

## DEVELOPMENT OF DISTRIBUTED LEADERSHIP SCALE

**Metin ÖZKAN**

*Dr., Gaziantep Üniversitesi, ozkanmetin@gmail.com  
ORCID Numarası: 0000-0002-4891-9409*

**Çiğdem ÇAKIR**

*cigdemcakir1905@hotmail.com  
ORCID Numarası: 0000-0003-1954-5214*

*Received: 03.10.2017**Accepted: 07.12.2017***ABSTRACT**

The purpose of this study can be said to develop a scale to determine the perception of the teachers towards distributed leadership level in their schools. 868 teachers responded to the scale voluntarily in Gaziantep city centre. The content and the reliability of the scale was provided with the expert ideas. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were implemented for construct validity. At the end of EFA, a form explaining the 62.465% of total variance, composed of five factors of formal structure, common goals, collaboration and confidence, shared responsibility and encouragement and initiative has been obtained. Factor model offered with EFA was tested with CFA. RMSEA was calculated as 0.063 and CFI was calculated as 0.98. CFA results have shown that the form with five factors has sufficient fit-indexes. The calculated Cronbach  $\alpha$  coefficient of internal consistency regarding the reliability of the scale was got as 0.87. Test-retest correlation coefficient was 0.76. Two half tests coefficient was 0.92. At the end of the analysis conducted, it's been accepted that "Distributed Leadership Scale" is valid and reliable.

**Keywords:** Developing scale, validity, reliability, distributed leadership, distributed leadership scale.

## DAĞITILMIŞ LİDERLİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmaya Gaziantep İli, Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri'nde görev yapan 868 öğretmen katılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, toplam varyansın %62.465'ini açıklayan, formal yapı, amaç birliği, işbirliği ve güven, sorumluluk paylaşımı ve teşvik ve girişim olmak üzere beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA ile önerilen faktör modeli, DFA ile test edilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinden RMSEA değeri 0.063 ve CFI değeri ise 0.98 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları, beş faktörlü yapının yeterli uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin toplam Chronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87, iki yarı test güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik, dağıtılmış liderlik, dağıtılmış liderlik ölçeği.

**EXTENDED SUMMARY****Introduction**

While the hierarchical and managerial forms of leadership are limited to a few formal leaders, the distributed leadership is an approach that encompasses all stakeholders in the school. Because most of the information needed for school development is in professionals, not just management team (Elmore, 2000). From this point on, the European Policy Network on School Leadership defines distributed leadership, the unique knowledge and skills of teachers, students, other employees and parents as the strategic use process to achieve shared educational goals (Spillane, 2006).

Distributed leadership is a leadership approach that focuses on the process with the question of "How" rather than the heroic leadership approach that focuses on the "What" question (Spillane, 2005; 2006). What is important in this process is to make a coherent whole between the differences in the type and level of expertise among the individuals. While making the coherent whole, guidance and direction following the limits of expertise are regarded as a glue of a common value framework or shared goals (Elmore, 2000, 2004; Bennett, Wise, Woods, and Harvey, 2003b; Woods, Bennett, Harvey, and Wise, 2004; Bolden, 2011).

On the distributed leadership approach we can say that it is not a managerial action anymore. Leadership, is not a bunch of behaviours which is dedicated to people, it is the interaction duration among leader-member- situations. In this interaction durations knowledge, skill, and experiences of people remain in the forefront instead of individuals. Thus, we can define the distributed leadership as the partnership of knowledge, skill, and experience which are differentiated yet for the same goal. There are four distinctive factors of distributed leadership different than other leadership approaches; Openness of boundaries, leadership according to expertise, interaction, emergent property.

The structure, vision, culture, decision making processes, responsibility and accountability of the school in terms of the effectiveness of distributed leadership practices are important dimensions (Elmore, 2000, Gronn, 2000, Spillane, 2005). The features that should be considered in a school in terms of the effectiveness of distributed leadership practices include:

- A sense of leadership that includes all stakeholders regardless of statutes (Gronn, 2000; Gronn, 2002a; Bennett et al., 2003a; Spillane, 2005; Tian, 2011),
- the structure that all stakeholders are involved in the decision-making process; the individuals clearly express their views; the individuals can assume a leadership role based on their knowledge, skill, experience or expertise in it. And also enables all stakeholders to take part in more than one team (Spillane, Halverson, and Diamond, 2001; Harris, 2004a; Spillane, 2005),
- goals that are consistent with the vision of the organization stipulated jointly by all stakeholders and that are shared by all stakeholders (Spillane, 2005; Gordon, 2005; Davis, 2009; ESHA, 2013)

- guidance and direction to make a coherent whole between different knowledge, skills and abilities; the responsibility and accountability for the product obtained as a result of this whole interaction process (Elmore, 2002; ESHA, 2013),
- an approach that emphasizes individuals' professional development, ensures that all individuals have access to leadership development opportunities, encourages initiatives by expanding leadership boundaries, and provides them with leadership experience opportunities (Bennett et al., 2003a; Bennett et al., 2003b; Woods et al., 2004; Williams, 2011)
- a culture in which respect, trust and high expectations are regarded as core values (Grenda, 2011; ESHA, 2013),
- positive relationships and communication (Grenda, 2011),
- all kinds of cooperation and participation integrated into organizational culture and daily routines (Gronn, 2002).

Definitons on the literature review, distinctive elements that are generated, and features which are required to be taking in to consideration for the effectiveness of the practices that all as relevant to distributed leadership sub-dimensions of this leadership approach transparently confront us. These are:

- Formal structure: The formal school structure provides everyone with the opportunity to participate in decision making; there is agreement about leadership roles; informal leadership is facilitated (Davis, 2009; ESHA, 2013).
- Comman goals: A shared vision with common values for all, where ownership by both staff and pupils is found important and creating a learning organisation is one of the school goals (Elmore, 2000; Gordon, 2005; Hulpia et al., 2009; Davis, 2009; ESHA, 2013; Taşdan & Oğuz, 2013).
- Collaboration and confidence: At schools for enhancing learning outputs, reaching shared goals, and working collobarately without any forcing is obvious Knowledge is shared with one another. Respect and environment of trust provide all these. (Hulpia et al., 2009; Tian, 2011; ESHA, 2013; Taşdan & Oğuz, 2013).
- Shared responsibility: Professionals are kept and feel accountable for their performance. In these schools professionals express their opinion regardless of their formal position. In addition, parents also included to this duration, and are given responsibilities the same as other employees. (Elmore, 2000; NCSL, 2004; Gordon, 2005; ESHA, 2013; Taşdan & Oğuz, 2013).
- Encouragement and initiative: Employees have self-esteem on having right desicions. Based upon their level of expertise everyone is expected to contribute their own ideas and come up with initiatives (Kouzes & Posner, 2002, 2003; Davis, 2009; ESHA, 2013).

## Method

The method of this study is a survey research, and it aims for improving an original evaluation instrumental for defining the distributed leadership level of the ministerial state schools. Developing scale study has done with

four study groups. In 2016-2017 education term in Gaziantep Province with Şehitkamil and Şahinbey central districts ministerial 15 schools with 491 teachers was the first study group, 9 schools with 309 teachers second study group; 2 schools with 68 teachers third study group.

While creating item pool with 73 items, benefitted from the related literature, expert reviews, and target group teachers' opinions. For content validity an "Expert Review Form" has been done and sent to 5 area expert and 3 testing and evaluation expert via e-mail; through their feedbacks necessary corrections are done, so content validity stage has been completed.

The Distributed Leadership Scale is Likert-type and scoring responses; 1 = Absolutely Disagree, 2 = Disagree, 3 = Agree and 4 = Absolutely Agree. When the scale scores were evaluated, the scores of the inverse measures were reversed as 4 = 1, 3 = 2, 2 = 3 and 1 = 4. The higher the scores on the scale, the higher the level of distributed leadership in the schools.

Within the study the 52-item Distributed Leadership Scale (Candidate Scale), which has the control item (34th item) created by researchers for EFA; for CFA, a 32-item Distributed Leadership Scale was used.

## Results

At the end of EFA, a form explaining the 62.465% of total variance, composed of five factors of formal structure, common goals, collaboration and confidence, shared responsibility and encouragement and initiative has been obtained. Factor model offered with EFA was tested with CFA. RMSEA was calculated as 0.063 and CFI was calculated as 0.98. CFA results have shown that the form with five factors has sufficient fit-indexes. The calculated Cronbach  $\alpha$  coefficient of internal consistency regarding the reliability of the scale was got as 0.87. Test-retest correlation coefficient was 0.76. Two half tests coefficient was 0.92.

## Discussion and Conclusion

When we look at scale development studies for distributed leadership practices on the literature review, similar dimensions emerge. The dimension of formal structure in which the current scale development work has been described is consistent with the scales developed by Davis (2009) and ESHA (2013). In these studies Davis and ESHA have described the involvement of all employees in the decision-making process, the acceptance of leadership roles, and the facilitation of informal leadership in terms of structure. Common goals explain a shared vision with common values and goals for all, where ownership all stakeholders. Structures that Gordon (2005), Davis (2009), Taşdan and Oğuz (2013) and ESHA (2013) have developed explain this dimension. Collaboration and confidence defines the environment in which employees collaborate, share information with one another, and respect and confidence that allows them to enhance learning outputs, achieve common purpose and solve problems without any forcing. Hulpia et al. (2009), Tian (2011), ESHA (2013) and Taşdan and Oğuz (2013) also support this dimension that the current structure describes. The dimension of shared responsibility is expressed by the fact that employees regardless of their formal position and parents are

included in the duration and take responsibility. Elmore (2000), NCSL (2004), Gordon (2005), ESHA (2013) and Taşdan and Oguz (2013) also explained this in the structures they have developed. When we look at the encouragement and initiative dimension, there is an encouragement of having self-esteem for decision-making, contributing their own ideas and taking initiatives. Initiative, one of the most important indicators of distributed leadership, is explained in the structure ESHA (2013) has been developed. It is possible to say that the distributed leadership scale developed in the context of these explanations overlaps with the conceptual framework of the literature review.

Based on the findings obtained through the analyzes made, it can be said that the distributed leadership scale is a valid and reliable intended for measuring the level of distributed leadership in schools. On the other hand, when we look at the sample size, which is an important issue for developing the scale, it is a scale developed with a sample of 868 people. This is the strength of the distributed leadership scale.

## GİRİŞ

Yoğun bilgi üretimi, bilgiye erişimin giderek kolaylaşması ve bilginin sosyal hayat içinde kullanım alanının genişlemesi gibi nedenler günümüz örgütlerini sürekli değişime zorlayan bir etki oluşturmaktadır. Bu etkiyle örgütler her biri kendi içinde ayrı bir bütün olan iç süreçlerini (karar verme, planlama, örgütlenme, koordinasyon vb.) yinelemek durumunda kalacak ya da iç süreçlerinde değişimlere gidecek ve bu değişimler sonucu hizmet verdikleri alana yeni bilgilerle katkı sağlayabileceklerdir. Böylece örgütler yeni yapılara kavuşacak, bu yapılar yeni bilginin üretimine devam edebilecektir. Örgütler ve bilgide gerçekleşen değişim arasında çift yönlü etki diyebileceğimiz bu etkileşim süreci, bilgi üretiminin hızı ve etki alanının büyüklüğü düşünüldüğünde, sürekli öğrenme yeteneğine sahip yeni örgütleri gerekli kılmaktadır. Yeni örgütlerin çok yönlü bakış açısına sahip, farklı bilgi ve becerilerin bir arada bulunduğu, üyelerinin her birini ayrı bir değer olarak kabul eden ve her birinin liderlik yeteneğini açığa çıkaran bir yapıda olması gerektiği söylenebilir. Bu durum ise örgüt ve liderlik teorilerinin yeniden ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir.

