öğeleriyle ilişkilendirilebilir mi?, 4.Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik algılarıyla okuldaki etkililiklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki nasıldır?. Kuzey Carolina Öğretmen Çalışma Koşulları Anketi yoluyla elde edilen veriler sonucunda çalışmaya katılan katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin çoğu, dağıtılmış liderliğin bileşenlerinde kendilerinin etkili olduklarını ve dağıtılmış liderliğin okul yönetici etkililiği üzerinde anlamlı pozitif yönlü etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Terrell (2010) doktora tez çalışmasında ortaöğretim okullarında paylaşılan liderliğin boyutları ile öğrenci başarı üzerindeki rolünü araştırmıştır. Çalışmaya iki okul yapılmış ve 122 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Nicel bir araştırma ve tarama

modelinde olan çalışmada Larry Jacobson'ın geliştirdiği "Paylaşılan Liderlik Hazır Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Paylaşılan liderliğin dört boyutuna (okulun misyonu, vizyonu ve hedefleri, okul kültürü, paylaşılan sorumluluk, liderlik uygulamaları) ilişkin veri toplanmış; elde edilen veriler öğrencilerin yılsonu matematik dersi başarılarıyla karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre, paylaşılan liderliğin boyutları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Rivers (2010) tarafından yapılan çalışmada paylaşılan roller ve 3. Sınıf öğrencilerinin matematik ve okuma becerileri başarısına etkisi araştırılmıştır. Güney Carolina kırsalında yer alan 4 okuldaki 3. Sınıf öğrencilerinin matematik ve okuma becerileri 2 iki yıl boyunca incelenmiş ve elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde, paylaşılan liderlik uygulamaları ile matematik ve okuma becerileri başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve paylaşılan liderlik uygulamalarının öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür.

Hulpia vd. (2009) yaptıkları çalışmada dağıtılmış liderlik ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişkinin araştırılmasını hedeflemişlerdir. Çalışma, 130 okul yöneticisi ve 46 okulda çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada okulların demografik özelliklerinin değişkenler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin iş doyumu ile dağıtılmış liderlik ilişkisinin okul türü ve ortaklaşa çalışma değişkenleri açısından anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Smith (2011), Gürcistan'ın bir okul bölgesinde öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamasının dört boyutuna (1.Misyon, vizyon ve amaçlar; 2. Okul kültürü; 3. Liderlik uygulamaları; 4.Paylaşılan sorumluluk) katılımlarının nasıl olduğunu anlamayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okulun misyon, vizyon ve amaçlarının belirlenmesinde yer almalarına rağmen, öğretmenler, yöneticiler ve okulun diğer personeli arasında güven ve saygı eksikliği olduğu görülmüştür.
- Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetleri konusunda, üst düzey yöneticiler ve okul yöneticileri arasında bir birlik olduğuna inanmaktadırlar.
- Öğretmenler, öğretim programlarında yeterli zamanları olmadığında bile yöneticilerce sorumlulukları paylaştıklarına ve işbirliği içinde olduklarına inanmaktadırlar.

- Okul kültürü ve dağıtılan sorumluluklar bakımından ilkokul öğretmenlerinin katılımı lise öğretmenlerine göre daha fazladır.
- Dağıtılmış liderlik, tecrübeli öğretmenler tarafından yeni çalışmaya başlayan öğretmenlere kıyasla tecrübeli öğretmenler yeni olanlara kıyasla daha fazla benimsenmiştir.
- Öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerini karar alma konusunda cesaretlendirdiklerine inanmaktadırlar.
- Okul kültürü, liderlik uygulamaları ve dağıtılmış sorumluluklar bakımından ilk, orta ve lise öğretmenleri arasında büyük farklılıklar göstermektedir.
- Dağıtılmış liderliğin dört boyutunda öğretmenlerin katılımının olduğu karışık bir kavramdır.
- Öğretmenler, dağıtılmış liderliğin bileşenleri olan misyon, vizyon ve amaç geliştirmede en aktif biçimde rol almaktadırlar. Güven, saygı, eldeki kaynaklar ve zaman gibi etkenler dağıtılmış liderliğe katılımı büyük ölçüde etkilemektedir.

### 2.3 Özerklikle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Türkiye'de eğitim alanında özerklik ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu "Öğrenci özerkliği" üzerinde odaklanılmıştır. "Öğretmen özerkliği" konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır.

Karabacak (2014) yüzsek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma Ankara ili dokuz merkez ilçede görev yapan 356 genel lise öğretmenine uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmada, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler; katılımcı öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait veriler frekans, ve yüzde ile hesaplanırken, öğretmen görüşlerine ait veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek boyutlu varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen özerkliği ve öz yeterliği arasındaki ilişki ise korelasyon analizi yapılarak çözümlenmiştir. Verilerden elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliliği cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Özerkliğin alt boyutlarından olan kişisel ve mesleki gelişim artıkça öğretim stratejilerine yönelik öğretmen öz yeterliğin arttığı görülmüştür. Yönetsel özerklik, öğretimsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim arttıkça sınıf yönetimi öz yeterliğinin de arttığı görülmüştür.

Üzüm (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin bireysel ve yapısal boyutları açışından incelenmesi hedeflenmiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırma İzmir ili beş 5 merkez ilçede görev yapan 779 sınıf öğretmenine uygulanarak SPSS programında çözümlenmiştir. Elde edilen veriler Kruskal Wallis H testi ve Man Whitney U testi ile test edilmiştir. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerinin psikolojik olarak öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analiz ve korelasyon bulguları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri teknik ve psikolojik anlamda yüksek çıktığı görülürken politik anlamda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şakar, 2013 yılında yayınlanan araştırmasında, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği konusundaki algılarını ve yapılan merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik algılarına etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma Sakarya ili merkez ilçelerinde çalışan 43'ü ortaokul, 44'ü lisede çalışan 87 İngilizce öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilen ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Özerkliği Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan merkezi sınavların öğretmenlerin özerkliğine olan etkilerini ölçmek amacıyla ölçeğe 8 madde daha eklenmiştir. Pilot çalışmayla ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra anket uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmada karma yöntemli araştırmaya başvurulmuştur. Nicel veriler, 26 maddeden oluşan likert ölçek şeklinde toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden gönüllü ve istekli 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, SPSS 18.0 istatistik programıyla analiz edilirken, nitel veriler ise içerik çözümleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, lisede çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan merkezi sınavların ortaokul öğretmenleri üzerinde daha fazla etkisinin olduğu ve bunun da öğretmen özerkliğini etkilediği saptanmıştır. Çalışmadaki diğer bir bulgu, yaş ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlerin özerklik algısı üzerinde anlamlı şekilde

farklılık oluşturduğunu gösterirken cinsiyetin özerklik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Güven, 2012 yılında tamamladığı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 370 bayan, 204 erkek toplam 574 öğretmen adayına uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Katılımcıların farklılıklara saygı düzeylerini ölçmek amacıyla Öksüz ve Güven (2012) tarafından geliştirilen Farklılıklara Saygı Ölçeği, Özerlik düzeyini saptamak için de yine Öksüz (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Worhthington Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metafor formu ile toplanmıştır. Nicel veriler tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ve özerklik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu; farklılıklara saygı düzeyi yükseldikçe özerklik düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel bulgular, cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre farklılıklara saygı düzeyi ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Farklılıklara saygı ve özerklik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Zencirci (2003), Balıkesir ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarını kapsayan araştırmasında, ilköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin demokratiklik düzeyinin özgürlük ve özerklik boyutlarının çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel nitelikli genel tarama modelinde uygulanmıştır. Araştırmaya, 32 resmi ilköğretim okulundaki 93 idareci, 523 sınıf öğretmeni ve 544 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Demokratik Eğilimler Ölçeği ve Yönetimin Demokratiklik Düzeyini Saptama Anketi kullanılmıştır. Bulgular, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde otokratik bir eğilime sahip olduğunu göstermiştir. Kadın branş öğretmelerinin erkek branş öğretmenlere göre daha demokratik bir eğilime sahip olduğu ancak yönetimi demokratik bulma boyutu açısından erkek branş öğretmenlerin daha olumlu bir algıya sahip olduğu saptanmıştır. Yönetimin demokratiklik düzeyinin özgürlük boyutu cinsiyet değişkenine göre yönetici ve sınıf

öğretmenlerini görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmezken kadın ve erkek branş öğretmenlerinde farklılık göstermiştir. Yönetimin demokratiklik düzeyinin özerklik boyutuna bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre yöneticiler ve branş öğretmenleri yönetimin "çoğu zaman" demokratik olduğunu algısına karşın sınıf öğretmenlerinin ise cinsiyet değişkenine göre farklı bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre yönetimi özerklik boyutunda daha demokratik olarak algıladığı belirlenmiştir.

### 2.4 Özerklikle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Pearson ve Moomaw (2005) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özerklik düzeylerinin stres, iş doyumu, motive olma ve profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir Araştırmanın neticesinde, özerklik arttıkça iş stresinin azaldığı, iş doyumu ile özerklik arasında anlamlı bir fark olmadığı, özerklik düzeyinin öğretmenlerin bulundukları kademeye göre değişmediği sonucu elde edilmiştir.

Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez ve Goossens 2005 yılında yapmış oldukları çalışmada ebeveyn ve öğretmen tutumlarının ergen çocuğun üç yaşam alanı: okul, sosyal çevre ve iş arama davranışında geliştirdiği özgür irade gücüne etkileri araştırılmıştır. Araştırmada özerklik destekleyici ebeveyn tutumunun ergenin üç alandaki hür irade yetisine belirgin derecede katkıda bulunduğu görülmüştür. Özerklik destekleyici öğretmen tutumunun okul alanına ve iş arama davranışına olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Benzer bir çalışmada Chirkov ve Ryan (2001) tarafından ABD ve Rus lise öğrencilerinin aileden ve öğretmenden gelen özerklik desteğinin öğrencinin akademik ve kişisel motivasyonunun artmasına ve iyi yetişmeye etkisi araştırılmıştır. Araştırmada Rus lise öğrencilerinin aile ve öğretmenleri Amerikalı öğrencilere göre daha kontrollü oldukları, her iki grupta da öğrencinin özerklik desteğinin akademik ve kişisel doyuma olumlu etkisinin olduğu tespitinde bulunulmuştur.

Clement ve Vandenberghe (2000)'in yaptığı çalışmada ilköğretim okullarındaki çalışan öğretmenlerin özerklik ve mesleki güç paylaşımının mesleki gelişimlerine ne etkisi olduğu araştırılmıştır. Nitel olarak desenlenen araştırma, kat edilen her bir basamağa daha detaylı olarak alanyazın desteği içeren double-back yöntemi kullanılmıştır. 94 katılımcı öğretmenin yer aldığı araştırmada katılımcılara okul kültürleri ve mesleki sorunlarıyla ilgili bir anket uygulanmıştır. Bunu yanı sıra

görüşme kayıtları, gözlem notları, araştırmacının, araştırmanın akışına ait tuttuğu günlük notları çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırma bulguları, özerklik ve güç paylaşımının öğretmenin mesleki gelişimine diğer koşullardan daha fazla katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bazı durumlarda öğretmen özerkliği öğretmenin kendi isteği dışında, meslektaş desteğinden yoksun bırakılarak elde edildiği saptanmıştır. Bazı durumlarda ise, öğretmen kendi isteğiyle dışarıdan eleştiriye maruz kalmamak için meslektaşından mesleki birikimini sakladığı bu durumu da stratejik özerklik olarak adlandırdığı görülmüştür. Bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin kendi mesleki birikimlerine sahip oldukları için kendi işiyle özerk olarak uğraşması gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin seçici özerklik davranışı içinde bulunarak kendi bireyselliklerini koruma davranışı içinde olmaları araştırmanın başka bir bulgusudur.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örneklemine, katılımcıların demografik özelliklerine, veri toplama araçlarına, verilerin uygulanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Elazığ ili devlet liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik algıları ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak çözümlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişkenin arasındaki değişimin varlığını veya derecesini inceleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

## 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırma, Elazığ ili merkez ilçede yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçlarından biri olan Dağıtılmış Liderlik Envanteri üç kademeli yönetim ekibine göre düzenlenmiştir. Bu nedenle, veri toplama aracının müdür başyardımcısı bulunan okullarda uygulanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğünden, kadrosunda müdür başyardımcısı olan okul sayısı ve çalışan öğretmen sayıları resmi bir dilekçe ile istenmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ merkez ilçede kadrosunda müdür başyardımcısı bulunan 24 resmi ortaöğretim kurumu ve 1338 çalışan öğretmen bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini 24 devlet lisesinde çalışan 1338 öğretmen oluşturmaktadır.

Evrenin tamamına ulaşmak maliyetli ve zaman alıcı olduğundan mevcut evrenden evreni temsil edebilme özelliğine sahip olduğu varsayılan uygun örneklem seçimi yapılmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü seçiminde Tablo3.1 den de takip edilebileceği gibi Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda %95 doğruluk düzeyi ve %5 hata oranı için evren büyüklüğünün 1000-2500 arasında olduğu durumlarda incelenmiş ve buna göre yapılan hesaplamalar sonucunda örneklem büyüklüğü 299 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin katılımcılar tarafından eksik doldurulma ve geri dönmeme ihtimaline karşı veri toplama aracının 500 öğretmene uygulanmasına karar verilmiştir. Okullarında müdür başyardımcısı olan

okullar ve örneklem sayısı belirlendikten sonra kura yöntemiyle hangi okula gidileceği belirlenmiştir. Ek 2'de 2014-2015 bahar döneminde Elazığ merkez ilçede yer alan ve okul müdür başyardımcı pozisyonu olan okulların listesi yer almaktadır.

**Tablo 3.1: $\alpha$= 0.05 İçin Örneklem Büyüklükleri**

| *Evren Büyüklüğü* | *0.05 örnekleme hatası (d)* *p=0.5 q=0.5* |
|---|---|
| ***100*** | 80 |
| ***500*** | 217 |
| ***750*** | 254 |
| ***1000*** | 278 |
| ***2500*** | 333 |
| ***5000*** | 357 |
| ***10000*** | 370 |
| ***25000*** | 378 |
| ***50000*** | 381 |
| ***100000*** | 383 |
| ***1000000*** | 384 |
| ***100 milyon*** | 384 |

*Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50*

### 3.2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan resmi ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdem yılı ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerinin dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### 3.2.1.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.2'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine yüzde frekans göre dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.2: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

| *Cinsiyet* | *Frekans* | *Yüzde %* |
|---|---|---|
| ***Erkek*** | 224 | 65,1 |
| ***Kadın*** | 120 | 34,9 |
| ***Toplam*** | 344 | 100,0 |

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan 344 lise öğretmeninin 224'ü (% 65,1) erkek, 120'si (%34,9) kadındır. Bu bilgi, araştırmaya katılan erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından daha fazla olduğunu göstermektedir.

