

**DOI: 10.7596/taksad.v7i5.1918**

**Citation:** Bayraktar, O., Fidan, Y., & Şencan, H. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Girişkenlik ve Etkin İletişim Davranışlarının Öğretmenlerin Dağıtık Liderlik Algısına Etkisi. Journal of History Culture and Art Research, 7(5), 396-420. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1918>

## **Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Girişkenlik ve Etkin İletişim Davranışlarının Öğretmenlerin Dağıtık Liderlik Algısına Etkisi**

### **The Effect of Individual Assertiveness and Effective Communication Behaviors of Education Managers on Distributed Leadership Perception of Teachers**

**Osman Bayraktar<sup>1</sup>, Yahya Fidan<sup>2</sup>, Hüner Şencan<sup>3</sup>**

#### **Abstract**

Distributed leadership is a management approach that found itself an application field especially in educational institutions. In the research, the effect of self-assertiveness and effective communication behaviors on the distributed leadership perception in an educational institution that is a lifelong learning center is expected to be specified and how this effect changes according to seniority and education factors is tried to be determined.

In the study, an analysis is conducted based on the data collected from 302 people where 151 of them are education center managers and 151 are teachers. The Self-Assertiveness Scale developed by Frese et. Al. (1997) is used to measure the self-assertiveness, and for distributed leadership, the Distributed Leadership scale, which is used by Duif, Harrison, and Dartel (2013) in their researches, is used for the distributed leadership. In order to specify the relationships and/or effects between the variables, correlation, regression analysis, t-test, and ANOVA analysis methods are used. In the examination, it is found that the data that belongs to the composite variables that define the average points of all the three scales that is used in the statistical and graphical evaluations, has a normal distribution ( $p>0,05$ ).

The age average of the participants is 41 and the management duration average is 9 years for the participants where 50% of them are teachers and 50% of them are education managers. The age average of the teachers is 37 and the duration of being a teacher is 10 years. In the research, it is determined that there is no effect of self-assertiveness, effective communication and self-assertiveness/effective communication moderator variables on the distributed leadership perception.

The main hypothesis of the research, which is that the moderator variable that consists of self-assertiveness, effective communication, and self-assertiveness/effective communication would have an effect on the distributed leadership perception, is not proved statistically. As the seniority level increases in the management group, the point of the distributed leadership decreases and on the other hand, in the teachers' group, as the seniority increases the average of the distributed leadership perception point increases. The average of the distributed leadership perception points of the participants has a slight difference according to the education level.

**Keywords:** Education managers, Self-assertiveness, Effective communication, Distributed leadership.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi.

<sup>2</sup> Prof. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi.

<sup>3</sup> Prof. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi.

## Öz

Dağıtık liderlik, özellikle eğitim kurumlarında uygulama alanı bulmuş bir yönetim yaklaşımıdır. Araştırmada hayat boyu öğrenme merkezi niteliği olan bir eğitim kurunda bireysel girişkenlik ve etkin iletişim davranışlarının hissedilen dağıtık liderlik algısı üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiş; kıdem ve eğitim faktörlerine göre bu etkinin ne şekilde değişeceği saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada 151'i eğitim merkezi yöneticisi, 151'i öğretmen olmak üzere 302 kişiden toplanan veriler üzerinden analiz yapılmıştır. Bireysel girişkenliği ölçmek için Frese vd. (1997) tarafından geliştirilen Bireysel Girişkenlik Ölçeği, etkin iletişim için Takahashi, Tanaka ve Miyaoka (2006 tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği, dağıtık liderlik için Duif, Harrison ve Dartel'in (2013) araştırmalarında kullandıkları Dağıtık Liderlik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ve/veya etkiselliği belirlemek için korelasyon, regresyon analizi, t-testi ve ANOVA analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yapılan incelemede istatistiksel ve grafiksel değerlendirmelerde kullanılan her üç ölçeğin de ortalama puanlarını tanımlayan kompozit değişkenlere ait verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği bulunmuştur ( $p > 0,05$ ).

Verilere göre katılımcıların (% 50'si öğretmen, %50'si eğitim merkezi yöneticisi grubunda yer alan katılımcıların yaş ortalaması 41, yöneticilik süresi ortalamaları 9'dur. Öğretmen grubunda yer alan katılımcıların yaş ortalaması 37, öğretmenlik süresi ortalaması 10 yıldır Araştırmada, bireysel girişkenlik, etkin iletişim ve bireysel girişkenlik-etkin iletişim modaratör bağımsız değişkenlerinin, hissedilen dağıtık liderlik algısı üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın temel hipotezi olan, bireysel girişkenlik, etkin iletişim ve bireysel girişkenlik-etkin iletişim etkileşiminden oluşan moderatör değişkeninin, hissedilen Dağıtık Liderlik algısını etkileyeceği savı istatistiksel olarak kanıtlanamamıştır. Yönetici grubunda kıdem düzeyi arttıkça dağıtık liderlik puan algısı ortalaması düşmekte, öğretmenler grubunda ise kıdem arttıkça dağıtık liderlik puan algısı ortalaması da yükselmektedir. Katılımcıların dağıtık liderlik puan algısı ortalamaları eğitim düzeyine göre küçük farklılıklar göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yöneticileri, Bireysel girişkenlik, Etkin iletişim, Dağıtık liderlik.

## 1. Giriş

Son dönemde alan yazında eğitim kurumlarında *dağıtık liderlik* uygulamasına ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Dağıtık liderlik, kuramsal olarak yeni bir liderlik tarzı olmayıp daha çok liderlik işlevinin örgütteki bütün çalışanlara dağıtılması ve paylaşılmasına yönelik uygulamayı ifade eder. Eğitim kurumları göz önüne alındığında, dağıtık liderlik uygulamasının, müdür ve yardımcılarından oluşan okul yönetimi, okuldaki işlemleri yürüten personel, öğretmenler, öğrenciler ve velileri kapsadığı görülür. Yazında, liderliğin kişilikle bağlantısı üzerinde çokça durulmuştur. Karizmatik özellikler kuramına göre liderlik bütünüyle kişisel özelliklere bağlıdır. Yöneticilerin çalışanlar ile nasıl ilişki kurması gerektiği yönetim düşüncesinin bilimsel nitelik kazanmaya başladığı 19'uncu yüzyıldan beri gündemden düşmemiştir. Klasik yönetim okulu Taylor, Fayol ve Weber'in yaklaşımlarında işlerin nasıl yapılacağını en iyi bilen yöneticiler olduğu için, iletişim yukarıdan aşağıya doğru işlemelidir. Sonraki çalışmalarda, örgütsel iletişimde çalışanların nitelikleri de dikkate alınmaya başlanmış, katılımcı ve demokratik ilişkinin örgütsel açıdan daha verimli sonuçlar elde edilmesine imkân sağlayacağı savunulmuştur (Koçel, 2018). Günümüzde yöneten ve yönetilenler arasındaki ilişkiler oldukça karmaşık hale gelmiş, 'başkaları aracılığıyla iş görmekten' 'birlikte iş görmek' anlamına yönelmiştir (Fidan, 2010).

Kişilik ve iletişim liderliğin belirleyici öğeleridir. Bu nedenle araştırmanın sorunsalı, girişimci kişilik ve etkin iletişim yaklaşımının dağıtık liderlik algısını nasıl etkilediği sorusu üzerine odaklanmıştır. Araştırma verileri,

İstanbul Büyükşehir Belediyesinin Hayatboyu Öğrenme kapsamındaki yaygın eğitim hizmeti olan İSMEK kuruluşundan temin edilmiştir. Araştırmaya ilişkin ayrıntılar yöntem bölümünde verilmiştir. Çalışmada öncelikle bireysel girişkenlik, etkin iletişim ve dağıtık liderlik değişkenleri hakkında bilgi verilmiş, daha sonra araştırma yöntemi, bulguları ve sonuçları ele alınmıştır. Araştırma vaka çalışması niteliğindedir. Bilimsel genellenebilirliği düşük olmasına karşın İstanbul'da oldukça büyük kitlelere yaygın eğitim hizmeti veren bir kurumda gerçekleştirilmiş olması elde edilen sonuçların sonraki yıllarda yapılacak başka araştırmalarda karşılaştırma yapmak amacıyla kullanıma değerine sahiptir.

## 2. Literatür İncelemesi

### 2.1. İSMEK Hayatboyu Eğitim Merkezi Yöneticileri ve İşlevleri

*Hayatboyu eğitim merkezi yöneticisi.* "Eğitim yöneticiliği", yönetim düşüncesi açısından, kendi başına bir çalışma alanı olmayıp sanayi ve ticaret alanında ortaya konulan yönetim ilkelerinin eğitim kurumlarına uygulanma biçimidir. Bu alanda doğal olarak, eğitim kurumlarına özel birtakım pratikler gelişmiş ve öne çıkmıştır. "Eğitim yöneticiliğinin" ayırt edici özelliği özne ve nesnesinin her aşamada *insan* olmasıdır. Eğitim yöneticiliğinin ürün çıktısı, öğrencilerin başarısıdır. Okul yöneticileri, öğrencilerin başarısını iki şekilde etkileyebilirler: (1) Etkili öğretmenleri seçerek ve onları sürekli geliştirerek, (2) Etkili bir örgütsel çevre tasarlayarak, onu yöneterek ve sürekli yeni durumlara uyum sağlamasını gerçekleştirerek (Bush, et al., 2012, s. 56).

Eğitim yöneticisi terimiyle, okul yönetiminde strateji belirleme ve karar verme konumunda olan müdür ve yardımcılarını kast edilmektedir. İdarenin işlevi, yerleşik sistemler, kurallar ve prosedürler çerçevesinde politikaları uygulamaktır. Bu niteliğiyle yönetim liderliğinin amaçlarına hizmet eder (Dembowski, 2016).

Okul yöneticileri; çalışanlar ile öğrencilerin tatmini ve okul performansının artırılması konusunda liderlik, rutin operasyonlar ve daha düşük nitelikli faaliyetleri içeren yönetim işlevleri arasında denge kurmak zorundadırlar (Bush, et al., 2012, s. 5).

Çeşitli kaynaklarda belirtilen okul yöneticilerinin rol, görev ve sorumlulukları farklı başlıklar altında olsa da aynı içeriği yansıtır. Kanada'daki bir eğitim kurumunda yönetimin görev ve sorumlulukları; (GCABA, 2018) liderlik, yönetim, personel, müfredat geliştirme, iletişim, bölüm rolleri ve profesyonellik olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır. Bir başka çalışmada eğitim yöneticisinin rol ve sorumlulukları; liderlik, kaynak sağlama ve iletişim olmak üzere üç başlık halinde belirlenmiştir (Çelik, 2000, s. 38). Farklı kaynaklardaki bilgiler birleştirildiğinde eğitim yöneticisinin rol ve sorumluluklarının belli başlıklar altında toplandığı görülür.