Newton Fiziği yasalarını alt üst eden Kuantum Fiziği'nin temel ilkelerinden birisi olan "belirsizlik" (Gleick, 2000) sosyal bilimlere "kaos" olarak yansımıştır (Ertürk, 2012). Sistemin dengeden çıkması, sistem için yeni bir düzenin dinamikliğini getirir. Bu dinamizm aşamasında dikkatten kaçan küçük bir ayrıntı bile, kaosun temel ilgi alanlarından olan kelebek etkisi düşünüldüğünde, büyük sonuçlara neden olabilir (Sungaila, 1990). Ancak ayrıntılar konusunda her ne kadar hassas olursa da yine Kuantum Fiziği'nin ilkelerinden birisi olan "verilerin tam olarak ölçülemezliği" ilkesi göz önünde bulundurulduğunda sonucun kestirilememesiyle birlikte geleceğin kestirilememesinden kaynaklı bir belirsizlik ve kaos ortamı oluşacak ve sistem kaotik sisteme dönüşecektir.

Kaotik sistemler ya da örgütler, çok sayıda ve birbiri ile ilişkili iç içe alt sistemlerden oluşmaktadır. Bu örgütlerin kendi aralarında ve örgütleri oluşturan sistemler arasında bilgi alışverişinden dolayı sürekli evrimleşen çift taraflı etkileşimler söz konusudur. Bir diğer ifade ile çevre örgütü etkilerken, örgüt de çevreyi etkiler ve bu süreç iki tarafta da farklılaşmalara ya da değişikliklere neden olur (Sayğan, 2014). Bununla birlikte örgütleri oluşturan alt sistemlere baktığımızda yapı, birey, kültür, liderlik, örgütsel davranış, karar verme, iç ve dış çevre vb. gibi birçok unsur karşımıza çıkar. Bu unsurlar kendi aralarında, kendileri ve örgütün bütünü arasında ve örgüt ve dış çevre arasında sürekli etkileşim halindedirler. Bu etkileşim süreçleri örgütler, örgütlerin alt sistemleri ve çevre üzerinde farklılaşmalara neden olur. Dolayısıyla örgütlerin, günümüzde, sürekli değişim ve bu yolla çevresel koşulları uyumunu sağlayacak lider ya da liderlere ihtiyacı olduğundan bahsedilebilir.

Liderlik insanlık tarihi boyunca var olan bir olgu olup, 19. yüzyılın başlarından itibaren bilimsel bir konu alanı olarak incelenmeye başlanmıştır. Bilime konu olduğundan bu yana da çok sayıda farklı tanımları yapılmıştır. Liderlik üzerine sadece 20. yüzyılda 5000'den fazla çalışma yapılmış ve 350'den fazla da liderlik ve lider tanımları ortaya konmuştur (Erçetin, 2000). Diğer taraftan 2002 yılından bu yana sadece Türkiye'de 400'ün üzerinde çalışmaya konu olmuş (Özkan, 2016) ve yine her bir çalışmada farklı şekillerde tanımlanmış bir olgudur liderlik. Ancak bu kadar çok sayıda tanımları yapılmış olmasına rağmen, içeriği ve anlamı sürekli değişime uğramış (Özkan, 2016) henüz üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanım geliştirilememiştir (Bass, 1990).

Tarihi süreç incelendiğinde her dönem ve yerde duruma, zamana ve koşullara göre, kültürel farklılıklardan etkilenen (Hodgetts ve Luthans, 2003) değişik türde liderlerin ortaya çıktığı, ancak değişenin sadece liderlik kavramının kapsamı ve algılanma biçimi olduğu görülmektedir. Çünkü sosyal ağ teorisinin de açıklık getirdiği gibi ilişki ağlarının etkisiyle toplumlar sürekli bir değişim ve gelişim süreci yaşamakta (Podolny, 1993) ve bu bağlamda toplumla birlikte çevre koşulları da değiştiğinden bir dönem geçerli olan liderlik tarzı veya davranışları geçerliliğini kaybederek yeni liderlik tarz veya davranışlarını gerekli kılmaktadır.

Liderlik olgusunun günümüze kadar geçirdiği değişim aşamalarına baktığımızda karşımıza ilk olarak on dokuzuncu yüzyılda lider olunmayıp lider olarak doğduğunu, liderliğin kalıtsal bir özellik olarak doğuştan geldiğini savunan Büyük Adam Teorisi çıkmaktadır. Bu teori başlangıçta liderlik kavramını erkekler ile özdeşleştirdiği için Büyük Adam Teorisi olarak anılmış olup daha sonra kadın liderlerin de ortaya çıkmasıyla Büyük İnsan Teorisi olarak anılmıştır (Buluç, 2016). Daha sonra sadece lider değişkeninin ön plana çıktığı, liderliğin doğuştan gelen bir Tanrı vergisi olarak bazı bireylerde var olan özellikler toplamı olduğunu savunan yaklaşımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımın özü; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderlerin başkalarından ayıran fiziksel özelliklere ve yeteneklere sahip oldukları düşüncesidir. Bu amaçla 1920-1950 yılları arasında geliştirilen psikolojik testler ile liderlerin sahip olduğu özellikler bulunmaya çalışılmıştır (Yukl, 1991; Koçel, 2003).

Lider özelliklerinin bazı durumları açıklamakta yetersiz kalması araştırmacıları bu olguyu yeni yaklaşımlarla açıklamaya yöneltmiş ve lider davranışları ön plana çıkarmıştır. Liderlik sürecini davranışlarla açıklamaya çalışan bu yaklaşımın ana fikri; liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun, liderin liderlik süreci içerisinde sergilediği işe veya kişiye yönelik davranışları olduğudur. Astlarıyla iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

1960'lerden itibaren ne özelliklerin ne de davranışların liderlik olgusunu açıklamada tatmin edici olmaması araştırmacıları durumlara odaklanmaya sevk etmiştir. Durumsallık yaklaşımı, değişik koşulların değişik liderlik tarzlarını gerektirdiği varsayımından hareket etmektedir. Her duruma uygun tek tip liderlik tarzı yoktur. Liderin görev yönelimi, ilişki yönelimi ve takipçilerin bilgi, beceri, isteklilik ve hazır bulunuşluk düzeyleri örgütsel amaçlara ulaşmada üç ana etkindir (Çağlar, 2004). Ancak durumsallık yaklaşımı da bazı kültür ve örgütlerde liderin davranışlarını koşullara göre değiştirmesinin astlar tarafından tutarsızlık ve samimiyetsizlik olarak görülebilmesi; diğer taraftan, liderin de değişen koşullar ve değişen liderlik yaklaşımına uyum sağlamakta güçlükler çekebilecek olması ya da yeni durumun gerektirdiği yeteneklere sahip olmaması ihtimali (Polat ve Arabacı, 2015) gibi farklı nedenlerle eleştirilmektedir. Burada dikkati çeken durum, durumsallık yaklaşımları ile birlikte artık örgüt çalışanlarının da ön plana çıkarıldığı yaklaşımların liderlik alanyazınında konuşuluyor olmasıdır.

Teknolojik gelişmeler, bu gelişmelere bağlı olarak hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerinin yaşanmasıyla birlikte geleceğin kestirilemezliği karşısında yıllardır etkili bir şekilde kullanılan farklı liderlik modellerini yeniden



düşünmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Örgütlerde olduğu gibi liderlikte de yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Burns (1978) ve Bass (1990), dönüşüm süreçlerinde etkili, ideal bir dönüşümcü liderin, takipçileri tarafından güven, hayranlık ve saygıya sahip olması gerektiğini vurgulamış; liderlik süreçlerinde vizyonu ve işin anlamlılığını önemli motivler olarak nitelemişlerdir.

1990 ve 2000'li yıllar arasında örgütsel bir kaynak, tüm örgütsel hastalıkların tedavisi olarak görülen (Ogawa ve Bossert, 1995; Ponder, Ogawa ve Adams, 1995) liderlik, yine bu dönemlerde yönetim kavramı yerine geçmiş ve örgütsel araştırmaların merkezine girmiştir. Geleneksel iç yönetim sisteminin aksine liderlik, vizyona, bireyler (duyguları, ihtiyaçları, motivasyonu) ve topluluğa (takım çalışması, işbirliği) odaklanır olmuştur (Kotter, 1990). Çünkü örgütler artık klasik yönetsel modellerle varlığını sürdürebilen makina örgütler olmaktan çıkmış sosyal ağların ve bunların etkileşim süreçlerinin etkisi altındaki kaotik sistemler haline gelmiştir. Bu bağlamda tek başına tüm süreçlerin üstesinden gelebileceğine inanılan kahraman liderlik anlayışı yerini her bir bireyin ayrı bir değer olarak kabul edildiği, bunların her birinin bilgi, beceri, deneyim vb. yönlerinin örgütsel amaçlar doğrultusunda rehberlik ve yönlendirme ile çeşitli süreçlerde birleştirildiği ortak akla bırakmıştır.

Örgüt yönetiminde ortak akıl ilk olarak Avustralyalı sosyal psikolog Gibb'in (1947, 1954) çalışmalarında gündeme gelmiş ve çalışanların sahip olduğu farklı kaynakların (uzmanlık, bilgi, beceri, deneyim vb.) ve değişken durumların istikrarsızlığa yol açmaması için liderliğin dağıtılması gerektiğini belirtmiştir. Gibb'e göre liderliğin dağıtılması yoluyla çalışanların sahip olduğu farklı kaynaklar bir araya getirilerek ortak akıl oluşturulacak ve örgüt kendi çalışma düzenini geliştirmiş olacaktır. Sonraki yıllarda Drucker (1959) bir şirketin varlığını sürdürmesinin çalışanların katkısına bağlı olduğunu dile getirerek dağıtılmış liderliğin temel prensibine vurgu yapmıştır. Bir başka çalışmada Fiedler (1964) durumlara bağlı olarak örgütün belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çalışanlar arasındaki ilişkilerin farklılaşabileceğine dikkat çekmiştir. Burada liderlikte her çalışanın her durumda statüsüne bakılmaksızın farklı roller alabileceği ilkesi ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan liderliğin dağıtılması için nitelikli çalışanlara ihtiyaç olması ve bu nitelikli çalışanların gevşek birleşmiş sistemler teorisi ve 1960'lı yıllarda başlayan standartlar hareketi doğrultusunda önem kazanması tüm çalışanların liderlik uygulamalarında yer alabilmesinin önünü açmıştır (Elmore, 2000). Tüm bu çalışmalardan hareketle 1990'lı yıllardan itibaren dağıtılmış liderlik, örgüt yönetimi yazınında yoğun olarak çalışılmaya başlanmıştır.