### 3.2.1.2. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.3'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yüzde frekans dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.3: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımları**

| *Yaş* | *Frekans* | *Yüzde %* |
|---|---|---|
| ***21-25 yaş*** | 7 | 2,0 |
| ***26-30 yaş*** | 38 | 11,0 |
| ***31-35 yaş*** | 57 | 16,6 |
| ***36-40 yaş*** | 60 | 17,4 |
| ***41-45 yaş*** | 86 | 25,0 |
| ***46-50 yaş*** | 53 | 15,4 |
| ***50 yaş ve üzeri*** | 43 | 12,5 |
| ***Toplam*** | 344 | 100,0 |

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 344 katılımcının 7'sini (%2) 21-25 yaş, 38'ini (%11.0) 26-30 yaş, 57'sini (%16.6) 31-45 yaş, 60'ını (%17,4) 36-40 yaş, 86'sını (%25) 41-45 yaş, 53'ünü (%15,4) 46-50 yaş ve 43'ünü (%12,5) 50 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin çoğunluğunun 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu ve araştırmaya en az katılım gösteren grubun 21-25 yaş arası öğretmenler olduğu söylenebilir.

### 3.2.1.3. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre yüzde frekans dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.4: Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları**

| *Eğitim Durumu* | *Frekans* | *Yüzde %* |
|---|---|---|
| ***Lisans*** | 275 | 79,9 |
| ***Lisansüstü*** | 69 | 20,1 |
| ***Toplam*** | 344 | 100,0 |

Tablo 3.4'ten de görülebileceği gibi araştırmaya katılan 344 öğretmenin 275'i (87,5) lisans mezunu, 69'u (%20,1) ise lisansüstü mezunudur.

### 3.2.1.4. Katılımcıların Meslekteki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin meslekteki kıdem yılı değişkenine göre yüzde frekans dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.5: Katılımcıların Meslekteki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımları**

| *Meslekteki Kıdemi* | *Frekans* | *Yüzde %* |
|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | 43 | 12,5 |
| ***6-10 yıl*** | 38 | 11,0 |
| ***11-15 yıl*** | 61 | 17,7 |
| ***16-20 yıl*** | 78 | 22,7 |
| ***21 yıl ve üzeri*** | 124 | 36,0 |
| ***Toplam*** | 344 | 100,0 |

Tablo 3.5'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 344 katılımcıların 43'ü (%12,5) mesleklerinde 1-5 yıl, 38'i (%11) 6-10 yıl, 61'i (%17,7) 11-15 yıl, 78'i (%22,7) 16-20 yıl, 124'ü (%36) 21 yıl ve üzeri görev yapmaktadır.

#### 3.2.1.5. Katılımcıların Bulundukları Okullardaki Çalışma süresi Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.6'da araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre yüzde frekans dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.6: Katılımcıların Bulundukları Okullardaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları**

| *Kurumdaki Çalışma Süresi* | *Frekans* | *Yüzde %* |
|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | 165 | 48,0 |
| ***6-10 yıl*** | 70 | 20,3 |
| ***11-15 yıl*** | 43 | 12,5 |
| ***16-20 yıl*** | 35 | 10,2 |
| ***21 yıl ve üzeri*** | 31 | 9,0 |
| ***Toplam*** | 344 | 100,0 |

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcıların 165'i (%48) bulundukları okullarda 1-5 yıl, 70'i (%20,3) 6-10 yıl, 43'ü (%12,5) 11-15 yıl, 35'i (%10,2) 16-20 yıl, 31'i (9) 21 yıl ve üzeri görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Bu bilgilerden öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bulundukları okullarda 1-5 yıl arası görev yaptıklarıdır. Kurumlarında en az süre ile çalışan öğretmenler 21 yıl ve üzeri aralığında yer almaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler formu, ikinci bölümde Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılan ve dört alt ölçekten oluşan "Dağıtılmış Liderlik Envanteri" kullanılmıştır. Üçüncü

bölümde ise, Karabacak (2014) tarafından geliştirilen ve dört alt boyuttan oluşan "Öğretmen Özerkliği" ölçeği yer almaktadır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki hizmet yılı gibi demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış bir formdur.

### 3.3.2. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

Araştırmada, resmi liselerde çalışan yöneticilerin dağıtılmış liderlik algılarını ölçmek için Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Dağıtılmış Liderlik Envanteri" kullanılmıştır. Ölçeği kullanabilmek için Özdemir'den alınan kullanım izni Ek 4 'te yer almaktadır. Dağıtılmış Liderlik Envanteri dört alt ölçekten oluşmaktadır. İlk üç alt-ölçek sırasıyla müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik algılarını ölçmeye yöneliktir. Dördüncü alt-ölçek ise, okul yöneticilerinin kendi aralarındaki liderlik uyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Dağıtılmış Liderlik Envanteri 4 alt-ölçeğe ait 23 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin alt ölçeklere ait dağılımı tablo 3.7'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.7. Dağıtılmış Liderlik Envanterinin Alt Ölçekleri ve Madde Numaraları**

| | *Alt Ölçekler* | *Madde Sayıları* |
|---|---|---|
| ***Dağıtılmış Liderlik Envanteri*** | ***Okul Müdürü*** | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13 |
| | ***Müdür başyardımcısı*** | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13 |
| | ***Müdür Yardımcısı*** | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13 |
| | ***Liderlik ekibi uyumu*** | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 |

Tablo 3.7'den da anlaşılacağı gibi dağıtılmış liderliğin okul müdürü alt ölçeğinde 13 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13), müdür başyardımcısı alt ölçeğinde 13 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13), müdür yardımcısı alt ölçeğinde 13 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,13), liderlik ekibi uyumu alt ölçeğinde 10 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) yer almaktadır.

Dağıtılmış Liderlik Envanteri, Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilmiştir. Dağıtılmış liderlik envanteri iki ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt-ölçek müdür, müdür yardımcıları ve lider öğretmenlerden oluşan liderlik ekibinde yer alan üyelerin ayrı ayrı olmak üzere liderlik fonksiyonları (13 madde), ikinci alt-ölçek ise liderlik ekibinin genel özelliği (uyumu) (10 madde) üzerine odaklanılmıştır.

Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin alt ölçeklerine ilişkin güvenirlik düzeyleri Cronbach Alpha katsıyısı ile hesaplanmıştır. Liderlik ekibi üyelerinin dağıtılmış liderlik işlevleri müdür ve müdür yardımcıları için .93, lider öğretmenler için .91 olarak hesaplanmıştır. Denetim alt faktöründe Cronbach Alpha katsayısı müdürler için .83, müdür yardımcıları için .85 ve lider öğretmenler için .79 olarak hesaplanmıştır.

Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması Özdemir (2012) tarafından yapılmıştır. Bu amaçla Ankara ili merkez ilçede yer alan 8 okulda görev yapan 160 öğretmenin 23 maddeden oluşan DLE'nin, liderlik fonksiyonları ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Özdemir (2012), Türkçeye uyarladığı ölçekte; okul müdürü alt ölçeğindeki maddelerin faktör yüklerinin .70 ile 89; müdür başyardımcısı alt ölçeğindeki faktör yüklerinin .39 ile .85; müdür yardımcısı alt ölçeğinin faktör yüklerinin .75 ile .90; liderlik ekibi arasındaki uyumun faktör yüklerinin .87 ile .91 arasında değiştiğini hesaplamıştır. Ayrıca, alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Okul müdürü alt ölçeği güvenirlik katsayısı .96; müdür başyardımcısı alt ölçeği güvenirlik katsayısı .95; müdür yardımcısı alt ölçeği güvenirlik katsayısı .96 ve okul liderlik ekibi uyum alt ölçeği .98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2012).

Dağıtılmış Liderlik Envanteri 5'li Likert Derecelendirme Ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Beş dereceli lidert ölçeğinde maddeler, "(1)Kesinlikle Katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (4)Katılıyorum, (5)Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde beş aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Tablo 3.8'de derecelendirmeye ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir.

Tablo: 3.8. Ölçek Maddelerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

| *Seçenekler* | *Sınırlar* | *Düzeyler* |
|---|---|---|
| ***(5) Kesinlikle Katılıyorum*** | 4,20 – 5,00 | Çok Yüksek |
| ***(4) Katılıyorum*** | 3,40 – 4,19 | Yüksek |
| ***(3) Kararsızım*** | 2,60 – 3,39 | Orta |
| ***(2) Katılmıyorum*** | 1,80 – 2,59 | Düşük |
| ***(1) Kesinlikle Katılmıyorum*** | 1,00 – 1,79 | Çok Düşük |

### 3.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Araştırmada, resmi liselerde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerini ölçmek amacıyla Karabacak (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeği kullanabilmek için ölçek geliştiriciden alınan kullanım izni Ek 5'tedir. Karabacak'ın geliştirmiş olduğu bu ölçekteki ifadelerin özü değiştirilmeden şekil ve ifade olarak bir takım değişikliklere gidilmiştir. Kendisinden bu konuda da gerekli izin alınmıştır.

Ölçekte öğretmenlerin özerklik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu nedenle özerklik düzeylerini belirlemeye ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği 4 alt boyuta ilişkin 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara ilişkin dağılımı tablo 3.9'da gösterilmektedir.

**Tablo: 3.9. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt boyutları ve Madde Sayıları**

| | *Alt Ölçekler* | *Madde Sayıları* |
|---|---|---|
| ***Öğretmen Özerkliği Ölçeği*** | ***Öğretimsel Özerklik*** | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,110,11,12,13,14,15,16,17,18,19 |
| | ***Yönetsel Özerklik*** | 20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31 |
| | ***Mali Özerklik*** | 32,33,34,35,36,37 |
| | ***Kişisel Ve Mesleki Gelişim*** | 38,39,40,41,42 |

Tablo 3.9'da belirtildiği gibi öğretmen özerkliğinin öğretimsel alt boyutunda 19 madde(1,2,3,4,5,6,7,8,9,110,11,12,13,14,15,16,17,18,19), yönetsel alt boyutunda 12 madde (20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31), mali özerklik alt boyutunda 6 madde (32,33,34,35,36,37), kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda 5 madde (38,39,40,41,42) yer almaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Ankara ili büyükşehir belediyesi sınırları içindeki resmi liselerde çalışan 130 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Karabacak (2014) geliştirmiş olduğu ölçekte, öğretimsel özerklik alt boyutundaki madde faktör yüklerinin benimseme düzeyinde .30 ile 83 arasında, uygulanabilir

bulma düzeyinde .55 ile .77; yönetsel özerklik alt boyutunun madde faktör yüklerinin benimseme düzeyinde .28 ile .88 arasında, uygulanabilir bulma düzeyinde .34 ile .80 arasında; mali özerklik alt boyutunun madde faktör yüklerinin benimseme düzeyinde .48 ile .90 arasında uygulanabilir bulma düzeyinde .70 ile .90 arasında; kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunun madde faktör yüklerinin benimseme düzeyinde .80 ile .95 arasında, uygulanabilir bulma düzeyinde .71 ile .85 arasında değiştiğini saptamıştır. Ayrıca, alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Öğretimsel özerklik alt boyutunun güvenirlik katsayısı benimseme düzeyinde .92 uygulanabilir bulma düzeyinde .94; yönetsel özerklik alt boyutunun güvenirlik katsayısı benimseme düzeyinde .83, uygulanabilir bulma düzeyinde .84; mali özerklik alt boyutunun güvenirlik katsayısı benimseme düzeyinde .65, uygulanabilir bulma düzeyinde .89; kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunun güvenirlik kat sayısı benimseme düzeyinde .95, uygulanabilir bulma düzeyinde .88 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği beşli likert tipindedir. Beş dereceli likert ölçeğinde maddeler, "(1)Kesinlikle Katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (4)Katılıyorum, (5)Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde beş aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Tablo 3.10'da derecelendirmeye ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir.

**Tablo: 3.10. Ölçek Maddelerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler**

| *Seçenekler* | *Sınırlar* | *Düzeyler* |
|---|---|---|
| ***(5) Kesinlikle Katılıyorum*** | 4,20 – 5,00 | Çok Yüksek |
| ***(4) Katılıyorum*** | 3,40 – 4,19 | Yüksek |
| ***(3) Kararsızım*** | 2,60 – 3,39 | Orta |
| ***(2) Katılmıyorum*** | 1,80 – 2,59 | Düşük |
| ***(1) Kesinlikle Katılmıyorum*** | 1,00 – 1,79 | Çok Düşük |

### 3.4. Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırma kapsamında da her bir ölçeğe ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve Tablo 3.11'de sunulmuştur.

