

## Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması\*

### *The Validity and Reliability Studies of Distributed Leadership Scale for School Organizations*

Mahire Aslan<sup>1</sup>, Aslı Ağiroğlu Bakır<sup>2</sup>

#### Öz

İşlevleri gereği çok boyutlu bir özellik gösteren okullarda eğitsel ve yönetsel süreçlerin başarılı bir biçimde yürütülmesi, tüm paydaşların yetkinlikleri doğrultusunda ve kubaşık biçimde çalışmalarını sağlanabilir. Böylesi bir örgütsel işleyişin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi, okullarda paylaşılan liderlik yaklaşımının öngördüğü anlayışla elde edilebilir. Paylaşılan liderlik, ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışıdır. Bu çalışmada paylaşılan liderlik olgusunun okul örgütlerinde ne düzeyde bulunduğuna ilişkin öğretmen algılarını saptamak amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Malatya il merkezinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 228 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın geçerlik çalışmaları için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile madde-toplam test korelasyonu; güvenilirlik çalışmaları için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili ölçeğin eğitim örgütlerinde kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu ve Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin (OÖPLO) okullarda paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabilirliğini göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Paylaşılan liderlik ölçeği, geçerlik, güvenilirlik, okul

#### Abstract

Schools, which have a multi-structured body because of their functions, need all the staff to work together in means of their abilities and expertise in order to realize the educational and administrative procedures in success. Such an organizational function to be realized and continued may only be possible through the distributed leadership approach. Distributed leadership can be defined as a leadership perception which depends on the idea of responsibility and voluntariness among all stakeholders about realizing the organizations goals. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale measuring teachers' perceptions of distributed leadership in their schools. 228 state and private school teachers working in province of Malatya constitute the study group of the research. In order to test validity of the scale, the data obtained were subjected both exploratory and confirmatory factor analysis and also item-total correlations besides Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) coefficient and test-retest correlation coefficient were estimated. Findings have shown that the scale has five-factor structure. All the validity and reliability analysis carried out show that Distributed Leadership Scale for School Organizations (DLSSO) has high internal consistency and validity and can be used for measuring the teachers' perceptions of distributed leadership in their schools.

**Keywords:** Distributed leadership scale, validity, reliability, school

Received: 20.11.2013 / Revision received: 27.03.2014 / Second revision received: 11.03.2015 / Approved: 13.03.2015

<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, mahire.aslan@inonu.edu.tr, <sup>2</sup>Dr., Turgut Özal Anadolu Lisesi, Malatya, asliabakir@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24. doi: 10.14527/kuey.2015.001

Günümüz çağdaş, karmaşık toplumlarında tüm toplumsal kurumlar arasında kaçınılmaz biçimde bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşim örüntüsü içerisinde eğitim kurumunun, yetişmiş insan gücü üretmesi nedeniyle, diğer toplumsal kurumlar üzerindeki etkisi daha baskın ve belirleyici olabilmektedir. Bir eğitim örgütü olan okul ise, vizyon ve misyonlarını gerçekleştirme süreçlerinde, anılan etkileşimin yönünü ve içeriğini belirlemede başat rol oynamaktadır.

Toplumlardaki değişim, dönüşüm ve yenileşme süreçleri örgütler aracılığıyla geniş kitlelere ulaşarak insanları çoğu zaman onların inisiyatifinde olmayan biçimde etkilemektedir. Bir yandan toplumsal dönüşüm ve yenileşme süreçlerinin başlatıcı değişkeni olabilecek, öte yandan bu süreçlere uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek, okul örgütlerinin temel işlevleri arasında önemli bir yer tutmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2007). Okul yöneticileri, böyle bir işlevin gerçekleştirilmesinde tek başlarına yeterince etkili ve verimli olamayabilirler. Vurgulanan bu nokta, geleneksel liderlik öngörüsüne dayalı ve yöneticiyi tek lider olarak kabul eden yaklaşımların geçerliliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, tüm örgüt paydaşlarını sürece katmak ve onları sonuç üzerindeki etkileri açısından bütüncül bir biçimde ele almak gerekmektedir (Spillane, 2006). Bu nokta, alan yazında “paylaşılan liderlik” (distributed leadership) olarak adlandırılan yeni liderlik yaklaşımının temel dayanağını oluşturmaktadır.

Eğitim yönetimi ve denetimi alanyazınında oldukça köklü bir konu olan liderlik, günümüzde çeşitleri açısından da yoğun olarak ele alınan bir araştırma alanıdır. Bu bağlamda, paylaşılan liderlik son dönemlerde öne çıkan bir liderlik türü olarak göze çarpmaktadır. Alan yazında paylaşılan liderlik yaklaşımının kuramsal temellerinin daha çok Peter Gronn, Richard Elmore ve James Spillane'nin görüşlerine dayalı olduğu izlenmektedir (Elmore, 2000, 2004; Gronn, 2000, 2002, 2008; Spillane, 2003, 2005, 2006). Bu araştırmacıların dışında Bennet ve diğerleri, 2003; Bolden, 2007; Diamond, 2007; Halverson, 2001; Harris, 2003, 2004, 2008; Spillane ve diğerleri, (2008) ve Woods (2010) da paylaşılan liderliğin önde gelen araştırmacıları arasındadır. Bu çalışmada ve bazı başka çalışmalarda “paylaşılan liderlik” adıyla ele alınan konu (Ağiroğlu-Bakır, 2013; Bostancı, 2012; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Özer ve Beycioğlu, 2013) Türkçe alanyazında “dağıtılmış liderlik” (Oğuz, 2010), “dağıtımçı liderlik” (Baloğlu, 2011, 2012; Baloğlu ve Karadağ, 2011; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir, 2012; Taştan ve Oğuz, 2013) gibi adlarla da irdelenmiştir.

Paylaşılan liderlik, ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışıdır (Ağiroğlu-Bakır, 2013). Paylaşılan liderliğe ilişkin ilk referansların 1950'li yıllardaki Sosyal psikoloji literatürüne dayandığına değinen Gronn (2002), günümüzdeki

anlamıyla paylaşılan liderliğin özellikle 21. yüzyılda daha çok uyulama alanı bulduğunu ifade etmektedir.