Okullara örgüt ve liderlik alanyazınındaki değişim bağlamında baktığımızda da durum farklı değildir. Okullardaki liderlik yaklaşımlarına ilişkin alanyazının genel olarak örgütlerdeki liderlik alanyazınına paralel olarak büyük bir artış göstermiştir. Ancak yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda sadece tek bir kişinin liderlik yeteneklerine odaklanılmış ve okul liderliğinde geleneksel olarak, liderin liderlik ettiği, kilit kararlar veren, çalışanları motive eden ve onlara ilham veren yukarıdan aşağıya (top-down) yaklaşım kabul edilmiştir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Buna karşılık liderliğe yönelik bakış açısının değişimi ile birlikte; son yıllarda giderek daha fazla hiyerarşik yapıyı yöneten bireyi ön plana çıkaran geleneksel liderlik araştırmalarının aksine, okul müdürlüğünün okul liderliği konusunda bir tekeli olmadığını gösteren çalışmalar yapılmış, öğretmenler, veliler ve diğer çalışanların da önemli roller oynadığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Smylie ve Denny, 1990; Harris ve Muijs, 2005). Bu şekilde liderleri sorumluluk ve otoriteyi paylaşmaya teşvik eden liderlik tarzları ilgi konusu olmuş,

birden fazla insana ve durumlara dağıtılan faaliyetler ve etkileşimler açısından okul liderliğini yeniden düşünmenin önü açılmıştır (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Spillane, 2006).

Avrupa Eğitim Sendikası Kurulu (European Trade Union Committee for Education-ETUCE) politika yapımcıların ve toplumun okuldan beklentilerinin artmış olmasının yanı sıra okul liderlerinin karşılaştıkları liderliğin doğasındaki değişimler, ağır iş yükü, belli belirsiz tanımlanmış ve sınırlandırılmış sorumluluklar, mesleğin çekiciliğinin düşük olması gibi farklı sorunlarla liderliğin dağıtımına olan ihtiyacı vurgulamışlardır (ETUCE, 2012). Ancak bununla birlikte liderliğin dağıtımına olan ihtiyacın sadece liderlerin iş yükünün orantılı bölünmesi gibi pragmatik bir konu olmadığını, öğretmenleri ve diğer çalışanları uzmanlıklarına göre liderlik yapmalarına teşvik ederek ve işbirlikçi çalışma kültürünü destekleyerek öz yeterlilikleri üzerinde etkili olmakla ilgili bir konu olduğunu da belirtmişlerdir (ETUCE, 2012). Bu açıdan bakıldığında dağıtılmış liderlik bir okulda gelişim kültürü için en önemli koşullardan birisi olarak görülmektedir.

Liderliğin hiyerarşik ve yönetsel biçimleri az sayıda formal liderler ile sınırlı iken dağıtılmış liderlik okulun bütün paydaşlarını kapsayan bir yaklaşımdır. Çünkü okul gelişimi için gerekli olan bilginin çoğu eğitim veren kişilerdedir, sadece onları yönetende değildir (Elmore, 2000). Bu noktadan hareketle Avrupa Okul Liderliği Politikası Ağı (European Policy Network on School Leadership) dağıtılmış liderliği ortak eğitim hedeflerine ulaşma yolunda, öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin eşsiz bilgi ve becerilerini stratejik kullanma süreci olarak tanımlar (Spillane, 2006).

Dağıtılmış liderlik “Ne” sorusuyla sadece sonuca odaklanan kahraman liderlik yaklaşımı yerine “Nasıl” sorusu ile sürece odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır (Spillane, 2005; 2006). Bu süreçte önemli olan bireyler arasında uzmanlık türü ve düzeylerindeki farklılıklardan tutarlı bir bütün yapmaktır. Bütünü oluştururken uzmanlık sınırlarını takip ederek yapılan rehberlik ve yönlendirme ise ortak bir görev ya da hedefin ve ortak bir değer çerçevesinin tutkalı olarak kabul edilir (Elmore, 2000; 2004; Bennett, Wise, Woods, ve Harvey, 2003a, b; Woods, Bennett, Harvey, ve Wise, 2004; Bolden, 2011).

Dağıtılmış liderlik tanımlamalarından yola çıkarak, özetle liderliğin yönetsel bir eylem olmaktan çıktığını söyleyebiliriz. Liderlik, bireye atfedilen bir davranışlar toplamı değil, lider-üye-durumlar arasındaki etkileşim sürecidir (Spillane, 2006). Etkileşim süreçlerinde ön planda olan bireyler değil bireylerin bilgi, beceri ve deneyimlerdir. O halde dağıtılmış liderliği birbirinden farklı ama aynı amaç için bir araya gelmiş bilgi, beceri ve deneyimlerin ortaklığı şeklinde tanımlayabiliriz. Bu tanım ise dağıtılmış liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarından genel olarak farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Dağıtılmış liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından ayırt eden dört unsur bulunmaktadır:

- *Liderliğin geniş sınırları:* Gronn’un (2000) toplamlı perspektif, Spillane’in (2006) lider-artı olarak ifade ettiği unsurdur. Dağıtılmış liderlik, liderlik sınırlarının açık olması gerektiğini öneren bir liderlik yaklaşımıdır. Diğer bir deyişle liderlik kapsamı pozisyonların ötesine geçmektedir (Bennett, vd. 2003a, b; Woods vd. 2004; Spillane, 2006; Chen, 2007; Bolden, 2011; Tian, 2011). Bu, liderlerin geleneksel

ağını genişletme, böylece sırayla hangi grupların ve bireylerin liderliğe getirileceği ya da kendisine katkıda bulunacağı sorusunu ortaya koyma eğiliminde olduğu anlamına gelir. Ancak kesinlikle bu sınırın ne kadar geniş olması gerektiği ile ilgili bir öneride bulunmaz. Bununla birlikte, liderlik kavramının sınırları yok, fakat sosyal ve kişisel bileşeni vardır:

1. Hangi paydaş grupları, dağıtılmış liderlik ağında sayılıyor?
2. Bu gruplardaki hangi kişiler dağıtılmış liderliğe katkıda bulunur ya da katkıda bulunmalıdır?

Alanyazında çoğunlukla dağıtılmış liderlik kavramı öğretmenlerle ilişkili olarak incelenmiştir. Ancak, rolleri üzerinde düşünülmesi gereken okul topluluğunun diğer paydaşları da vardır. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve diğer topluluklar da lider olabilirler (Bennett, vd., 2003a, b). Örneğin, Fielding (1999) ve Trafford (2003) özellikle de öğrencilerin katılımcı süreçlere dahil edilmesini önemle savunanlardır.

- *Uzmanlığa göre liderlik*: Dağıtılmış liderlik, çeşitli uzmanlıkların birçok kişiye dağıldığı gerçeğinden hareket eder. Liderlik sınırlarının açıklığıyla ilgili olarak, örgüt ve örgütün paydaşları içine yayılmış bir durumda sayısız, farklı, yegâne perspektif ve yeteneklerin bulunabileceği fikrindedir. Bunlar bir araya getirilirse, katılımcıların toplamından daha fazlasını temsil eden bir dinamik oluşturmak mümkündür. Girişimler, belirli bir bağlamda ilgili becerilere sahip olanlar tarafından başlatılabilir, ancak diğerleri, karşılıklı güven ve destekleyici bir kültür içinde, onları benimser, onlara uyum sağlar ve onları geliştirir (Bennett, vd., 2003a, b; Woods vd., 2004; Chen, 2007; Bolden, 2011).
- *Etkileşim içindeki ağlar*: Liderlik, bireysel davranışlardan ziyade örgüt üyeleri arasındaki etkileşimlerden kaynaklanmaktadır (Bennett, vd., 2003a, b; Woods vd., 2004; Chen, 2007; Tian, 2011). Dağıtılmış bir perspektif, liderler, takipçiler ve durumlar arasındaki etkileşimler üzerine odaklanır. Çoğu bilim adamı, dağıtılmış liderliğin, tanımlanmış ve ayrı örgütsel rolleri yerine getiren okul çalışanları arasında bölünen görevlerle aynı olmadığını kabul eder; dağıtılmış liderliğin birden fazla lider ve takipçi arasındaki dinamik etkileşimlerden oluştuğuna inanırlar (Timperley, 2005). Spillane'e (2006) göre, dağıtılmış perspektif iki boyutu içerir: lider-artı boyutu ve liderlik uygulamaları boyutu. Lider-artı boyutu, bir okula liderlik etmenin ve onu yönetmenin birçok lideri kapsadığını kabul eder. Lider-artı tek başına hayati önemdedir, ancak liderliğin karmaşıklığını açıklamak için yeterli değildir. Spillane (2006) tarafından geliştirilen dağıtılmış liderliğin kavramsal çerçevesi, lider-artı boyutunun ötesine geçmektedir. Dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderliğin ötesinde bir anlam taşır. Liderlik, bir "komuta ve kontrol" modelinden daha "geliştirip koordine etme" modeline doğru ilerledikçe, liderliğin öğretilme şekli de değişmelidir. Liderlik uygulamaları boyutu, geleneksel liderliğin odağını bireyin eylemlerinin ötesinde, liderler, takipçiler ve durumları arasındaki etkileşimlere götürür (Spillane, 2006).
- *Ürün olma özelliği*: Dağıtılmış liderlik, liderliği, etkileşim içindeki bir grubun ürünü olarak vurgular (Gronn, 2002a). Bu, liderliğin bireyden kaynaklanan bir olgu olduğunu savunan tek adam liderliği anlayışına zıttır. Gronn'un çalışması (2000, 2002a, b) bunu açıklamakta ve üzerinde durulmasında yardımcı olmaktadır. Dağıtılmış liderlik kavramı hakkında en belirgin olan, Gronn'un (2002b) "uyumlu eylem" terimiyle özetlenebilir. Bu, bir grup ya da kuruma farklı yollarla kendi inisiyatifleri ve

uzmanlıkları ile katkıda bulunan bir takım insanın bir araya toplanan etkisini temsil eden sayısal ya da toplamsal eylemden farklıdır. Uyumlu eylem, ortak eylemin ürünü olan ekstra dinamik ile ilgilidir. İnsanlar kendi inisiyatiflerini ve uzmanlıklarını bir araya getirecek şekilde birlikte çalıştıklarında, sonuç, bireysel eylemlerinin toplamından daha büyük bir ürün veya enerjidir (Bennett, vd., 2003a, b; Woods vd., 2004).