**Tablo 3.11. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları**

| | | *α* | *Madde Sayısı* |
|---|---|---|---|
| | ***Dağıtılmış Liderlik Envanteri*** | | |
| ***Alt Ölçekler*** | Okul Müdürü | .97 | 13 |
| | Müdür Başyardımcısı | .96 | 13 |
| | Müdür Yardımcısı | .96 | 13 |
| | Liderlik Ekibi Uyumu | .97 | 10 |
| | ***Öğretmen Özerkliği Ölçeği*** | | |
| ***Alt Boyutlar*** | Öğretimsel Özerklik | .90 | 19 |
| | Yönetsel Özerklik | .92 | 12 |
| | Mali Özerklik | .91 | 6 |
| | Kişisel ve Mesleki Gelişim | .85 | 5 |
| | Özerklik Tümü | .96 | 42 |

Tablo 3.11'de anlaşılacağı gibi araştırmada kullanılan ölçeklere ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Dağıtılmış Liderlik Envateri'nin alt ölçekleri için sırasıyla .97, .96, .96, .97 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin tamamı için .96, alt boyutları için sırasıyla .90, .92, .91, .85 olarak belirlenmiştir. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerekmektedir. Her iki ölçeğin güvenirlik katsayıları bu değerin üzerinde olduğu için, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu kararına varılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma verilerinin Elazığ ili merkez ilçede çalışan öğretmenlerden toplanabilmesi için önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, daha sonra da Elazığ İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Onay Bildirimi Ek 1'de, Elazığ İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni ise Ek 3'de yer almaktadır. Verilerin toplanması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi 04.05.2015-19.05.2015 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın kapsamında, Elazığ ili merkez ilçede yer alan devlet liselerine gidilerek, öncelikle müdür onayı alındıktan sonra, bu okullarda görev yapan öğretmenlere veri toplama aracı uygulanmıştır. Okullara bırakılan 500 anketten 398 tanesi geri alınabilmiştir. Alınan bu anketlerden 54 tanesi eksik doldurulduğu için çıkarılarak 344 tanesi geçerli kabul edilmiştir. Elazığ ili merkez ilçede bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan 299 öğretmene ulaşmak hedeflenmiştir. Hedeflenen sayıdan daha fazla bir sayıya ulaşılarak araştırmanın doğruluk düzeyine pozitif şekilde bir katkıda bulunulmuştur. Gönüllülük esası gözetilerek doldurulan

anketlerden elde edilen verilerin girişi yapıldıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

### 3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Verilerin analizi, SPSS 19.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) yardımıyla yapılmıştır. Veri analizinde önce veri setinde yer alan kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Daha sonra veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ve basıklık-çarpıklık katsayıları ile test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucu her iki değişken için anlamlı çıkmamıştır ($p > .05$). Basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri ise -1 ile +1 arasında değer üretmiştir. Bu sonuçlara göre veri setinin normallik varsayımını karşıladığı varsayılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi istatistiklerin yanında, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda değişkenler arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi; iki alt grubu bulunan değişkenler için bağımsız örneklemler t testi, üç ya da daha fazla alt grubu bulunan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılarak çözümlenmiştir. ANOVA testi ile ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ise Post Hoc LSD testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmaya katılan devlet lisesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerin dağıtılmış liderlik algıları ve öğretmen özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Büyüköztürk (2011) tarafından belirlenen sınırlardan yararlanılmıştır. Tablo 3.12'de yorumlamada faydalanılan bu sınırlar sunulmaktadır.

**Tablo 3.12 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar**

| *Korelasyon Katsayısı* | *Değerlendirme* |
|---|---|
| 0.00 – 0.30 | Düşük düzeyde ilişki |
| 0.30 – 0.70 | Orta düzeyde ilişki |
| 0.70 – 1.00 | Yüksek düzeyde ilişki |

*Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi*

Bilindiği üzere korelasyon katsayısı +1.00 ile -1.00 aralığında değer almaktadır. Bu yorumlamalarda katsayının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi, -1.00 olması ise mükemmel negatif ilişkiyi belirtmektedir. Tablo 3.14'te verilen sınırlara göre analiz sonucunda çıkan veriler mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 değerleri arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiyi, 0.30 ile 0.70 değerleri arasında ise orta düzeyde bir ilişkiyi, 0.70 ile 1.00 arasında ise de yüksek düzeyde bir ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır.

Devlet liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik algılarının öğretmenlerin özerklik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını değerlendirmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yaparken, bağımsız değişken olarak dağıtılmış liderlik, bağımlı değişken olarak ise öğretmen özerkliği algısı alınmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler, bağımsız örneklemler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizlerine ilişkin sonuçlara bulgular ve tartışma bölümünde yer verilmiştir.

# 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, “Dağıtılmış Liderlik Envanteri” ve “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ile Elazığ ili merkez ilçedeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan verilerin analizinden elde edilen bulguların yorumlanmasına ve alanyazındaki diğer araştırma bulgularına yer verilmiştir.

## 4.1. Dağıtılmış Liderliğe Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde katılımcıların dağıtılmış liderliğin dört alt-ölçeğine yönelik görüşlerini saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmektedir.

### 4.1.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) “okul müdürü” alt-ölçeğine yönelik katılımcı görüşlerinin ortalama puanları ile standart sapma değerleri sunulmaktadır.

**Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Sergileme Düzeylerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri**

| *DLE Alt Ölçekleri* | *Ortalama* | *Standart Sapma* |
|---|---|---|
| ***DLE -Müdür*** | 3,38 | 1,06 |

Tablo 4.1’de izlenebileceği gibi katılımcı lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin ölçek puanlarının ortalaması $\overline{x}$=3,38 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama 2,60-3,39 arasında ise “orta” olarak değerlendirildiğinden, $\overline{x}$= 3,38 olan ortalama için ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı gösterme düzeylerinin orta olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Ağırdaş’ın (2014) Çorum ili merkez ilçede yer alan devlet liselerinde uyguladığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ağırdaş (2014) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeyi “orta” ($\overline{x}$= 3,56) olarak hesaplanmıştır.

### 4.1.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların

okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği, t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2 Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine İlişkin t-testi Sonuçları**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *DLE -Müdür* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 224 | 3,47 | 1,02 | 342 | 1,960 | ,051∗ |
| | | *Kadın* | 120 | 3,23 | 1,12 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 275 | 3,43 | 1,03 | 342 | 1,618 | ,107∗ |
| | | *Lisansüstü* | 69 | 3,20 | 1,14 | | | |

∗ *p > .05*

Tablo 4. 2' de sunulduğu gibi katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeyleri, cinsiyet ($t_{(342)}$=1.960, *p>.05*) ve eğitim durumu ($t_{(342)}$=1.618, *p>.05*) değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgular Ağırdaş'ın (2014) okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Korkmaz (2011) benzer bulguyu ilköğretim okul yöneticileri ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında elde etmiştir.

Yener (2014), özel orta öğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı üzerine yaptığı çalışmasında eğitim durumu değişkenine göre benzer fakat cinsiyet değişkenine göre farklı bulgular elde etmiştir. Araştırmaya katılan kadın lise öğretmenlerinin erkek öğretmenlerden daha fazla paylaşılan liderlik algısına sahip olduğu sonucunu elde etmiştir.

Yılmaz (2013), İzmir'in Buca ilçesinde ilköğretim okullarında öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranış düzeylerini ölçtüğü çalışmasında katılımcı öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini gözlemlemiştir.

Bakır (2013) Malatya ili merkez ilçede bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısına yönelik yaptığı çalışmasında erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Bunu, erkek egemen Türk toplumunun okula yansıması olarak değerlendirmiştir. Türk eğitim sisteminde yöneticilik konumunu daha çok erkek öğretmenlerin üstlendiği, buna bağlı olarak da liderlik gerektiren sorumlulukların çoğunu ise erkeklerin aldığı bu nedenle de araştırmaya katılan erkeklerin paylaşılan liderlik algısının yüksek çıktığı sonucunu elde etmiştir.

Grant (2011), Kuzey Carolloni'daki devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik rolleri ve etkililikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmasında, dağıtılmış liderlik olgusunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bayanların kişisel ve kurumsal gelişme sürecince dağıtılmış liderlik uygulamasında daha olumlu görüşleri olduğu görülmüştür.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişki görüşlerinin yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.3' te Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdürü" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.3. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 17,020 | 6 | 2,837 | 2,575 | ,019* | 26-30 ile 41-45 yaş |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 371,252 | 337 | 1,102 | | | 31-35 yaş ile 41-45 ve 51yaş ve üzeri |
| ***31-35*** | Toplam | 388,272 | 343 | | | | 36-40 yaş ile 41-45 yaş |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.3'te gösterildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları sergilemelerine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.($F_{(6-337)}$= .2,575, $p<.05$) Bu bulguya göre farklı yaş aralıklarındaki katılımcı lise

öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı gösterme düzeyleri konusundaki tutumlarının farklı olduğu saptanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre, 26-30 yaş ile 41-45 yaş, 31-35 yaş ile 41-45 yaş ve 51 yaş ve üzeri, ve 36-40 yaş ile 41-45 yaş aralığında farklılık görülmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeyleriyle ilgili olarak, 41-45 yaş aralığındaki katılımcıların ($\overline{x}$=3.68), 26-30 yaş ($\overline{x}$=3.27) , 31-35 yaş ( $\overline{x}$=3.04) ve 36-40 yaş ($\overline{x}$=3.24) aralığındaki katılımcılardan daha yüksek bir algıya (ya da daha olumlu bir görüşe) sahip olduğu söylenebilir. Aynı şeklide 51 yaş ve üzeri olan katılımcıların da ($\overline{x}$=3.54) 31-35 yaş aralığındakilere göre daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Ağırdaş (2014), ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin yapmış olduğu çalışmasında yaş değişkenine göre farklı bulgular elde etmiştir. Ağırdaş'ın (2014) çalışmasında araştırmaya katılan tüm yaş grubundaki katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Yener (2014), Konya ilinde özel ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışı ve işte ayrılma niyeti üzerine yapmış olduğu çalışmasında okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışı onların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 18-25 yaş grubunun paylaşılan liderlik algısı diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Tablo 4.4' te Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdürü" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.4 Çalışma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 17,733 | 4 | 4,433 | 4,056 | ,003* | 1-5/11-15 yıl |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 370,539 | 339 | 1,093 | | | 6-10/11 15 yıl |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 388,272 | 343 | | | | 11-15/16-20 yıl |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergilemelerine ilişkin görüşleri okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{(4-339)}$= 4.056, $p<.05$). Farkın kaynağı 1-5 yıl ($\overline{x}$=3,30) ile 11-15yıl ($\overline{x}$=3,96) çalışma süresi, 6-10yıl ($\overline{x}$=3,21) ile 11-15 yıl çalışma süresi ve 11-15 yıl ile 16-20($\overline{x}$=3,36) yıl çalışma süresi aralığında yer almaktadır. Bu bulguya göre okullarında farklı çalışma süresine sahip katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeyleri konusundaki algılarının farklı olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu bulgu Ağırdaş'ın (2014) yapmış olduğu çalışmayla çelişmektedir. Ortaöğretim okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeyleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, okullarında farklı çalışma süresine sahip katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Yener (2014) yapmış olduğu çalışmada okulda çalışma süresi değişkenine göre farklı bulgular elde etmiştir. 21 yıl ve üzeri aynı okulda çalışan katılımcıların daha olumlu bir paylaşılan liderlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5' te Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdürü" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin meslekteki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.5. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 10,100 | 4 | 2,525 | 2,263 | ,062* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 378,172 | 339 | 1,116 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 388,272 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.5'ten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($F_{(4-339)}$= 2,263, $p>.05$). Bu bulguya göre farklı mesleki kıdem yılına sahip katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ağırdaş (2014) ve Yılmaz'ın (2013) çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir.

Yener (2014), okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik algısı onları meslekte geçirdikleri süreye göre değişti bulgusunu elde etmiştir. 1-5 yıl mesleki çalışma süresine sahip katılımcıların daha olumlu paylaşılan liderlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

### 4.1.3. Okul Müdür Başyardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6'da Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) "okul müdür başyardımcısı" alt-ölçeğine yönelik katılımcı görüşlerinin ortalama puanları ile standart sapma değerleri yer almaktadır.

**Tablo 4.6. Müdür Başyardımcılarının Liderlik Davranışı Sergileme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

| *DLE Alt Ölçekleri* | *Ortalama* | *Standart Sapma* |
|---|---|---|
| ***DLE-Müdür Baş Yardımcısı*** | 3,26 | 1,01 |

Tablo 4.6'da izlenebileceği gibi katılımcı lise öğretmenlerinin, okul müdür başyardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışına yönelik görüşlerine ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{x}$=3,26 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama 2,60-3,39 arasında ise "orta" olarak değerlendirildiğinden, $\overline{x}$=3,26 olan ortalama için

ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdür başyardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışı gösterme düzeylerinin orta olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Ağırdaş'ın (2014) Çorum ili merkez ilçede yer alan devlet liselerinde uyguladığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yılmaz'ın yaptığı çalışmada okul müdür başyardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeyi "orta" ($\bar{x}$= 3,57) olarak hesaplanmıştır.

#### 4.1.3.1. Okul Müdür Başyardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının dağıtılmış liderlik sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.7' de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür başyardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri t testi sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.7. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine İlişkin t-testi Sonuçları**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *DLE-Müdür Baş Yardımcısı* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 184 | 3,3381 | ,99546 | 283 | 1,601 | ,111* |
| | | *Kadın* | 101 | 3,1382 | 1,03195 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 234 | 3,3023 | 1,00189 | 283 | 1,256 | ,210* |
| | | *Lisansüstü* | 51 | 3,1062 | 1,04835 | | | |

**p > .05*

Tablo 4. 7' de sunulduğu gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ($t_{(283)}$=1.601, *p>.05*) ve eğitim durumu ($t_{(283)}$=1.256, *p>.05*) değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Buna göre katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdür başyardımcılarının dağıtılmış liderlik

davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu bulgular Ağırdaş'ın (2014) ve Korkmaz (2011) okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre katılımcı öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş, meslekteki kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.8' de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür başyardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.8. Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 9,233 | 6 | 1,539 | 1,521 | ,171* | |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 281,209 | 278 | 1,012 | | | |
| ***31-35*** | Toplam | 290,442 | 284 | | | | |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.8'de belirtildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(6-278)}$= 1,521 $p>.05$). Bu bulguya göre, farklı yaş aralıklarındaki katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklı olmadığı, benzer yönde olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, Ağırdaş'ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yaptığı çalışmasında araştırmaya katılan tüm yaş grubundaki katılımcı lise öğretmenlerinin okul

müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışına ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğunu saptamıştır.

Tablo 4.9' da Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür başyardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.9 Çalışma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 14,126 | 4 | 3,531 | 3,579 | ,007* | 1-5 yıl ile11-15 yıl |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 276,316 | 280 | ,987 | | | 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 290,442 | 284 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.9'da incelenebileceği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergilemelerine ilişkin görüşlerinin okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(4\text{-}280)}$= 3,579, $p<.05$). Farkın kaynağı 1-5 yıl ,($\overline{x}$=3.24) ile 11-15 yıl ($\overline{x}$=3.72), 6-10 yıl ($\overline{x}$=2.94) ile 11-15 yıl ve 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($\overline{x}$=3.40) arasında yer almaktadır. Bu bulguya göre, okullarında 11-15 yıl çalışma süresine sahip katılımcıların, okullarında 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında çalışan katılımcılardan ve 21 yıl ve üzeri çalışanlar ise 6-10 yıl çalışma süresine sahip katılımcılardan daha olumlu bir görüşe (yüksek) bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Buna göre, okullarında farklı çalışma sürelerine sahip katılımcıların okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeyleri konusundaki görüşlerinin benzer olmadığı, farklı olduğu söylenebilir.