Hareket etme özgürlüğü, karar verebilme hakkı gibi ifadelerle de tanımlanan paylaşılan liderlik, 'emretme ve kontrol' kavramlarıyla bağdaşmamaktadır. Paylaşılan liderliğin benimsendiği örgütlerde, klasik tek yönetici uygulamaları yerine, liderliği sistem anlayışı içine yerleştirme yaklaşımı esas alınmaktadır (McCarthy, 2010). Paylaşılan liderlik anlayışı, liderlik yapma fırsatını alan uzmanlığına ve söz sahibi olma gücüne dayandırmaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009). Liderliğe dayalı uygulamalar ve bu uygulamaların örgütsel gelişime olan etkileri ön plandadır (Harris ve Spillane, 2008; Spillane, 2006). Tüm bireylerin liderlik uygulamalarına katkıları önemli görülür ve formal açıdan lider olarak tanımlansın ya da tanımlanmasın herkesin fikirleri dikkate alınır (Harris ve Spillane, 2008). Öte yandan, paylaşılan liderlik yaklaşımı, örgütün formel liderini (yönetici) yok ya da önemsiz saymaz. Yöneticinin örgütün paydaşlarını bir arada tutmak ve onların üretkenliklerini arttırmak gibi çok önemli işlevleri olduğu vurgulanır (Harris, 2004, s. 13-14). Heenan ve Bennis'e (1999) göre yetki ve sorumluluk, ortak değerler ve algılar, ancak ortak bir amaç için çalışan insanlar arasında dağıtıldığında ortaklaşa liderlik gerçekleşir. Oysa paylaşılan liderlik tüm bunları bir adım öteye götürüp liderlik uygulamalarına odaklanarak izleyenlerle koşulları da sürece dâhil etmektedir (Spillane, 2006).

Örgütsel işleyişte üyelerle birlikte ortak kararlar alınabileceği gibi, tek bir bireyle veya koşullara bağlı olarak her seferinde farklı bir işgören tarafından kararlar alınabilir. Bu noktada paylaşılan liderlik yaklaşımının öngörüsü paylaşılan liderlik uygulamasıyla alınan kararların, bireysel liderlik uygulamasıyla alınan kararlardan daha etkili olabileceği yönündedir (Yukl, 1999). Paylaşılan liderlikteki temel felsefe, liderler ile işgörenler arasında ortak bir payda ve eşgüdümlü çalışabilme anlayışı, bir başka ifadeyle örgütün amaçlarına erişebilmek için sorumluluk alma anlayışı oluşturabilmektir. Liderlik dıştan içe değil, içten dışa doğru oluşmakta, herkes kendi sorumluluklarının bilincine varmaktadır (Flowers, 2007).

Örgütlerde ortak çalışma anlayışını sağlamanın en önemli yollarından biri işgörenlerin paylaşılan liderlik yaklaşımını içselleştirmeleridir. Çalışanlara yalnızca ne yapmaları gerektiğini söylemek değil, onlara örgüte ilişkin daha geniş bilgiler vererek resmin bütünü görmelerini ve karara katılmalarını sağlamak gerekmektedir. Böylesine açık bir vizyon anlayışının ve güçlü bir iletişimin gerçekleşmesi halinde, çalışanların günlük olarak denetlenmesine gerek kalmayacak; yönetici konumundaki liderler de yönetme yerine eşgüdümleme etkinliklerine zaman ayırabileceklerdir (Castaneda, 2010). Diamond'a (2007, s. 1) göre paylaşılan liderlik bir "etkileme ilişkisi"dir. Kişilerin birbirlerini becerileri, yeterlikleri ve deneyimleri doğrultusunda etkileyebilmeleridir. Paylaşılan bir bakış açısıyla yaklaşıldığında liderlik,

birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde olan parçalardan oluşan bir sistemin uygulamasıdır. Bu parçalar ise ‐liderler, izleyenler ve koşullar‐dır (Spillane, 2005, s. 150).

Etkili liderler, gcl ama bir o kadar da doğrudan hissedilmeyen bir liderlik uygulamasıyla ğrenci başarisına ve okul gelişimine katkıda bulunmaktadırlar (Leithwood ve Jantzi, 2000). Spillane, Halverson ve Diamond (2004) ise, paylaşılan liderliğin, okul liderinin bireysel ve karakteristik özelliği değil, okul lideri ve okul rgt arasındaki günlük ilişkiler sonucu şekillenen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Paylaşılan liderlik yaklaşımının okul rgtlerindeki izdüşümüne göre liderlik yalnızca okul yöneticisinin değil, ğretmen ve diğer işgörenlerin de sürece dönük etkileşimiyle gerçekleştirilen eğitimsel uygulamaları, okulu geliştirmeye ve öğrencinin başarisını artırmaya yönelik eşgüdümlü liderlik davranışlarını esas almaktadır.

Sıra dışı bir vizyona ve mükemmel liderlik özelliklerine sahip olsa dahi, bir liderin günümüz ağdaş dünyasının eğitim kurumlarına yüklediği ağır sorumlulukları tek başına başarması mümkün gözükmemekte (Rivers, 2010), yalnızca bireysel kapasiteye odaklanan bir liderlik anlayışı, tüm liderlik faaliyetlerini anlayabilmek için yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında yönetim ve ğretim sürecinin, yöneticiler kadar öğretmenlerin, öğrencilerin ve mevcut koşulların etkileşimleri üzerine kurulması önemli görülebilir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Okullardaki liderliğe ilişkin bakış açısının, lider geliştirme, yetiştirme ve desteklemeyi içeren rgt kültürü oluşturulması yönünde değiştirilmesi gerektiği fikri yaygınlaşmaktadır. Özellikle müdürler olmak üzere çoğu eğitim lideri, kendilerini okuldaki liderliğin temel sorumlusu olarak görmekte ve bu nedenle de yalnız hissetmektedir. Özellikle ğretmen, ğrenci ve ailelerin de sorumluluk alabilecekleri bir okul kültürü oluşturulabilmesi, okul müdürlerinin kendilerini, liderliğe paylaşacak şekilde güvende hissetmeleriyle mümkün olabilir. Liderliğin paylaşılmasına yönelik bu yaklaşım güncel alanyazında da gcl destek bulmaktadır (Duignan ve Bezzina, 2006).