Dağıtılmış liderlik uygulamalarının etkinliği açısından okulun yapısı, vizyonu, kültürü, karar alma süreçleri, sorumluluk ve hesapverebilirlik yapıları, çalışanlar arası ilişkiler önem arz eden boyutlardır (Elmore, 2000; Gronn, 2000; Spillane, 2005). Bunlarla birlikte dağıtılmış liderlik uygulamalarının etkinliği açısından bir okulda dikkate alınması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Statüleri dikkate alınmaksızın tüm paydaşların dahil edildiği bir liderlik anlayışı (Gronn, 2000; Gronn, 2002a; Bennett vd., 2003a; Spillane, 2005; Tian, 2011),
- tüm paydaşların karar alma sürecine katıldığı, bireylerin görüşlerini açıkça belirttiği, bilgi, beceri, deneyim veya uzmanlığına göre liderlik rolü üstlenebildiği demokratik yönetime dahil eden; ve birden fazla takım, komisyon veya kurulda rol alabilmesini mümkün kılan yapılar (Spillane, Halverson, ve Diamond, 2001; Harris, 2004a; Spillane, 2005),
- tüm paydaşların birlikte belirlediği örgüt vizyonuna uygun ve yine tüm paydaşlar tarafından ortak kabul edilen amaçlar (Spillane, 2005; Gordon, 2005; Davis, 2009; ESHA, 2013)
- farklı bilgi, beceri ve yetenekleri tutarlı bir şekilde bütünleştirmek için yapılan rehberlik ve yönlendirme; bu bütünün etkileşim süreci sonucunda elde edilen ürün için sorumluluk ve hesap verebilirlik (Elmore, 2002; ESHA, 2013)
- çalışanların mesleki gelişimine önem veren, böylece tüm çalışanların liderlik gelişim fırsatlarına erişebilmesini sağlayan ve liderlik sınırlarını genişleterek girişimde bulunmalarını teşvik eden ve onlara liderlik deneyimi konusunda fırsatlar sunan bir yaklaşım (Bennett vd., 2003a; Bennett vd., 2003b; Woods vd., 2004; Williams, 2011),
- saygı, güven ve yüksek beklentilerin temel değerler olarak kabul edildiği bir kültür (Grenda, 2011; ESHA, 2013),
- doğru iletişim ile olumlu ilişkiler (Grenda, 2011),
- örgüt kültürüne ve günlük rutinlerine entegre edilmiş her türlü işbirliği ve katılım (Gronn, 2002).

Dağıtılmış liderlik ile ilgili yazında yapılan tanımlamalar, ortaya çıkan ayırt edici unsurlar ve uygulamaların etkinliği açısından dikkate alınması gereken özelliklere baktığımızda bu liderlik yaklaşımının alt boyutları belirmektedir. Bunlar:

- *Formal yapı:* Resmi okul yapısı, herkesin karar alma sürecine katılma imkânı sağlar; liderlik rolleri konusunda anlaşma vardır; informal liderlik kolaylaştırılmıştır (Davis, 2009; ESHA, 2013).

- *Amaç birliği*: Bütün paydaşların sahiplendiği, ortak değerlerle paylaşılan bir vizyon ve öğrenen organizasyon oluşturma okul amaçlarından biridir (Elmore, 2000; Gordon, 2005; Hulpia vd., 2009; Davis, 2009; ESHA, 2013; Taşdan ve Oğuz, 2013).
- *İşbirliği ve güven*: Okullarda, öğretim çıktılarını iyileştirmek, ortak amaca ulaşmak ve sorunları çözmek için herhangi bir zorlama olmadan çalışanların işbirliği içinde çalışması belirgindir. Bilgi birbirleriyle paylaşılır. Bunlara olanak sağlayan karşılıklı saygı ve güven ortamıdır (Hulpia vd., 2009; Tian, 2011; ESHA, 2013; Taşdan ve Oğuz, 2013).
- *Sorumluluk paylaşımı*: Çalışanlar performanslarından sorumlu tutulur ve sorumlu hissederler. Bu okullarda, resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini ifade eden çalışanlar vardır. Ayrıca veliler de sürece dahil edilir ve diğer çalışanlar kadar sorumlu tutulur (Elmore, 2000; NCSL, 2004; Gordon, 2005; ESHA, 2013; Taşdan ve Oğuz, 2013).
- *Teşvik ve girişim*: Doğru kararlar verme konusunda çalışanların kendilerine güvenleri vardır. Kendi uzmanlık düzeylerine dayanarak herkesin kendi fikirlerini paylaşması ve girişimlerde bulunması teşvik edilir ve beklenir (Kouzes ve Posner, 2002, 2003; Davis, 2009; ESHA, 2013).

Dağıtılmış liderlik kavramı paylaşılan liderlik kavramının bileşenleri ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Oysaki, dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderlik ile eş anlamlı değildir (Fullan, 2002; Timperley, 2005; Leithwood, vd. 2007). Dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderlik kavramının içermediği okul yapısı, öğretim programı, artefaktlar gibi bileşenleri içeren daha kapsamlı ve farklı bir uygulamadır (Davis, 2009). Bu görüşü destekler nitelikte Ulusal Okul Liderliği Akademisi (National College for School Leadership, NCSL, 2004) dağıtılmış liderliğin okullarda liderliği delege etme, paylaşma, işbirliği yapma, dağıtım ve demokratikleşmeyi içinde barındıran geniş kapsamlı bir olgu olduğunu öne sürer. NCSL'ye göre dağıtılmış liderlik rollerle ilgilenmek yerine, örgütte ortaya çıkan ve örgütün sosyal ve durumsal bağlamları üzerine liderlik fonksiyonunu yayan, kendiliğinden ve işbirliğine dayalı liderlik uygulamalarına odaklanır.

Paylaşılan liderlik, liderliğin sosyal ilişkilerden doğan bir şey olduğunu, sosyal bir süreç olarak incelendiğini kabul eder. Paylaşılan liderlik bireylerin uzmanlıklarına, niteliklerine ya da becerilerine değil ekip içindeki kolektif yapıya vurgu yapar (NCSL, 2004). Oysaki dağıtılmış liderlik bireylerin bilgi, beceri ve uzmanlığına vurgu yapmaktadır (Harris, 2004a, b). Bilgi, beceri ve uzmanlıklar üzerine kurulu bir liderlik yaklaşımı da kaçınılmaz olarak örgütte kolektif insan kapasitesini geliştirmeyi ön plana çıkarır (Harris, 2004a, b). NCSL (2004) de benzer olarak dağıtılmış liderlikte uzmanlığın önemini vurgulayarak bu liderlik yaklaşımının kapasite geliştirme ile birlikte yürüyebileceğinden bahseder. Dağıtılmış liderlikte kapasite geliştirmenin önemini açıklayan bir diğer araştırmacı da Spillane'dir.

Spillane (2006)'a göre, dağıtılmış liderlik perspektifi iki boyutu içerir: lider-artı boyutu ve liderlik uygulamaları boyutu. Lider-artı boyutu, bir okula liderlik etmenin ve onu yönetmenin birçok lideri kapsadığını kabul eder. Lider-artı boyutu örgütler için hayati önemdedir, ancak liderliğin karmaşıklığını açıklamak için tek başına yeterli değildir. Ona göre dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderlikteki güç ve sorumluluğu paylaşmanın ötesinde bir anlam taşımakta, bir komuta-kontrol modelinden geliştirip-koordine etme modeline doğru ilerledikçe, liderliğin

uygulanma şekli de değişmektedir. Liderlik uygulamaları boyutu, geleneksel liderliğin odağını bireyin eylemlerinin ötesinde, liderler, takipçiler ve durumları arasındaki etkileşimlere götürür ki bu etkileşim süreçlerinde de koordinasyon yapıları ve kapasite geliştirme ön plandadır (Spillane, 2006). Özetle belirtmek gerekirse Spillane, dağıtılmış liderliği diğer liderlik uygulamalarından farklı bir yere koymuştur. Bunun nedenini ise günümüz örgütlerinin olmazsa olmazı kabul edilen kapasite geliştirme ve koordine etmeye dayandırmıştır.

Dağıtılmış liderliğin ayırt edici unsurlarından olan liderliğin geniş sınırları, liderliğin kapsamını sadece örgüt içinde değil örgüt dışında da yaymayı vurgular. Nitekim OECD'nin okul liderliği konusunda karşılaştırmalı incelemesi örgüt içi ve dışı ağlarda işbirliğini güçlendirmek ve toplumlar arasında kaynakların paylaşımı için okul dışında liderliğin kapsamını genişletmenin, diğer bir deyişle sistem düzeyinde liderliğin önemine işaret eder. Bizleri bu "sistem liderliği"ne doğru götürecektir anlayış da dağıtılmış liderlik yaklaşımıdır (ESHA, 2013). Bu açıdan baktığımızda dağıtılmış liderlik anlayışının geniş sınırlarının liderliğin paylaşımından çok daha fazlasına işaret ettiği görülmektedir.

Dağıtılmış liderlik ile paylaşılan liderliğin farklı uygulamalar olduğunu ortaya çıkaran bir durum da, yanlış isimlendirme ile yapılan çalışmaların tutarsız sonuçlar vermesidir. Diğer bir anlatımla, aslında paylaşılan liderlikle ilgili yapılan çalışmaların dağıtılmış liderlik olarak ifade edilmesi sonucunda, dağıtılmış liderlik uygulamasından beklenen olumlu sonuçlar gözlenememektedir (Davis, 2009).

Dağıtılmış liderlik, temelleri her ne kadar Gibb'in (1947, 1954) çalışmalarına dayandırılrsa da ancak 1990'lı yıllarda teorik alt yapıya yoğunlaşmış (Wallace ve Hall, 1994; Archer, 1995; Mahoney ve Moos, 1998; Fielding, 1999; Gronn, 2000; Elmore, 2000; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Bennett vd. 2003a, b; Woods vd. 2004; NCSL, 2004; Spillane, 2005); 2000'li yıllarda ampirik çalışmalara konu olmuştur (Oduro, 2004; Gordon, 2005; Smith, 2007; Chen, 2007; Davis, 2009; Heck ve Hallinger, 2009; Grenda, 2011; Williams, 2011; Tian, 2011; ESHA, 2013; Singh, 2014). Türkçe yazına baktığımızda dağıtılmış liderlik, teorik olarak oldukça sınırlı sayıda (Baloğlu, 2011a, 2011b) ve ampirik olarak (Baloğlu, 2012; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir, 2012; Kılınc, 2014; Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı ve Karadağ, 2014; Yılmaz, 2014; Ağırdaş, 2014; İşcan, 2014; Yılmaz ve Turan, 2015; Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Adıgüzzelli, 2016) daha çok ölçek uyarlama ve sınırlı sayıda tez çalışmasına konu olmuştur.

Türkçe yazında Taşdan ve Oğuz'un 2013 yılında geliştirdiği yetki ve sorumluluk paylaşımı, liderlik becerileri, amaç ve misyon paylaşımı, meslektaş yardımlaşması, iletişim olmak üzere beş alt boyutlu dağıtılmış liderlik ölçek geliştirme çalışması karşımıza çıkmaktadır. Güvenirliği ve geçerliği sağlanmış bir ölçek mevcut iken araştırmacıları yeni bir ölçek geliştirmeye sevk eden nokta ise yapılan yazın taramasında örgütün yapısı, kültürü, profesyonel hesapverebilirlik, teşvik ve girişimcilik boyutlarına sık sık vurgu yapılmış olmasına rağmen (Elmore, 2000; Elmore, 2002; Bennett, vd. 2003; Hay Group Education, 2003; Spillane, 2005; Gordon, 2005; Davis, 2009; Tian, 2011; Williams, 2011; ESHA, 2013) bu boyutların ölçekte temsil edilmemiş olmasıdır. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracı geliştirmenin amaçlandığı bu çalışmada Slavec ve Drnovsek (2012) tarafından geliştirilmiş; üç aşama, on adımdan oluşan bir model kullanılmıştır. Modelin birinci aşaması, yapının varlığı ve teorik önemi ile ilgilidir; ikinci aşamasında, veri toplamasının temsil edilebilirliği ve uygunluğu ele alınır ve üçüncü aşaması, yapının istatistiksel analizi ve kanıtlanması ile ilgilidir.