Ağırdaş (2014) ve Korkmaz (2011) çalışmasında farklı bulgular elde etmiştir. Okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeyleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, okullarında farklı çalışma süresine sahip katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Tablo 4.10'da Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür başyardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin meslekteki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.10. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 4,168 | 4 | 1,042 | 1,019 | ,398* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 286,274 | 280 | 1,022 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 290,442 | 284 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4. 10' da izleneceği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri meslekteki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(4\text{-}280)}$= 1,019, $p>.05$). Buna göre, katılımcı lise öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre, okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeyleri konusundaki görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ağırdaş (2014), ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmasında benzer bulgular elde etmiştir.

### 4.1.4. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.11'de Dağıtımcı Liderlik Envanterinin (DLE) "okul müdür yardımcısı" alt-ölçeğine yönelik katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalama puanları ile standart sapma değerleri sunulmaktadır.

**Tablo 4.11. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışı Sergileme Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

| *DLE Alt Ölçekleri* | *Ortalama* | *Standart Sapma* |
|---|---|---|
| ***DLE-Müdür Yardımcısı*** | 3,26 | ,96 |

Tablo 4.11'de izlenebileceği gibi katılımcı lise öğretmenlerinin, okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışına yönelik görüşlerine ilişkin puanlarının ortalaması $\overline{x}$:3,26 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama 2,60-3,39 arasında

ise “orta” olarak değerlendirildiğinden, $\overline{x}$= 3,26 olan ortalama için ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışı gösterme düzeylerinin orta olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Ağırdaş’ın (2014) Çorum ili merkez ilçede yer alan devlet liselerinde uyguladığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yılmaz’ın yaptığı çalışmada okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeyi “orta” ($\overline{x}$= 3,56) olarak hesaplanmıştır.

#### 4.1.4.1. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Davranışlarına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.12’ de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre “okul müdür yardımcısı” alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.12. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine İlişkin t-testi Sonuçları**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *DLE-Müdür Yardımcısı* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 211 | 3,3377 | ,94895 | 320 | 1,765 | ,078* |
| | | *Kadın* | 111 | 3,1394 | ,97548 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 261 | 3,3198 | ,97072 | 320 | 1,956 | ,051* |
| | | *Lisansüstü* | 61 | 3,0536 | ,89570 | | | |

**p > .05*

Tablo 4.12’ de sunulduğu gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, cinsiyet ($t_{(320)}$=1.765, $p>.05$) ve eğitim durumu ($t_{(320)}$=1.956, $p>.05$) değişkenlerine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcı lise öğretmenlerinin, okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışı sergileme

düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre benzer olduğu söylenebilir.

Bu bulgular Ağırdaş'ın (2014) okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş, meslekteki kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.13' de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür yardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin yaş değişkenine farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.13. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 12,250 | 6 | 2,042 | 2,261 | ,038* | 26-30 ile 41-45 |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 284,388 | 315 | ,903 | | | 31-35 ile 41-45 |
| ***31-35*** | Toplam | 296,638 | 321 | | | | 36-40 ile 41-45 |
| ***36-40*** | | | | | | | 41-45 ile 46-50 |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

$* p < .05$

Tablo 4.13'de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(6-315)}$= 2,261, $p<.05$). Farkın kaynağı 26-30 yaş ($\overline{x}$=3.05) ile 41-45 yaş ($\overline{x}$=3.55), 31-35 yaş ($\overline{x}$=3.15) ile 41-45 yaş, 36-40 yaş ($\overline{x}$=3.09) ile 41-45 yaş ve 41-45 yaş ile 46-50 yaş ($\overline{x}$=3.14) aralıklarında yer almaktadır. Bu bulguya göre farklı yaş aralıklarındaki katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre benzer olmadığı, tutumlarının farklılaştığı söylenebilir.

Ağırdaş (2014), ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin yapmış olduğu çalışmasında yaş değişkenine göre farklı bulgular elde etmiştir. Ağırdaş'ın (2014) çalışmasında araştırmaya katılan tüm yaş grubundaki katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.14'te Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür yardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.14. Çalışma Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 8,765 | 4 | 2,191 | 2,413 | ,049* | 1-5 yıl ile 11-15 yıl |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 287,873 | 317 | ,908 | | | 6-10 yıl ile 11-15 yıl |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 296,638 | 321 | | | | 11-15 yıl ile 16-20 yıl |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.14'te incelenebileceği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergilemelerine ilişkin görüşlerinin çalışma süresi değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. ($F_{(4-317)}$= 2,413, $p<.05$). Yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre, farkın kaynağı 1-5 yıl ($\overline{x}$=3.16) ile 11-15 yıl ($\overline{x}$=3.68), 6-10yıl ($\overline{x}$=3.27) ile 11-15 yıl ve 11-15 yıl ile 16-20, ($\overline{x}$=3.21) yıl arasında yer almaktadır. Bu bulguya göre, okullarında farklı çalışma süresi olan katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Ağırdaş (2014), çalışmasında farklı bulgular elde etmiştir. Ortaöğretim okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeyleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, okullarında farklı çalışma süresine sahip katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışına ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Tablo 4.15'te Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "okul müdür yardımcısı" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.15. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 4,353 | 4 | 1,088 | 1,180 | ,319* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 292,284 | 317 | ,922 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 296,638 | 321 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4. 15' te de izlenebileceği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($F_{(4-317)}$=1,180, $p>.05$). Bu bulguya göre, katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdür yardımcılarının dağıtılmış liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bu bulgular Ağırdaş'ın (2014) okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

### 4.1.5. Liderlik Ekibi Arasındaki Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16'da Dağıtımcı Liderlik Envanterinin (DLE) "Liderlik Ekibi Arası Uyum" alt-ölçeğine yönelik katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalama puanları ile standart sapma değerleri sunulmaktadır.

**Tablo 4.16. Liderlik Ekibi Arası Uyumun Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri**

| *DLE Alt Ölçekleri* | *Ortalama* | *Standart Sapma* |
|---|---|---|
| ***DLE-Liderlik Ekibi Uyumu*** | 3,11 | 1,056 |

Tablo 4.16'dan da izlenebileceği gibi katılımcı lise öğretmenlerinin, okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan liderlik ekibi arasındaki uyuma yönelik algılarına ilişkin ölçek puanlarının ortalaması $\overline{x}$.=3,11 olarak

hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama 2,60-3,39 arasında ise "orta" olarak değerlendirildiğinden $\bar{x}$.=3,11 olan ortalama için ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul liderlik ekibi arasındaki uyumun orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Ağırdaş'ın (2014) Çorum ili merkez ilçede yer alan devlet liselerinde uyguladığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yılmaz'ın yaptığı çalışmada okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısından oluşan liderlik ekibi arasındaki uyumun düzeyi "orta" ($\bar{x}$= 3,40) olarak hesaplanmıştır.

#### 4.1.5.1. Okul Liderlik Ekibi Arası Uyum Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin okul liderlik ekibi arası uyum düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların okul yöneticilerinin liderlik ekibi uyum düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.17'de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "Liderlik Ekibi Arası Uyum" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesinin t testi sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.17. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Sonuçları**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *DLE-Liderlik Ekibi Uyumu* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 223 | 3,1664 | 1,04109 | 341 | 1,141 | ,255* |
| | | *Kadın* | 120 | 3,0300 | 1,08214 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 275 | 3,1589 | 1,07069 | 341 | 1,422 | ,156* |
| | | *Lisansüstü* | 68 | 2,9559 | ,98547 | | | |

**p > .05*

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşlerinin cinsiyet ($t_{(341)}$= 1,141, *p>.05*) ve eğitim durumu ($t_{(341)}$= 1,422, *p>.05*) değişkenlerine göre istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, katılımcı lise öğretmenlerinin, müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan okul liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin (sergiledikleri liderlik davranışları konusundaki) algılarının (görüşlerinin) farklı olmadığı, benzer olduğu söylenebilir.

Ağırdaş (2014), devlet liselerinde çalışan okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların okulun liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Lise öğretmenlerinin okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısından oluşan liderlik ekibi arası uyum düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş, meslekteki kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.18'de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "Liderlik Ekibi Arası Uyum" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.18. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 15,304 | 6 | 2,551 | 2,341 | ,031* | 31-35 yaş ile 41-45 yaş |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 366,116 | 336 | 1,090 | | | 31-35 yaş ile 51 ve üzeri |
| ***31-35*** | Toplam | 381,421 | 342 | | | | 36-40 ile 41-45 yaş |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

*$*p < .05$*

Tablo 4.18'de sunulduğu gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($F_{(6-336)}$ = 2,341, $p< .05$). Yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre, farkın kaynağı; 31-35 yaş ($\bar{x}$=2.80) ile 41-45 yaş ($\bar{x}$=3.37), 31-35 yaş ile 51 ve üzeri yaş ($\bar{x}$=3.29) ve 36-40 yaş ($\bar{x}$=2.90) ile 41-45 yaş arasındadır. Bu bulguya göre; farklı yaş aralığındaki katılımcı lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine ilişkin görüşlerinin farklı olduğu söylenebilir.

Ağırdaş (2014), ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin yapmış olduğu çalışmasında yaş değişkenine göre farklı bulgular elde etmiştir. Ağırdaş'ın (2014) çalışmasında araştırmaya katılan tüm yaş grubundaki katılımcı lise öğretmenlerinin okul liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.19'da Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "Liderlik Ekibi Arası Uyum" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.19. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 17,253 | 4 | 4,313 | 4,003 | ,003* | 1-5 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 364,167 | 338 | 1,077 | | | 6-10 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 381,421 | 342 | | | | 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.19'da izlenebileceği gibi liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri, okulda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(4\text{-}338)}$= 4,003; p< .05). Farkın kaynağı; 1-5 yıl ($\overline{x}$=3.00) ile 11-15 yıl ($\overline{x}$=3.60) ve 16-20 yıl ($\overline{x}$=3.43), 6-10 yıl ($\overline{x}$=2.96) ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl, ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($\overline{x}$=3.05) yıllar arasındadır. Bu bulguya göre; katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşleri, okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre değişmektedir. Farklı çalışma sürelerine sahip katılımcı öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu konusunda farklı düşündüğü söylenebilir.

Ağırdaş (2014), çalışmasında farklı bulgular elde etmiştir. Ortaöğretim okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeyleriyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, okullarında farklı çalışma süresine sahip katılımcı lise öğretmenlerinin okul liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Tablo 4.20'de Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) katılımcı görüşlerine göre "Liderlik Ekibi Arası Uyum" alt-ölçeğine yönelik liderlik davranışı sergileme düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.20. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 11,472 | 4 | 2,868 | 2,620 | ,035* | 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 369,948 | 338 | 1,095 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 381,421 | 342 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine yönelik katılımcı lise öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(4-338)}$= 2,620; $p< .05$). Farkın kaynağı 6-10 yıl ($\overline{x}$=3.12) ile 21 yıl ve üzeri ($\overline{x}$=3.31) arasında olduğu hesaplanmıştır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılı olan katılımcıların 6-10 yıl arasında mesleki kıdemi olanlara göre okul liderlik ekibinin uyumu konusunda daha yüksek bir algıya sahiptirler. Bu bulguya göre farklı kıdeme sahip katılımcı lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine ilişkin görüşlerinin benzer değil, farklı olduğu söylenebilir.

Bu bulgular Ağırdaş'ın (2014) okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre katılımcı lise öğretmenlerinin okul liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

## 4.2. Katılımcıların Öğretmen Özerkliği Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu alt bölümde katılımcıların öğretmen özerkliği ve dört alt boyutuna yönelik görüşlerini saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmektedir.

Tablo 4.21'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği ve dört alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır.

**Tablo 4.21. Öğretmen Özerkliği ve Dört Alt Boyutu Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri**

| *Özerklik Tümü ve Alt Boyutları* | *Ortalama* | *Standart Sapma* |
|---|---|---|
| ***Öğretimsel Özerklik*** | 3,25 | ,71 |
| ***Yönetsel Özerklik*** | 2,96 | ,89 |

| | | |
|---|---|---|
| ***Mali Özerklik*** | 2,27 | 1,03 |
| ***Kişisel ve Mesleki Gelişim*** | 3,05 | ,91 |
| ***Öğretmen Öz. Ölceği-Tümü*** | 3,02 | ,69 |

Tablo 4.21 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği tümü puanlarının ortalaması $\overline{x}$=3.02 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama 2,60-3,39 arasında ise "orta" olarak değerlendirildiğinden, $\overline{x}$= 3,26 olan ortalama için ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin orta olduğu söylenebilir. Yine, katılımcıların özerklik düzeyi alt boyutlarına bakıldığında en yüksek düzeyin öğretimsel özerklik ($\overline{x}$=3.25) alt boyutunda ortaya çıktığı, bunu kişisel ve mesleki gelişim ($\overline{x}$=3.05) ve yönetsel özerklik ($\overline{x}$=2,96) alt boyutlarının takip ettiği ve öğretmen özerkliğinin bu boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği, mali özerklik alt boyutunda puan ortalaması $\overline{x}$=2,25 olduğundan en düşüktür.

### 4.2.1. Öğretmen Özerkliğinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliği düzeyinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.22'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği tümüne ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.22. Cinsiyet ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-testi Sonuçları**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Öğretmen Öz. Ölceği-Tüm*** | ***Cinsiyet*** | ***Erkek*** | 224 | 3,0855 | ,67884 | 342 | 2,205 | ,028* |
| | | ***Kadın*** | 120 | 2,9127 | ,71773 | | | |
| ***Öğretmen Öz. Ölceği-Tüm*** | ***Eğitim Durumu*** | ***Lisans*** | 275 | 3,0208 | ,67702 | 342 | ,234 | ,815 |
| | | ***Lisansüstü*** | 69 | 3,0428 | ,77440 | | | |

*$*p < .05$*

Tablo 4.22'de belirtildiği gibi katılımcıların öğretmen özerkliğinin tümüne yönelik görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken ($t_{(342)}$= .234, $p>.05$), cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(342)}$=2,205, $p<.05$). Erkek katılımcıların ortalamalarının özerkliğin tümünde kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği konusunda daha olumlu bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Üzüm (2014), İzmir ili merkez ilçelerde 'sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi' konulu çalışmasında cinsiyet değişkenine göre psikolojik ve teknik anlamda öğretmen özerkliği farkındalık düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmazken, politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenlerin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeninin ise kadın ve erkeğin aile ve toplum içindeki rolüne bağlanılmıştır. Erkeğin toplum içindeki rolünün daha baskın ve daha belirgin iken kadının aile rolünün çoğunlukla mesleki rolünün önüne geçtiği ve mesleğiyle ilgili hak ve sorumlulukları konusundaki farkındalığını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir.

