

Dağıtılmış Liderliğin Okullardaki Görünümü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması*

Distributed Leadership View in Schools: A Structural Equation Modelling Study

Derya Yılmaz¹, Selahattin Turan²

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmektir. Araştırma dört temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu düşüncesinden hareketle ilişkisel bir desende tasarlanmıştır. Araştırma örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen, Eskişehir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait 22 farklı lisede görev yapan 352 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, Örgütsel Güven Envanteri ve Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ile toplanmış olup örneklem grubunda yer alan liselerin Yükseköğretime Geçiş Sınavı puanları ortalamaları okul başarısı değişkeninin belirlenmesinde kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde korelasyon, ölçeklerin yapı geçerliliklerinin sağlanmasında doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizinden yararlanılmıştır. Oluşturulan modelin doğrulanması neticesinde öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının örgütsel destek üzerinden okul başarısı üzerinde dolaylı olumlu yönde etkisi görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek, okul başarısı

Abstract

The purpose of this study was to test theoretical model explaining structural relationships between organizational trust, distributed leadership and organizational support as perceived by teachers working at high schools, and school success of these schools. Correlational research design was used in the study assuming that there were cause-effect relationships between four main variables. The study sample was consisted of 352 teachers working at 22 different public high schools in Eskişehir metropolitan area selected through stratified sampling method. The research data was collected via Distributed Leadership Scale, Organizational Trust Inventory and Perceived Organizational Support Scale while Higher Education Entrance Exam score averages of the sample schools were used to determine school success variable. Correlation for data analysis, confirmatory and explanatory factor analysis for structural validity of the scales and Path analysis for testing the constructed models were utilized in the research. Since the constructed model was validated, it was concluded that teachers' organizational trust directly affect their distributed leadership perceptions, distributed leadership directly influence their organizational support perceptions, organizational support directly affect school success in a positive way. Moreover, it was also revealed that teachers' distributed leadership perceptions mediated through organizational support have an indirect positive effect on school success.

Keywords: Distributed leadership, organizational trust, perceived organizational support, school success

Received: 04.06.2014 / Revision received: 26.10.2014 / Second revision received: 23.02.2015 / Approved: 27.02.2015

¹Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, dderiyilmaz@gmail.com, ²Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, sturan@ogu.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126. doi: 10.14527/kuey.2015.005

Eğitim sistemleri ve okullar küresel, ulusal ve yerel eğilimlere bağlı olarak önemli değişimlere maruz kalmakta, bütün öğrenciler için, her durumda öğrenimi geliştirmeye çalışmaktadır. Değişen devlet politikaları ve rekabetçi piyasa taleplerinin doğurduğu baskılar okulları karmaşık zorluklarla karşı karşıya getirmektedir. Bu sosyal, ekonomik ve küresel değişim kuvvetleri karşısında okul ve eğitim sistemlerinde değişim ve gelişim için “liderlik” bir başa çıkma stratejisi olarak önem kazanmaktadır (Harris, 2008; Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006; Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Menon ve Yashkina, 2007).

Eğitimde politika yapıcılar ve eğitim araştırmacıları, liderliğin eğitimsel değişimde başarıyı sağlamasıyla birlikte; okul etkililiği ve okul geliştirme üzerindeki giderek artan önemini kabul etmektedir (Oduro, 2004a; West ve Jackson, 2001). Etkili okulun liderlik yapısından etkilendiği savunulmakla beraber nitelikli bir okulun üstün vasıflara sahip bir liderliğe bağlı olduğu belirtilmektedir (Beare, Caldwell ve Millikan, 1989; MacNeill, Cavanagh ve Silcox, 2003). Çünkü liderlik okul geliştirme için güçlü bir mekanizma olup; örgütsel dönüşümün temel nedeni olarak kabul edilmektedir (Fullan, 2006; Fullan, Hill ve Crevola, 2007).