Aşama 1. Üç adımdan oluşan bu aşamada geliştirilmek istenen yapı ortaya çıkarılır ve kuramsal çerçevesi çizilir. Adım 1, oluşturulmak istenen ölçeğin kapsamının tanımlandığı adımdır. Bu adımda araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Adım 2, madde havuzunun oluşturulduğu adımdır. Bu adımda, literatür incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda 92 ifadeli bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken, öngörülen boyutlar dikkate alınarak ifadeler yazılmıştır. Adım 3, kapsam geçerliğinin değerlendirildiği adımdır. Madde havuzundaki 92 ifade incelenmiş ve 73 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Taslak ölçek Türkiye’de dağıtılmış liderlik konusunda çalışma yapan uzmanların görüşlerine sunulmuş ve maddelerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir.

Aşama 2. Dört adımdan oluşan bu aşama veri toplama ve örneklemin evreni temsil edebilirliğinin sağlanması aşamasıdır. Adım 4, aday ölçek formunun geliştirildiği ve değerlendirildiği adımdır. Üçüncü adımdaki kapsam geçerlilik değerlendirmeleri sonucunda dörtlü Likert tipinde birisi kontrol maddesi olmak üzere 52 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Adım 5, dil geçerliğinin sağlandığı adımdır. Bu çalışmada 6 Türkçe öğretmeninden taslak ölçek maddelerini Türkçe dil yapısı ve dilbilgisi kuralları açısından incelemeleri istenmiştir. Adım 6, pilot çalışmanın yapıldığı adımdır. Oluşturulan taslak ölçek formunun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot çalışmanın uygulamada yaşanabilecek sorunların tespiti için uygulama öncesinde yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada hedef gruptan 13 kişi ile pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma esnasında maddelerde sorunlu ifadeler olduğu görülmüş ve sorunlu ifadelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Adım 7, örneklemin yapıldığı ve verilerin toplandığı adımdır. Temsil gücü yüksek bir örneklem ve verilerin toplanma süreci sonuç kalitesi için çok önemlidir. Bu adımda, geçerli ve genellenebilir veri toplayabilmek için bütün bunlar dikkate alınmıştır.

Aşama 3. Yapının istatistiksel analizinin yapıldığı ve istatistiksel kanıtların ortaya koyulduğu üçüncü aşamada ölçme aracının faktör yapısı ortaya çıkarılır, güvenilirlik analizleri yapılır ve yapı geçerliği değerlendirilir. Adım 8, ölçek faktörlerinin değerlendirildiği adımdır. Bu adımda yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak faktörler ortaya çıkarılmış ve faktörlerin teorik çerçeve ile uyumu değerlendirilmiştir. Adım 9, yapı geçerliğinin değerlendirildiği adımdır. Yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için AFA sonucunda ortaya çıkan yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Adım 10, güvenilirlik analizlerinin yapıldığı adımdır. Ölçeğin güvenilirliğinin test edildiği bu adımda Chronbach’s Alfa katsayısı, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve iki yarı test puanları hesaplanmıştır.

## Örneklem

Faktör analizlerinde örneklem büyüklüğü 100=zayıf, 200=yeterli, 300=iyi, 500=çok iyi, 1000 ve üzeri ise mükemmel olarak bildirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Diğer taraftan örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ölçme aracındaki madde sayısı temel alınarak faktör analizi için kabul edilebilir örneklem büyüklüğünün madde başına 4:1 veya 5:1 oranının yeterli olduğunu savunan görüşler de vardır (Özcan ve Balyer, 2013; Kurnaz ve Yiğit, 2010). Bir kısım araştırmacıya göre de bu oran 5:1 ve 10:1 arasında olduğunda örneklemin yeterli olduğundan bahsedilebilir (Floyd ve Widaman, 1995; Çokluk vd., 2010). Bu araştırmada bu oran AFA için yaklaşık 10:1, DFA için ise yine yaklaşık 10:1 oranındadır.

Ölçek geliştirme çalışması üç ayrı örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. *Birinci grup* 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 23 Nisan Ortaokulu, Hürriyet Ortaokulu, Mehmet Ali Eruslu Ortaokulu, Mahmut Fehime Ersoy Ortaokulu, Mehmet Erdemoğlu Ortaokulu, Güzelvadi Ortaokulu, 25 Aralık Ortaokulu, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu, Naciye Mehmet Gençten Ortaokulu, Mustafa Marangoz Ortaokulu, Hoşgör Ortaokulu, Mustafa Necati Ortaokulu, Hilal Doğan Mazicioğlu Ortaokulu, Mehmet Tuncay Aykaç Ortaokulu ve Güneş Ortaokulu'nda çalışmakta olan 491 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle AFA yapılmıştır.

*İkinci grup* 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Ömer Asım Aksoy Ortaokulu, Mahmut Hümayun Özhelvacı Ortaokulu, Adil Ceydeli Ortaokulu, Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu, Mavikent Ortaokulu, Turgut Özal Ortaokulu, Akyol Ortaokulu, Kocatepe Ortaokulu ve Hatice Büyükbeşe Ortaokulu'nda çalışmakta olan 309 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır.

*Üçüncü grup* 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Kocatepe Ortaokulu ve Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu'nda çalışmakta olan 68 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle test-tekrar test güvenilirlik ölçümleri yapılmıştır.

**Örnekleme Yöntemi:** Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında, özelliğin ranjinin örnekleme önemli olduğundan, gönüllü katılımcılar üzerinden veri toplandığı için örnekleme yöntemi kaçınılmaz olarak "amaçlı-uygun örnekleme" şeklinde olmalıdır (Erkuş, 2017). Bu doğrultuda bireyler

- okullarda çalışan kişilerin en az bir yıl ve daha uzun süredir çalışıyor olması,
- geçici görevli ya da vekil öğretmenlik kadrosunda olmaması,
- araştırmaya katılmayı kabul etmesi şartı ile araştırmaya dahil edilmiştir.

## Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için Gaziantep İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Katılımcılara toplanacak bilgilerin sadece bilimsel çalışmada veri olarak kullanılacağı dolayısıyla formların üzerine isim yazmamaları, bilgilerin hiç



bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacağı veri toplama aracının yönerge kısmında belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde de bütün bunlar sözlü olarak açıklanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi**

#### ***Veri toplama aracı***

Çalışma kapsamında AFA için araştırmacılar tarafından oluşturulan 34. maddesi kontrol amaçlı olan 52 maddelik Dağıtılmış Liderlik Ölçeği (aday ölçek); DFA için ise 32 maddelik Dağıtılmış Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan işlemler, ölçeğin puanlanması ve değerlendirilmesini kapsayan bilgiler aşağıda betimlenmiştir.

*Dağıtılmış Liderlik Ölçeği (DLÖ):* Ölçek maddelerinin yazımı aşamasında, ilk olarak dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Dağıtılmış liderliğin kapsamı, boyutları, uygulama şekillerine yönelik yapılmış olan gerek teorik gerekse ampirik çalışmalardan (Gibb, 1947, 1954; Elmore, 2000, 2002; Gronn, 2000a,b, 2002; Spillane, Halverson, ve Diamond, 2001; Bennett vd., 2003a,b; Woods vd., 2004; Harris, 2004a, b; Hay Group Education, 2003; Spillane, 2005; Gordon, 2005; Davis, 2009; Hulpia vd., 2009; Bolden, 2011; ESHA, 2013) faydalanılarak okullarda dağıtılmış liderliği ölçebileceği düşünülen maddeler yazılmıştır.

Okulun misyonu vizyonu ve hedefleri, okul kültürü, ortak sorumluluk, liderlik uygulamaları, karar alma (Elmore, 2000); yetki ve sorumluluk paylaşımı, liderlik becerileri, amaç ve misyon paylaşımı, meslektaş yardımlaşması, iletişim (NCSL, 2004; Taşdan ve Oğuz, 2013); okulun misyonu vizyonu ve hedefleri, okul kültürü, paylaşılan sorumluluk, liderlik uygulamaları (Gordon, 2005; Smith, 2007); liderlik fonksiyonları, liderlik ekibi uyumu (Hulpia vd., 2009); okul örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretim programı, öğretimsel çıktılar, öğretmen liderliği, müdür liderliği (Davis, 2009); karar alma, öğretim ve araştırma, kişilerarası ilişkiler ve işbirliği, okul kültürü (Tian, 2011); destek ve kalitesi, liderlik ekibi tarafından gerçekleştirilen denetim, liderlik ekibi arasında işbirliği, katılımcı karar verme (Hulpia vd., 2012); okulun yapısı, stratejik vizyon, değerler ve inançlar, işbirliği ve dayanışma, karar alma, sorumluluk ve hesap verebilirlik, girişim (ESHA, 2013) dağıtılmış liderliğin alt boyutları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikler ve boyutlar dikkate alınarak, dağıtılmış liderliğe yönelik 92 değişkeni içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken alanyazın taraması sonucu öngörülen boyutlar (okul yapısı, vizyon, kültür, sorumluluk paylaşımı, profesyonel hesapverebilirlik, işbirliği, karar alma, girişimcilik) dikkate alınarak ifadeler yazılmıştır. Ayrıca madde havuzunun oluşturulmasında uzman görüşleri ve araştırmanın hedef kitlesi olan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliğinin sağlanması için madde havuzu uzman görüşlerine sunulmadan önce araştırmacılar tarafından inceleme yapılmış ve birbirine benzerlik gösteren maddeler çıkarılarak 73 maddeden oluşan taslak bir forma dönüştürülmüştür. "Uzman Görüş Formu" 5 alan uzmanı (Türkiye'de dağıtılmış liderlik konusunda çalışma yapmış olan akademisyenler) ve 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına e-posta yoluyla gönderilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılmış ve

böylelikle kapsam geçerliği aşaması tamamlanmıştır. Ardından aday ölçeğin görünüş geçerliği için 2 öğretim üyesi ve 6 Türkçe öğretmeninden aday ölçeği incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmıştır.