Dinamik bir yapıya sahip olan günümüz toplumlarının bu özelliği onları değişim ve dnşim süreçlerinde daha kalıcı ve sürdürülebilir başarılı bir geleceğe taşımının önemli bir aracıdır. Bu yönüyle toplumlar kurumları aracılığıyla değişme ve gelişme olgularını yönetmekte; bu toplumsal kurumlardaki insan kaynağıyla yeni beklentileri karşılayarak yarınlarda var olabilmenin savaşımını vermektedir (Fullan, 2002). Okul, bu sorumluluğu formal olarak üstlenen, toplumdaki değişmeleri etkileyen ve onlardan etkilenen, yetiştirdiği insan gücü kaynağıyla bu dinamizm örüntü içerisinde topluma yön veren bir örgüttür. Dolayısıyla, okul rgt olmaksızın toplumun geleceğe dönük beklentilerini gerçekleştirmesi olanaklı görülmemektedir. Okullar toplumsal, siyasal ve ekonomik işgrlerini sahip oldukları insan kaynağıyla karşılayan rgtler olmaları nedeniyle, gerçekleştirebilecekleri sonul

amaç, anılan bu kaynaklarının niteliğiyle doğrusal yönde bir ilişki gösterebilmektedir. Okulda etkililiğin sağlanması, paydaşlarının yetkinlik ve yeterlik düzeylerini okulun amaçları doğrultusunda birleştirmeleriyle gerçekleştirilebilir. Okulların bu sonuca ulaşabilmeleri yalnızca formal yönetici ve liderlerin başat olduğu yönetsel yaklaşımlarla olanaklı görülmemektedir. Günümüzün çağdaş bilim ve eğitim anlayışı “ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve hatta çevre halkının da sürece katılmasını” öngörmektedir (Bolden, Petrov ve Gostling, 2009, s. 257). İşlevleri gereği çok boyutlu bir özellik gösteren okullarda eğitsel ve yönetsel süreçlerin başarılı bir biçimde yürütülmesi, tüm paydaşların yetkinlikleri doğrultusunda ve kubaşık biçimde çalışmalarınıyla sağlanabilir. Böylesi bir örgütsel işleyişin gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi, okullarda paylaşılan liderlik yaklaşımının öngördüğü anlayışla elde edilebilir.

Türkiye’de okullarda paylaşılan liderliği ölçmek amacıyla ilk kullanılan araçlar farklı ülkelerde geliştirilen ve dilimize uyarlaması yapılan ölçeklerdir (Bostancı; 2012; Özdemir, 2012). Paylaşılan liderlik konusundaki bu uyarlama çalışmalarından sonra Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişine uygun ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaya başlamıştır (Taştan ve Oğuz, 2013; Özer ve Beycioğlu, 2013). Hulpia, Devos ve Rosseel’ın (2009) geliştirdiği ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Dağıtımçı Liderlik Envanteri’nde paylaşılan liderlik, “liderlik fonksiyonları” ve “liderlik ekibi uyumu” olarak adlandırılan iki alt ölçek biçiminde ele alınmıştır. Taştan ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” beş faktörlü bir yapı arz etmektedir. İlköğretim okullarında paylaşılan liderliğin ne düzeyde sergilendiğine yönelik öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan Paylaşılan Liderlik Ölçeği ise (Özer ve Beycioğlu, 2013), 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Görüldüğü gibi, okullarda paylaşılan liderlik anlayışının ne düzeyde bulunduğu ve uygulandığına ilişkin ölçümler yapılmakla birlikte bunların ülkemiz için henüz çok yeni ve sayıca da sınırlı olduğu söylenebilir.

Bireysel ve toplumsal boyutlarda işgörülerini, farklı yeterlik ve formasyonlara sahip uzmanları ve amaçlı - kasıtlı bir işleyiş sistemi olan okul örgütünde paylaşılan liderlik anlayışının oluşturulması oldukça önemli görülmektedir. Okulun sahip olduğu bu zengin özelliklerin amaçlar doğrultusunda birleştirilmesi ve paylaşılmasının yaratacağı sinerji, yeni bir yaklaşım olan paylaşılan liderliğin, diğer örgütlere kıyasla okul için daha çok gerekli olduğuna işaret etmektedir. Ancak, paylaşılan liderlik konusunda ülkemizde yapılan kuramsal ve ölçekleme çalışmaları, henüz anılan bu gerekliliği karşılayıcı yoğunlukta görülmemektedir. Girdisi ve çıktısı insan, işleme sürecinde de yine insanın başat olduğu okul örgütleri, bu özellikleri dolayısıyla çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Böyle bir örgütte uygulanan paylaşılan liderlik de çok boyutludur. Alan yazın incelendiğinde, paylaşılan liderliğin hem okulun

örgütsel ve hem de paydaşların bireysel özellikleriyle ilişkili olduğu öğrenci başarısı, ekip çalışması, insan ilişkileri ve diğer örgütsel çıktılarla bağlantılı biçimde ele alındığı görülmektedir (Flessa, 2009; Harris, 2004). Bu açılardan bakıldığında paylaşılan liderliğin özellikle ülkemizde hala geliştirilmesi gereken yönleri olduğu, daha fazla araştırmaya konu edilmesi gerektiği ve bunlara koşut olarak da bu liderlik uygulama ve algılamalarına ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Paylaşılan liderlik konusunu birçok boyutta ve farklı açılardan irdeleyen, ülkemizdeki tüm eğitim kademelerinde uygulanabilirliği olan bir ölçme aracının geliştirilmesi bu çalışmanın temel hedefini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, konuyu okullar bazında inceleyecek, okulların yapı ve işleyişiyle örtüşen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi anlamlı bulunmuştur. Böyle bir ölçeğin konuyu Türk araştırmacılara daha kapsamlı ve derinlemesine inceleme fırsatı sunacağı, bu yolla paylaşılan liderliğin mevcut uygulamalarda ne oranda yer aldığını ve elde edilen sonuçlar doğrutusunda önerilebilecek olası çözümlerin ortaya çıkmasına olanak sağlanabileceği varsayılmaktadır.

Bu çalışmada “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği”ni geliştirme aşamaları ayrıntılı biçimde ortaya konulmuş; ülkemiz okullarındaki paylaşılan liderliği öğretmen algıları üzerinden ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yerli alan yazına olduğu kadar, okullarımızda paylaşılan liderliği ölçme, geliştirme ve değerlendirme etkinliklerine de katkı sağlayabileceği ve bu yolla izleyen çalışmalara ışık tutabileceği umulmaktadır.

## **Yöntem**

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya ili merkezinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 123’ü branş ve 105’i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 228 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmen grubuna 61 maddeden oluşan “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği”nin denemelik formu uygulanmıştır. Denemelik ölçek formunu cevaplandıran öğretmenlerin %43’ü (98 kişi) kadın, %57’si (130 kişi) erkektir.