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş, meslekteki kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.23'te katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin tümüne ilişkin

görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.23. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Özerklik tümü)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 2,675 | 6 | ,446 | ,918 | ,482* | |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 163,721 | 337 | ,486 | | | |
| ***31-35*** | Toplam | 166,396 | 343 | | | | |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.23'ten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin tümüne ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(6-337)}$=.918, $p>.05$). Bu bulguya göre farklı yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öğretmen özerkliği düzeyi konusundaki görüşlerinin benzer olduğu, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu bulgu Üzüm'ün (2014) sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin yapmış olduğu çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin teknik anlamda öğretmen özerklikleri konusunda farkındalık düzeyleri benzerlik gösterirken, psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalıklarında farklılık görülmüştür.

Tablo 4.24'te katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin özerkliğin tümüne ilişkin görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.24 Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Özerklik tümü)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 2,331 | 4 | ,583 | 1,204 | ,309* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 164,065 | 339 | ,484 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 166,396 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.24'ten da anlaşılacağı gibi katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin özerkliğin tümüne ilişkin görüşleri, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(4-339)}$=1,204, $p>.05$).

Tablo 4.25'te katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin tümüne ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.25. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Özerklik tümü)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 1,874 | 4 | ,468 | ,965 | ,427* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 164,522 | 339 | ,485 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 166,396 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.25'te belirtildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin tümüne ilişkin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(4-339)}$= .965, $p>.05$). Bu bulguya göre farklı mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin öğretmen özerkliğinin tümüne ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu Üzüm'ün (2014) çalışmasıyla benzeşmektedir.

### 4.2.3. Öğretmen Özerkliği "Öğretimsel Özerklik" Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği ölçeğinin "öğretimsel özerklik" alt boyutu düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliği "öğretimsel özerklik" alt boyutu düzeyinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.26'da katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği alt boyutu olan "Öğretimsel Özerklik"e ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.26. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine t testi Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Öğretimsel Özerklik* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 224 | 3,3137 | ,71600 | 342 | 2,129 | ,034* |
| | | *Kadın* | 120 | 3,1421 | ,70568 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 275 | 3,2325 | ,69493 | 342 | 1,101 | ,272 |
| | | *Lisansüstü* | 69 | 3,3387 | ,79464 | | | |

**p < .05*

Tablo 4.26'da belirtildiği gibi katılımcıların "öğretimsel özerklik" alt boyutu düzeyine yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(342)}$=2,129, $p<.05$). Elde edilen bulguya göre, katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olmadığı, farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca erkek katılımcıların ortalamalarının kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu ve bu bulgudan hareketle erkek katılımcıların öğretimsel özerklik düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Fidan (2007), yöneticilerin öğretimsel özerkliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Kadın yöneticilerinin öğretimsel özerkliğe ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ve öğretmenlere daha çok insiyatif tanıdıklarını belirtmiştir. Haller ve Strike'ın (1986, 44) da ifade ettiği gibi özgür toplumlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin bütün eğitim seviyelerinde ifade özgürlükleri vardır görüşünü kadın yöneticilerin görüşleriyle benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcı lise öğretmenlerinin özerklik düzeyinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(342)}$= 1,101, $p>.05$). Buna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Karabacak (2014), öğretmen özerkliği ve özyeterliği üzerinde yaptığı çalışmasında katılımcıların görüşlerine göre "öğretimsel özerklik" alt boyutunda cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Katılımcı lise öğretmenlerinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş, meslekteki kıdem yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.27'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.27. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 171,891 | 337 | ,666 | 1,305 | ,254* | |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 175,884 | 343 | ,510 | | | |
| ***31-35*** | Toplam | 4,963 | 6 | | | | |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.27'de anlaşılacağı gibi katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "öğretimsel özerklik" alt boyutu düzeylerinin, yaş değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F_{(6-337)}$= 1,305, $p>.05$). Buna göre farklı yaş aralıklarındaki lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği öğretimsel özerklik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Karabacak (2014), öğretimsel özerklik alt boyutunun benimseme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark bulmazken, uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark tespit etmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için yaptığı Schaffe testi sonucuna göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre öğretimsel özerkliği daha az uygulanabilir bulduğunu saptamıştır.

Tablo 4.28'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.28. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | ,840 | 4 | ,210 | ,407 | ,804* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 175,044 | 339 | ,516 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 175,884 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($F_{(4\text{-}339)}$= .407, $p>.05$).

Tablo 4.29'da katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.29. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Öğretimsel Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 5,292 | 4 | 1,323 | 2,629 | ,034* | 1-5 yıl ile 6-10 yıl |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 170,593 | 339 | ,503 | | | 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 175,884 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.29' dan anlaşılacağı gibi katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerinin "öğretimsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. ($F_{(4\text{-}339)}$= 2,629, $p<.05$). Farkın kaynağına bakıldığında; 1-5 yıl ($\overline{x}$=3.18) ile 6-10 yıl ($\overline{x}$=3.60), 6-10 yıl ile 11-15 yıl ($\overline{x}$=3.24) ve 21 yıl ve üzeri ($\overline{x}$=3.23) yıl arasında yer aldığı görülmektedir. Buradan, farklı mesleki kıdem yılına sahip lise öğretmenlerinin "öğretimsel özerklik" alt boyutun düzeyine ilişkin görüşlerinin farklı olduğu söylenebilir.

Karabacak (2014), yapmış olduğu çalışmasında öğretimsel özerklik alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre benimseme düzeyinde anlamlı bir fark bulmazken, uygulanabilir bulma düzeyinde anlamlı bir fark bulmuştur. Farkın kaynağını tespit etmek için yaptığı çalışmasında 1-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre öğretimsel özerkliği daha az uygulanabilir bulduğunu tespit etmiştir. Bunu da 1-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha az deneyime sahip olmalarına bağlamıştır.

### 4.2.4. Öğretmen Özerkliği "Yönetsel Özerklik" Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliğinin "yönetsel özerklik" alt boyutunun cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.30'da katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.30. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine t testi Sonuçları (Yönetsel Özerklik)**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Yönetsel Özerklik*** | ***Cinsiyet*** | ***Erkek*** | 224 | 3,0432 | ,86361 | 342 | 2,332 | ,020* |
| | | ***Kadın*** | 120 | 2,8090 | ,93037 | | | |
| | ***Eğitim Durumu*** | ***Lisans*** | 275 | 2,9836 | ,86678 | 342 | ,918 | ,359 |
| | | ***Lisansüstü*** | 69 | 2,8732 | ,99320 | | | |

*$*p < .05$*

Tablo 4.30'da belirtildiği gibi katılımcıların öğretmen özerkliği düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(342)}$=2,332, $p<.05$). Elde edilen bulguya göre, katılımcı lise öğretmenlerinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olmadığı, farklı olduğu söylenebilir. Erkek katılımcıların ortalamasının kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu Karabacak'ın (2014) çalışmasıyla çelişmektedir. Yaptığı çalışmasında katılımcı görüşlerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir faklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcıların yönetsel özerkliğe ilişkin görüşlerinin hem benimseme düzeyinde hem de uygulanabilir bulma düzeyinde benzerlik gösterdiği görülmüştür. Fidan (2007), ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüşleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında yöneticilerin yönetsel özerkliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını, benzer yönde olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca, katılımcı lise öğretmenlerinin özerklik düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(342)}$=.918, $p>.05$). Buna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş, mesleki kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.31'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin yönetsel özerklik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.31. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yönetsel Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 4,963 | 6 | ,827 | 1,038 | ,401* | |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 268,644 | 337 | ,797 | | | |
| ***31-35*** | Toplam | 273,608 | 343 | | | | |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.31'den de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F_{(6-337)}$= 1,038, $p>.05$).

Fidan (2007) yaptığı çalışmada genç ve yaşlı yöneticilerin orta yaş gruplarına göre daha özerk hareket ettiklerini ve daha çok insiyatif kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Tablo 4.32'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.32. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yönetsel Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 3,289 | 4 | ,822 | 1,031 | ,391* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 270,318 | 339 | ,797 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 273,608 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.32' de sunulduğu gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4-339)}$= 1,031, $p>.05$).

Tablo 4.33'te katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.33. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yönetsel Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 1,847 | 4 | ,462 | ,576 | ,680* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 271,761 | 339 | ,802 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 273,608 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.33'te sunulduğu gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "yönetsel özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem yılı değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(4-339)}$= .576, $p>.05$). Bu

bulguya göre, farklı mesleki kıdem yılına sahip lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği "yönetsel özerklik" alt boyutu düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklı olmadığı benzer olduğu söylenebilir.

Karabacak (2014), çalışmasında farklı bulgular elde etmiştir. Öğretmenlerin yönetsel özerkliğe ilişkin görüşlerinin hem benimseme düzeyinde hem de uygulanabilir bulma düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

### 4.2.5. Öğretmen Özerkliği "Mali Özerklik" Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliği düzeyinin "mali özerlik" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.34'te katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği alt boyutu olan "Mali Özerklik"e ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.34. Cinsiyet ve Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin t testi Sonuçları (Mali Özerklik)**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Mali Özerklik* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 224 | 2,3098 | 1,02886 | 342 | ,752 | ,452* |
| | | *Kadın* | 120 | 2,2217 | 1,04802 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 275 | 2,3127 | 1,01705 | 342 | 1,205 | ,229* |
| | | *Lisansüstü* | 69 | 2,1449 | 1,10074 | | | |

**p > .05*

Tablo 4.34'te belirtildiği gibi katılımcıların öğretmen özerkliğinin "mali özerklik" alt boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet ($t_{(342)}$=.752, *p>.05*) ve eğitim durumu ($t_{(342)}$=1.205, p>.05) değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre, katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Fidan'ın görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Erkek ve kadın yöneticileri mali konulardaki özerklik ve

kullandıkları insiyatifin benzer olduğu, aynı zamanda tüm eğitim seviyelerindeki yöneticilerin mali özerkliğe ilişkin görüşlerinin benzer olduğu belirtilmiştir.

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş, mesleki kıdem yılı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır.

Tablo 4.35'te katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.35 Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Mali Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 11,227 | 6 | 1,871 | 1,771 | ,104* | |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 356,142 | 337 | 1,057 | | | |
| ***31-35*** | Toplam | 367,369 | 343 | | | | |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.35'te de belirtildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre, farklı yaş aralıklarındaki lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer solduğu söylenebilir. Fidan (2007) yaptığı çalışmada benzer bulgular elde etmiştir.

Tablo 4.36'da katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.36. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları (Mali Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 12,538 | 4 | 3,135 | 2,995 | ,019* | 1-5 yıl ile 11-15 yıl |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 354,831 | 339 | 1,047 | | | 6-10 yıl ile 11-15 yıl |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 367,369 | 343 | | | | 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p < .05*

Tablo 4.36'da belirtildiği gibi katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir (*F(4-339)*= 2,995*, p<.05*). Farkın kaynağına bakıldığında; 1-5 yıl ($\overline{x}$=2.19) ile 11-15 yıl ($\overline{x}$=2.72), 6-10 yıl ($\overline{x}$=2.21) ile 11-15 yıl ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri ($\overline{x}$=2.10) arasındadır. Buna göre, farklı çalışma süresine sahip katılımcıların öğretmen özerkliği "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin benzer olmadığı, farklı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.37'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.37. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Mali Özerklik)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 3,309 | 4 | ,827 | ,770 | ,545* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 364,060 | 339 | 1,074 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 367,369 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.37'de gösterildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "mali özerklik" alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir (*F(4-339)*= .770, *p>.05*). Fidan (2007) yaptığı çalışmada benzer bulgular elde etmiştir.

Karabacak (2014), yaptığı çalışmada mali özerklik alt boyutunun kıdem değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde öğretmenlerin görüşleri açısından fark olduğunu tespit etmiştir. Farkın kaynağının benimseme düzeyinde; kıdemi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kıdemi 13-18 yıl ve 19-24 yıl olan öğretmenlere göre mali özerkliği daha az benimsedikleri görülmüştür. Uygulanabilir bulma düzeyinde ise, kıdemi 7-12 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdemi 19-24 yıl arasında olan öğretmenlere göre mali özerkliği daha az uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşmıştır.

### 4.2.6. Öğretmen Özerkliği "Kişisel ve Mesleki Gelişim" Alt Boyutunun Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslekteki hizmet yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliğinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi bağımsız örneklemler t testi ile yapılmıştır. Tablo 4.38'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği alt boyutu olan "Kişisel ve Mesleki Gelişim"e ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre t testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.38. Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenlerine İlişkin t testi Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim)**

| *Ölçek* | *Değişken* | *Alt Gruplar* | *N* | *Ortalama* | *Standart Sapma* | *Sd.* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Kişisel ve Mesleki Gelişim* | *Cinsiyet* | *Erkek* | 224 | 3,0937 | ,88454 | 342 | 1,207 | ,228* |
| | | *Kadın* | 120 | 2,9694 | ,95779 | | | |
| | *Eğitim Durumu* | *Lisans* | 275 | 3,0145 | ,89820 | 342 | 1,459 | ,146* |
| | | *Lisansüstü* | 69 | 3,1932 | ,95513 | | | |

**p > .05*

Tablo 4.38'de belirtildiği gibi katılımcıların öğretmen özerkliğinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet ($t_{(342)}$= 1,207, $p>.05$) ve eğitim durumu ($t_{(342)}$= 1,459, $p>.05$) değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulguya göre, katılımcıların öğretmen özerkliği "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu

değişkenlerine göre benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu Karabacak'ın (2014) bulgusuyla benzeşmektedir.

Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş, meslekteki kıdem yılı ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi ANOVA testi ile yapılmıştır. Tablo 4.39'da katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin kişisel ve mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.39. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***21-25*** | Gruplararası | 6,186 | 6 | 1,031 | 1,247 | ,282* | |
| ***26-30*** | Gruplariçi | 278,663 | 337 | ,827 | | | |
| ***31-35*** | Toplam | 284,849 | 343 | | | | |
| ***36-40*** | | | | | | | |
| ***41-45*** | | | | | | | |
| ***46-50*** | | | | | | | |
| ***51 ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.39'da sunulduğu gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($F_{(6-337)}$= 1,247, $p>.05$).