Uygulamaya hazır hâle getirilmiş ölçek küçük bir grup hedef kitle üzerinde uygulandığında, maddelerin anlaşılabilirliğini ve cevaplayanlar tarafından anlaşılmayan yerlerin belirlenmesini, yanlışların saptanmasını, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesini vb. sağlar (Erkuş, 2012). Buna yönelik olarak, 51 maddelik taslak formun küçük bir grup üzerinde ön uygulaması yapılmıştır. Bunun için, 13 öğretmenden taslak ölçek formlarını doldurmaları istenmiş, formları doldurma sırasında maddelerin anlaşılabilirliği açısından yaşadıkları güçlükler tespit edilmiştir. Pilot uygulamadan sonra belirlenen örneklem üzerinde esas uygulamanın yapılması amacıyla, öğretmenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda ifadelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğe verilen cevapların tutarlılığını belirlemek amacıyla bir kontrol maddesi (34. madde) eklenerek 52 maddelik aday ölçek formu oluşturulmuştur. Aday formda altı adet ters madde (47, 43, 37, 23, 15, 8) bulunmaktadır.

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği dördümlü Likert tipinde olup yanıtların puanlanması; 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Katılıyorum ve 4=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yapılmaktadır. Ölçek puanları değerlendirilirken ölçekteki ters maddelerin puanları 4=1, 3=2, 2=3 ve 1=4 şeklinde tersine çevrilmiştir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe okullardaki dağıtılmış liderlik düzeyi yükselmektedir.

#### **Verilerin toplanması**

Pilot uygulamanın ardından ölçek AFA için, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 15 ortaokulda görev yapan 552 öğretmene basılı olarak ulaştırılmıştır. Ölçeğin üst kısmına yönerge eklenerek öğretmenlere çalışmanın neden önemli olduğu belirtilmiş, öğretmenlerin ölçek maddelerini dikkatle ve içtenlikle cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin ulaştırıldığı 552 öğretmenden toplam 536 öğretmen uygulanan ölçeğe dönüt vermiştir. Dönüt olarak alınan ölçeklerle ilgili ön inceleme yapılmıştır. Bu incelemede kontrol maddesini yanlış cevaplamış olan 23 öğretmenin ölçeği çalışma dışına çıkarılarak değerlendirmeye tabii tutulmamıştır. Ayrıca 22 öğretmenin ölçeği ise hatalı veri nedeniyle çalışmadan çıkarılmıştır. Doğru olarak doldurulduğu kabul edilen 491 ölçek formuna AFA yapılmıştır.

DFA verileri ise aynı şekilde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 9 ortaokulda çalışmakta olan 316 öğretmenden toplanmıştır. Doğru olarak doldurulduğu kabul edilen 309 ölçek formuna DFA yapılmıştır.

Test-tekrar test verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey Merkez İlçeleri'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı 2 ortaokulda çalışmakta olan 76 öğretmenden toplanmıştır. Doğru olarak doldurulduğu kabul edilen 68 ölçek formuna test-tekrar test güvenilirlik analizi yapılmıştır.

**Verilerin analizi**

Analiz aşamasında, okullarda dağıtılmış liderlik düzeyini belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiştir. Yapı geçerliği, testin soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Öner, 1997). AFA, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni faktörler (boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2011). DFA ise, AFA ile belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Erkorkmaz vd., 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Verilerin analize uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısına ve Barlett küresellik testi puanlarına bakılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için de Temel Bileşen Analizi ve Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılmıştır. Dağıtılmış liderlik ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha katsayısı, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve iki yarı test puanı hesaplanmıştır.

**BULGULAR**

Bu bölümde; okullarda dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemek için geliştirilen dağıtılmış liderlik ölçeğine ilişkin KMO katsayısı, Barlett's Test puanları, AFA, uyum iyiliği indeksleri, DFA, Cronbach's Alfa katsayısı, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve iki yarı test puanı verilmiştir.

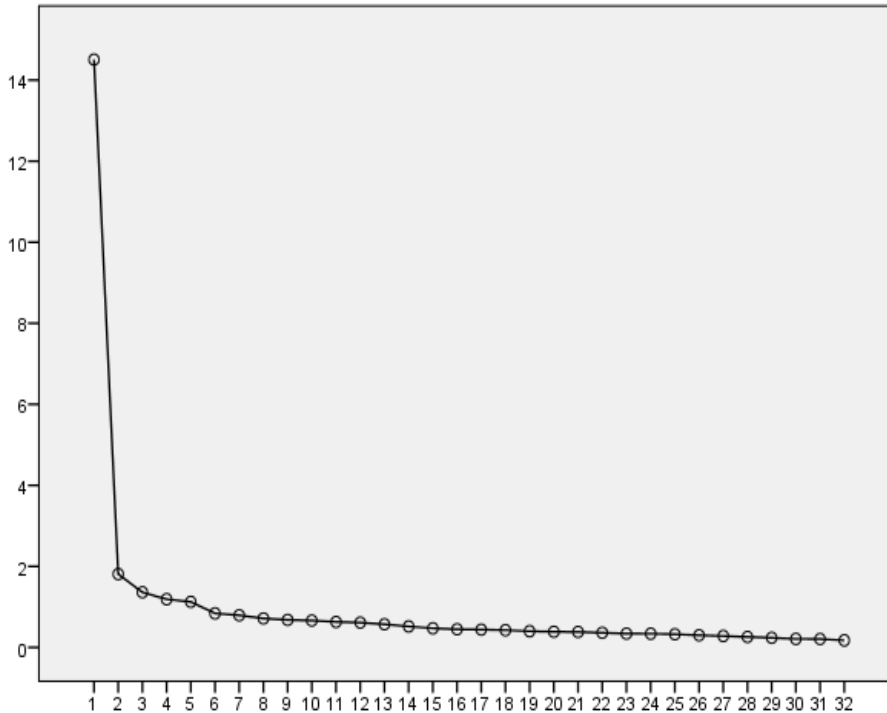
**Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin kapsam geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Kapsam geçerliğinde, ölçek bütün olarak ele alınır ve her maddenin ne düzeyde amacına hizmet ettiği belirtilir (Tekin, 2004). Uzman görüşü alınarak ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yansıtmaya düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Taslak formda bulunan maddelerin belirlenen değişkeni ölçüp ölçmediği, ilgili madde türüne uygunluğu, anlaşılabilirliği, dil bilgisi açısından uygunluğu, yanlışlık taşıyıp taşımadığı ve yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu bakımından değerlendirilmesi için, uzman görüşleri alınmıştır (DeVellis, 2014). Taslak formun kapsam geçerliği açısından uygunluğunun belirlenmesi sürecinde; ölçek geliştirilen alandaki uzman akademisyenler, ölçme-değerlendirme uzmanları, dil ve öğretmenlerin (Tavşancıl, 2006) görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüş formlarında her bir maddenin karşısına "Gerekli", "Yararlı ama yetersiz", "Gereksiz" şeklinde alan açılmış, maddeye yönelik düşüncelerini bu üç alandan birisini seçerek belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca okudukları maddeye ilişkin önerilerinin her bir maddenin altındaki maddeye yönelik önerilerinin kısmına yazmaları istenmiştir. Beş uzman akademisyen, üç ölçme-değerlendirme uzmanı, üç psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, altı Türkçe öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda hatalı olduğu konusunda görüş birliğine varılan maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin amacına uygun olmayan 22 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Kapsam geçerliğine ilişkin kanıtlar istatistiksel değildirler. Uzman görüşleri doğrultusunda belirleniyor olmaları öznel olduklarının göstergesidir (Balci, 2006; Tavşancıl, 2006). Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada kapsam geçerlik oranlarının hesaplanmasına gerek duyulmamıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde geçerliği artırmak amacıyla yapılan çalışmalardan bir diğeri de görünüş geçerliğidir. Ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği ölçebilme derecesinin belirlenmesine ve bu esnada ölçekteki başlık, açıklama, madde düzeni, kenar boşluklarının ele alınmasına görünüş geçerliği denir (Büyüköztürk, 2011). Aynı zamanda ölçme aracının yeterli olma derecesinin belirlenmesi olarak da ifade edilmektedir (Özler, Tan, ve Karaesmen, 2009). Taslak formun görünüş geçerliği açısından incelenmesinde Türkçe eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 6 Türkçe öğretmeni yer almıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçlerin ardından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kontrol maddesi çıkarılarak kalan 51 maddelik test verileri ile faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizinden önce, birinci örneklem grubundan (n=491) toplanan verilerin analize uygun olup olmadığı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2011) göre KMO'nun 0.60'dan yüksek, Barlett küresellik testinin ise anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösterir. Bartlett testi sonucunun anlamlı olması, ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ortaya koyar ve elde edilen veri setinin AFA için uygun olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca KMO katsayısının 1'e yaklaştıkça verilerin analize daha uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu söylenebilir (Kan, 2007). Yapılan analiz sonucunda, KMO değeri 0.964 olarak bulunmuştur. Barlett's Sphericity testi sonucunda elde edilen değer anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ( $\chi^2=9736.880$ ;  $p<0.01$ ).

Ölçeğin AFA sonuçlarına göre, Varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan işlem sonucunda, öz değerleri 1 den büyük beş faktör elde edilmiştir (Şekil 1). Bu beş faktörün toplam varyansın %62.465'ini açıkladığı görülmektedir.



Şekil 1. Dağıtılmış Liderlik Ölçeğine İlişkin Özdeğer Grafiği

Çizgi grafiği maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesi sonucunda elde edilmektedir. Grafikte görülebilecek kırılma noktalarının faktör sayısını vereceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Şekil 1'e bakıldığında, ilk beş faktöre ait özdeğerden sonra altıncı faktöre ait özdeğerde önemli bir düşüş olduğu; diğer faktörlerde ise, grafiğin yatay bir şekil aldığı ve özdeğerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeğin anlamlı faktör sayısının beş olduğu söylenebilir.

Özdeğer grafiğinde faktör elde ederken, aralarında yüksek ilişki olan değişkenler farklı faktörler altında yer alabilirler ve bu hesaplamada göz ardı edilir. Bu durum faktörleri yorumlamayı zorlaştırır. Dolayısıyla elde edilen ilk faktörler döndürülmelidir. Böylece daha iyi yorumlanabilecek yapılara ulaşılabilir (Tatlidil, 2002). Bu noktadan hareketle verilere Varimax Dik Döndürme Tekniği uygulanmış, testin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır (Tablo 1).