### ***Denemelik Ölçek Formunun Geliştirilmesi***

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını ölçmek üzere geliştirilen OÖPLO’nün kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, sırasıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- a) Yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılarak konuya ilişkin çalışmalara (tez, makale, kitap, vb.) ulaşılmış ve bunlar derinlemesine incelenmiştir.
- b) Ulaşılan çalışmalardaki ölçme araçları ve bunların geliştirilme süreçleri incelenmiştir.

c) Alan yazındaki ilgili ölçekler taranarak kuramsal temelleri incelenmiş ve boyutlara verilen adlar belirlenmiştir.

d) Bu araştırmanın konusuyla ilgili çalışmalar ve bunlarda kullanılan ölçme araçlarının tümü Türkçeye çevrilmiştir.

e) Tüm araçlardaki soru maddeleri tek tek incelenerek, gerek içerik ve gerekse adlandırma bakımından birbirleriyle benzer olanlar sınıflandırılmıştır.

f) Yapılan sınıflamada Türk Eğitim Sistemi'nin yapı ve işleyişiyle örtüşmeyen (pozisyon lideri, profesyonel öğreticiler, vb.) ifadelerin yer aldığı soru maddeleri çıkarılmıştır.

g) Mevcut soru maddelerinden, dil ve anlatım bakımından Türkçe ile uyumadığı düşünülenler, bir Türkçe ve bir de Türk dili ve Edebiyatı olmak üzere iki öğretmenle birlikte değerlendirilerek yeniden ifadelendirilmiştir.

h) Yapılan bu çalışmalar sonucunda, ölçekle ilgili bir soru havuzu oluşturulmuştur.

i) Ölçeğin sistematik olmasını ve anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, bu havuz içerisindeki soruların içerik ve niteliğine göre geçici adlandırma işlemi yapılmıştır.

j) Tüm bu çalışmaların sonunda bir taslak haline getirilen ve boyutlandırılan soru maddeleri listelenmiştir.

k) Elde edilen taslak ölçek, geçerlik çalışmaları için Eğitim Yönetimi uzmanlarının görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiş; 61 maddelik denemelik bir Likert tipi ölçek oluşturulmuş ve ön uygulama sürecine geçilmiştir.

OÖPLÖ'de yer alan soru maddeleri 1-5 arasında derecelendirilerek Likert türü bir değerlendirme aracı (Balcı, 2005, s. 110) şekline getirilmiştir. Denemelik ölçek formunda bulunan her madde (5) Her zaman, (4) Çoğu zaman, (3) Bazen, (2) Nadiren (1) Hiçbir zaman arasında değişen katılım derecelerine göre değerlendirilmiştir. Okul Örgütlerinde Paylaşılan liderlik Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 55, en yüksek puan ise 275'tir. Ölçek puanının yüksek olması okuldaki paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının yüksek; düşük olması ise paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının düşük olduğunu göstermektedir.

#### ***Verilerin Analizi***

Kapsam geçerliliği çalışmalarından sonra ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile madde-toplam test korelasyonu; güvenilirliğini sağlamak amacıyla da Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. OÖPLÖ'nün geliştirilme aşamaları aşağıda daha ayrıntılı olarak yer almaktadır.

## Bulgular

Bu bölümde Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları doğrultusunda gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yer almaktadır.

### *Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları*

Hazırlanan denemelik ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirlemek için önce açımlayıcı, sonra da doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce verilerin bu analize uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity (küresellik) Testi yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .96 bulunmuştur. Bu sonuç, verilerin faktör analizine uygun olduğunu ( $X^2 = 9580.635$ ,  $sd = 1485$ ,  $p < .05$ ) göstermektedir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinden sonra döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Fabrigar ve Wegener, 2011; Tucker ve MacCallum, 1997) göz önünde bulundurulmuştur:

1. Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
2. Her bir faktörün özdeğerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
3. Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
4. Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması.

Yukarıdaki ölçütlerin esas alınmasıyla uygulanan faktör analizi sonucunda 6 maddenin (8, 9, 18, 19, 50 ve 51) anılan ölçütleri taşımadığı görölerek ölçekten çıkarılmıştır. 55 madde üzerinden yapılan çözümleme sonucunda ölçeğin 5 faktöre ayrıldığı görölmüştür. Bu faktörlerin her birinin öz değerinin 1'in üzerinde olduğu ve toplam varyansta ölçeği %68 oranında açıkladığı Tablo 1'de görölmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, birinci faktörün öz değerinin 16.55 ve açıkladığı varyans oranının %30.10; ikinci faktörün öz değerinin 6.30 ve açıkladığı varyans oranının %11.46; üçüncü faktörün öz değerinin 6.19 ve açıkladığı varyans oranının %11.26; dördüncü faktörün öz değerinin 4.37 ve açıkladığı varyans oranının %7.94; beşinci faktörün öz değerinin 4.03 ve açıkladığı varyans oranının %7.33 olduğu görölmektedir. Beş faktör ile açıklanan toplam (birikimli) varyans oranı %68.11'dir. Bu oran, bir ölçek için oldukça yeterlidir çünkü Kline'a göre (2005), toplam varyans açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olması, yapı geçerliğinin sağlanması için önemli bir göstergedir (%68.11 < %40).



Tablo 1  
OÖPLÖ'ye İlişkin Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranları (%)

Boyutlar	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Toplam (Birikimli) Varyans
1. Faktör	16.55	30.10	30.10
2. Faktör	6.30	11.46	41.57
3. Faktör	6.19	11.26	52.83
4. Faktör	4.37	7.94	60.78
5. Faktör	4.03	7.33	68.11

Tablo 2'de ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri verilmiştir. Tablo 2'deki verilere göre, birinci faktörde yer alan yirmi sekiz maddenin faktör yükleri .41 ile .79; ikinci faktörde yer alan yedi maddenin faktör yükleri .55 ile .77; üçüncü faktörde yer alan yedi maddenin faktör yükleri .54 ile .80; dördüncü faktörde yer alan sekiz maddenin faktör yükleri .41 ile .60; beşinci faktörde yer alan beş maddenin faktör yükleri .50 ile .75 arasında değişmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş adet faktör, o faktörü oluşturan maddelerin içerikleri dikkate alınıp birer boyut olarak adlandırılmıştır. Buna göre 28 maddeden oluşan (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 60, 61) birinci faktöre “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği”; 7 maddeden oluşan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) ikinci faktöre “Vizyon-Misyon”; 7 maddeden oluşan (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) üçüncü faktöre “Sorumluluk Alma”; 8 maddeden oluşan (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) dördüncü faktöre “Okul Kültürü”; 5 maddeden oluşan (52, 53, 54, 55, 56) beşinci faktöre “Örgütsel Olanaklar” adı verilmiştir. Ölçekte boyut olarak değerlendirilen bu faktörlerin adlandırılmasında, aynı faktörde toplanan madde içerikleri ile yerli ve yabancı alan yazındaki literatür ve diğer ölçekler dikkate alınmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra, OÖPLÖ'nün yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla, en yüksek olabilirlik kestirim yöntemi (maximum likelihood) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ne ait  $\chi^2/Sd$  değerinin ( $7036.73/1409 = 4.99$ ) “kabul edilebilir uyum” iyiliğine sahip olduğu görülmektedir. Şimşek (2007),  $\chi^2/Sd$  oranının 2 veya altında bir değer olmasının, modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu; 5 veya daha altında bir değere sahip olması ise modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Öte yandan, uyum indekslerinin kabul edilebilirlik düzeylerine ilişkin farklı görüşler (Bentler ve Bonet, 1980; Bentler, 1990; Sümer, 2000) mevcuttur. Ölçeğin, TLI (NNFI) ve CFI değerlerinin (0.98) “iyi uyum” ( $.95 < TLI/CFI < 1.00$ ) gösterdiği; RMSEA (.07) ( $0.05 < RMSEA < 0.08$ ); SRMR (.05) ( $0.053 < SRMR < 0.10$ ) ve RMR (.058) ( $0.05 < RMR < 0.10$ ) değerlerinin ise “kabul edilebilir uyum” düzeyinde olduğu görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen verilere dayanılarak ölçeğin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Şimşek, 2007) sonucuna varılmıştır.