*Liderlik rolü:* (a) Yönetici ekibine danışarak okul için bir amaç ve hedefler belirler. Bu amaç ve hedeflerin başarılması için ekibine önderlik yapar. (b) Okulda profesyonel öğrenme topluluğunun oluşmasını teşvik eder. (c) Bölümlerin amaç ve hedeflerinin okulun temel eğitim hedefiyle tutarlı olduğundan emin olmak için süreçleri izler. (d) Karar verme sürecine tüm çalışanların katılımı yönünde çaba harcar. (e) Akademik mükemmelliği amaçlayan bir eğitim çevresinin oluşmasını teşvik eder.

*Yönetim sorumluluğu:* (a) Kaynakları okulun ve bütün öğrencilerin öğrenme amaçlarına uygun, etkin ve etkili biçimde harekete geçirir. (b) Öğrenci performansının değerlendirilmesi ve bu süreçte elde edilen bilginin yerleşik ve bilinen kriterlere göre açık bir şekilde ilgili kimselere iletilmesini sağlar. (c) Okulda ve okulla ilişkili diğer mekanlarda bütün öğrenciler ve personel için güvenli bir ortam oluşturur. (d) Okul arazisi ve binalarının bakımını sağlar. (e) Okuldaki tüm etkinlikleri izler ve bölümlere göre kaydını tutar. (f) Bütçeyi hazırlar ve tüm harcamaları bütçeye uygun şekilde yürütür. (g) Gerekli raporları ilgili bölüm yöneticisine zamanında gönderir. (h) Çalışanlarla iş birliği halinde, öğrenci disiplini için politikalar geliştirir ve bunları etkin biçimde uygular.

*Personelle ilgili sorumlulukları.* (a) Çalışanların performansını izler; bölüm yöneticilerine çalışanların performansını davranışlara ya da dönem sonu çıktıklarına göre değerlendirebilecekleri araçlar tedarik eder. (b) İnsan kaynakları bölümü aracılığıyla gerekli pozisyonlara personel tedariki yapar. (c) Çalışanlar arasında işbirliği yapılmasını temin eder. (d) Çalışanların mesleki gelişimlerini teşvik eder.

*Müfredat geliştirme sorumlulukları.* İlgili birim yöneticileriyle birlikte öğrencilere sunulacak her tür müfredat, program ve hizmetin geliştirilmesini, uygulanmasını ve denetlenmesini temin eder.

*İletişim sorumluluğu.* (a) Çalışanlar, öğrenciler, veliler, toplum ve bölüm başkanları ile etkili bir şekilde iletişim kurar. (b) Eğitsel hedeflerin çalışanlar, öğrenciler, veliler, toplum ve bölüm başkanları tarafından kavranmasını temin etmek için sürekli iletişim içinde bulunur. (c) Çatışmaları yönetir ve çözmeye çalışır.

*Bölmelere ilişkin rolü.* (a) Çalışanlar, öğrenciler, ebeveynler ve toplum beklentilerine uygun olarak bölümlerin amaç ve hedeflerinin tasarlar. (b) Bölüm kararlarının oluşmasına ve bölüm uygulama ve süreçlerinin tasarlanmasına katkıda bulunur. (c) Program ve hizmetlerin geliştirmesi uygulanması konusunda bölümsel liderlik rolünü üstlenir.

*Profesyonellik tutumu.* (a) Öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmelerini cesaretlendirir ve destekler. (b) Öğretmen adaylarının gelişimine destek olur.

Yapılan bir vaka araştırmasında başarılı okul yöneticilerinin sahip olduğu özellikler şöyle tespit edilmiştir (Gürbüz, Erdem, & Yıldırım, 2013): (a) ilişkilerinde mizahı kullanması, (b) kurum kültürünün oluşmasına önem vermesi, (c) yetkileri çalışanlarını rahatsız etmeyecek şekilde kullanması, (d) çalışanların iş doyumuna önem vermesi, (e) kaynakları verimli şekilde kullanması. Günlük gözlemlerle derlenen bu davranışların tümü, eğitim yöneticisinin görev ve sorumlulukları içinde yer almıştır

*İsmek'te Eğitim Merkezi Yöneticileri.* İSMEK, 1996 yılında, İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesinde sosyal doku projesi olarak faaliyetlerine başlamıştır. 2018-2019 eğitim dönemi itibarıyla İstanbul'un 39 ilçesinde, 242 merkezde, 752 program ile, 307 branşta, 2 milyon 600 bin öğrenciye ulaşılmıştır. Kurum misyonunu, "öğrencilerin kişisel birikimlerini yükseltmek, mesleki-sanatsal bilgilerini geliştirmek, kültür donanımlarını artırmak, kişisel gelir elde etme potansiyellerine katkıda bulunmak ve istihdam edilebilirliklerini artırmak" şeklinde belirlenmiştir. Kurum eğitim ilkelerini; herkese açık olma, ihtiyaca uygunluk, süreklilik, planlı hareket etme, yeniliklere açık olma ve gönüllülük ilkesi olarak belirlemiştir. Kurumun bünyesinde açılan eğitimleri tamamlayan kişilere MEB onaylı başarı sertifikası verilmektedir (İsmek, 2018).

*Hayatboyu Eğitim Merkezi (HBÖ) Yöneticilerinin Sorumlulukları:* Stratejik planda belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda, merkezin işleyişi için gerekli planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon ve denetim faaliyetleri HBÖ yöneticileri tarafından yerine getirilir. Bu kişiler eğitim programları konusunda birinci derecede sorumlu ve yetkilidirler.

Öğrenci memnuniyetini sağlamak öncelikli amaçlar arasında olup, HBÖ Merkez Yöneticisi bu amaçla gerekli çalışmaları yapar. Üst yönetim tarafından alınarak bölge sorumlularına iletilen kararların HBÖ Merkezlerinde etkinleştirilmesini sağlar. HBÖ Merkez Yöneticisi sorumluluk alanında yönetim ve eğitim kalitesini artırmak için gerekli çalışmaları yerine getirir. Bunun dışında bölge sorumluları ile birlikte HBÖ merkezlerinin verimliliğine yönelik branş planlaması yapar. Onayların zamanında ve düzenli olarak alınması, sertifika işlemlerinin hatasız yürütülmesi işlemlerini takip eder. Talebi azalan branşlara ilişkin çözüm yolları arar, önerilerini raporlayarak Bölge Sorumlusu ve Yönetim merkezine bildirir.

## **2.2. Bireysel Girişkenlik**

Bireysel girişkenlik, kişinin hedeflere ve görevlere yönelik aktif ve kendiliğinden harekete geçme yaklaşımını benimsemesine ve bu süreçte ortaya çıkan engellerin üstesinden gelmeye devam etmesine yol açan bir

davranış biçimidir. “Kendiliğinden harekete geçme”, belirli hedeflerin kişiye başkaları tarafından dayatılmadığı, kişinin bu hedefleri kendisinin belirlediği anlamına gelir. Gelecekte olabilecek gelişmeleri öngörerek buna göre hazırlık yapmak, problemler ortaya çıkmadan önlemler almak tipik *bireysel girişim* örnekleridir. Bireysel girişkenlik proaktif (önalıcı) olmayı gerektirir (Fay & Frese, 2001). Önalıcı kişiler önlerine çıkan fırsatları görürler ve eyleme geçerler. Anamlı sonuçlar elde edene kadar da eylemlerini sürdürmeye devam ederler (Warr & Fay, 2001). Kendiliğinden harekete geçme davranışında ön tanımlı iş rolünün sınırlarını aşma durumu söz konusudur. Hatta bazen üstün görüşüne dahi karşı çıkılabilir.

Bireysel girişkenlik şu niteliklerle belirginlik kazanır: (1) yapılan iş örgütün misyonuyla tutarlıdır, (2) uzun döneme odaklıdır, (3) engellerle yüzleşmeye hazırlıklıdır, (4) kendiliğindenlik vardır. Normal olarak “hedefler” bireye verilen görevler tarafından belirlenmesine karşın bireysel girişkenlikte bu görevlerin genişletilmesi söz konusudur. Bu durumda süreç yeniden belirlenmiş olur. Kişi, görev tanımında olmamasına rağmen kendisine yeni bir hedef saptar (Frese vd., 1997).

Bireysel girişkenlik, *iletişim* olgusuyla birlikte *yenilikçiliği* ortaya çıkaran iki öğeden birisi olarak kabul edilir (Binnewies, Ohly, & Sonnentag, 2007). Küresel rekabetin şiddetlenmesiyle birlikte, örgütler çalışanların bilgi ve becerilerine daha fazla gereksinim duymaya başlamışlardır. Çalışanların *bireysel girişkenliği* daha fazla aranır özellik haline gelmiştir (Frese & Fay, 2001).

*İlgili Araştırmalar.* “Bireysel girişkenlik” farklı ölçüm değişkenleriyle ilişkilendirilmiştir. Norveç’te öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada, bireysel girişkenlik değişkeninin, “girişimcilik niyetine” *tam aracılık etkisiyle* etki ettiğini göstermiştir (Solesvik, 2017). Almanya’daki bir araştırmada, işgörenlerin işteki girişkenlik davranışları ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında bir ilişki saptanamamış, ancak işgörenlerin yaşları ile eğitsel etkinlikleri arasında negatif bir ilişki bulunduğu bildirilmiştir (Warr & Fay, 2001). Gerçekleştirilen bir başka araştırmada, *bireysel girişkenlik* ile *kelime kavrama gelişimi* arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Greta, et al., 2017).

Örgütte var olan “bireysel girişkenlik iklimi” ile “radikal yenilikçilik” davranışı arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmış, ancak bireysel girişkenlik iklimi ile yenilikleri artırma arasında ilişki olmadığı görülmüştür (Fischer, et al., 2014). *Bireysel girişimi* desteklemek için hazırlanan programların, öğrencilerin kendiliğinden harekete geçme boyutundaki puanlarını önemli ölçüde iyileştirdiği bildirilmiştir (Ulacia, Gorostiaga, Balluerka, & Aliri, 2017). Bireysel girişkenliğin çalışanları hem nitel hem de nicel yenilikçi davranışlara sevk ettiği saptanmıştır (Herrmann & Felfe, 2014). Okul yöneticilerinin *bireysel girişkenlik* düzeyleri ile öz-yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Akın, 2014). Bireysel girişkenlik ile yenilikçilik davranışı arasında pozitif yönlü ilişki vardır (Rooks, Sserwanga, & Frese, 2016).