Başarılı okulların yaratılması, okulların iletişim ağına veya birliklerine katılabilme, bilgiyi paylaşabilme, problemleri ele alabilme ve kaynak havuzu oluşturabilme kapasitelerine bağlıdır. Bu kapasite ise liderliğin okul bütününde ve okul dışındaki ağ veya birliklerde dağılmasıyla mümkün olabilir (Caldwell, 2006). Böylelikle işbirliği, iletişim ağı ve ortaklıkların gelişimi örgütsel sınırların değiştiğini ve söz konusu liderliğin yeniden tanımlandığını belirtir ki bu da müdürlerin liderlik davranışlarının okul içinde yeniden yapılandırılması anlamına gelir (Woods, Bennett, Harvey ve Wise, 2004). Bu durum bütün öğretmenlere lider olabileme olasılığı sunmakta ve böylece öğretmenlerin okul gelişimi için değişim yaratmaları mümkün olmaktadır (Harris ve Muijs, 2004). *Liderlik* aslında bir dizi görev ve niteliklerin yöneticiler, öğretmenler, diğer uzmanlar ve toplum üyeleri gibi okul içinde ve dışındaki geniş bir kitle üzerinde paylaşılmasıdır (Copland, 2003). Diğer bir anlatımla, okullarda liderlik tek bir lider tarafından icra edilmemeli, lider öğretmenlerle birlikte okul personeli, öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmada önemli rol oynadığından bu aktörler liderliğe dâhil edilmelidir (Heller ve Firestone, 1995; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1997).

Liderlik anlayışında sosyal ilişkilerin önemine yönelik artan duyarlılık ve her bireyin her durumda ideal bir lider olamayacağı görüşüyle birlikte okulları dönüştürme gibi bir işi başarmanın tek kişinin gücünü aşacak düzeyde çok boyutlu ve karmaşık bir iş olduğu inancı, liderliğin tek bir kişiye verilmesi yerine, okul geneline yayılması gerektiğini ve çoklu liderlik kaynaklarının kullanılmasını vurgulamaktadır. Bu düşünceler böylelikle *resmi olmayan, gelişmekte olan, dağılmış veya dağıtılmış liderlik* gibi yeni bir liderlik okulunun

doğmasına sebebiyet vermektedir (Bolden, 2004; Elmore, 2000, 2002; Oduro, 2004a; Southworth, 2002). Bu bağlamda dağıtılmış liderlik kavramı, okul liderliği söyleminde ampirik çalışmaların da giderek artan desteğiyle eğitim örgütlerinin gelişmesine ve değişmesine katkıda bulunan kahramanlık sonrası liderlik modelinin bir görünümü olarak tartışılmaya başlanmıştır (Gronn, 2000, 2002a; Harris, 2002; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Bu bağlamda hiyerarşinin üst basamağında yer alan bir yöneticinin örgütsel işleri kontrol edebilmesinin ve tek başına yönetebilmesinin neredeyse mümkün olmadığı belirtilmektedir (Elmore, 2000). Bu nedenle liderliği “kahraman” gibi metaforik olarak kavramsallaştıran geleneksel “tek adam” liderliği paradigması yerini liderliği örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak tanımlayan “dağıtılmış liderlik” paradigmasına terk etmektedir. Okul liderliğinde de klasik bakış açısının yerini; liderliğin okulun her düzeyinde yer alan bireylere dağıtıldığı ve her bireyin bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak liderlik kapasitesinin arttırıldığı dağıtılmış liderlik almaktadır. Aslında dağıtılmış liderlik, olay ve olgular arasında karşılıklı ilişkiye dayanan ve birlikte değişimi içeren yeni bir anlayışla eski liderlik anlayışlarının eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır (Baloğlu, 2011a). Liderliğin okul geneline dağıtılması okuldaki formal liderlerin gücünü azaltmak bir yana, liderliğin dağıtıldığı ve her bireyin karşılıklı olarak diğerini güçlendirdiği bir durumu ortaya çıkarmaktadır (Gronn, 2002a). Böylelikle okul liderliğinin gerçekleştirilmesinde okul toplumunun paydaşları potansiyel lider kaynağı olarak görülmektedir. Bu bağlamda dağıtılmış liderlikte okulun alt kademelerindeki diğer yöneticiler ve öğretmenlerle beraber veli ve öğrenci liderliği üzerinde durularak bu aktörler okulun edilgen üyeleri olarak görülmemekte ve liderlik sürecine onlar da katılmaktadır (Baloğlu, 2011b).