Tablo 2  
OÖPLÖ'ye İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V
M20	.66				
M21	.63				
M22	.76				
M23	.65				
M24	.68				
M25	.46				
M26	.75				
M27	.68				
M28	.68				
M29	.69				
M30	.63				
M38	.44				
M39	.77				
M40	.61				
M41	.75				
M42	.72				
M43	.79				
M44	.57				
M45	.65				
M46	.73				
M47	.75				
M48	.70				
M49	.53				
M57	.67				
M58	.71				
M59	.41				
M60	.79				
M61	.61				
M1		.64			
M2		.77			
M3		.55			
M4		.65			
M5		.76			
M6		.77			
M7		.73			
M31			.65		
M32			.80		
M33			.57		
M34			.71		
M35			.74		
M36			.54		
M37			.60		
M10				.42	
M11				.57	
M12				.41	
M13				.52	
M14				.60	
M15				.52	
M16				.47	
M17				.60	
M52					.66
M53					.50
M54					.64
M55					.75
M56					.52

Tablo 3  
 OÖPLO'nun Madde-Toplam Korelasyon ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Faktör	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonları	t	p
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	M20	.79	-16.18	.00**
	M21	.72	-15.91	.00**
	M22	.85	-22.37	.00**
	M23	.78	-17.66	.00**
	M24	.83	-21.90	.00**
	M25	.71	-13.64	.00**
	M26	.83	-22.44	.00**
	M27	.81	-18.18	.00**
	M28	.78	-17.41	.00**
	M29	.76	-14.31	.00**
	M30	.80	-19.28	.00**
	M38	.68	-12.97	.00**
	M39	.85	-20.88	.00**
	M40	.77	-14.99	.00**
	M41	.83	-20.86	.00**
	M42	.85	-20.05	.00**
	M43	.85	-21.85	.00**
	M44	.76	-14.91	.00**
	M45	.76	-17.01	.00**
	M46	.80	-18.85	.00**
	M47	.83	-21.57	.00**
M48	.73	-14.74	.00**	
M49	.74	-13.15	.00**	
M57	.76	-16.27	.00**	
M58	.77	-16.93	.00**	
M59	.65	-10.42	.00**	
M60	.82	-19.39	.00**	
M61	.65	-12.63	.00**	
Vizyon-Misyon	M1	.49	-7.22	.00**
	M2	.65	-12.05	.00**
	M3	.76	-14.54	.00**
	M4	.74	-15.52	.00**
	M5	.73	-16.04	.00**
	M6	.67	-13.08	.00**
	M7	.66	-11.88	.00**
Sorumluluk Alma	M31	.47	-5.42	.00**
	M32	.45	-5.47	.00**
	M33	.72	-11.67	.00**
	M34	.66	-10.83	.00**
	M35	.63	-10.07	.00**
	M36	.51	-7.25	.00**
	M37	.58	-8.91	.00**
Okul Kültürü	M10	.79	-17.90	.00**
	M11	.50	-8.17	.00**
	M12	.79	-17.66	.00**
	M13	.79	-16.73	.00**
	M14	.67	-12.89	.00**
	M15	.60	-9.45	.00**
	M16	.72	-14.67	.00**
M17	.62	-9.37	.00**	
Örgütsel Olanaklar	M52	.51	-7.65	.00**
	M53	.67	-12.94	.00**
	M54	.42	-7.04	.00**
	M55	.52	-8.19	.00**
	M56	.67	-11.67	.00**

Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'ni oluşturan maddelerin her birinin söz konusu araca ne oranda katkıda bulunduğunu ve ölçme aracının bütünüyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla, madde-toplam korelasyonları ile %27 alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılarak sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre, OÖPLÖ'nün "Örgütsel Gelişme ve İşbirliği" faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları .65 ile .85; "Vizyon-Misyon" faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları .49 ile .76; "Sorumluluk Alma" faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları .45 ile .72; "Okul Kültürü" faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları .50 ile .79 ve "Örgütsel Olanaklar" faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları .42 ile .67; arasında değişmektedir.

Madde-toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu korelasyonun yüksek olması, o faktördeki benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Tabloya göre, ölçekteki tüm maddelerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 3 ölçekteki tüm maddelerin pozitif yönde ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, OÖPLÖ'nün alt %27 ve üst %27'lik grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu ( $p < .05$ ) ve tüm maddelerin yüksek bir ayırt edicilik özelliği taşıdığını göstermektedir.