AFA sonucunda, 51 maddeden oluşan ölçekten ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren on dokuz madde (1, 2, 7, 8, 17, 21, 22, 23, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 47, 52) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 32 madde, özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Bu faktörler, dağıtılmış liderliğe ait varyansın %62.465'ini açıklamaktadır. Maddeler atıldıktan sonra, ölçeğe ilişkin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Dağıtılmış Liderlik Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
1. Okulumuzda yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş liderlik rolleri vardır.	,664				
2. Yöneticilerin öğretmenlerle görüşmeleri için daima zamanları vardır.	,705				
3. Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için konu ile ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.	,732				
4. Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, okula katkıda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli destek sağlanır.	,555				
5. Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır.		,712			
6. Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.		,729			
7. Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir.		,765			
8. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından beraberce belirlenir.		,639			
9. Okulumuzun hedefleri ile misyonu uyumludur.		,701			
10. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl yeniden düzenlenir.		,671			
11. Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken yönetici kadronun görüşlerine başvurulur.*		,501			
12. Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerler vardır.		,518			
13. Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.			,730		
14. Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır.			,663		
15. Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır.			,696		
16. Okulumuzdaki bütün öğretmenler eğitimsel konularla ilgili bilgilerini ve deneyimlerini birbiriyle paylaşır.			,667		
17. Bütün çalışanlar olarak okulumuzdaki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalışırız.			,694		
18. Okulun ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız.			,665		
19. Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşırız.			,428		

20.	Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.	,662
21.	Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili olmasını sağlamak adına okul çalışanları ve veliler iş birliği yaparlar.	,665
22.	Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.	,548
23.	Okul içinde yapılan herhangi bir işle ilgili görüşlerimizi çekinmeden ifade ederiz.	,514
24.	Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.	,511
25.	Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.	,595
26.	Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.	,577
27.	Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.	,695
28.	Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.	,651
29.	Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.	,508
30.	Okul müdürü öğretimin iyileştirilmesi konularında öğretmenlerin önerilerini dikkate alır.	,712
31.	Okul yönetimi, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için iş birliği, grup veya takım çalışması yapmaları konusunda cesaretlendirir.	,737
32.	Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendirir.	,746
Özdeğer		19,989
Toplam ölçek için açıklanan varyans oranı (%)		%62.465
Tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı Cronbach $\alpha$		0,87

\*ters kodlanmış madde

Tablo 1 incelendiğinde, ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yüklerinin, 0.42 ile 0.77 arasında değiştiği görülmektedir.

Maddelerin faktörlerde aldıkları yük değerleri incelendiğinde, 32 maddeden 4'ünün en yüksek yük değerini birinci faktörde, 8'inin ikinci faktörde, 7'sinin üçüncü faktörde, 3'ünün dördüncü faktörde, 10'unun ise beşinci faktörde aldığı görülmektedir. Faktörleri isimlendirmede ilgili alanyazın taramalarından faydalanılmıştır. Birinci boyut "formal yapı"; ikinci boyut "amaç birliği"; üçüncü boyut "işbirliği ve güven"; dördüncü boyut "sorumluluk paylaşımı"; beşinci boyut ise "teşvik ve girişim" olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen 32 madde ve beş faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için, DFA uygulanmıştır. Model 0.05 anlamlılık düzeyinde, Maximum Likelihood yöntemi kullanılarak test edilmiştir. İlk aşamada elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir.

Modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılabilen farklı uyum iyiliği indeksleri vardır. Bunlar Ki-Kare Uyum İyilik Testi (Chi-square Goodness-of-Fit Tests), Genel Model Uyumunun Tanımlayıcı Ölçümleri (Descriptive Measures of Overall Model Fit) ve Model Karşılaştırmasına Dayalı Tanımlayıcı Ölçümler (Descriptive Measures Based on Model Comparisons) olmak üzere üç grupta toplanabilirler. Modelin kabul edilip edilmeyeceğine bu indekslerin sınır değerleri göz önünde bulundurularak karar verilir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

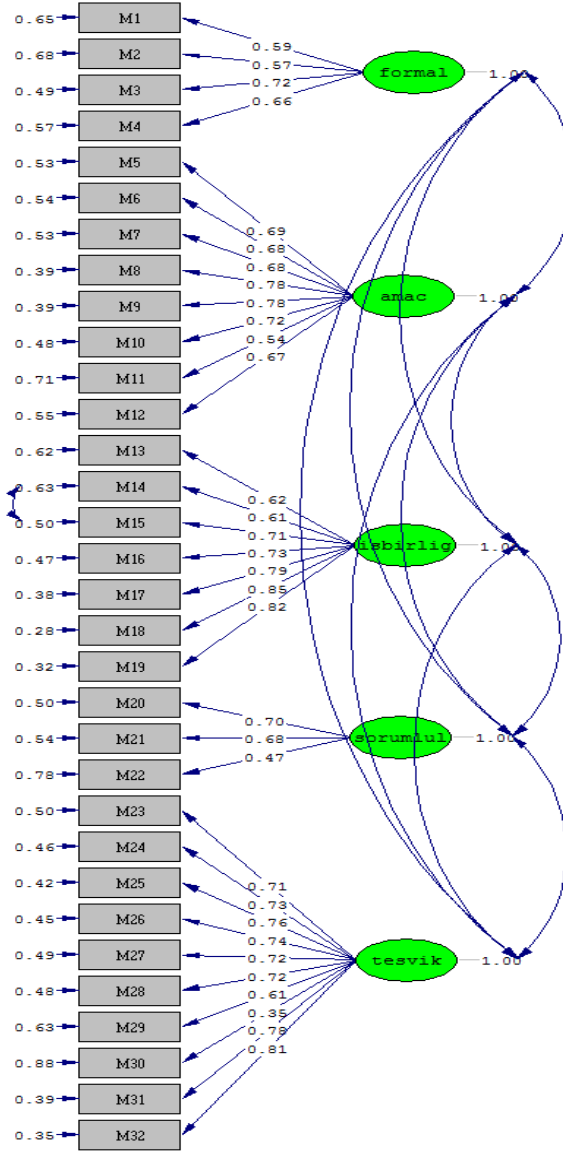
Çalışmada, incelenen bazı uyum değerlerinin (NFI, NNFI, CFI ve SRMR) iyi uyum sınırları içinde yer aldığı, bazılarının ( $\chi^2/df$  ve RMSEA) ise kabul edilebilir uyum sınırları içinde yer aldığı görülmektedir (Tablo 2). DFA'da, uyum indekslerinin kabul düzeylerini karşılamaması halinde, analiz sonucunda ortaya koyulan modifikasyon önerilerinin incelenmesinde yarar vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle, modifikasyon önerilerine bakılmış ve gerçekleştirilecek bir modifikasyon ile modelde uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Uyum İndeksleri ve Ölçek Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1013.14/453=2.23
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.063
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.028
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.96
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.98
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.98

Modifikasyon önerilerine göre M14 (Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır) ile M15 (Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır) arasına eklenecek hata kovaryansının, Ki-Kare üzerinde azalmaya yol açacağı gözlenmiştir. Bu iki madde arasında kovaryans yapılmış ve model yeniden test edilmiştir. Elde edilen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve iyi uyum değerleri (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003) ile ölçek değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

DFA sonucunda elde edilen beş boyutlu modele ilişkin faktör yükleri, Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2’de maddelerin faktör yüklerinin, Formal Yapı boyutu için 0.59 ile 0.73 arasında; Amaç Birliği boyutu için 0.54 ile 0.79 arasında; İşbirliği ve Güven boyutu için 0.61 ile 0.86 arasında; Sorumluluk Paylaşımı boyutu için 0.47 ile 0.69 arasında; Teşvik ve Girişim boyutu için ise 0.35 ile 0.82 arasında değiştiği görülmektedir.

#### Dağıtılmış Liderlik Ölçeği’nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede çeşitli yöntemler vardır. Bu çalışmada Cronbach’s Alfa katsayısı, test-tekrar test ve iki yarı test güvenirliliğini belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliliğini belirlemede Cronbach’s Alfa katsayısı hesaplanmış, 0,87 bulunmuştur. Bu bulgu, bireyler arasındaki değişimin %87’sinin ölçülen nitelikle ilgili gerçek değişikliğe, %13’ünün ise tesadüfi hatalara ait olduğu şeklinde ifade edilebilir (Özguven, 2014). Ölçeğin faktörleri için Cronbach’s Alfa güvenirlilik katsayısı ise formal yapı 0.73-amaç birliği 0.88-işbirliği ve bütünleşme 0.89-sorumluluk paylaşımı 0.62-teşvik ve girişim 0.84şeklinindedir.



Test tekrar test güvenilirliği bir ölçme aracının uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verebilme ve zamana göre değişmezlik gösterebilme gücüdür. Bunun için bir test aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanır. Uygulamalar arasında ortalama iki-dört hafta geçmesi uygun görülür. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini bulmak için iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır (Karasar, 2009; Büyüköztürk, 2011).Mevcut çalışmada ölçek, test-tekrar test için 68 kişilik bir gruba dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon eşitliği ile elde edilen değer 0,76 (p:000) olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısının yüksek çıkmış olması, testin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini gösterir (Büyüköztürk, 2011).

İki yarı test güvenilirliği, testin maddelerinin tek-çift, ilkyarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Bu yöntem elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin iki yarı test güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur.

#### TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada okullarda dağıtılmış liderlik düzeyini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen dağıtılmış liderlik ölçeği 4 madde formal yapı, 8 madde amaç birliği, 7 madde işbirliği ve güven, 3 madde sorumluluk paylaşımı ve 10 madde teşvik ve girişim olmak üzere beş boyut ve 32 maddeden oluşan bir yapıdadır. Ölçeğin toplam Chronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87, iki yarı test güvenilirlik katsayısı 0.92, test-tekrar test korelasyon değeri 0.76 olarak bulunmuştur.

Alanyazındaki dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına baktığımızda benzer boyutlar karşımıza çıkmaktadır. Mevcut ölçek geliştirme çalışmasında yapının açıkladığı formal yapı boyutu Davis (2009) ve ESHA'nın (2013) geliştirmiş oldukları ölçeklerde karşımıza çıkar. Bu çalışmalarda da Davis ve ESHA tüm çalışanların karar alma sürecine katılımını, liderlik rolleri konusundaki kabulü, informal liderliğin kolaylaştırılmış olmasını yapı boyutu ile açıklamışlardır. Amaç birliği tüm paydaşların sahiplendiği, ortak değerlerle paylaşılan bir vizyon ve amaçları açıklamaktadır. Gordon (2005), Davis (2009), Taşdan ve Oğuz (2013) ve ESHA'nın (2013) geliştirmiş oldukları yapıların bu boyutu açıkladığı görülmektedir. İşbirliği ve güven boyutu öğretim çıktılarını iyileştirmek, ortak amaca ulaşmak ve sorunları çözmek için herhangi bir zorlama olmadan çalışanların işbirliği içinde olmasını, bilgiyi birbirleriyle paylaşımlarını, buna imkan tanıyan saygı ve güven ortamını tanımlar. Hulpia vd. (2009), Tian (2011), ESHA (2013) ve Taşdan ve Oğuz'un (2013) geliştirdikleri ölçeklerin de mevcut yapının açıkladığı bu boyutu desteklediği görülmektedir. Sorumluluk paylaşımı boyutu resmi statülerin göz ardı edilerek çalışanların ve ebeveynlerin de sürece dahil edilerek sorumluluk alması ile ifade edilir. Elmore (2000), NCSL (2004), Gordon (2005), ESHA (2013) ve Taşdan ve Oğuz'un (2013) geliştirmiş oldukları yapılar da sorumluluk paylaşımını açıklamıştır. Teşvik ve girişim boyutuna baktığımızda ise karar verme konusunda çalışanların kendilerine güvenleri, kendi fikirlerini paylaşmaları ve girişimlerde bulunmaları için teşvik söz konusudur. Dağıtılmış liderliğin önemli göstergelerinden birisi olan girişimcilik ESHA'nın (2013)

geliştirmiş olduğu yapıda açıklanmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda geliştirilmiş olan dağıtılmış liderlik ölçeğinin alanyazındaki kavramsal çerçeve ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmacıları ölçek geliştirmeye sevk eden ve bu doğrultuda madde havuzu oluşturulan örgüt yapısı, profesyonel hesapverebilirlik, teşvik ve girişimcilik boyutlarından örgüt yapısı, teşvik ve girişimcilik boyutlarının ortaya çıkan yapıda açıklandığı görülmektedir. Diğer taraftan profesyonel hesapverebilirlik boyutunu ise söz konusu yapı açıklamamıştır. Bununla ilgili olarak hesapverebilirlik sisteminin kültürel etmenler ve toplumsal gereksinimlerden önemli derecede etkilenen bir yapı olması dikkate alınması gereken bir noktadır (Lingenfelter, 2003).