*Bireysel girişkenlik* kavramıyla ilgili tartışmaların başlangıcı, Doğu Almanya ile Batı Almanya’nın birleşmesinden sonra Doğu Alman çalışanların inisiyatif almada gösterdikleri yetersizlik sebeplerinin araştırılmasına dayanır (Akın, 2014). Bu sonuç, bireysel özgürlüklerle doğrudan ilişkilidir. Özgür insanın inisiyatif alma, girişkenlik ve girişimciliği daha fazladır. İnsanlar kendilerini özgür hissedemiyorsa doğal olarak çekingen, yönetilmeyi yeğleyen, içine kapanık bir iş yaşantısına sahip olurlar.

### 2.3. Etkin İletişim

İletişim, tasarlanan mesajın alıcıya ulaştırılması, alıcının da kodu çözerek mesajı doğru biçimde algılamasıdır. “Liderlik iletişimi”, uygun yöntem ve araçları kullanarak bireye, ya da gruba bilgi aktarımı aracılığıyla ilham vermek veya onları cesaretlendirmektir (Luthra & Dahiya, 2015).

İletişimin özü davranışları değiştirmektir. İletişim, stratejiyi eyleme dönüştürür. Duygusal bağlantı kurulamamışsa insanlar duygu ve düşüncelerini değiştirmezler (Murray, 2013, s. 172). Drucker (2012), istenilen sonucun alınabilmesi için, iletişimde kullanılan kelime ve kavramların insanların deneyimlerinde

karşılığının olması gerektiğine işaret eder. Kullanılan kavramların karşılığı yoksa yapılan açıklamalar yeterli olmaz. İletişim kurarken “kavramlar alıcının algısal çerçevesine uygun mu?” sorusu sorulur.

Etkin iletişimin önemli ögesi, içtenlikle dinlemek, ilgili kişinin söylemek istediğini eksiksiz olarak anlamaktır. Değer yargılarını kavramak empati ile, konuşanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak dinlemesi ile olasıdır. Etkin dinleme halindeki kişi, olguya karşısındaki kişinin gözüyle bakar, dünyayı onun gördüğü gibi görür (Covey, 1997, s. 256). İyi dinleyiciler konuşanı dinler, mesajı konuşmacı açısından değerlendirir (Murray, 2013, s. 188). İyi dinleyicilerin ortak özellikleri şunlardır (Murray, 2014, s. 165): (a) dinlerken bilgiyi aktif olarak kullanır, (b) empati yapar, (c) söylenenleri açıklığa kavuşturur, (d) soru sorar, (e) söylenenler üzerine düşünür, (f) özetleme yapar ve (g) eyleme geçer.

Liderler iyi dinleyici olan kişilerdir (Carnegie, 2012, s. 31). İyi dinleme davranışı karşısındaki kişide saygı uyandırır, yakınlık duygusu ve güven yaratır. İyi dinlemenin gerçekleştiği ilişkilerde verimlilik artar, problemler daha hızlı çözülür (Murray, 2014, s. 156).

Murray (2014), iş hayatında yaptığı görüşmeler ve gözlemler sonucunda, liderin başarılı iletişim gerçekleştirebilmesi için gerekli olan tutum ve davranışları şöyle sıralamıştır: (a) kişinin iletişimde kendisi olması, (b) güçlü değerler hazinesine sahip olması, (c) gelecek tasarımıyla hareket etmesi, (d) kilit ilişkilere odaklanması, (f) bağlılığa stratejik önem vermesi, (g) izleyicileri anlamayı bir tutku haline getirmesi, (h) yeni dinleme yöntemleri geliştirmesi, (i) güçlü bir bakış açısına sahip olması, (j) öykü ve anekdotları kullanması, (k) konuşmalara hazırlıklı çıkması ve diğerleri...

Eğitim yöneticisinin liderlik tarzı ve iletişim biçimi başta öğretmenler olmak üzere, destek personeli, öğrenciler ve öğrenci velilerinin tutumunu doğrudan etkiler. Eğitim kurumlarında yapılan araştırmada *liderlerin iletişim biçimleri ile örgütsel bağlılık* arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır (Hassan & Ai, 2008). Okul yöneticileriyle öğretmenler arasında güvenin oluşabilmesi için iletişim becerilerinin gerekli olduğu ve güven ilişkisinin öğretmenlerde daha iyi öğretim ortamı sağlamanın yolunu açtığı bulgusuna erişilmiştir (Tyler, 2016).

### 2.3. Dağıtık Liderlik Uygulaması

Dağıtık liderlik kavramı ilk defa Gibb tarafından kullanılmıştır (Baloğlu, 2011a). “Distributed leadership” terimi Türkçede farklı yazarlarca “dağıtımçı liderlik” (Özdemir, 2012; Baloğlu, 2011a; Şahin vd., 2014), “dağıtık liderlik” (Yılmaz & Turan, 2015; Adıgüzzelli, 2016; Ereş & Akyürek, 2016), “paylaşılan liderlik” (Aslan & Bakır, 2015; Çınar & Bozgeyikli, 2015/2; Yener, 2016) olarak karşılanmıştır. Bu yazıda İngilizce *distributed leadership* teriminin karşılığı olarak “dağıtık liderlik” teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

Yaklaşım yeni bir *liderlik kuramı* olmayıp liderliğin uygulanma ve sergilenme biçimine ilişkin farklı bir tutumu tanımlar. *Dağıtık liderlik* “birçok kişiyi yönetim etkinliğinin içine katmak” olarak tanımlanabilir. Bireysel eylemden çok, *toplucu sergilenen davranışlar kümesi* olarak değerlendirilebilir (Haris, 2005). Kavram, “dağıtık yönetim bilişsel algılaması” ve “buna uygun hareket etme” kuramına dayanır (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Bilişsel algılama kuramı, öğrenmeyi öncelikle anlıkla ilgili bir kavram olarak görür. Öğrenme anlıksal biçim verme sürecidir (Enç, 1974). Liderlik sürecinin bilişselliği içinde bulunulan bağlamdan ayrı kavranamaz. Liderlik uygulaması, sürece dağılmış veya yayılmış durumdadır. Liderlik dağılması başka insanlarla ve çevreyle etkileşim durumunda görünür hale gelir (Spillane, 2004; Haris & Spillane, 2008). Dağıtık liderlik, rol ve işlevlerden çok, uygulamanın nasıl yapıldığıyla ilgilidir. Liderler ve takipçileri arasındaki etkileşimlerle kendisini ortaya çıkarır (Spillane, 2005).

Dağıtık liderlik yaklaşımında örgütte tek değil, çok sayıda lider vardır (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Model, liderlik sorumluluğunu biçimsel nitelikteki örgütsel rollerden ayırır. Liderliği örgütün her düzeyinde yer alan bireylerin eylem ve etkileri içerisine yayar (Baloğlu, 2011a). Haris (2005) dağıtık liderlik

için üç temel ilke belirlemiştir: (1) sonuçlar yerine liderlik pratiğine odaklanma, (2) kişiler arası etkileşimi dikkate alma, (3) durum ve şartların dağıtık liderliği şekillendirdiğini kabul etme. Spillane (2005) dağıtık liderliğin; paylaşılan liderlik, takım liderliği ve demokratik liderlik ile eş anlamlı olmadığına dikkat çeker. Bu tarz liderliğin demokratik olma gibi bir zorunluluğu yoktur.

Okul yöneticiliği bağlamında ele alındığında dağıtık liderlik, paydaşların yönetim işlevine katılması ve okul başarısının bu yöntem aracılığıyla artırılması uygulamasıdır (Bush, et al., 2012, s. 56). Dağıtık liderlikte öğreticiler ve yöneticiler başarılı bir eğitim stratejisi için hangi adımların atılması gerektiği konusunda birlikte çalışırlar. Kendilerine zorlayıcı hedefler saptarlar. İlham verici ortak bir vizyona sahiptirler. Kolaylıkla anlaşılabilir bir misyonla çalışmalarını sürdürürler. Belirledikleri hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını takip ederler ve ortaklaşa olarak değerlendirmesini yaparlar (Bush, et al., 2012, s. 95).

Dağıtık liderliğin eğitim kurumlarında ilgi görmesinin üç nedeni; (a) normatif bir güç olması; liderlik uygulamalarını güncel olarak yansıtmaması, (b) dış talepler ve baskılar nedeniyle okullardaki mevcut liderliğe alternatif bir yaklaşımı temsil etmesi, (c) öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiye sahip olmasıdır (Haris & Spillane, 2008). Spillane (2004) eğitim kurumlarında yaygınlaşan dağıtık liderlik uygulamalarını iki varsayıma dayandırır. Okul yöneticiliği en iyi “liderlik görevleri” göz önünde bulundurularak anlaşılabilir. Okullarda yöneticilik uygulaması; yöneticiler, izleyiciler ve okulun paydaş çevresi arasında dağıtık durumdadır. Buna göre izleyiciler, liderlik eyleminden etkilenen dışsal değişken olmaktan çok liderlik etkinliğini tamamlayan öğe olarak görülürler.

Dağıtık liderlik konusunda okullarda gerçekleştirilen araştırmalardan bazıları şunlardır. Haris (2005), İngiltere’de bir eğitim vakfı için hazırladığı raporda dağıtık liderliğin okullardaki uygulanmasının önünde yer alan engellerin neler olduğunu ve bu engellerin nasıl aşılacağı yönündeki önerilerini sıralamıştır. Dağıtık liderlik konusunda uygulamacılara üç uyarıda bulunur. Dağıtık liderlik “bir uygulama planı” değil, sergilenen liderliğin görünümünü analiz etme yaklaşımıdır. Dağıtık liderlik bir tür kontrol listesi de değildir ilerlemenin sigortası olarak görülemez. Dağıtık liderliğin başarısı duruma ve şartlara bağlıdır.

Spillane (2006) dağıtık liderlik uygulamasını okul yöneticiliği alanını farklı bir şekilde değerlendirmek için kullanılabilir “analitik bir araç” olarak görür (Harris, 2007). Çok sayıda okul “yönetim sorumluluklarını” çalışan kadrosuna dağıtmak suretiyle “dağıtık liderlik” ortamı yaratmaya çalışmaktadır. Yüksek performanslı okullar bunlara ek olarak, velilerin de içinde bulunduğu toplumsal destek, yeterli finansal katkı, öğretmenlere saygı faktörlerini de ilave ederler. Bu açıdan okul yöneticilerinin; liderlik sanatı, takım kurma, iletişim, kişiler arası ilişkiler, müfredat geliştirme; araştırma ve geliştirme becerileri konularında eğitilmeleri gerekir. Başarılı okul yöneticileri, bütün öğrencilerde “öğrenebileceklerine” ilişkin inanç yaratan kişilerdir (Bush, et al., 2012, s. 95).