Bu bulgu Karabacak'ın (2014) çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Yapmış olduğu çalışmada kişisel ve mesleki gelişim boyutunun benimseme düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri yaş değişkenine göre benzerlik gösterirken, uygulanabilir bulma düzeyinde farklılık görülmüştür. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlere göre kişisel ve mesleki gelişimi daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Bunun nedenini de yaş ilerledikçe kişisel ve mesleki gelişiminin ve kendini yenileme ve bilgilerini tazeleme ihtiyacının artmasına bağlanılmıştır. Bu sonuç, Rosenholt'un (1985) görüşüyle örtüşmektedir. Meslekteki çalışma süresiyle paralel kendini geliştiren, kişisel ve mesleki gelişimlerine önem veren öğretmenlerin daha başarılı olduğunu dile getirmiştir (akt. Karabacak, 2014).

Tablo 4.40'ta katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.40. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 6,297 | 4 | 1,574 | 1,916 | ,107* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 278,551 | 339 | ,822 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 284,849 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.40'ta belirtildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($F_{(4-339)}$= 1,916, $p>.05$).

Tablo 4.41'de katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun ANOVA sonuçlarına yer verilmektedir.

**Tablo 4.41. Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları (Kişisel ve Mesleki Gelişim)**

| *Alt gruplar* | *Varyansın kaynağı* | *Kareler toplamı* | *Sd.* | *Kareler ortalaması* | *F* | *p* | *Farkın kaynağı* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1-5 yıl*** | Gruplararası | 7,736 | 4 | 1,934 | 2,366 | ,053* | |
| ***6-10 yıl*** | Gruplariçi | 277,113 | 339 | ,817 | | | |
| ***11-15 yıl*** | Toplam | 284,849 | 343 | | | | |
| ***16-20 yıl*** | | | | | | | |
| ***21 yıl ve üzeri*** | | | | | | | |

**p > .05*

Tablo 4.41'de belirtildiği gibi araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeylerinin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan ve farklı mesleki kıdem yılına sahip lise öğretmenlerin özerkliğin "kişisel ve mesleki gelişim" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

### 4.3. Resmi Liselerdeki Okul Yöneticilerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışı Sergileme Düzeyleri ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranış düzeyleriyle öğretmen özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.42'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.42. Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları**

| *Ölçek* | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* | *8* | *9* | *Ortalama* | *Standart Sapma* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***1 DLE_Okul Müd.*** | - | | | | | | | | | 3,38 | 1,06 |
| ***2 DLE_O. Müd. Başyrd.*** | ,738** | - | | | | | | | | 3,26 | 1,01 |
| ***3 DLE_O. Müd. Yrd.*** | ,678** | ,704** | - | | | | | | | 3,26 | ,96 |
| ***4 DLE_Liderlik Ekibi Uyumu*** | ,773** | ,685** | ,662** | - | | | | | | 3,11 | 1,056 |
| ***5 Özerklik-Tümü*** | ,526** | ,441** | ,457** | ,570** | - | | | | | 3,02 | ,69 |
| ***6 Öğretimsel Özerklik*** | ,382** | ,370** | ,380** | ,437** | ,871** | - | | | | 3,25 | ,71 |
| ***7 Yönetsel Özerklik*** | ,519** | ,408** | ,408** | ,566** | ,885** | ,625** | - | | | 2,96 | ,89 |
| ***8 Mali Özerklik*** | ,486** | ,367** | ,368** | ,519** | ,728** | ,426** | ,671** | - | | 2,27 | 1,03 |
| ***9Kişisel ve mesleki gelişim*** | ,384** | ,307** | ,339** | ,363** | ,757** | ,546** | ,587** | ,574** | - | 3,05 | ,91 |

**p<.05, **p<.01*

Tablo 4.42'de de görüldüğü gibi Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) "müdür" alt ölçeği ile öğretmen özerkliği tümü arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=.53; p<.01). Yine, "müdür" alt ölçeğinin Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutu alan "öğretimsel özerklik" alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=38; p<.01). "Müdür" alt ölçeği ile özerkliğin "yönetsel alt boyutu" arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=52; p<.01). "Müdür" alt ölçeği ile özerkliğin "mali özerklik" alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=49; p<.01). "Müdür" alt

ölçeğinin özerkliğin “kişisel ve mesleki gelişim” alt boyutu ile arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=38; p<.01).

Dağıtılmış Liderlik Envanteri’nin (DLE) “müdür başyardımcısı” alt ölçeği ile öğretmen özerkliği tümü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=44; p<.01). “Müdür başyardımcısı” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutu olan “öğretimsel özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=37; p<.01). “Müdür başyardımcısı” alt ölçeği ile özerklik alt boyutu olan “yönetsel özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=40; p<.01). “Müdür başyardımcısı” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutu olan “mali özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=37; p<.01). “Müdür başyardımcısı” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutlarından bir diğeri olan “kişisel ve mesleki gelişim” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=31; p<.01).

Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre Dağıtılmış Liderlik Envanteri’nin (DLE) “müdür yardımcısı” alt ölçeği ile öğretmen özerkliği tümü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=46; p<.01). “Müdür yardımcısı” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutu olan “öğretimsel özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=38; p<.01). “Müdür yardımcısı” alt ölçeği ile özerklik alt boyutu olan “yönetsel özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve olumlu bir ilişki vardır (r=41; p<.01). “Müdür yardımcısı” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutu olan “mali özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=37; p<.01). “Müdür yardımcısı” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutlarından bir diğeri olan “kişisel ve mesleki gelişim” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=34; p<.01).

Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre Dağıtılmış Liderlik Envanteri’nin (DLE) “liderlik ekibi uyumu” alt ölçeği ile özerkliğin tümü arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=57; p<.01). “Liderlik ekibi uyum” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutu olan “öğretimsel özerklik” arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=44; p<.01). ”Liderlik ekibi uyum” alt ölçeği ile özerkliğin alt boyutlarından biri olan yönetsel özerklik arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=57; p<.01). “Liderlik ekibi uyum” alt ölçeği ile özerkliğin bir diğer alt boyutu olan mali özerklik arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=52; p<.01). “Liderlik ekibi uyum” alt ölçeği ile

özerkliğin alt boyutu olan “kişisel ve mesleki gelişim” arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (r=36; p<.01).

### 4.4. Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderliğin Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan resmi liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik sergileme düzeyleri ve öğretmen özerkliği düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeylerinin, öğretmen özerkliği üzerindeki varyansın ne kadarını açıkladığını gösteren bulgular Tablo 4.43’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.43. Dağıtılmış Liderliğin Öğretmen Özerkliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu**

| *Değişken* | *B* | *Standart Hata* | *β* | *T* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Sabit*** | 1,710 | .126 | | 13,547 | .000 |
| ***DLE_OM*** | ,173 | ,056 | ,268 | 3,112 | ,002 |
| ***DLE_OMB*** | -,060 | ,055 | -,087 | -1,091 | ,276 |
| ***DLE_OMY*** | ,043 | ,052 | .060 | ,819 | ,413 |
| ***DLE_LEU*** | ,246 | ,051 | ,386 | 4,870 | ,000 |
| | R= .60 | $R^2$= ,36 | F= 37,543 | p= ,000 | |

Tablo 4.43’ten de izlenebileceği gibi Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) dört alt-ölçeğinin öğretmen özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (F= 37,543, p < .005). Yine tablodan izlenebileceği gibi Dağıtılmış Liderlik Envanterinin dört alt-ölçeği, öğretmen özerkliğindeki varyansın %36’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmen özerkliği üzerindeki göreli önem sırası DLE_LEU, DLE_OM, DLE_OMB ve DLE_OMY’dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise Dağıtılmış Liderlik Envanterinin DLE_OMB ile DLE_OMY alt ölçeklerinin öğretmen özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, buna karşın DLE’nin DLE_OM ile DLE_LEU alt ölçeklerinin ise anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir.

# 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgu ve yorumlara yönelik çıkarılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

## 5.1 Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri liderlik davranışlarını “orta düzeyde” sergilemektedirler.
- Katılımcıların, müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet ve eğitim düzeyine göre fark göstermemektedir.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışına ilişkin görüşleri kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmazken, okulda çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, daha yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okullarında 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerin kendilerinden daha az çalışma süresine sahip ya da daha fazla çalışan öğretmenlere oranla okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla ilgili olarak daha olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdür başyardımcıları liderlik davranışlarını “orta düzeyde” sergilemektedirler.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdür başyardımcılarının liderlik sergileme düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerinin yaş ve kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermezken, okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, okullarında daha fazla süreyle çalışan öğretmenler, okul müdür başyardımcılarının liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdür yardımcılarının liderlik davranışını “orta” düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir.
- Katılımcıların, müdür yardımcılarının liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet ve eğitim düzeyine göre fark göstermemektedir.
- Katılımcı öğretmenlerin, müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, orta yaştaki öğretmenlerin (41-45) daha genç ve yaşlı öğretmenlere kıyasla, okul müdür yardımcılarının liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri algısına sahip oldukları görülmüştür.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerinin okulda çalışma süresi değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın kaynağı 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasında yer almaktadır. Bu bulguya göre, okullarında 11-15 yıl çalışma süresi olan katılımcı lise öğretmenlerin, okul müdür yardımcılarının daha fazla liderlik davranışı sergiledikleri görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdür yardımcılarının liderlik davranışı sergileme düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyi “orta” düzey olarak belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın kaynağına bakıldığında 41-45 yaş ve 51 ve üzeri yaş aralığındaki lise öğretmenlerinin liderlik ekibi arasındaki uyuma ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

- Liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri, çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre; okullarında 11-15 yıl ve 16-20 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin kendilerinden daha az ya da daha fazla çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla liderlik ekibi uyumuna yönelik daha olumlu bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir.
- Liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyine yönelik katılımcı lise öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre; mesleklerinde 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin liderlik ekibi arasındaki uyum konusunda mesleklerinde daha az kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin özerkliğin tümünde "orta" olduğu hesaplanmıştır. Yine, özerkliğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek düzeyin "öğretimsel özerklik" alt boyutunda ortaya çıktığı, bunu "kişisel ve mesleki gelişim" ve "yönetsel özerklik" alt boyutlarının takip ettiği ve öğretmen özerkliğinin bu boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği, "mali özerklik" alt boyutunda "düşük" ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.
- Katılımcıların öğretmen özerkliğinin tümüne yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek katılımcıların ortalamalarının özerkliğin tümünde kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan erkek lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği konusunda daha olumlu bir algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin özerklik düzeyinin, özerkliğin tümüne yönelik görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen özerkliğinin özerkliğin tümünün yaş, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

- Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin “öğretimsel özerklik” alt boyutu düzeyine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Erkek katılımcıların öğretimsel özerklik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin “öğretimsel özerklik” alt boyutu düzeyine ilişkin görüşleri yaş ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmazken, mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermiştir. Buna göre; mesleklerinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin özerkliğin öğretimsel özerklik alt boyutuna ilişkin algılarının daha olumlu ve yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin “yönetsel özerklik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği, ancak cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yönetsel özerkliğe ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin “yönetsel özerklik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.
- Katılımcıların öğretmen özerkliğinin “mali özerklik” alt boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin “mali özerklik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermediği, ancak okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre; okullarında 11-15 yıl çalışan öğretmenlerin kendilerinden daha ve daha fazla çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla özerkliğin mali özerklik alt boyutuna ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları saptanmıştır.
- Katılımcı lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin “kişisel ve mesleki gelişim” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği düzeyinin kişisel ve mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.
- Dağıtılmış Liderlik Envanteri'nin okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı alt ölçekleriyle özerkliğin tümü ve öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutları ile arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Dağıtılmış liderlik Envanteri'nin liderlik ekibi arasındaki uyum ile öğretmen özerkliği alt boyutları ile arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Araştırma sonucunda okullarda dağıtılmış liderlik öğretmen özerkliğinin önemli bir yordayıcısıdır.

### 5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

#### 5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Araştırma kapsamında resmi ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı sergileme düzeyleri ve öğretmenlerin özerklik düzeylerinin "orta" olduğu görülmüştür. Günümüzün değişen koşulları göz önüne alındığında klasik liderlik anlayışındaki tek "kahraman" lider anlayışının artık yeterli olmadığı görülmüştür. Bunun yerine okulların eğitim öğretim hedeflerini etkili şekilde gerçekleştirebilmeleri için okul içindeki tüm öğelerin (öğretmen, öğrenci, personel, veli) birlikte ve etkileşim içinde, alan bilgileri dâhilinde liderlik görevlerini üstlenerek hareket etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerin liderlik davranışlarını gerçekleştirmeleri konusunda belli aralıklarla hizmet içi eğitime katılmaları sağlanabilir. Ayrıca, yönetim alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları konusunda teşvikler sağlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticilerin liderlik davranışlarını geliştirmeleri konusunda somut uygulamalar yapmalıdır. Örneğin, okullarında özellikle başarılı

uygulamalar yapan okul yöneticilerinin yurtdışındaki okul ziyaretlerinde bulunmaları ve oradaki çalışmaları görmeleri ya da eğitimler almaları sağlanabilir. Böylece, okul yöneticileri hem okulunun hedeflerini gerçekleştirme konusunda hem de kişisel ve mesleki gelişimleri konularında daha motive olmuş olarak davranacaklardır. Bu da okulun diğer çalışanlarına, özellikle de öğretmenlere yansıyacaktır.

- Buradan hareketle, okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarını daha etkili şekilde göstererek öğretmenlerin özerkliğini artıracak tutum ve davranışlar sergileyebilirler. Örneğin, öğretmenleri yönetim sürecine aktif olarak dâhil edip onların da okulun yönetsel vizyonuyla ilgili kararlar almalarını sağlayarak öğretmenlerin özerkliğinin attırılmasında katkıda bulunabilirler. Böylelikle, kendini yönetim sürecinin bir parçası olarak gören öğretmen okulun eğitim öğretim hedeflerine ulaşması için daha çok çaba sarf eder, kişisel ve mesleki gelişim konusunda kendini sürekli günceller.

### 5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Araştırmanın örneklemini, Elazığ ili merkez ilçede yer alan resmi ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırma, Türkiye'nin farklı ilçelerinden toplanacak veriler üzerinde de tekrarlanabilir.
- Araştırma kapsamında yalnızca resmi ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma özel ya da kamuya ait ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ya da okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak tekrarlanabilir.
- Araştırma modelinde detaylı alanyazın incelemesi yapılarak çeşitli aracı değişkenler de eklenilerek bu değişkenler arasındaki ilişkiler ve etki gücü incelenebilir.
- Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak detaylı incelenip desteklenebilir.

# KAYNAKÇA


Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımcı liderlikle iş doyumu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum örneği).Yayınlanmamış* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi.

Akkaş, B. E. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: tears or cheers?. *International Review of Education,* 33(3), 357-373.