Yapılan analizlerle elde edilen bulgulara dayanarak dağıtılmış liderlik ölçeğinin okullarda dağıtılmış liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ölçek geliştirmede önem arz eden bir konu olan örneklem büyüklüğüne baktığımızda mükemmel yakın örneklem geliştirilmiş bir ölçek olması dağıtılmış liderlik ölçeğinin güçlü yönlerindedir.

Yukarıda sık sık vurgulandığı gibi günümüzde örgüt yönetiminde, sosyal ağlar denilen çalışanlar arası etkileşimlerin ürünü olan ortak aklın ön plana çıkmış olması araştırmacıları eğitimin her düzeyinde dağıtılmış liderlik uygulamalarına yönlendirmiştir. Bu anlamda söz konusu ölçek ortaokullara yönelik geliştirilmiş olmakla birlikte, ifadelerin nesneliğinden yola çıkarak yapısal benzerlikler de hesaba katıldığında bütün eğitim kademelerinde güvenilirlik analizleri yapılarak kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları"na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership, theory, research, and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. ve Harvey, J.A. (2003a). *Distributed leadership: A review of literature*. National College for School Leadership. Erişim tarihi: 21.10.2016, <http://www.rtuni.org/uploads/docs/Distributed%20Leadership%20-%20review.pdf>
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. ve Harvey, J.A. (2003b). *Distributed leadership: A review of literature summary report*. National College for School Leadership. Erişim tarihi: 21.10.2016, <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Resource-Distributed-Leadership-Report-Summary-2003-NCSL.pdf>
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 13, 251–269. doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x

- Buluç, B. (2016). Geleneksel Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik. Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 41-68.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2002 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camburn, E., Rowan, R. ve Taylor, J (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational and Policy Analysis*, 25 (4), 347-373.
- Chen, Y. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Office of Graduate Studies of Texas A&M University, USA.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004 (2), 91-108.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.
- Davis, M.W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Graduate School of Education and Human Development of George Washington University, USA.
- Devellis, R.F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Drucker, P.F. (1959). *Landmarks of tomorrow: A report on the new "post-modern" world*. New York: Haper & Bros.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute, Winter, 2000. Erişim tarihi: 18.10.2016, <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/building.pdf>
- Elmore, R.F. (2002). *Bridging a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33 (1), 210-223.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 1211-1224. doi: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b02.074>

- Ertürk, A. (2012, 09). Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 849-868.
- ESHA (2013, 10). *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools*. Erişim tarihi: 21.10.2016, [http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf\\_e.a.\\_2013\\_distributed\\_leadership\\_in\\_practice\\_esh-a-etu-ce\\_0.pdf](http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a._2013_distributed_leadership_in_practice_esh-a-etu-ce_0.pdf)
- ETUCE (2012). *School leadership survey*. Brussels: ETUCE.
- Fiedler, F.E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26 (2): 1–34.
- Floyd, F.J. ve Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7 (3), 286-299.
- Fullan, M. (2002). *The Change Leader*. Center for Development and Learning.
- Gibb, C.A. (1947). The principles and traits of leadership. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42 (3), 267-284.
- Gibb, C.A. (1954). *Leadership*. G. Lindzey (Ed.) *Handbook of social psychology*, (ss. 877-917). MA: Addison-Wesley.
- Gleick, J. (2000). *Kaos: Yeni bir bilim teorisi*. (F. Üçcan, Çev.). İstanbul: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Gordon, Z.V. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Central Connecticut State University, Connecticut.
- Grenda, J.P. (2011). *Instances and principles of distributed leadership: A multiple case study of Illinois middle school principals' leadership practice* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Illinois, Educational Administration and Leadership Graduate College, Urbana, Illinois.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13 (4): 423–51.
- Gronn, P. (2002b). Distributed leadership. K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford, K. Riley (Ed.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (ss. 1–48). Dordrecht: Kluwer.
- Hay Group (2003). Growing tomorrow's school leaders: The challenge. Erişim tarihi: 24.10.2016, [http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Growing\\_Tomorrows\\_School\\_Leaders.pdf](http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Growing_Tomorrows_School_Leaders.pdf)
- Harris, A. (2004a). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32 (1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A. (2004b). *Distributed leadership: Leading or misleading?* Erişim tarihi: 22.10.2016, <https://www.aera.net>
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. New York: Open University Press.

- Hodgetts, R.M. ve Luthans, F. (2003). *International management, culture, strategy, and behavior*. New York: McGraw Hill/Irwin Publish.
- Hulpia,H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009), Development and validation of scores on the distributed leadership inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 69 (6), 1013-1034.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme özyetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 35-50.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, Ç. (2014). A Quantitative study of the relationship between distributed leadership and organizational citizenship behavior: Perceptions of Turkish primary school teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 69-78.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Kotter, P.J. (1990). What do leaders really do? *Harvard Business Review*, 79 (11), 85-96.
- Kouzes, J.M. ve Posner, B.Z. (2002). *The leadership practices inventory: Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders*. Erişim tarihi: 24.10.2016, [http://media.wiley.com/assets/61/06/lc\\_jb\\_appendix.pdf](http://media.wiley.com/assets/61/06/lc_jb_appendix.pdf).
- Kouzes, J.M ve Posner, B.Z. (2003). *Leadership practices inventory facilitator's guide*. San Francisco: Pfeiffer A Wiley Imprint.
- Kurnaz, M.A. ve Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 29-49.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., ve 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.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational accountability, setting standards, improving performance. *Change*, 35 (2), 21-23.
- NCSL, (2004). *Distributed leadership in action: Full report*. Erişim tarihi: 26.10.2016, [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)
- Ogawa, R. T. ve Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 136-150.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2), 615-639.
- Özler, A., Tan, B. ve Karaesmen, F. (2009). Multi-product newsvendor problem with value-at-risk considerations. *International Journal of Production Economics*, 117 (2), 244-255.
- Podolny J.M. (1993), A status-based model of market competation. *American Journal of Sociology*, Num: 98, 829-872.

- Polat, M. ve Arabacı, İ.B. (2015). Liderliğin kısa tarihi ve açık liderlik. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 207-232.
- Pounder, D.G., Ogawa, R.T. ve Adams, E.A. (1995). Leadership as an organization wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31 (4), 564-588.
- Sayğan, S. (2014). Complexity theory in organization science. *Ege Academic Review*, 14 (3), 413-423.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Slavec, A. ve Drnovsek, M. (2012). A Perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14 (1), 39-62.
- Smith, L.M. (2007). *Study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Georgia Southern University, Georgia.
- Smylie, M.A. ve Denny, J.W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2001, 04). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Research News and Comment*, Vol. 2001, 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Sungaila, H. (1990). The new science of chaos: Making a new science of leadership. *Journal of Educational Administration*, 28 (2), 4-23.
- Taşdan, M. ve Oğuz, E (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar 2013 (11), 103-124.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Jyväskylä, Institute of Educational Leadership, Department of Education, Finland.
- Timperley, H.S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 395-420.
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: What, why, how*. Leicester: SHA Publications.
- Williams, C.G. (2011). Distributed leadership in South African schools: possibilities and constraints. *South African Journal of Education*, Vol. 31, 190-200.

- Woods, P.A., Bennett, N., Harvey, J.A. ve Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership*, 32(4), 439–457. doi: 10.1177/1741143204046497
- Yukl, G. ve Falbe, C.M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, Num: 76, 416-423.

## Ek 1. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği

1. Okulumuzda yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş liderlik rolleri vardır.
2. Yöneticilerin öğretmenlerle görüşmeleri için daima zamanları vardır.
3. Okulumuzda görüş alışverişinde bulunmak için konu ile ilgili bütün çalışanların katıldığı toplantılar düzenlenir.
4. Okulumuzda liderlik rollerini üstlenen öğretmenlere, okula katkıda bulunmaları amacıyla yönetim tarafından yeterli destek sağlanır.
5. Okulumuzda bütün çalışanlar tarafından paylaşılan bir vizyon vardır.
6. Okulumuzun vizyonu bütün paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, veliler) tarafından bilinir.
7. Okulumuzda bütün çalışanlar ortak misyonumuzu açıklayabilir.
8. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından beraberce belirlenir.
9. Okulumuzun hedefleri ile misyonu uyumludur.
10. Okulumuzun hedefleri çalışanlar tarafından her yıl yeniden düzenlenir.
11. Okulumuzun stratejik planı geliştirilirken yönetici kadronun görüşlerine başvurulur.\*
12. Okulumuzda herkesin benimsediği ortak değerler vardır.
13. Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine güvenir.
14. Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı vardır.
15. Okulumuzda çalışanlar arasında güvene dayalı iletişim vardır.
16. Okulumuzdaki bütün öğretmenler eğitimsel konularla ilgili bilgilerini ve deneyimlerini birbiriyle paylaşır.
17. Bütün çalışanlar olarak okulumuzdaki sorunlara çözüm bulmak için birlikte çalışırız.
18. Okulun ortak hedeflerine ulaşmak için birbirimizle işbirliği yaparız.
19. Okulumuzda çalışanlar olarak ortak sorumlulukları paylaşırız.
20. Okuldaki sorunların çözümü için gerektiğinde velilerle işbirliği yaparız.
21. Ebeveynlerin çocukların eğitiminde etkili olmasını sağlamak adına okul çalışanları ve veliler iş birliği yaparlar.
22. Okulumuzda bütün çalışanlar öğrenci başarısından sorumlu tutulur.
23. Okul içinde yapılan herhangi bir işle ilgili görüşlerimizi çekinmeden ifade ederiz.
24. Okul yönetimi, zümre ve şube toplantılarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sunar.
25. Okul müdürü, çalışanların karar verme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik eder.
26. Tüm çalışanlar resmi statülerinden bağımsız olarak görüşlerini bildirmeye teşvik edilir.
27. Okul yönetimi öğretmenlerin akademik gelişmeleri takip etmesi için gerekli ortamı sağlar.
28. Öğretimin iyileştirilmesine kendi fikirlerimizle katkıda bulunma özgürlüğümüz vardır.
29. Bütün görevler, çalışanlar arasında uzmanlık alanlarına göre dağıtılır.
30. Okul müdürü öğretimin iyileştirilmesi konularında öğretmenlerin önerilerini dikkate alır.
31. Okul yönetimi, bütün öğretmenleri akademik başarıyı geliştirmek için iş birliği, grup veya takım çalışması yapmaları konusunda cesaretlendirir.
32. Okul yönetimi, öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve deneyimlerini dikkate alarak liderlik rolleri üstlenmelerini cesaretlendirir.