Yapılan bir araştırmada, dağıtık liderliğin örgütsel destek algısını ve örgütsel destek algısının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz & Turan, 2015). Baloğlu (2011b) dağıtık liderliğin okul yönetiminin yeniden yapılandırılmasında kullanılmasına dair öneriler geliştirmiştir (Baloğlu, 2011b). Köse (2015) dağıtık liderliğin, okullardaki psikolojik danışmanların liderlik rollerinin araştırılması için analitik bir çerçeve oluşturabileceği önerisinde bulunmuştur.

Okullardaki dağıtık liderlik uygulamaları ve örgütsel değişim ilişkisinin sorgulanmasında (Harris vd., 2007) dağıtık liderliğin tek başına iyi ya da kötü olmadığı sonucuna varılmıştır. Bazı örgütlerde verimli sonuçlara yol açarken başka örgütlerde tahribata yol açabilmektedir. Dağıtık liderlik davranışı ile kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Baloğlu, 2016). Başka bir araştırmada ise (Ereş & Akyürek, 2016) okul müdürlerinin dağıtık liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu saptanmıştır. Gördüğü gibi yaygın ilgi duyulmasına karşın dağıtık liderlik uygulaması eğitim kurumlarını sorunlardan kurtaracak bir yaklaşım değildir. Dağıtık liderlik, performansın yükselmesini garanti altına almaz. Okul liderliği üzerinde düşünmek için farklı bir bakış açısı, teşhise yönelik olarak kullanılabilir

kavramsal bir araç olarak değerlendirilebilir. İyi sonuçların elde edilmesi, uygulama ve yaklaşımların kalitesine bağlıdır (Spillane, 2005).

### 3. Yöntembilim

#### 3.1. Araştırmaya Gereksinim Duyulma Nedeni

Dağıtık liderlik, özellikle eğitim kurumlarında uygulama alanı bulmuş bir yönetim yaklaşımıdır. Okullar, düzeylerine göre farklılık göstermekle birlikte hem öğretmen, hem öğrenci profili açısından birbirine benzer yapılardır. Aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin eğitim düzeyleri arasında fark olmayıp yaşları birbirine yakındır. Araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul Büyükşehir Belediyesine bağlı Hayatboyu Öğrenme Merkezi İSMEK, bir eğitim kurumu olmakla birlikte hem öğretmen, hem de öğrenci kompozisyonu ve müfredatı ile diğer eğitim kurumlarından bir ölçüde farklı bir yapıya sahiptir. Yaygın eğitim yaklaşımı ile eğitim yapılan bu kurumda kursa katılmak isteyen kişilerden standart eğitim geçmişi ve aynı yaşta olma koşulu aranmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri de farklı olabilmektedir. Kurumda eğitim süreleri, yetişkin eğitimine uygun olarak düzenlenmekte olup örgün eğitim kurumlarına göre farklılıklar göstermektedir.

Dağıtık liderlik olgusu, farklı bağımlı değişkenlerle ilişkilendirilerek çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Çalışmanın özgün yanı daha önce bir arada sınınamamış olan “etkin iletişim” ve “bireysel girişkenlik” değişkenlerinin “dağıtık liderlik” uygulaması üzerindeki etkisinin sorgulanmış olmasıdır. İncelemenin ikinci özgün yanı, yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme anlayışına göre faaliyet gösteren bir eğitim kurumunda gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının ileride yapılacak başka araştırmalar için karşılaştırma standardı oluşturacağı düşünülmektedir.

#### 3.2. Araştırmanın Hedefleri

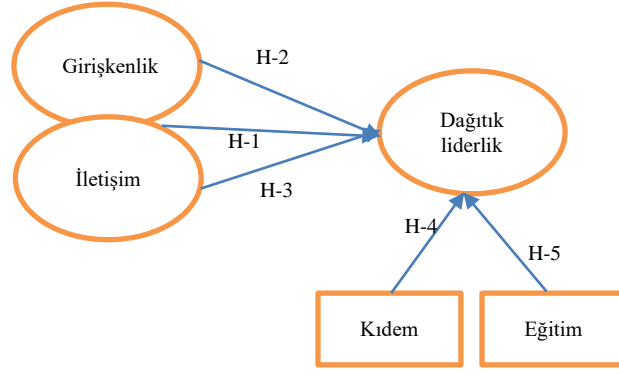
Araştırma ile belirli sonuçların elde edilmesi hedeflenmiştir ve bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Etkin iletişim ve bireysel girişkenlik puanlarının moderatör etkileşimi çerçevesinde dağıtık liderlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek ve bu kavramsal yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koymak.
2. Katılımcıların bireysel girişkenlik davranış biçiminin güçlü veya zayıf olmasıyla kurumda uygulanan dağıtık liderliğin algılanması üzerindeki etkisini saptamak.
3. Katılımcıların etkin iletişim davranış biçimlerinin güçlü veya zayıf olmasıyla kurumda uygulanan dağıtık liderliğin algılanması üzerindeki etkisini belirlemek.
4. Kıdem ve eğitim değişkenlerinin düzeylerine göre dağıtık liderlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak.

#### 3.3. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bağımsız değişkenler olarak belirlenen; (a) Bireysel Girişkenlik, (b) Etkin İletişim, (c) Kıdem, (d) Eğitim faktörlerinin bağımlı değişken veya sonuç değişkeni olarak saptanan “Dağıtık Liderlik” algısı üzerindeki etkisini sorgulayan ilişkiler ağından hareket edilmiştir (bk. Şekil 1).





**Şekil 1.** Araştırmanın modeli.

Araştırmada *Dağıtık Liderlik algısının* bireysel girişkenlik ve etkin iletişim faktörleri yanında katılımcıların “iş deneyimleri” ve “eğitim düzeyi” faktörlerinden de etkilenebileceği öngörülmüştür.

### 3.4. Denenceler

Araştırmada biri temel denence (hipotez) olmak üzere toplam altı denenceden yararlanılmıştır. Temel denence, “bireysel girişkenlik” ve “etkin iletişim” faktörleri etkileşiminin veya “katalizör etkisinin” kurumda hissedilen *dağıtık liderlik algısını* olumlu yönde etkileyeceği şeklinde saptanmıştır. Buna ve diğer denencelere ilişkin istatistiksel betimlemeler aşağıdaki gibidir.

*H<sub>1</sub>*: Katılımcıların “Bireysel Girişkenlik” ve “Etkin İletişim” faktörlerinin etkileşiminden oluşan katalizör puanları “Kurumsal Dağıtık Liderlik Algısı” puanlarını etkiler”. Bu hipotez basit doğrusal regresyon analiziyle test edilmiştir.

*H<sub>2</sub>*: Katılımcıların “Bireysel Girişkenlik” puanları onların “Kurumsal Dağıtık Liderlik Algısı” puanlarını etkiler”. Basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

*H<sub>3</sub>*: Katılımcıların “Etkin İletişim” puanları onların “Kurumsal Dağıtık Liderlik Algısı” puanlarını etkiler”. Basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

*H<sub>4</sub>*. “Kıdem” değişkeninin düzeylerine göre “Kurumsal Dağıtık Liderlik Algısı” puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

*H<sub>5</sub>*. “Eğitim” değişkeninin düzeylerine göre “Kurumsal Dağıtık Liderlik Algısı” puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur”. Tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

### 3.5. Katılımcılar

Araştırmada, İSMEK Hayatboyu Öğrenme (HBÖ) merkezlerinde görev yapan 151’i öğretmen ve 151’i eğitim merkezi yöneticisi olmak üzere toplam 302 katılımcıdan veri toplanmıştır. “Eğitim Merkezi Yöneticileri” ve “Öğretmenlerden” oluşan deneklere tesadüfi yöntemle anket formu verilmiştir. Veri toplamada cinsiyet faktörü dikkate alınmamıştır. Araştırmanın 30 günlük sürede tamamlanması hedeflenmiş, belirlenen süre içinde 350 öğretmen ve eğitim yöneticisine anket formu ulaştırılmış, 310 kişiden geri dönüş alınmıştır. Geri dönüşü gerçekleşen anket formlarından 302’si değerlendirme için kullanılabilir nitelikte bulunmuştur. Araştırma anılan eğitim kurumunda çalışan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin “bireysel girişkenlik” ve “etkin iletişim” değişkenlerinin “dağıtık liderlik” uygulaması üzerindeki etkisi hakkında fikir veren bir vaka araştırması niteliğindedir.

### 3.6. Ölçüm Araçları

Araştırmada ölçüm amacına yönelik olarak üç farklı ölçekten yararlanılmıştır. Bunlar Bireysel girişkenlik, Etkin İletişim ve Dağıtık Liderlik ölçekleridir.

*Bireysel girişkenlik ölçeği.* Araştırmada katılımcıların bireysel girişkenlik tutumlarını ölçmek için Frese vd. (1997) tarafından geliştirilen ve kişisel olarak doldurulan Bireysel Girişkenlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçekte toplam 14 ifade yer almaktadır. İfadeler Likert tipi beş dereceli ölçek olarak düzenlenmiştir. Orijinal metin Türkçeleştirilerek, ifadelerin anlaşılabilirliğini test etmek için üç öğretim üyesi ve on katılımcının görüşleri alınmış, geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Makalenin orijinalinde maddeler, aktif tutum ve pasif tutum olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. Araştırmada ifadeler rastgele sırada düzenlenmiştir. Derecelendirme uygulamasında 1 = %0 ila %20 Arasında Doğru etiketinden başlayarak 5 = %80 ila %100 Arasında Doğru etiketine doğru uzanan bir sıralama yapılmıştır. Ölçekten yüksek puan alan birey yüksek bireysel girişkenlik tutumuna sahip olarak değerlendirilmiştir.

*Etkin iletişim ölçeği.* Araştırmada katılımcıların etkin iletişim davranışını ölçmek için Takahashi, Tanaka ve Miyaoka (2006) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Yirmi dokuz maddeden oluşan ölçek yazarlar tarafından Türkçeleştirilmiş, ifadelerin anlaşılabilirliğini test etmek için üç öğretim üyesi ve on katılımcının görüşleri alınmıştır. Elde edilen geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçekteki ifadeler yedi dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Dereceler, 1 = Çok Az Uyguluyorum etiketinden başlayarak 7 = Sürekli Uyguluyorum etiketine doğru uzanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, ilgili kişinin "etkin iletişim" tutumuna sahip olduğunu göstermektedir.