#### ***Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları***

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin 7 maddeden oluşan "Vizyon-Misyon" alt boyutunun ( $\alpha = .92$ ), 8 maddeden oluşan "Okul Kültürü" alt boyutunun ( $\alpha = .91$ ), 28 maddeden oluşan "Örgütsel Gelişme ve İşbirliği", alt boyutunun ( $\alpha = .98$ ), 7 maddeden oluşan "Sorumluluk Alma" alt boyutunun ( $\alpha = .88$ ), 5 maddeden oluşan "Örgütsel Olanaklar" alt boyutunun ( $\alpha = .84$ ) ve toplamda 55 maddeden oluşan Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin ( $\alpha = .98$ ) yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek amacıyla, test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. OÖPLÖ iki hafta ara ile Malatya il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 24 öğretmene uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen eşleştirelmiş puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı " $r = .89$ " olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, OÖPLÖ'nün güvenilir bir ölçümleme yaptığının kanıtı olarak değerlendirilebilir. OÖPLÖ'yü geliştirme çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular anılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu biçiminde yorumlanabilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okullarda paylaşılan liderliğin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesini sağlamak üzere “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için çeşitli istatistiksel çözümleme ve hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen taslak ölçek, geçerlik çalışmaları için ilgili alan uzmanlarının görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Tüm bu aşamalardan sonra oluşturulan denemelik ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirlemek için önce açımlayıcı, sonra da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce verilerin bu analize uygunluğunu belirlemek amacıyla (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity (küresellik) Testi yapılmış ve (KMO = .96) verilerin faktör analizine uygun olduğu ( $\chi^2 = 9580,635$ ,  $sd = 1485$   $p < .05$ ) ortaya çıkmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre maddelerinin öz değerinin 1’den büyük 5 alt ölçekte toplandığı, faktör yük değerlerinin ise .41 ile .79 arasında olduğu görülmüştür. Bir değişkenin .30’un altındaki faktör yükünde olmasının düşük düzey olarak değerlendirilmesi ve bu alt ölçeklerin ölçekten çıkartılması gerekliliği (Kline, 1994) göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın faktör yüklerinin .30’un altında olmaması faktör analizi geçerliliğinin yüksek olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam (birikimli) varyans oranı %68.11’dir ve bu oran davranış bilimlerinde kabul edilen %30 oranının üzerinde olması dolayısıyla yeterli görülmektedir. Faktörlere göre açıklanan varyans oranlarının sırasıyla birinci faktör için %30.10; ikinci faktör için %11.46; üçüncü faktör %11.26; dördüncü faktör %7.94; beşinci faktör %7.33 olduğu görülmektedir. Ayrıca sonuçlar, OÖPLÖ’nün alt %27 ve üst %27’lik grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu ( $p < .05$ ) ve tüm maddelerin yüksek bir ayırt edicilik özelliği taşıdığını göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin iyi uyumlu bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra 5 faktör ve toplam 55 maddeden oluşan OÖPLÖ elde edilmiştir. Ek 1’de yer alan ve 55 sorudan oluşan ölçek, sistematik akıcılığı sağlamak amacıyla ve faktörlerin esas alınmasıyla boyutlandırılıp sırasıyla numaralandırılmıştır.

Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliğin yalnızca atanmışlara özgü değil, alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyele sahip tüm işgörenlere fırsatlar sunan bir anlayış olduğu fikrine vurgu yapmaktadır (Elmore, 2000). İlişkiler ve ortaklaşabilme temelinde bir grup etkinliği yaratma çabasında oluşu (Flessa, 2009) ve günümüz dünyasında kabul gören, örgütte yürütülen tüm etkinliklerin, eylemlerin ve güç dağıtımının paylaşılması gerektiği anlayışı (Harris, 2003) paylaşılan liderliğin merkezinde yer almakta ve bu anlayışın temelini oluşturmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen elde edilen ölçek ve 5

faktörün boyut olarak adlandırılmasında anılan çıkış noktası temel alınmış ve Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin boyutları "Örgütsel Gelişme ve İşbirliği", "Vizyon-Misyon", "Sorumluluk Alma", "Okul Kültürü" ve "Örgütsel Olanaklar" biçiminde adlandırılmıştır.

Ölçeği geliştirme sürecinde yapılan hesaplamalar Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Alandaki uyarılama olan ve olmayan diğer ölçeklerle ilişkisi açısından ele alındığında (Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013; Taştan ve Oğuz, 2013) OÖPLO'nün tüm okul toplumunu kapsayıcı ve çok boyutlu olduğu, Türk eğitim sisteminde her kademedeki okullarda uygulanabileceği, okulun hem yapı ve hem de işleyişine ilişkin süreçleri içerdiği görülebilir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması okuldaki paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının yüksek; düşük olması ise paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar farklı örneklem gruplarında yinelenabilir. Ölçek ayrıca, okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ile ilişkilendirilebilecek başka araştırma konularıyla (bağlılık, iş doyumunu, güven, vb.) birlikte ele alınabilir.

**Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract**

**The Validity and Reliability Studies of Distributed Leadership Scale for School Organizations**

Mahire Aslan<sup>1</sup>, Aslı Ağıroğlu Bakır<sup>2</sup>

*Background.* Complex communities of today's world also have a complex interaction among their all social institutions. In this interaction pattern, education institution which produces manpower may have a more superior impact on the other institutions. The schools, being the solid organizations of educational institutions, may have a dominant role about determining the direction and the content of this previously stated interaction.

To educate the individuals who are going to be the reason of transformation and innovation and get used to this process are accepted among the main functions of the schools (Beycioğlu and Aslan, 2007). The principals are needed to get support to overcome such a challenging responsibility. This approach to the point makes it invalid the idea of heroic leader and heroic leadership and supports the idea of gathering all the followers around the organization's goals by giving them chance of leading (Spillane, 2006).

Leadership, which is a very essential issue in the literature of educational administration and supervision, is an important research area. Besides its functions, effects and features, leadership types have also started to be investigated. Distributed leadership is accepted among those new leadership types. It is defined as "a new boy in the neighbourhood" by Gronn (2000) to express its newness.

Distributed leadership can be defined as a leadership perception which depends on the idea of responsibility and voluntariness among all stakeholders about realizing the organizations goals. Not only the school directors but also teachers, students, parents and other personnel share the same goal of developing school organization and improving student success. Gronn (2002) states that the earlier references concerning distributed leadership are based on the social psychology literature. However, he also expresses that distributed leadership approach finds a wide area of application in the 21<sup>st</sup> century. It is a widely followed fact that today Peter Gronn, Richard Elmore and James Spillane (Elmore, 2000, 2004; Gronn, 2000, 2002; Spillane, 2003, 2005) are

---

<sup>1</sup>Assist. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, mahire.aslan@inonu.edu.tr, <sup>2</sup>Dr., Turgut Özal Anatolian High School, Malatya-Turkey, asliabakir@gmail.com

among the most known researchers who attract attention in the leadership area about the distributed leadership. Besides them, Diamond (2007), Halverson (2001), Harris (2003, 2004, 2008) and Woods (2010) are other prominent researchers.

Distributed leadership includes the meanings of “freedom of movement” and “right to decide” in its nature. Besides this, it is accepted to be against the order and control. In the organizations where the distributed leadership is internalized, the understanding of putting the leadership into the school system is appreciated instead of the classical one-leader approach (McCarthy, 2010).

Distributed leadership base the leadership chance on the expertise and potential of doing something besides being assigned by an authority (Hulpia, Devos and Rosseel, 2009, p. 1014). Leadership based applications and the effects of these to the organizational development are in the foreground (Harris and Spillane, 2008, p. 31; Spillane, 2006). The contributions of all individuals are seen as important and everyone’s ideas are taken into consideration even s/he is defined as a leader or not (Harris and Spillane, 2008, p. 31). In addition to these, in the distributed leadership the formal leader is also an important and necessary figure. S/he has the very important responsibility of holding the organization’s stakeholders together and increasing their productivity (Harris, 2004, p. 13-14). No doubt that, in such an organizational atmosphere decisions can be taken sometimes by an individual – who may be the principal, or may be one of the other stakeholders as teacher, student and other stuff- or by a group of people. It depends on the nature and the necessities of the condition. Specified point claims that decisions taken relying on the distributed leadership approach may be more effective than the ones relying on the one-person leadership approach (Yukl, 1999, p. 292-293).