Aydın, İ. P. (2009). Türkiye'de eğitim yöneticileri ve eğitim denetçilerinin yetiştirilmesi atanma ve yükseltilme ölçütleri. Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, 12-13 Kasım 2009, 187-203. Başkent Üniversitesi ve Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Başkent Üniversitesi Avni Akyol Konferans Salonu, Bağlıca Yerleşkesi, Ankara.

Aydın, M. (2000). New geopolitics of central asia and the caucasus: causes of instability and predicament. Ankara: Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(2), 61-82.

Balcı, A. (2000). Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 127-148.

Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma: Ahi Evran Üniversitesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12 (2).

Baltaş, A. (2001). Ekip çalışması ve liderlik. İstanbul: Remzi Kitabevi

Bass, B. M. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217.

Bass, M. B. (1990). Bass & stogdill's handbook of leadership, theory, research and managerial applications. New York: The Free Press.

Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. & Woods, P.A. (2003). Distributed leadership: a desk study.

Blank, W. (1999). Quantum Leadership. *Executive Exellece Dergisi*, 27(3), 19.

Bolden, R., G. Petrov & J. Gosling (2009). Distributed Leadership in Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership,* 3(2), 257-277.

Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2007). Tensions in higher education leadership: towards a multi-level model of leadership practice. Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE).

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. (2002). Organizasyon ve yönetim. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.

Ceylan, A. (1997). Liderliğe Kuramsal Yaklaşımlar. 21. yy da Liderlik Sempozyumu.

Ceylan, Ç. B. ve Yılmaz, A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyum ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 17(2), 277-394.

Chan, KY. (2008). Personality and leader effectiveness: a moderated mediation model of leadership self-efficacy, job demands, and job autonomy. *Journal of Applied Psychology*, Vol 93(4), 733-743.

Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation.* 31 (5), 491-515.

Chen, Yi-Hsuan. (2007). P*rincipals' distributed leadership behaviors and their ımpact on student achievement ın selected elementary schools ın texas a dissertation*, Unpublished Docatoral Disseration. Texas A&M University.

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology,* 32, 618 – 635

Ciulla, J. B., Price, T. L. & Murphy, S. E. (Eds.). (2005). *The Quest for Moral Leaders: Essays on Leadership Ethics,* Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited

Clarke,N. (2012) Shared leadership in projects; a matter of substance over style.school of management University of Southampton. *Team Performance Management.* 18.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial adventure?. *Teacher and Teaching Education*, 16, 81–101.

Conger,J. & Lawler, E.E. (2009). A critical Requirement for teamwok at the top.*Organizational Dynamics*, 38 ,183-191.

Crawford, R.M.A. (2001). International relations as an academic discipline: if it's good for America, is it good for the world?. R.M.A. Crawford, D.S.L. JARVIS (Der.) International relations - still an American social science? Toward diversity in international thought. New York: State University of New York Press.

Çelik D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi,* 4, 465-474.

Çelik, V. (2007, 2011). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik,V. (2007). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 16(4).

Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(3),111-132.

Demirci, M. K. (2014). Sivil toplum kuruluşlarında hizmetkâr liderlik davranışı düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışma: turizm sektörü örneği. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi,* 6(1), 177-184.

Den Hartog, D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 194-202.

D'Innocenzo,L. , Mathieu, J.E. & Kukenberg, M.R. (2014). A meta analysis of different forms of shared leadership- team performance relations. *Journal of Managemet.*

Duignan, P. & Bezzina, M (2006). Building a capacity for shared leadership in schools teachers as leaders of educational chance. Educational Leadership Conference February, University of Wollongong.

Duncan, W. J. (1983). Management. Newyork: Random House Business Division

Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(2), 277-286.

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdoğan, İ. (2003). Okul yönetimi öğretim liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık,

Eren, E. (2001). Yönetim ve organizasyon. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ersoy N. ve Aydın E. (1994). Tıbbi etikte "yararlılık ilkesi". *Türkiye Klinikleri Tıbbi Etik Dergisi*, 2(2), 57-60.

Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Franklin, H. N. (1998). *Principle consideraiton and its relationship to teacher sense of autonomy*. Doctoral dissertation, University of Oregon.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and ıts measurement. *Educational and Psychological Measurement,* 59 (1), 58-76.

Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.

Geffen, T. V. (2003). Distributed leadership. (NSCL 2003 Tam raporunun özeti) Bennett, N., Harvey, J., Wise, C. and Woods, P, 15-17.

Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology, 2, 877–917*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Gillon, R. (1995). Philosophical medical ethics. London: Wiley Medical.

Grant, C.P. (2011). *The relationship between distributed leadership and principal's leadership effectiveness in North Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation, North Carolina State University.

Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of school administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly,* 31, 61-85.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architechure for leadership, *Educational Management & Administration,* 28(3), 317–38.

Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly*, 13, 423–51.

Gronn, P. (2002b). Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration,* Dordrecht: Kluwer

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 46 (2), 141 – 158.

Gutmann, A. (1999). Democratic education with a new preface and epilogue. Amerika: Princeton University Press.

Gündüz, H. B., Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 520-544.

Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler Organizasyonun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Günlü, R. (2003). Özerklik, toplumsal dönüşüm ve eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 1(1).

Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Haller, J. H. & Strike, K. A. (1986). An introduction to educational administration: social, legal and ethical perspectives. New York: Longman

Harris, A. & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. Bershire: Open University Press.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation.* 23(3), 313-324.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational Management Administration Leadership*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration,* 46(2), 172–188.

Harris, A. (2009). Distributed leadership: Different perspectives. London: Springer Firestone, W. A. ve Martinez, M. C. (2009). Districts, teacher leaders and distributed leadership: Changing instructional practice. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (Ed.). *Distributed leadership according to the evidence (61-87).* Newyork ve London: Routledge

Hellriegel, D., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (1986). Organizational behavior. (4th edition). West, St.Paul.

Hickman, G. H. (1998). Leading organizattions: perspective for a new era. London: Sage Publications Inc.

Hopkins, D. (2008). Realising The Potential of System Leadership. (Eds). *Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins Volume 2: Case Studies On System Leadership*, OECD

Hoy, K. W. & Miskel G. C. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. (S.**http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/13/1.**

Hu, S. L. Y. & Leung, L. (2003). Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. *Telematics and Informatics*, 20 (4), 365-382.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement,* 69(6), 1013-1034.

Hulpia, H.; Devos, G.; Rosseel, Y. & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the ımpact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology,* 42 (7), 1745–1784.

Ingersoll, R. M. (1997). The status of teaching as a profession: 1990-1991. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership-Association for Supervision and Curriculum*, *65*(1).

Kalabalık, H. (2005). Avrupa birliği ülkeleriyle karşılaştırmalı yerel yönetim hukuku. Ankara: Seçkin.

Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.

Kaya, Y. (1993, 1996). Egitim yönetimi kuram ve Türkiye' deki uygulama. Ankara: Bilim Yayınları

Keçecioğlu, T. (2003). Lider ve liderlik, İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri

Kılıç, M. (1998). *Profesyonellerin yönetiminde örgüt çalışan ilişkilerinin düzenlenmesinde mesleki özerklik sorunu: hastane-hekim ilişkileri.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Kılınç, M. (2008). *İlköğretim okulu eğitim yöneticilerinin stresle başa çıkma yöntemleriyle liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Kılınç, T. (1996). Liderlikte durumsallığın ötesi II: karizmatik liderlik yaklaşımı. *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.

Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği (Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Koçel, T. (2007). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.

Koparal, C. (2004). Yönetim organizasyon. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi-Açık Öğretim Yayını.

Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik gösterme düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi*, 1(1), 123-153.

Kouzes, J. & Posner, B. (2001). Leadership practices inventory. San Francisco: Jossey-Bass.

Kurşun, A.T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Lai-ngok, J, W. (2004). School autonomy in china: a comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration,* 32(3), 54-73.

Lamb, T. E. (2007). Learner autonomy and teacher autonomy, aynthesising an agenda. Lamb T.E. and Reinders, H. (Eds.), Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses içinde. Amsterdam: John Benjamins.

Leithwood, K. (2007). What we know abouth educational leadership. J.M. Burger, C.Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership,* Springer, 41–66.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R.,Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.

Liu, S., Hu,J., Li,Y. Wang.Z. & Lin,X. (2014). Examining th cross-level relationship between shared leadership and learning in teams evidence from China. *The Leadership Quarterly* 25, 282-295.

Lumpkin, G.T. & Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135– 172.

Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. New York: Mc Graw-Hill.Inc.

Macklin, R. (2006). The moral autonomy of human resource managers. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44.

McGrath, I. (2000). Teacher Autonomy.B. Sinclair, I. McGrath and . E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions, 110*. London: Longman

Meiksins, P.F. & Watson, J.M. (1989). Professional autonomy and organizational constraint: the case of engineers. *The Sociological Quarterly,* 30(4). 561-585.

Mestry, R. & Grobler, B. R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *ISEA*, 32(3), 2-19.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri. 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale.* Unpublished master's thesis, University of West Florida.

Mucuk, İ. (2000). Modern işletmecilik. İstanbul: Türkmen Kitabevi

National College for Leadership of Schools and Children's services (NCSL). (2004). Distributed leadership in action: full report.

O'Neill, B. (2002). Distributive leadership: meaning practice. Milton Keynes: The Open University

Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 575-598.

Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2013). *Dağıtımcı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, 36.

Özdemir, S. Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. (Yenilenmiş 5.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve oyun. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık

Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2010). Okullarda paylaşılan liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. Bildiri Özeti. Sempozyum. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.

Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(10), 82-99.

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-177.

Pearson, L. C. & Moomaw W. (2005). Continuing validation of the teaching autonomy scale, Manuscript submitted for publication.

Pearson, L. C. & Moomaw W. (2006). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.

Pitt, A. (2010). On having one's chance: autonomy as educatıon's limit. *Educational Theory,* **60(1)**, 1–18.

Quasten, W. (1995). Üniter ve Federal Devletlerde Yerel Yönetimler, Uluslararası Yerel Yönetimler Konferansı, 13-14 Temmuz 1995, Ankara, TBD-KAV.

Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(2), 1817-1845

Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W. & Mitchelson, J. K. (2006). A cross- cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics,* 63, 345–359.

Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: a study of shared roles and 3rd grade student achievement.* Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University.

Robbins, S. P. (1998). Essential of organizational behavior. New Jersey: Prentice Hall.

Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 241-256

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). Örgütsel psikoloji. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım.

Sanı-Ürü, F. O., Çalışkan, S. C., Atan, Ö. ve Yozgat, U. (2013). Öğretim üyelerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve ardılları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 63-82.

Smith, P. & Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: a policy paradox. *Management in Education*, 25(2) 58–61.

Smith, P. S., Singer, M., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace. *British Journal of Psychology*, 94 (2). 175-188.

Smith, R. C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 25(6), 43-4.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B. & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: the mediational link between psychological control and adjustment. Personality and Individual Difference, 38, 487-498.

Spillane, J. P. (2003). Educational leadership*. Educational Evaluation And Policy Analysis,* 25(4), 343-345.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum,* 69, 143-157.

Spillane, J. P., Camburn, E. Spillane, J., Diamond, J., Sherer, J. & Coldren A. (2005). Distributing Leadership. (Eds.) *Coles, M. & Southworth, G. Developing leadership: creating the schools for tomorrow.* New York: Open University Press

Spillane, J.P. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Spreitzer, G.M., De Janasz, S.C. & Quin, R.E. (1999). Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 511-526.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership ın schools. *School Leadership & Management,* 24(3), 249-265.

Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Şimşek, M. Ş. (1999). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıöğen, A. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 85-98.

Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Taşdan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 103-124.

TDK. (2011). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük.

Temen, B. (2002). Liderlik geliştirme. (Editör: A. Esra Aslan). Örgütte kişisel gelişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tengilimoğlu, D. (2005a). Hizmet işletmelerinde yöneticilik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (1), 23-48.

Terrell (2010). *The relationship of the dimensions of distributed leadership in elementary schools of urban districts and student achievement.* Unpublished Doctoral Dissertation, The George Washington University.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından incelenmesi (İzmir ili örneği).* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94

Verhoest, K., Peters, B.G., Bouckaert, G. & Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: a conceptual review. *Public Administration and Development*, 24 (2), 101-18.

Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Missouri.

Weale, A. (1999). Democracy. London: Macmillan Press L.T.D.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.

Whittington Davis, M. (2009). *Distributed leadership and school performance.* Unpublished Doctoral Dissertation, George Washington University.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması.* Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi.

Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Yoon, J. & Thye, S. R. (2002). A dual process model of organizational commitment: job satisfaction and organizational support. *Work and Occupations*, 29, 97-124.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatıc leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

Yukl, G.. (2002), Leadership in organizations. (5th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

Zel, U. (2001). Kişilik ve liderlik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği).* Doktora Tezi, Ankara.