*Dağıtık liderlik ölçeği.* Araştırmada yararlanılan üçüncü ölçek dağıtık liderlik uygulamasının ne ölçüde güçlü olduğuna ilişkin algılarla ilgilidir. Bu konuda Duif, Harrison ve Dartel (2013)'in araştırmalarında kullandıkları Dağıtık Liderlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için üç öğretim üyesi ve on katılımcının görüşleri alınmış, geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler Likert tipi beş dereceli katılım puanlarına göre değerlendirilmiştir. Derecelendirmede 1 = %0 ila %20 Arasında Doğru, etiketinden başlayarak 5 = %0 ila %80-%100 Arasında Doğru etiketine doğru uzanan dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe ayrıca, daha gerçekçi yanıtlar almak amacıyla "Bilgim Yok, Cevap Veremiyorum" seçeneği de eklenmiştir. Ölçekten yüksek puan alan kişinin dağıtık liderlik algısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

*Demografik değişkenler:* Araştırmada yaş, mesleki kıdem, işyeri kıdemi ve eğitim düzeyi olmak üzere dört tahmin değişkeninden yararlanılmıştır.

### 3.7. Pilot İnceleme

Anket formunda yer alan üç ölçek 30 kişilik eğitim yöneticisi ve öğretmen grubuna uygulanarak pilot araştırma yapılmıştır. İfadelerin anlaşılma durumu, anketin tamamlanması için gerekli olan optimum zaman, ölçeklerin güvenilirliği, yüzey geçerliliği ve maddeleri işaretlemeye karşılaşılan sorunlar saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeklerin katılımcılara uygulanmasında sorun oluşturmayacağını ortaya koymuştur.

### 3.8. Asıl Uygulama

Kesinleştirilen anket formu ulaştırılması hedeflenen katılımcı sayısı kadar çoğaltılarak ilgili kurumun insan kaynaklarına yöneticilerine teslim edilmiş, anket formunun nasıl doldurulacağı ile ilgili kendilerine gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Katılımcıların ek bilgi almak istemeleri halinde araştırmacılara ulaşabilmeleri için anket üzerine araştırmacıların iletişim bilgileri yazılmıştır. İlgili kurum yetkilileri, araştırmanın amacını açıklayan bir ön yazı ile birlikte anket formlarını şube yöneticilerine göndermişlerdir. Anketin kapak

sayfasında araştırmaya katılmanın gönüllük esasına dayandığı, arzu etmeyen kişilerin anketi cevaplamama hakları olduğu açık olarak belirtilmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen anket uygulamasından sonra doldurulan formlar ilgili kuruluşun insan kaynakları yetkililerine teslim edilmiş ve bu şekilde araştırmacılara ulaştırılmıştır.

### 3.9. İstatistik Analizler

Araştırmada SPSS 21.0 programı kullanılarak tanımlayıcı ve sonuç çıkarıcı istatistik analizlerden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde veriler üzerinde ön inceleme yapılmış, Likert tipi ölçek verilerinde 'eksik işaretleme', 'monoton işaretleme' ve 'tamamlanmamış anketler' açısından gerekli temizlik ve ayarlamalar yapılmıştır.

Öncelikle ölçeklerin ortalama puan değerleri dikkate alınarak verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu durumu sınamak için Kolmogorov Smirnov, Shapiro-Wilk testleri ile Q-Q Plot ve Kutu Grafiği yöntemlerine başvurulmuştur. Yapılan incelemede istatistiksel ve grafiksel değerlendirmelerde kullanılan her üç ölçeğin de ortalama puanlarını tanımlayan kompozit değişkenlere ait verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği bulunmuştur ( $p > 0,05$ ).

Tanımlayıcı istatistik kapsamında dört demografik değişkende şıkları işaretleyen kişilerin toplam sayısı ve yüzde değerleri verilmiş, ayrıca bu değişkenlerin düzeylerine göre Bireysel girişkenlik, Etkin İletişim ve Dağıtık Liderlik ölçeklerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve güven aralığı değerleri tabloleştirilmiştir.

Kavramsal yapılar ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiler beş düzeyde test edilmiştir. Birinci düzeyde "Bireysel Girişkenlik" ve "Etkin İletişim" etkileşiminden oluşan katalizör/moderatör değişkeninin bağımlı değişken olan Dağıtık Liderlik üzerindeki "ortak etkisi" sorgulanmıştır. Bu amaçla basit doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Regresyon analizi yapmadan önce ön koşulların karşılanma durumu sorgulanmış ve belirlenen ön koşulları büyük ölçüde karşıladığı görülmüştür. Tahminleyici modellerde  $R$  kare için yüksek bir değer elde etmek önemlidir. Fakat daha önemli olan ölçüm tahmininin standart hatasıdır. Çünkü standart hata hem  $R$  kare değerine, hem de ana kütleli varyans değerine dayanır (Raj, 2015).

İkinci düzeyde "Bireysel Girişkenlik" bağımsız değişkeninin, bağımlı değişken üzerindeki etkisi, üçüncü düzeyde "Etkin İletişim" değişkeninin "Dağıtık Liderlik" üzerindeki etkisi regresyon analizi ile test edilmiştir. Dördüncü düzeyde Kıdem faktörünün düzeylerine göre Dağıtık Liderlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve beşinci düzeyde Eğitim faktörünün düzeylerine göre Dağıtık Liderlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

## 4. Bulgular

### 4.1. Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi Bulguları

Bir ölçek, geçerli olmaksızın güvenilir olabilir, fakat güvenilir olmadıkça geçerli sayılmaz ilkesi gereğince kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik sorgulaması hem kuramsal açıklamalar çerçevesinde hem de istatistik testlerle sorgulanmıştır. Güvenilirlik analizleri SPSS ve Factor yazılımları ile test edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulgular ilgili alt başlıklarda verilmiştir.

*Girişkenlik ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik analizi.* Görgül araştırma kapsamında Girişkenlik Ölçeği maddeleri anlaşılabilirlik açısından üç hakemin incelemesine açık tutulmuş, yapılan değerlendirmelerle ölçeğin yüzey ve içerik geçerliliğine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizi için öncelikle zayıf maddeleri saptamak ve ölçeğin boyutsal alt yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemine başvurulmuş daha sonra güvenilirlik testleri yapılmıştır. Girişkenlik ölçeğinin faktör analizi ilk aşamada faktör sayısı tanımlaması yapılmaksızın gerçekleştirilmiş daha

sonra kuramdaki faktör sayısı temel alınmıştır. Buna göre faktör analizi bulguları şu şekilde elde edilmiştir. Örnek büyüklüğünün yeterli ve uygun olup olmadığını belirleyen KMO test sonucu ,714; ki kare değeri 326,073; serbestlik derecesi 91; Barlett küresellik test sonucu < 0,05 çıkmıştır. Bu çerçevede yapılan analizde açıklanan toplam varyansa ilişkin özdeğeri 1'e kadar olan boyutlarla ilgili değerler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Girişkenlik Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans Tablosu

Faktör	İlk Özdeğerler			Hesaplanan Yük Karelerinin Toplamları		
	Toplam	Varyans Oranı	Küm. Oran	Toplam	Varyans Oranı	Küm. Oran
1	2,721	19,438	19,438	2,094	14,957	14,957
2	2,302	16,440	35,878	1,684	12,030	26,987
3	1,259	8,995	44,873	,594	4,243	31,230
4	1,007	7,193	52,065	,448	3,196	34,426

İkinci aşamada kurama uygun olarak ölçek maddeleri için iki faktörlü bir yapı öngörülmüş ve hesaplama buna göre tekrar yapılmıştır. Birinci aşamada yüzde 36'sını, ikinci hesaplamada iki faktörlü yapının toplam varyansın yüzde 44'ünü açıkladığı görülmüştür. İki faktörlü yapıda dört maddenin faktör ağırlıkları yüzde 40'ın altında kaldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler şunlardır: v1a, v6a, v10a, V4. Bireysel girişkenlikte "aktif" olmayı tanımlayan birinci faktördeki maddeler şunlardır: V2, V5, V8, V9, V12, V14. Pasif olmayı tanımlayan ikinci faktördeki maddeler şunlardır: v3a, v7a, v10a, v13a. Buna göre belirlenen faktörlerin/boyutların Pattern Matris'te yer alan faktör ağırlıkları Tablo 2'de verilmiştir ve ölçek nihai olarak 10 maddeden oluşturulmuştur. Güvenilirlik analizleri ve hipotez testleri söz konusu 10 madde ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2.** Girişkenlik Ölçeğinin Pattern Matris Değerleri

Maddeler	1'nci Faktör	2'nci Faktör
v1a		
v3a		0,585
v7a		0,631
v10a		0,579
v11a		
v13a		0,513
v2	0,453	

v5	0,476	
v8	0,540	
v9	0,404	
v12	0,667	
v14	0,559	

Ölçeğin deneysel güvenilirlik analizleri kapsamında şu çalışmalar yapılmıştır. Girişkenlik ölçeğine verilen yanıtların öz-bildirim temelli olması güvenilirlik sorununu gündeme getirmesi nedeniyle maddelere verilen yanıtların iç tutarlılığına sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda maddelerin iç tutarlılığını belirlemeye yönelik olarak SPSS 21.0 ve Factor yazılımları ile Cronbach alfa ve Omega katsayılarından yararlanılmıştır. SPSS’te yapılan analizde ölçeğin toplam alfa değeri ,574 çıkmıştır. Altı maddeli oluşan birinci faktörün Croncbah alfa değeri ,671’dir. Dört maddeli ikinci faktörün Cronbach alfa değeri ,655 çıkmıştır. Factor yazılımı ile yapılan analizde birinci faktörün Omega güvenilirlik katsayısı ,761, ikinci faktörün Omega güvenilirlik katsayısı ,819 çıkmıştır. Toplam Omega güvenilirlik katsayısı ,821 olarak elde edilmiştir.

*İletişim ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik analizi.* Görgül araştırma kapsamında İletişim Ölçeği maddeleri anlaşılabilirlik açısından üç hakemin incelemesine açık tutulmuş, yapılan değerlendirmelerle ölçeğin yüzey ve içerik geçerliliğine sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizi için öncelikle zayıf maddeleri saptamak ve ölçeğin boyutsal alt yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemine başvurulmuş daha sonra güvenilirlik testleri yapılmıştır. İletişim ölçeğinin faktör analizi ilk aşamada faktör sayısı belirlenmeksizin gerçekleştirilmiş daha sonra değişik faktör sayıları tanımlanarak bir modelin ortaya çıkıp çıkmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Kuramda tek boyutlu olarak tanımlanmış olmasına karşın yine de ölçeğin çok boyutlu olabilme ihtimalinin sorgulanmasında yarar görülmüştür. Fakat yapılan analizlerden bir sonuç alınamamış ve ölçeğin tek boyutlu olduğu anlaşılmıştır.