Okullarda dağıtılmış liderlik kendiliğinden oluşmamaktadır. Dağıtılmış liderliğin gelişmesi ve okul içinde beslenmesi iç ve dış faktörlerle sağlanmakta veya engellenmektedir. Okullarda dağıtılmış liderliği teşvik eden elverişli durumlardan en çok bahsedilene *güven*dir. Öğretmenler arasında, öğrenciler ve öğretmenler arasında, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlanan karşılıklı güvenin kişilerarası etkileşimlerin merkezinde olmasıyla öğretmenlerin liderliğe katılımları sağlanabilmektedir (Oduro, 2004a). Güven, dağıtılmış liderlikte karar süreçlerine katılımda önemli bir role sahiptir. Kişilerarasında kurulan güven güçlüyse bürokratik kontrollerin azalması ve otonominin yayılmasıyla dağıtılmış liderliğin gelişme olasılığı yükselmektedir. Aynı zamanda kişilerarasında sağlanan güçlü düzeyde güven, örgütlerde işbirliği, açık ve çift yönlü iletişim, ortak olarak problem çözme ve etkin bilgi değişimini içine alan bir ortam yaratmaktadır. Eğitim örgütlerinde kişiler arasında kurulan güvenle dinamik ve tekrarlanan ilişkiler kurularak dağıtılmış liderliğin gelişimi sağlanabilmektedir (Louis, 2007; Smylie, Mayrowetz, Murphy ve Louis, 2007). Dağıtılmış liderlikte okullarda birden fazla aktörün farklı seviyelerde birçok rolü olması nedeniyle bu örgütlerde yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri

kapsayan sistemler, ağlar ve güven ilişkileri göz ardı edilmemelidir. Çünkü kişilerarası etkileşim ve güven örgüt içinde fikirlerin paylaşılması ve liderlik formlarının oluşturulması için altyapı sağlamaktadır (Little, 1990).

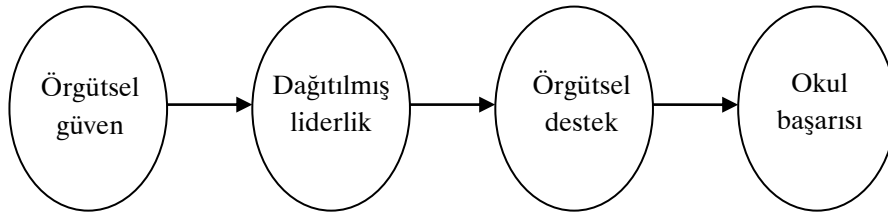
Okullarda başarılı bir dağıtılmış liderlik anlayışı öğretmenlerin öğretimsel ve kurumsal gelişime toplu olarak dâhil olup rehberlik etmelerine ve şekil vermelerine dayanmaktadır (Harris, 2005a). Örgütlerde böyle bir duruma ise *güven ortamının kurulması ve çalışanların desteklenmesiyle* erişilebilir. Örgütü tarafından desteklenen örgüt bireyleri örgüte fayda sağlayan davranışlar gösterme eğiliminde bulunurlar (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986). Bu bakımdan örgüt çalışanları örgütün üst birimlerinin desteğini hissetmeleri ve liderlik sorumluluklarını üzerlerine almalarıyla örgütün arzu edilen çıktılara ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Ahmad ve Yekta, 2010). Eğitim örgütlerinde de benzer şekilde, okul bireyelerinin eğitimle ilgili karar süreçlerine katılımlarına önem verilmesi, çabalarının takdir edilmesi ve mutluluklarının önemsenmesi okul etkinliklerinde gönüllü olarak yer almalarını ve yüksek performans göstermelerini sağlamaktadır. Bu anlamda eğitim süreçlerinde başarıya ulaşılması yöneticiler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilere, güvenli ve rahat okul atmosferinin oluşturulmasına bağlıdır (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). Ayrıca okullarda oluşturulan destek ortamı öğretmenlerin ve diğer okul bireyelerinin liderlik gerektiren sorumluluklara dâhil olmalarını ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlamakta, böylelikle ulaşılmak istenen hedeflere erişilmesine zemin hazırlamaktadır.