Effective leaders contribute to the student success and the development of school through their unnoticed empowerment (Leithwood and Jantzi, 2000). Distributed leadership is not a personal characteristic of the principal but it is a process that is shaped by the communication and the interaction between the school leader and the whole school organization (Spillane, Halverson and Diamond, 2004). In this respect, distributed leadership approach takes into account the teachers, students, parents and all the other staff besides the principal to increase the student success and develop schooling process.

In today’s modern world, it may not be possible to achieve all the hard responsibilities of school for one person, no matter how skilful or hardworking he is (Rivers, 2010, p. 15). From this point of view, administration and the administration process can be best understood and adopted only if it is constituted on the interactions of teachers, students and rest of the school people (Spillane, Halverson and Diamond, 2001, p. 26).



*Purpose.* The leadership needs be transformed to the idea of creating an organizational culture which supports the development and education of new generations in administration. Generally, principals view themselves as the only person to carry a heavy responsibility in the administration process and that make them fell alone. It can be possible to constitute a school culture in which not only teachers but also students and parents take responsibility if the principals feel themselves safe. This approach which is supporting the sharing of the leadership finds lots of support in the actual literature (Duignan and Bezzina, 2006, p. 3). Taking into consideration all these, the aim of this research is to verify the validity and reliability of the Distributed Leadership Scale for School Organizations (DLSSO) which estimates the teachers' distributed leadership perceptions for their schools.

*Method.* 228 public and private school teachers working in province of Malatya in the period of 2011-2012 education year constitute the study group of the research. 98 teachers (43%) are female and 130 (57%) are male. In order to develop the items in the Distributed Leadership Scale in School Organizations" both national and international literature researches have been done. Based on this literature review, many test items have been constituted. By the help of two scholars from the department of Educational Administration and Supervision, these items have been examined, analysed and eliminated. As a result of all those detailed procedures, the scale has been taken the 61-item final form and the application period started.

All the items in Distributed Leadership Scale for School Organizations are ranged among 1-5 and each item is evaluated according to rating degree of (5) Always, (4) Most of the Time, (3) Sometimes, (2) Rarely and (1) Never. The lowest point to get is 55 and the highest one is 275. In order to test validity of the scale, the data obtained were subjected to both exploratory and confirmatory factor analysis and also item-total correlations were estimated.

*Findings and Conclusions.* After the content validity studies, exploratory and confirmatory factor analysis are done for the validity and reliability. Also, Kaiser-Meyer-Olkin coefficient (KMO) and Bartlett Sphericity tests are applied before the exploratory analysis to determine if the data is suitable for this analysis. The result of KMO (.96) has shown that the data is suitable for the exploratory factor analysis.

As a result of exploratory factor analysis, 6 items have been omitted and 5 factors emerged higher than 1. Total variance explained is 68.11%. Variance amounts of factors are respectively; first factor 30.10%, second factor 11.468%, third factor 11.26%, fourth factor 7.94% and fifth factor 7.33%. As it is stated that higher than the 40% of total variance is acceptable (Kline, 2005), this result can be defined as acceptable.

After the study of exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis is applied to the scale under five factors. Confirmatory factor analysis is a test technique which tests structural validity. As a result of CFA, the values obtained have shown that fit indexes are suitable and the scale has enough construct validity.

For the reliability study, internal consistency coefficient is calculated. Results indicate that Distributed Leadership Scale for School Organizations can be defined as a reliable scale with the scores of first factor (Vision-Mission) constituted of 7 items ( $\alpha = .92$ ), second factor (School Culture) constituted of 8 items ( $\alpha = .91$ ), third factor (Organizational Development and Cooperation) constituted of 28 items ( $\alpha = .98$ ), fourth factor (Taking Responsibility) constituted of 7 items ( $\alpha = .88$ ), fifth factor (Organizational Facilities) constituted of 5 items ( $\alpha = .84$ ) and the scale in total ( $\alpha = .98$ ).

Findings have shown that the scale has 5 dimensions with 55 items. Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) coefficient was estimated as  $\alpha = .98$  in total. All the validity and reliability analysis results carried out show that Distributed Leadership Scale for School Organizations is a valid and reliable scale to measure teachers' distributed leadership perceptions in the schools. It is hoped that Distributed Leadership Scale for School Organizations is going to be an effective scale which may contribute to the measurement, development and evaluation of distributed leadership in schools and Education and Administration literature.

### Kaynaklar/References

- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4),163-181.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda yönetiminin yeniden yapılandırması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, (Ek Özel sayı) 12(2)*, 1367-1378.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C., & Woods, P. A. (2003). *Distributed leadership: A desk study*. Retrieved from [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews)
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16 (1), 27-37.
- Bolden, R. (2007). Distributed leadership. In Marturano, A. and Gosling, J. (Eds.), *Leadership: The key concepts* (pp. 42-45). Abingdon, Routledge, England: University of Exeter Press.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2007). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE)* 358-376.
- Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences [Online]*, 9(2), 1619-1632.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Castaneda, P. (2010). *What is distributed leadership?* Retrieved from <http://www.articlesbase.com/business-articles/what-is-distributed-leadership-2068671.html>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diamond, J. (2007). *A new view: Distributed leadership*. Boston: Harvard University.
- Duignan, P., & Bezzina, M. (2006). Building a capacity for shared leadership in schools teachers as leaders of educational chance. *Educational Leadership Conference February, University of Wollongong*.

- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331-349.
- Flowers, A. H. (2007). Distributed leadership. *Childhood Education Journal*, 83(5), 331.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management & Administration*, 28(3) 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Halverson, C. A. (2001). Activity theory and distributed cognition: Or what does CSCW need to DO with theories? *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 11(1-2), 243-267.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management In Education*, 22(1), 31-34.
- Heenan, D., & Bennis, W. (1999). *Co-leaders: The power of great partnerships*. New York: John Wiley & Sons.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H.B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- McCarthy, D. (2010). *Establishing a culture of distributed leadership*. Retrieved from <http://www.greatleadershipbydan.com/>
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (ss. 157-174) Ankara: Pegem A.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.
- Rivers, S. D. (2010). *Leadership as a distributed phenomenon: a study of shared roles and 3rd grade student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, USA.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-345.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: epistemological and methodological trade-offs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Taştan, M. ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımçı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 103-124.

- Tucker, L. R., & MacCallum, R. C. (1997). *Exploratory factor analysis* (Unpublished manuscript). Ohio State University, Columbus.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Woods, P. A. (2010). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Yukl G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly* 10(2), 285-305.