**EKLER DİZİNİ**

## EK 1. ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-875

20 Mart 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.03.2015 tarih ve 475 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi **Selda ÇELİK**'in **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü **"Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)"** başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Mart 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

## EK 2. 2014-2015 ELAZIĞ MERKEZ İLÇE OKUL MÜDÜR BAŞYARDIMCISI BULUNAN RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI

| İLÇE | KURUM | ERKEK | KADIN | TOPLAM |
|---|---|---|---|---|
| MERKEZ | Elazığ Erkek Anadolu İmam Hatip Lisesi | 58 | 32 | 90 |
| MERKEZ | Şht.Pyd. Bnb.Zafer KILIÇ Anadolu İmam Hatip Lisesi | 29 | 27 | 56 |
| MERKEZ | Elazığ TOKİ Yazıkonak Çok Programlı Anadolu Lisesi | 23 | 13 | 36 |
| MERKEZ | 100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 75 | 28 | 103 |
| MERKEZ | Elazığ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 91 | 19 | 110 |
| MERKEZ | Öğretmen Sıdıka Avar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 38 | 62 | 100 |
| MERKEZ | Metin Koloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 27 | 28 | 55 |
| MERKEZ | Murat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 35 | 19 | 54 |
| MERKEZ | Elazığ Anadolu Lisesi | 53 | 7 | 60 |
| MERKEZ | Balakgazi Anadolu Lisesi | 53 | 28 | 81 |
| MERKEZ | Gazi Anadolu Lisesi | 40 | 21 | 61 |
| MERKEZ | Ahmet Kabaklı Anadolu Lisesi | 28 | 12 | 40 |
| MERKEZ | Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi | 40 | 15 | 55 |
| MERKEZ | Çubuk Bey Anadolu Lisesi | 27 | 17 | 44 |
| MERKEZ | Kaya Karakaya Anadolu Lisesi | 27 | 14 | 41 |
| MERKEZ | Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi | 33 | 18 | 51 |
| MERKEZ | Cumhuriyet Anadolu Lisesi | 22 | 13 | 35 |
| MERKEZ | Atatürk Anadolu Lisesi | 41 | 27 | 68 |
| MERKEZ | Elazığ Lisesi | 36 | 13 | 49 |
| MERKEZ | Hıdır Sever Anadolu Lisesi | 38 | 21 | 59 |
| MERKEZ | Kaya Karakaya Fen Lisesi | 17 | 5 | 22 |
| MERKEZ | Elazığ Kaya Karakaya Güzel Sanatlar Lisesi | 20 | 6 | 26 |
| MERKEZ | Elazığ Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi | 17 | 7 | 24 |
| MERKEZ | Elazığ Özel Eğitim Meslek Lisesi | 11 | 7 | 18 |

## EK 3. ELAZIĞ İL MEM UYGULAMA İZNİ

T.C
**ELAZIĞ VALİLİĞİ**
**Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı** : 79137285-605-E.4705445 06.05.2015
**Konu:** Anket Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 22/04/2015 tarih ve 160-1292 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Öğretim Üyesi Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'in yaptığı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Selda ÇELİK'in "Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)" konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla geliştirdiği anket çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı merkez liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamak için izin isteği, ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 06/05/2015 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı merkez liselerde görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul İdarelerinin de izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretim saatleri dışında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **04 Mayıs-22 Mayıs 2015** tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kemal Zihni ÇAĞDAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
06.05.2015

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
06.05.2015

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100/ELAZIĞ
Elektronik Ağ: http://elazig.meb.gov.tr
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden cd42-4cb4-3bd6-90c3-f151 kodu ile teyit edilebilir.

# EK.4 DAĞITILMIŞ LİDERLİK ENVANTERİ KULLANIM İZNİ

Sayın Selda ÇELİK

Hulpia ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan ve tarafımca Türkçe uyarlaması yapılmış olan Dağıtımcı Liderlik Envanterini (DLE) tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Bilgilerinizi dilerim.

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bölümü

## EK.5 ÖZERKLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

From: **serpil Karabacak** serpilka@hotmail.com
Subject: RE: Ozerklik Oloegi Izni
Date: January 20, 2015 at 2:22 PM
To: **Selda Celik** seldaceliks@gmail.com

Merhaba Selda Hanım,
Hazırlamış olduğum ölçeği kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

> From: seldaceliks@gmail.com
> Subject: Ozerklik Olcegi Izni
> Date: Mon, 19 Jan 2015 20:35:39 +0200
> To: serpilka@hotmail.com

## EK 6. VERİ TOPLAMA ARACI

**Sayın Katılımcı,**

Elinizdeki anket "okullarda liderliğin dağıtılması ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki" üzerine yürütmekte olduğum yüksek lisans tezinde veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kullanılmayacak, başka bir kişi, kurum ya da makamla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket maddelerinden her birine vereceğiniz cevapların **objektif olması**, olması gereken değil**, var olan durumu yansıtması** büyük önem taşımaktadır. Doldurduğunuz anketin değerlendirmeye alınabilmesi için soruların tümünün cevaplanması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Selda ÇELİK**
**Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**
**GSM: 536 249 4218**
**e-posta: seldaceliks@gmail.com**

**1.BÖLÜM**

**KİŞİSEL BİLGİLER**

**1.Cinsiyetiniz:**
( )Erkek ( )Kadın

**2.Yaşınız:**
( )21-25 ( )26-30 ( )31-35 ( )36-40 ( )41-45 ( )46-50 ( )51 ve üstü

**3.Meslek Kıdeminiz:**
( )1-5 yıl ( )6-10 yıl ( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )21 yıl ve üstü

**4.Bulunduğunuz kurumdaki çalışma süreniz:**
( )1-5 yıl ( )6-10 yıl ( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )21 yıl ve üstü

**5.Çalıştığınız okulun türü:**
( ) Sınavsız öğrenci alan lise ( ) Sınavla öğrenci alan bir lise ( ) Sınavsız öğrenci alan Meslek lisesi

**6.Eğitim durumunuz:**
( )Ön lisans ( )Lisans ( )Lisansüstü (Master/Doktora)

## 2.BÖLÜM

## Dağıtılmış Liderlik Envanteri

Aşağıda ölçekte **1=Hiç katılmıyorum; 2= Az Katılıyorum; 3= Katılıyorum; 4= Çok katılıyorum; 5= Tamamen katılıyorum** değerlendirme kıstasları çerçevesinde okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarını her madde için ayrı ayrı değerlendiriniz**.**

| Lütfen görüşlerinizi her yönetici için **ayrı ayrı** belirtin. | | Okul Müdürü | | | | | Müdür Baş Yardımcısı | | | | | Müdür Yardımcıları | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Uzunlu dönemli planları önceden açıklar. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Okulun vizyonunu tartışır. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Öğretmenleri över. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Öğretmenlere yardımcı olur. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Öğretmenlere yaptığı eleştirilerin nedenlerini açıklar. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Öğretmenlerin ihtiyaç duymaları halinde mesai saatleri dışında da ulaşılabilir. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Öğretmenlerin kişisel mutluluklarını önemser. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Mesleki öğrenme çalışmalarını gerçekleştirmek üzere ulaşmak istediğim kişisel amaçlarımı teşvik eder. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Beni, kişisel ilgi alanıma giren yeni uygulamaları denemem için cesaretlendirir. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Öğretmenlerin etkileşimde bulunmaları için örgütsel destek sağlar. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Çalışanların performansını değerlendirir. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Öğretmenlerin bir yıl boyunca gösterdikleri tüm performansları dikkate alarak değerlendirir. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Öğretmenleri, öğretim sürecinde mesleki gelişimine destek sağlayacak biçimde belirli aralıklarla değerlendirir. | | | | | | | | | | | | | | | |
| **TANIM: Liderlik Ekibi:** Müdür, Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarından oluşan okul yönetimidir. | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | **Görev yaptığım okulda;** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | İyi işleyen bir liderlik ekibi vardır. | | | | | |
| 2 | Liderlik ekibi mümkün olduğunca liderlik görevini yerine getirmeye çalışır. | | | | | |
| 3 | Liderlik ekibi, okulumuzla birlikte gerçekleştirmek istediğimiz amaçlarımızı destekler. | | | | | |
| 4 | Liderlik ekibinin üyeleri, okulun temel amaçlarını gerçekleştirmek için aynı gayreti gösterir. | | | | | |
| 5 | Yeterlikler dikkate alındığında, okulumuzda doğru kişi doğru pozisyonda görev yapmaktadır. | | | | | |
| 6 | Yönetim ekibinin üyeleri, zamanlarını işlerin özelliğine uygun bir biçimde dağıtmaktadırlar. | | | | | |
| 7 | Liderlik ekibinin üyelerinin açık ve net amaçları bulunmaktadır. | | | | | |
| 8 | Liderlik ekibinin üyeleri hangi işleri yapacaklarını bilirler. | | | | | |
| 9 | Liderlik ekibi, iyi bir fikrin uygulamaya konulmasında isteklidir. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | Liderlik ekibinin yetkilerinin neler olduğu açıktır. | | | | | |

## 3.BOLUM

## Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Aşağıda ölçekte **1=Hiç katılmıyorum; 2= Az Katılıyorum; 3= Katılıyorum; 4= Çok katılıyorum; 5= Tamamen katılıyorum** değerlendirme kıstasları çerçevesinde her maddeye katılma durumunuzu size uygun kutucuğa işaretleyiniz.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **A- Öğretimsel Özerklik** | | □ | □ | □ | □ | □ |
| 1. | İhtiyaç duymam halinde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 2. | Ders amaçlan üzerinde seviye ve çevre şartlarına göre değişiklik yapabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 3. | Ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedeflere ek olarak kendi hedeflerimi belirleyebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 4. | Sınıflarda öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb. ) yapabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 5. | Haftalık ders dağılımlarını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabiliriz. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 6 | Ders işlerken bazı konulan öne çıkarabilirken bazılarını geri plana alabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 7 | Ders etkinliklerinin uygulama zamanına karar verebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 8 | Program (müfredat) dışı etkinlikleri belirlenebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 9 | Yerine getirmek zorunda olduğum görevlerimi kendim planlayıp programlayabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 10 | Bakanlıkça belirlenenlerin dışında ders araç ve gereçlerini kullanabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 11 | Ders araç gereçlerinin okula alımı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak planlanır. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 12 | Gerektiğinde, ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanabilirler. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 13 | Okutulacak ders kitaplarını önerilenler arasından kendim seçebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 14 | Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı kendi tarafımdan uygulanabilir. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 15 | Alanım ile ilgili kullanacağım yöntem ve teknikleri kendim belirleyebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 16 | Eğitim programında hangi konulara öncelik verileceğine karar verebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 17 | Öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendim karar verebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 18 | Kullanılacak ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini kendileri planlayabilirler. | □ | □ | □ | □ | □ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | Ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| **B-Yönetsel Özerklik** | | | | | | |
| 20 | Okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 21 | Öğrencilerin sınıflara dağılımını yöneticilerle birlikte kararlaştırabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 22 | Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (öğrenci görüşleri de alınarak) yöneticilerle birlikte planlanabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 23 | Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanabilir. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 24 | Okulun çalışma takvimini, yöneticilerle birlikte planlayabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 25 | Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yöneticilerle birlikte planlanabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 26 | Öğrenci çalışma gruplarımı belirleyebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 27 | Öğretmenler kurulunda görüş ve önerilerimi sunabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 28 | Okulda oluşturulan komisyonlarda isteğim doğrultusunda görev alabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 29 | Okul kurallarımı oluşturmada söz hakkına sahibim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 30 | Okul yönetiminin takdirine bağlı kalmaksızın, okulun kararlarına (sözlü, yazılı..) katılabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 31 | Benimle ile ilgili kararların alınmasında benim de görüşlerim alınır. | □ | □ | □ | □ | □ |
| **C- Malı Özerklik** | | | | | | |
| 32 | Okulun parasal kaynaklanırın kullanılması ile ilgili konularda görüşlerim dikkate alınır. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 33 | Sınıfa ait parasal harcamalar benim tarafından hesaplanabilinir. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 34 | Okulda fiziksel (araç gereç) kaynakların dağılımında görüşlerim dikkate alınır. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 35 | Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılır. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 36 | İhtiyaç duyduğumda araç gereçler için okul bütçesinden harcama yapabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| **D- Kişisel Ve Mesleki Gelişim** | | | | | | |
| 37 | Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağına zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilir. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 38 | İstediğimde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 39 | Llisansüstü eğitim programlarına katılabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 40 | Mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerimi yönetime rahatlıkla iletebilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 41 | Kariyer planlaması (uzmanlık, başöğretmenlik, müdürlük vb.) yapabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |
| 42 | Gereksinim duyduğumda hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarımı araştırabilirim. | □ | □ | □ | □ | □ |

## EK 7. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

## GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Doç. Dr. Murat Özdemir danışmanlığında Selda ÇELİK tarafından yürütülen " Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik Ve Ögretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerıne Göre İncelenmesi(Elazığ ili Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu araştırma ile Elazığ ili merkezinde yer alan resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik davranışı gösterme düzeyleri ile okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışma için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır ve uygulanmasında hiç bir sakınca görülmemiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, veri toplama aracı uygulanarak sizden veriler toplanacaktır. Çalışmada kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi talep edilmeyecektir. Çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, çalışma amacı dışında ya da bir başka çalışmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katıldığınız takdirde veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek bir durumla karşılaşırsanız çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve geçersiz sayılacaktır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışmanın uygulanmasıyla ilgili aklınıza takılan soruları çekinmeden sorabilirsiniz. Ayrıca çalışmanın sonuçları hakkında bilgi edinmek için aşağıda belirtilmiş olan e-posta ve telefonla iletişime geçebilirsiniz.

**Araştırmacı**
**Adı, soyadı:** Selda ÇELİK
**Adres:** Yıldızbağları Mah. Seyran Sok. No:6 Elazığ/Merkez
**Tel.:** 5362494218
**e-posta:** seldaceliks@gmail.com
**İmza:**

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

*(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)*

**Katılımcı**
**Adı, soyadı:**
**Adres:**
**Tel.:**
**Tarih:**
**İmza:**

## EK.8 ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme Tarihi: 01-Eyl-2016 22:27 EEST

NUMARA: 699001591

Kelime Sayısı: 28475

Gönderilen: 1

RESMİ LİSELERDE DAĞITILMIŞ LİDERLİK VE ÖĞRETM... Selda Çelik tarafından

| Benzerlik Endeksi | Kaynağa göre Benzerlik | |
|---|---|---|
| %10 | İnternet Sources: | %6 |
| | Yayınlar: | %0 |
| | Öğrenci Ödevleri: | %11 |

yenile

10% match (09-Ara-2015 tarihli öğrenci ödevleri)

Sınıf: Eğitim ve Okul Liderliği

Ödev: Tez

Ödev Numarası: 612420364

Danışmanlığını yürüttüğüm "Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)" başlıklı tezde intihal bulunmamaktadır.

**İmza:**

**Danışman:** Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bligiler

| | |
|---|---|
| ***Ad Soyad*** | Selda ÇELİK |
| ***Doğum Yeri*** | Tunceli |
| ***Doğum Tarihi*** | 1984 |

**Eğitim Durumu**

| | | |
|---|---|---|
| ***Lise*** | Elazığ Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi | 2001 |
| ***Lisans*** | İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği | 2005 |
| ***Yüksek Lisans*** | Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı | 2016 |
| ***Yabancı Dil*** | İngilizce | |

**İş Deneyimi**

| | | |
|---|---|---|
| ***Çalıştığı Kurumlar*** | Elazığ Yıldızbağları Ortaokulu | 2006-2014 |
| | Elazığ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu | 2014-Halen |
| ***Projeler*** | Comenius Dil Asistanlığı-Avusturya | 2005-2006 |
| | Comenius Dil Asistanlığı Ev Sahipliği- Elazığ | 2010-2011 |
| | Comenius Hizmetiçi Eğitim- İngiltere | 2011 |
| | Erasmus+K1 Okul Personel Hareketliliği- Hollanda | 2016 |

**İletişim**

| | |
|---|---|
| ***e-Posta Adresi*** | seldaceliks@gmail.com |

| | |
|---|---|
| ***Jüri Tarihi*** | 09.08. 2016 |