Faktör analizinden şu bulgular elde edilmiştir. Örnek büyüklüğünün yeterli ve uygun olup olmadığını belirleyen KMO test sonucu ,822<sup>4</sup>; ki kare değeri 787,894; serbestlik derecesi 153; Barlett küresellik test sonucu < 0,05 çıkmıştır<sup>5</sup>. Bu çerçevede yapılan ilk analizde açılan toplam varyansa ilişkin özdeğeri 1’e kadar olan boyutlarla ilgili değerler Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** İletişim Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans Tablosu

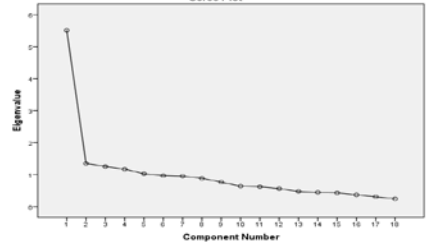
Faktör	İlk Özdeğerler			Hesaplanan Yük Karelerinin Toplamları		
	Toplam	Varyans Oranı	Küm. Oran	Toplam	Varyans Oranı	Küm. Oran
1	5,514	30,633	30,633	4,943	27,463	27,463
2	1,352	7,513	38,146	,720	3,999	31,463

<sup>4</sup> KMO değerinin 0,50’den büyük olması gerekir.

<sup>5</sup> Ki kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve 0,05’ten düşük olduğu anlaşılmıştır. Veri seti faktör analizi yapmak için uygundur.

3	1,256	6,979	45,125	,712	3,958	35,420
4	1,172	6,513	51,637	,604	3,358	38,778
5	1,026	5,701	57,339	,481	2,674	41,453

Yapılan faktör analizi sonucunda çapraz faktör yükleri, bazı değişkenlerin negatif işaretli olması ve bazı değişkenlerin de faktör yüklerinin oldukça düşük olması nedeniyle 29 maddeli ölçekten 18, 19, 14, 5, 11, 26, 29, 17, 4, 3 ve 21 no'lu maddelerin çıkarılması yoluna başvurulmuş ve geriye kalan maddelerle faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçekteki madde sayısı 18'e düşmüş ve ölçek tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmiştir



Şekil 2. Yamaç grafiği ve tek faktörlü yapı

(bkz. Şekil 2). Bileşen matris tablosu değerleri incelendiğinde faktör ağırlığı 0,40'ın altında kalan 7, 9 ve 28 no'lu değişkenler de ölçekten çıkarılarak madde sayısı 15'e düşürülmüştür. Bu şekilde oluşturulan tek boyutlu ölçeğin açıklanan toplam varyansı %31 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. İletişim Ölçeği Component Matris Değerleri

Madde	Component				
	1	2	3	4	5
M22	0,725				
M10	0,721				
M1	0,692				
M15	0,636			-0,415	
M16	0,613		-0,416		
M27	0,606				
M23	0,585	-0,423			
M8	0,560				
M12	0,546				
M6	0,516			0,481	
M2	0,496		-0,414		
M25	0,496				

M20	0,492				
M13	0,473				-0,432
M9		0,584			
M7			0,544		
M28				0,409	
M24	0,487				0,578

Toplam açıklanan varyansa bakıldığında, ölçekte özdeğeri 1'den büyük beş faktör görülmektedir (Tablo 4). İlk faktör (özdeğeri 5.514) varyansın % 30.6'sını açıklarken, ikinci faktör (özdeğeri 1.352) varyansın % 7,5'ini, üçüncü faktör (özdeğeri 1.256) varyansın %7'sini, dördüncü faktör (özdeğeri 1.172) varyansın %6.5'ini, beşinci faktör (özdeğeri 1.026) varyansın %5,7'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin deneysel güvenilirlik analizleri kapsamında şu çalışmalar yapılmıştır. İletişim ölçeğine verilen yanıtların öz-bildirim temelli olması nedeniyle yanıtların iç tutarlılığa sahip olup olmadığı araştırılmıştır. SPSS'te yapılan analizde ölçeğin toplam alfa değeri ,855 çıkmıştır. Factor yazılımı ile yapılan analizde Omega güvenilirlik katsayısı ,884 olarak elde edilmiştir.

*Dağıtık Liderlik Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi.* Görgül araştırma kapsamında Dağıtık Liderlik Ölçeği maddeleri yine anlaşılabilirlik açısından üç hakemin incelemesine açık tutulmuş, yapılan değerlendirmelerle ölçeğin yüzey ve içerik geçerliliğine sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizi için zayıf maddeleri saptamak ve ölçeğin boyutsal alt yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemine başvurulmuş daha sonra güvenilirlik testleri yapılmıştır. Faktör analizi bulguları şu şekilde elde edilmiştir. Örnek büyüklüğünün yeterli ve uygun olup olmadığını belirleyen KMO test sonucu ,872; ki kare değeri 797,686; serbestlik derecesi 66; Barlett küresellik test sonucu < 0,05 çıkmıştır. Açıklanan toplam varyansa ilişkin özdeğeri 1'e kadar olan boyutlarla ilgili değerler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Dağıtık Liderlik Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans Tablosu.

Faktör	İlk Özdeğerler			Hesaplanan Yük Karelerinin			Yük Karelerinin Rotasyon Toplamı
	Toplam	Varyans Oranı	Küm. Oran	Toplam	Varyans Oranı	Küm. Oran	
1	5,232	43,603	43,603	4,846	40,380	40,380	4,600
2	1,204	10,029	53,633	,667	5,561	45,941	3,140
3	1,126	9,382	63,014	,447	3,727	49,668	0,820

İkinci aşamada yararlanılan ölçeğin kuramdaki boyutsal yapısı net belirlenmemiş olduğundan sınama yanılma yoluyla faktöriyel yapısı saptanmağa çalışılmıştır. Yapılan analizle sonucunda ölçeğin iki boyutlu olarak değerlendirilebileceği görülmüştür. İki faktörlü yapının toplam varyansın yüzde 53'ünü açıkladığı anlaşılmıştır. İki faktörlü yapıda, faktör ağırlıkları yüzde 40'ın altında kaldığı için 2 ve 7 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre belirlenen faktörlerin/boyutların Pattern Matris'te yer alan faktör ağırlıkları Tablo 6'da verilmiş ve ölçek nihai olarak 10 maddeden oluşturulmuştur. Güvenilirlik analizleri ve hipotez testleri söz konusu 10 madde ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 6.** Girişkenlik Ölçeğinin Pattern Matris Değerleri

Maddeler	1'nci Faktör	2'nci Faktör
a1		0,706
a3		0,540
a4		0,574
a5	0,617	
a6	0,550	
a8	0,511	
a9	0,696	
a10	0,812	
a11	0,954	
a12	0,728	

Ölçeğin deneysel güvenilirlik analizleri kapsamında şu çalışmalar yapılmıştır. Maddelerin iç tutarlılığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analizlerde ölçeğin toplam alfa değeri ,889 çıkmıştır. Yedi maddeli olan birinci faktörün Cronbach alfa değeri ,896'dır. Üç maddeli ikinci faktörün Cronbach alfa değeri ,679 çıkmıştır. Dağıtık Liderlik Ölçeğinin tamamı için Factor yazılımı ile yapılan Omega güvenilirlik katsayısı ,871 çıkmıştır. Birinci faktörün Omega güvenilirlik katsayısı ,886; ikinci faktörün Omega güvenilirlik katsayısı ,665 çıkmıştır.

#### 4.2. Tanımlayıcı Analiz Bulguları

*Demografik değişkenlerin aritmetik ortalamaları:* Araştırmada 302 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Anket formunda katılımcılara cinsiyet bilgisi sorulmamıştır. Verilere göre katılımcıların (% 50'si öğretmen, %50'si eğitim merkezi yöneticisi grubunda yer alan katılımcıların yaş ortalaması 41, yöneticilik süresi ortalamaları 9'dur. Öğretmen grubunda yer alan katılımcıların yaş ortalaması 37, öğretmenlik süresi ortalaması 10 yıldır (bkz. Tablo 7).



**Tablo 7.** Demografik Değişkenlerin Tanımlayıcı Analiz Bulguları

Değişken	N	Ortalama (Yıl)	SH	SS
Yaş ortalaması-Yöneticiler	151	41	0,659	8,093
Yöneticilik Süresi Ortalaması	151	9	0,455	5,589
Yaş Ortalaması-Öğretmen	151	37	0,650	7,988
Öğretmenlik Süresi ortalaması	151	10	0,480	5,902

Yönetici grubunda yer alan katılımcıların % 60'ının yöneticilik kıdemi sekiz yıl ve üzeri, yüzde 28,5'unun kıdemi üç-yedi yıl arasındadır. Bu gruptaki katılımcıların % 70'i lisans ve lisansüstü eğitim derecesine sahip bulunmaktadır. Öğretmen grubundaki katılımcıların %46'sının mesleki kıdemi sekiz yıl ve üzeri, %34'ünün mesleki kıdemi % 34'tür. Bu gruptaki katılımcıların % 70'i lisans ve üstü eğitime sahiptir (bkz. Tablo 8).

**Tablo 8.** Unvan ve Kıdeme Göre Frekans değerleri

Değişken	Açıklama	Sıklık	Yüzde
Yönetici Unvanı	Bölge Sorumlusu	1	0,07
	Eğitim Merkezi Yöneticisi	150	99,3
Yönetici Kıdemi	Üç yıldan az	18	11,9
	Üç-Yedi Yıl	43	28,5
	Sekiz yıl ve Daha Fazla	88	59,6
Yönetici Eğitimi	Lise ve Altı	27	17,9
	Ön lisans ve Lisans	104	68,9
	Lisansüstü	20	13,2
Öğretmen Unvanı	Eğitim Merkezi Yöneticisi	1	0,07
	Öğretmen	150	99,3
Öğretmen Kıdemi	Üç yıldan az	30	19,9
	Üç-Yedi Yıl	51	33,8

	Sekiz ve Daha Fazla	70	46,4
Öğretmen Eğitimi	Lise ve Altı	34	22,5
	Ön lisans ve Lisans	106	70,2
	Lisansüstü	11	7,3

*Kıdem ve eğitim faktörlerine göre dağıtık liderlik puan ortalamaları.* Kıdem düzeylerine göre puan ortalamaları yönetici grubunda 3 yıldan az olanlar için (M = 3,89; SE = 0,100; SS = 0,424), 3-7 yıl arasında (M = 3,85; SE = 0,076; SS = 0,496), 8 yıl ve üzeri düzey için (M = 3,72; SE = 0,412; SS = 0,386) çıkmıştır. Öğretmen grubu kıdem düzeylerine göre puan ortalamaları 3 yıldan az olanlar için (M = 4,18; SE = 0,119; SS = 0,654), 3-7 yıl arasında (M = 3,31; SE = 0,730; SS = 0,522), 8 yıl ve üzeri düzey için (M = 4,28; SE = 0,069; SS = 0,578) çıkmıştır.