## Ek 1. Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği

Soru No	Aşağıda belirtilen durumun okulda hangi sıklıkla gösterildiğini dikkate alarak ilgili seçeneği (x) ile işaretleyiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
<b>Örgütsel Gelişme ve İşbirliği</b>						
1.	Okulumuzda, yöneticiler okulun tek lideri olmak yerine, liderliği paylaşmayı isterler.					
2.	Okulumuzda, liderlik yapma fırsatı yalnızca kıdemli değil, okula yeni atananlar da dahil tüm öğretmenlere verilir.					
3.	Okulumuzda, yöneticiler öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik eder.					
4.	Okulumuzda, yöneticiler öğrencilere ilişkin kararlarda öğrencilerin de görüşlerini dikkate alır.					
5.	Okula ilişkin konulardaki kararlar tüm paydaşlarca alınır.					
6.	Okulumuzda veliler karar alma sürecine katılır.					
7.	Okulumuzda, yöneticiler öğretmen görüşlerini dikkate alır.					
8.	Okulumuzda, yöneticiler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.					
9.	Okulumuzdaki yöneticiler okulda yapılacak işlere ilişkin yetki ve sorumluluğu paylaşırlar.					
10.	Okulumuzda, karara katılma sürecinde öğretmenler arasında ayırım yapılmaz.					
11.	Okulumuzda, velileri ilgilendiren konularda, onlarla birlikte ortaklaşa karar alınır.					
12.	Okulumuzda, yöneticiler yönetsel becerilerini geliştirecek etkinliklere (kurs, seminer, hizmet içi eğitim, vb.) katılırlar.					
13.	Okulumuzda, öğretmenler okul yönetimi tarafından daima dikkate alınırlar.					
14.	Okulumuzda, okulun etkililiği için öğrenci başarısına odaklı bir anlayış geçerlidir.					
15.	Okulumuzda, yöneticiler okulun gelişimine yönelik çalışmalara aktif olarak destek olurlar.					
16.	Okulumuzda, okul yönetiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir katkısı vardır.					
17.	Okulumuzda, yöneticiler öğretmenlerin okulu geliştirme çabalarına destek verirler.					
18.	Okulumuzda, öğretmenler velilerle iletişimin geliştirilmesine önem verirler.					
19.	Okulumuzda, öğrencilerin başarısı ve başarısızlığı konusundaki sorumluluğu okul yöneticisi ve öğretmenler birlikte üstlenir.					
20.	Okulumuzda, yöneticiler ve öğretmenler, okul geliştirme etkinliklerine birlikte katılırlar.					
21.	Okulumuzda, öğrenci başarısını sağlayacak koşulları oluşturmak için, yöneticiler öğretmenlerle birlikte çalışırlar.					
22.	Okulumuzda, okul yöneticisi okuldaki problemleri çözme konusunda, zümre öğretmenlerinin birlikte çalışmalarına fırsat verir.					
23.	Okulumuzda, öğretmenler bir ekibin üyesi oldukları bilinci içerisinde birlikte çalışırlar.					
24.	Okulumuzda, öğretmenlere okula yenilikler getirme ve yenilikleri izleme konusunda fırsat tanınır.					
25.	Okulumuzda, yöneticiler yeni eğitim araç-gereçlerinin sağlanması ve kullanılmasına özen gösterirler.					
26.	Okulumuzda, öğretmenler yeni ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma konusunda isteklidir.					
27.	Okulumuzda, yöneticiler değişime ve yenileşmeye açık bir yönetim anlayışını benimserler.					
28.	Okulun işleyiş sürecinde, değişim ve yenileşmeye karşı direnme azdır.					
<b>Vizyon-Misyon</b>						
29.	Okulumuzun, vizyon ve misyonu açık bir şekilde yazılıdır.					
30.	Okulumuzda, vizyon ve misyon ortaklaşa tartışılarak belirlenir.					
31.	Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, diğer personel, veli) vizyon ve misyonu gerçekleştirecek şekilde çalışırlar.					
32.	Okulumuzda, vizyon ve misyon her yıl güncellenmektedir.					
33.	Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerden dönüt alınır.					
34.	Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak öğrencilerden dönüt alınır.					
35.	Okulumuzda, vizyon ve misyonunun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak velilerden dönüt alınır.					

*Ek 1'in devamı...*

<b>Sorumluluk Alma</b>									
36.	Okulumuzda, öğretmenler liderliğin paylaşılmasını isterler.								
37.	Okulumuzda, öğretmenler liderlik rollerini üstlenmeye hazırdırlar.								
38.	Okulumuzda, öğretmenler karar verme sürecine aktif olarak katılırlar.								
39.	Okulumuzda, öğretmenler belli konularda karar alma sorumluluğunun verilmesini beklemez; sorumluluğu gönüllü olarak üstlenirler.								
40.	Okulumuzda, öğretmenler okuldaki işleyişe ilişkin görev ve sorumluluk almak isterler.								
41.	Okulumuzda, öğretmenler öğrenci başarısızlığından kendilerini sorumlu tutarlar.								
42.	Okulumuzda, öğretmenler öğrenci başarısını yükseltmekte onları etkileyecek ve cesaretlendirecek davranışlar sergilerler.								
<b>Okul Kültürü</b>									
43.	Okulumuzda, öğretmenler yöneticilere güvenirlir.								
44.	Okulumuzda, öğretmenler birbirlerine güvenirlir.								
45.	Okulumuzda, öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve belgelere kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacak bir ortam vardır.								
46.	Okulumuzda, görüşlerin açıkça paylaşıldığı özgür bir iletişim ortamı vardır.								
47.	Okulumuzda, tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitimci olmayan personel, veli) birbirlerine saygı duyarlar.								
48.	Okulumuzda, karmaşa ve gerilim ortamı yoktur.								
49.	Okulumuzda, sohbet ortamlarında okulu geliştirmekle ilgili konular konuşulur.								
50.	Okulumuzda, öğretmenler okulun (saygı, önemseme, ortak çalışma gibi) değerlerini öğrencilerine benimsetme sorumluluğu taşırlar.								
<b>Örgütsel Olanaklar</b>									
51.	Okulun olanakları (kütüphane, laboratuvar, vb.) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak yeterliliktedir.								
52.	Okulumuzda, çalışma saatleri öğretmenlerin bir araya gelip öğretimsel konuları tartışmalarına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.								
53.	Okula, veli desteği ile sağlanan kaynaklar vardır.								
54.	Okulumuzda, çevre okulun ihtiyaç duyduğu maddi kaynakları sağlar.								
55.	Okulumuzda, yakın çevrenin okulun olanaklarından yararlanmasına fırsat verilir.								

\* Bu çalışma Aslı Ağıroğlu Bakır'a ait olan "Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.