Eğitim düzeylerine göre puan ortalamaları yönetici grubunda lise ve altı düzey için (M = 3,68; SE = 0,074; SS = 0,386), önlisans ve lisans için (M = 3,80; SE = 0,044; SS = 0,444), lisansüstü için (M = 3,80; SE = 0,088; SS = 0,393) çıkmıştır. Eğitim düzeylerine göre puan ortalamaları öğretmen grubunda lise ve altı düzey için (M = 4,45; SE = 0,066; SS = 0,382), önlisans ve lisans için (M = 4,24; SE = 0,058; SS = 0,601), lisansüstü için (M = 3,97; SE = 0,201; SS = 0,667) çıkmıştır (bkz. Tablo 9).

Bu verilere göre yönetici grubunda kıdem düzeyi arttıkça dağıtık liderlik puan algısı ortalaması düşmekte, öğretmenler grubunda ise kıdem arttıkça dağıtık liderlik puan algısı ortalaması da yükselmektedir. Eğitim değişkenine göre yönetici grubunda en yüksek dağıtık liderlik puan ortalamasının ön lisans ve lisans düzeyinde, öğretmen grubunda ise lisans ve altı düzeydekilerin en yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler grubundaki katılımcıların dağıtık liderlik ortalama puanları kıdem ve eğitim düzeylerinin tümünde yönetici grubundan yüksektir.

**Tablo 9.** Kıdem ve Eğitim Faktörlerine Göre Girişkenlik Puanları Ortalamaları

Değişken	Açıklama	N	Ortalama	SE	SS
Yönetici Kıdem	3 yıldan az	18	3,8889	0,10006	0,42451
	3-7 yıl arası	43	3,8505	0,07565	0,49605
	8 ve daha fazla yıl	88	3,7265	0,04118	0,38629
Yönetici Eğitim	Lise ve altı	27	3,6799	0,07426	0,38586
	Ön lisans ve lisans	104	3,8001	0,04358	0,44439
	Lisansüstü	20	3,7964	0,08798	0,39347
Öğretmen Kıdem	3 yıldan az	30	4,1750	0,11942	0,65410
	3-7 yıl arası	51	4,3137	0,07304	0,52164

	8 yıl ve daha fazla	70	4,2810	0,06909	0,57808
Öğretmen Eğitim	Lise ve altı	34	4,4510	0,06555	0,38222
	Ön lisans ve lisans	106	4,2445	0,05843	0,60161
	Lisansüstü	11	3,9697	0,20109	0,66695

*Kıdem ve eğitim faktörlerine göre iletişim puan ortalamaları.* Kıdem düzeylerine göre puan ortalamaları yönetici grubunda üç yıldan az olanlar için (M = 4,82; SE = 0,152; SS = 0,646), 3-7 yıl arasında (M = 4,97; SE = 0,091; SS = 0,597), sekiz yıl ve üzeri düzey için (M = 4,70; SE = 0,078; SS = 0,729) çıkmıştır. Eğitim düzeylerine göre puan ortalamaları yönetici grubunda lise ve altı düzey için (M = 4,74; SE = 0,149; SS = 0,775), önlisans ve lisans için (M = 4,76; SE = 0,065; SS = 0,666), lisansüstü için (M = 4,98; SE = 0,152; SS = 0,681) çıkmıştır. İletişim algısında kıdem faktöründe en yüksek ortalama puan 3-7 yıl arasında, eğitim düzeyinde en yüksek ortalama puan lisansüstü düzeyindedir.

**Tablo 10.** Kıdem ve Eğitim Faktörlerine Göre Yöneticilerin İletişim Puanları Ortalamaları

Değişken	Açıklama	N	Ortalama*	SE	SS
Yönetici Kıdem	3 yıldan az	18	4,8272	0,15237	0,64645
	3-7 yıl arası	43	4,9690	0,09105	0,59704
	8 ve daha fazla yıl	88	4,6976	0,07775	0,72938
Yönetici Eğitim	Lise ve altı	27	4,7387	0,14915	0,77500
	Ön lisans ve lisans	104	4,7618	0,06529	0,66584
	Lisansüstü	20	4,9806	0,15232	0,68120

\*Bu ölçek 7 dereceli olması nedeniyle puan ortalamaları bu olgu dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Yöneticilerin sadece %35'inin iletişim puanı iyi ve çok iyi olarak 4,98'in üzerindedir. Yöneticilerin iletişim puanlarının ilk yüzde yirmi beşlik dilimde 3 puan ile 4,28 arasında değiştiği görülmüştür. Bu kişiler kendilerini iletişim açısından yeterli ve tatmin edici olarak değerlendirmişlerdir. İkinci çeyrek puanları 4,33 ile 4,78 arasında kalmış ve tatmin edici olarak algılanmıştır. Yüzde 55'lik bir kesimin iletişim puanlarını "tatmin edici" olarak görmeleri ve değerlendirmeleri bu konuda daha fazla bir çaba göstermeye gerek duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. On yedi kişinin iletişim puanlarını tatmin edici ve altında işaretlemesi işletmedeki yöneticilerden %11'lik bir kesiminde bu konuda birtakım tereddütler olduğu şeklinde yorumlanabilir (bkz. Tablo 10).

### 4.3. Hipotezlerle İlgili Analiz Bulguları

*Tahmin ve sonuç değişkenleri arasındaki etkisellik:* Etkin İletişim (EİL) ve Bireysel Girişkenliğin (BGİ) Dağıtık Liderlik (DL) algısını etkilemesi üç düzeyde analiz edilmiştir. Birinci düzeyde EİL-DL ilişkisi; ikinci düzeyde BGİ-DL ilişkisi ve üçüncü düzeyde (EİL+BGİ)-DL ilişkisi sorgulanmıştır.

#### 4.3.1. İL-DL ilişkisi

“Etkin iletişim etkinliği öğretmenlerin dağıtık liderlik algısını etkiler” şeklinde belirlenen hipotezin testi için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla önce ön-kabullerin karşılanma durumu sorgulanmıştır. Durbin Watson test istatistiği 2,07 çıkmıştır. Buna göre hata terimleri arasında korelasyon olmadığı anlaşılmıştır. VIF değeri 10’un üzerinde çıktığından çoklu doğrusallık söz konusudur. Hesaplama VIF değeri 1,00 çıkmıştır.

Doğrusal regresyon analizinde Etkin İletişim değişkeninin Dağıtık Liderlik algısını etkilemesi binde altı (0,006) gibi çok düşük bir orandadır. Tabloda İletişim değişkeninin anlamlılık (Sig.) değeri 0,341,  $> 0,05$  olduğu için modelin anlamlı bir yorumu yapılamamaktadır. Korelasyon analizinde  $r = ,078$ ,  $N = 151$ ,  $p = ,341$ ,  $> p = 0,01$  değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre yöneticilerin “Etkin İletişim” gerçekliği ile öğretmenlerin “Dağıtık Liderlik” algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

#### 4.3.2. Gİ - DL ilişkisi

“Kurs yöneticilerinin bireysel girişkenliği kurumdaki öğretmenlerin dağıtık liderlik algısını etkiler” şeklinde belirlenen hipotezin testi için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla önce ön-kabullerin karşılanma durumu sorgulanmıştır. Durbin Watson test istatistiği 2,004 çıkmıştır. Buna göre hata terimleri arasında korelasyon olmadığı anlaşılmıştır. Hesaplama VIF değeri 1,00 çıkmıştır.

Doğrusal regresyon analizinde Bireysel Girişkenlik değişkeninin Dağıtık Liderlik algısını etkilemesi  $R^2 = ,009$  oranındadır. Bireysel Girişkenlik değişkeni, bağımlı değişken olan Dağıtık Liderlikteki değişimin ancak ,009’unu açıklayabilmektedir. Yapılan korelasyon analizlerinde  $r = 0,096$ ,  $n = 151$ ,  $p = 0,239$   $> p = 0,05$  olduğundan Bireysel Girişkenlik ile Dağıtık Liderlik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

#### 4.3.3. (İL+ Gİ) - DL ilişkisi

Bu uygulamada iki bağımsız değişkenin etkileşimi analize birlikte alınarak bağımlı değişken üzerindeki etkisi saptanmak istenmiştir. Bu iki bağımsız değişken Etkin İletişim ve Bireysel Girişkenliktir.

“Etkin İletişim ve Bireysel Girişkenlik faktörlerinin etkileşim puanları Dağıtık Liderlik algısını etkiler” şeklinde belirlenen hipotezin testi için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla önce ön-kabullerin karşılanma durumu sorgulanmıştır. Durbin Watson test istatistiği 2,010 ve VIF değeri 1,108 çıkmıştır. VIF değerinin 10’dan küçük olması nedeniyle verilerin çoklu doğrusallık özelliği göstermediği anlaşılmıştır.

Re kare değeri yüzde ,012 çıkmıştır. Değerin çok düşük olması iki bağımsız değişkenin moderatör veya katalizör etkisinin bağımlı değişken olan Dağıtık Liderlik algısına etki etmediği şeklinde bir sonuç ortaya koymuştur.

Bunun üzerine daha ileri düzeyde bir analiz yapılarak Dağıtık Liderlik Algısı puanları “4,50’nin üzerinde” ve “altında kalan puanlar” olmak üzere iki grup halinde yeniden sınıflandırılmış ve veriler “algısı yüksek derece olumlu” ve “algısı yüksek derecede olumlu olmayan” olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bağımlı değişken olarak *nominal verilere dönüştürülen* DL puanları temel alınmış ve bağımsız değişkenler olarak da BGİ ile EİL puanları modele alınmıştır. Bu şekilde yapılan Lojistik Regresyon analizinde R kare değeri ,03 çıkmıştır. Belli

bir puanın üzerindeki DL puanlarında dahi Bireysel Girişkenlik ve Etkin İletişim puanlarının DL puanlarını sadece yüzde üç oranında etkilediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre eğitim yöneticilerinin bireysel girişkenlikleriyle aktif bir tutum sergilemeleri veya çok iyi bir iletişim ilişkisine sahip olmaları kurumda Dağıtık Liderlik algısını destekleyen bir etki yaratmamaktadır. Dağıtık Liderlik Algısını ya başka değişkenlerle ölçmek veya modele daha fazla bağımsız değişken olarak ilişkileri yeniden sınamak gerekmektedir.

*Demografik değişkenlerin dağıtık liderlik uygulaması üzerindeki etkisi.* Bu sına iki demografik değişken üzerinde yapılmıştır. Birinci aşamada Kıdem faktörünün düzeylerine göre DL puan ortalamaları arasında farklılık yoktur hipotezi ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

Bu amaçla öncelikle ANOVA testinin önkoşullarının karşılanma durumu sorgulanmıştır. Bunlar vakaların bağımsızlığı, hata değerlerinin normal dağılım özelliği ve varyansların eşitliği şartlarıdır. ANOVA testinin normallik şartına karşı güçlü olduğu iddia edilmiştir. Bu şartın ihlal edildiği durumda dahi durumun tolere edilebileceği belirtilmiştir. Varyansların eşitliği için Levene testi istatistiği uygulanmış ve anlamlılık değeri ,968 çıkmıştır. Buna göre test sonucu %5'ten büyük olduğu için anlamlı değildir. Bu yüzden varyansların eşit olduğu varsayılmıştır. ANOVA tablo değerleri  $F(3, 156) = 0,129$ ;  $p = 0,943$  olduğundan düşük kıdeme sahip öğretmenlerle yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin Dağıtık Liderlik Algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Eğitim faktörünün düzeylerine göre yapılan ikinci analizde DL puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Bu amaçla öncelikle ANOVA testinin önkoşullarının karşılanma durumu sorgulanmıştır. Levene testi istatistiğinin anlamlılık değeri ,393 çıkmıştır. Buna göre test sonucu % 5'ten büyük olduğu için anlamlı değildir. Bu yüzden varyansların eşit olduğu varsayılmıştır. ANOVA tablo değerleri  $F(2, 166) = 0,415$ ;  $p = 0,661$  olduğundan eğitim düzeyi düşük öğretmenlerle eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin Dağıtık Liderlik algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grupta da öğretmenlerin Dağıtık Liderlik algıları benzer niteliktedir.

## 5. Sonuç

Araştırmada, Bireysel Girişkenlik, Etkin İletişim ve Bireysel Girişkenlik-Etkin İletişim etkileşiminin Dağıtık Liderlik bağımlı değişkenini etkilediği savı kanıtlanamamıştır. Araştırma modelinde demografik değişken olarak kullanılan Kıdem ve Eğitim Düzeyi faktörlerine göre Dağıtık Liderlik puanları arasında farklılık olabileceği tezi de doğrulanamamıştır. Buna göre eğitim yöneticilerinin bireysel girişkenlikleri ve astlarıyla etkin iletişim yaklaşımlarına sahip olmaları kurumdaki dağıtık liderlik algısını ve kültürünü besleyen bir etki doğurmamaktadır. En azından araştırma yapılan İSMEK Kurumu için öğretmenlerin dağıtık liderlik algısının daha farklı ve başka faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Bu yöndeki güçlü beklentilerin aksine böyle bir sonuçla karşılanmış olması kurumdaki Dağıtık Liderlik uygulamalarının zayıflığıyla da ilgili olabilir. Öğretmenlerin "dağıtık liderlik" bilinçleri, bilgileri ve değerlendirmeleri konusunda belli bir alt yapıya sahip olmamaları veya yöneticilerin bireysel girişkenlik ve iletişim uygulamalarını sadece kendi kişisel başarılarına yönelik bir araç olarak kullanmaları ihtimali de gözden uzak tutulmamalıdır.

## Kaynakça / References

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış Liderlik İle Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Akın, U. (2014). Okul Müdürlerinin İnişiyatif Alma Düzeyleri ile Öz-Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Aslan, M. & Bakır, A. A. (2015). Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1, 1-24.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(8), 127-148.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2016). Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1853-1866.
- Binnewies, C.; Ohly, S. & Sonnentag, S. (2007). Taking personal initiative and communicating about ideas: What is important for the creative process and for idea creativity? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 432-455.
- Bush, T.; Creighton, T.; Dembowski, F.; Echols, C.; Glass, T. & Hoyle, J., et al. (2012). *Educational Administration: The Roles of Leadership and Management*. Houston: Rice University.
- Carnegie, D. (2012). *Doğru ve Etkin Liderlik*. (T. K. Alptekin, Çev.) İstanbul: Nemesis Kitap.
- Covey, S. R. (1997). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*. (G. Suveren, & O. Deniztekin, Çev.) İstanbul: Varlık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çınar, A. & Bozgeyikli, H. (2015/2). Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı. *Opus*, 5(9), 42-60.
- Dembowski, F. (2016). *The Changing Roles of Leadership and Management in Educational Administration*. Kasım 01, 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov>: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066775.pdf> adresinden alındı
- Drucker, P. (2012). *Yönetim*. (İ. Gülfidan, Çev.) İstanbul: Optimist.
- Duif, T.; Harrison, C. & Dartel, N. V. (2013). *Distributed Leadership in practice*. London: European School Heads Assosicaiton.
- Enç, M. (1974). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki. *GEFAD*, 36(3), 427-449.
- Fay, D. & Frese, M. (2001). The Concept of Personal Initiative: An Overview of Validity Studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Fidan, Y. (2010). Yönetimden Yönetişime Kavramsal Bir Bakış. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 5-10.

- Fischer, A. H.; M. E. & Broekens, J. (2018). *Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis*. 3 26, 2018 tarihinde . <https://doi.org/10.1371/journal.adresinden> alındı
- Fischer, A. & Manstead, A. (2000). The Relation Between Gender and Emotion in Different Cultures. A. Fischer içinde, *Gender and Emotion* (s. 71-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, S.; Frese, M.; Mertins, J. C.; Hardt, J. V.; Flock, T. & Schauder, J., et al. (2014). Climate for Personal Initiative and Radical and Incremental Innovation in Firms: A Validation Study. *Journal of Enterprising Culture*, 22(1), 91-109.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal Initiative. *research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Frese, M.; Fay, D.; Hilburger, T.; Leng, K. & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*(70), 139-161.
- GCABA (2018, September 11). *School Administrators Roles and Responsibilities*. Kasım 01, 2018 tarihinde <https://www.retsd.mb.ca:https://www.retsd.mb.ca/yourretsd/Policies/Documents/GCABA-R.pdf> adresinden alındı
- Gibb, C. (1954). Leadership. G. Lindzey içinde, *Handbook of social psychology* (Cilt 2 , s. 877-917). Addison-Wesley.
- Greta, J. W.; Fay, D.; Schiefele, U.; Stutz, F. & AnnaWollny. (2017). Being proactive when reading: Academic personal initiative as a predictor of word comprehension development. *Learning and Individual Differences*(55), 130-141.
- Gürbüz, R.; Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 167-179.
- Hajek, A.; & König, H. H. (2017). Does informal caregiving affect self-esteem? Results from a population-based study of individuals aged 40 and over in Germany from 2002 to 2014. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 1-9.
- Haris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributed leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Haris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* , 22(1), 31-34.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 315-325.
- Harris, A.; Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P. & Hopkins, D. (2007, August 16). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 337-347.
- Hasanvand, B. & Khaledian, M. (2012). The Relationship of Emotional Intelligence with Self-esteem and Academic Progress. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(6), s. 231-236.
- Hassan, M. S. & Ai, C. Y. (2008). Relationships between Leadership Communication Practices and Organisational Commitment in a Selected Higher Education Institution. *Pertanika Journal Social Science & Humanities* , 16(1), 15-29.

Herrmann, D. & Felfe, J. (2014). Effects of Leadership Style, Creativity Technique and Personal Initiative on Employee Creativity. *British Journal of Management*, 25, 209-227.

İsmek (2018). *Kurumsal*. Kasım 03, 2018 tarihinde <https://www.ismek.ist/tr:https://www.ismek.ist/tr/kurumsal.aspx> adresinden alındı

Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği* (15 b.). İstanbul: Beta.

Köse, A. (2015). Okul Psikolojik Danışmasında Liderlik Araştırmaları İçin Yeni Bir Analitik Çerçeve: Dağıtımçı Liderlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 137-146.

Luthra, A. & Dahiya, R. (2015). Effective Leadership is all About Communicating Effectively: Connecting Leadership and Communication. *International Journal of Management & Business Studies*, 5(3), 43-48.

Moser, M. A. (2017). *An exploration of the relationship between principal leadership, emotional intelligence, and student achievement*. 4 6, 2018 tarihinde [https://etd.ohiolink.edu:https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=bgsu1490794752107701&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu:https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1490794752107701&disposition=inline) adresinden alındı

Murray, K. (2013). *Liderlik Dili Başarılı CEO'ların İletişim sırları*. (Ü. Şensoy, Çev.) İstanbul: İş Bankası.

Murray, K. (2014). *Liderlik ve İletişim*. (Ü. Şensoy, Çev.) İstanbul: İş Bankası.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 575-598.

Rooks, G.; Sserwanga, A. & Frese, M. (2016). Unpacking the Personal Initiative–Performance Relationship: A Multi-Group Analysis of Innovation by Ugandan Rural and Urban Entrepreneurs. *Applied Psychology: An International Review*, 65(1), 99-131.

Solesvik, M. Z. (2017). A Cross-National Study of Personal Initiative as a Mediator between Self-Efficacy and Entrepreneurial Intentions. *Journal of East-West Business*, 23(3), 215-237.

Souza, A. C.; Alexandre, N. M. & Guirardello, E. D. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Applications of Epideomology*, 26(3), 1-10.

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(Winter), 143-150.

Spillane, J. P.; Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Sujatha, B. (2015). A Study On Relationship Between Emotional Intelligence And Self-Esteem Among Secondary School Children. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 4(11), s. 631-634.

Şahin, M.; Uğur, C.; Dinçel, S.; Balıkcı, A. & Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Dil Geçerliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.

Takahashi, M.; Tanaka, K. & Miyaoka, H. (2006). Reliability and validity of communication skills questionnaire (CSQ). *Psychiatry and Clinical Neurosciences*(60), 211-218.

Tyler, D. E. (2016). Communication behaviors of principals at high performing Title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2(2), 2-16.



Ulacia, I.; Gorostiaga, A.; Balluerka, N. & Aliri, J. (2017). Development of personal initiative: impact of an intervention applied to the educational field. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(2), 277-301.

Warr, P. & Fay, D. (2001). Short report: Age and personal initiative at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 343-353.

Yener, S. (2016). Özel Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Rahatlık Algısının Aracı Değişken İlişkisi, Konya Örneği. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(32), 1-22.

Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı Liderlik: Kavramsal Bir Çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 3(2), 18-25.

Yılmaz, D. & Turan, S. (2015). Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.