Liderliğin bir ya da birkaç kişinin elinde olmasındansa okul üyeleri arasında dağılmış olduğu okullarda öğrencilerin öğrenmesinin sağlanmasının yanı sıra, *öğrenci başarısının* geliştirilebileceği ve *yüksek performans sağlayan okullar* oluşturulabileceği belirtilmektedir (Day, Gronn ve Salas, 2006; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Newmann ve Wehlage, 1995; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Silins ve Mulford, 2002; Spillane, 2006; Spillane vd., 2001). Dağıtılmış liderliğin okullar ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan araştırmalarda liderliğin doğrudan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinden ziyade dolaylı olarak nasıl etkilediğine yönelik yollar belirlenmeye ve liderlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu değişkenler tespit edilmeye çalışılmaktadır (Davis, 2009; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood ve Jantzi, 2000a; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Wahlstrom ve Louis, 2008). Bu bağlamda dağıtılmış liderliğin öğrenci çıktıları üzerindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin inançlarından ve duygusal durumlarından yararlanılmaktadır (Leithwood, 2006; Wahlstrom ve Louis, 2008). Öğretmenlerin duygusal durumları ve bu durumların öğrencilerin akademik başarılarına olan katkısı araştırılmakta (Hoy ve Tarter, 1992; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006) ve liderliğin okulları ve öğrencileri nasıl etkilediği dağıtılmış ve kolektif liderlik bağlamlarında incelenmektedir (Mascall vd., 2008).

Dağıtılmış liderliğin alanyazında öneminin artmasına karşın, bu alanda yapılmış ampirik çalışmaların az sayıda olduğu söylenebilir (Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007; Hulpia, Devos ve Keer, 2011; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Lashway, 2003; Spillane, 2006). Bu nedenle, dağıtılmış liderliğe ilişkin ampirik çalışmalarla ortaya koyulan teorilerin test edilmesi, belirginleştirilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Hangi aktörlerin dağıtılmış liderliği oluşturduğu, liderliğin hangi yönünün dağıtılmış liderliği meydana getirdiği ve dağıtılmış liderlikle örgütsel veya öğrenci çıktıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik ampirik çalışmaların yapılması gerektiği belirtildiğinden (Harris, 2005a, 2006), okullarda dağıtılmış liderliğin yordayıcılarını ve çıktılarını belirlemek amacıyla yapılacak modellemeler liderlik alanyazına katkı sağlayabilir.

Türkçe yazında da dağıtılmış liderlikle ilgili kuramsal (Baloğlu, 2011a, 2011b) ve ampirik (Baloğlu, 2012; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013) olmak üzere sınırlı sayıda çalışma yürütülmüştür. Ancak Türkçe alanyazında çalışılan dağıtılmış liderlik kavramı ölçek geliştirme ve yabancı ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanmasından öteye geçememiştir. Alanyazında dağıtılmış liderlikle ilgili sınırlı sayıda çalışma yürütülmesi, okul ortamlarında dağıtılmış liderliğin ilgili ve etkili olduğu değişkenlerin sınırlı olarak ele alınması ve dağıtılmış liderlik alanyazınının geliştirilmesine duyulan ihtiyaca dayalı olarak, dağıtılmış liderliğin ilişkili olduğu öne sürülen örgütsel güven, örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleriyle test edilmesi bu araştırmanın problematiğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmektir. Bu amaç doğrultusunda Şekil 1'de belirtilen modelle çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek üzerinden okul başarısını etkilemekte midir?



Şekil 1. Araştırma modeli

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada *ilişkisel desen* kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2011).

İlişkisel araştırmaların çoğu sadece ilişkilere yoğunlaşsa da, bazı istatistiksel teknikler çoklu ilişkileri kullanarak değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini incelemektedir. Bahsedilen tekniklerden ve bu çalışma kapsamında da kullanılan Path analizinde birden fazla değişken arasındaki nedensel örüntülerin ortaya koyulması için değişkenler arasındaki ilişkiler kullanılmaktadır. Teoriye dayanarak oluşturulan nedensel modellerde değişkenler arasındaki korelasyonlar, nedensel bağıntılara ampirik kanıtlar sunmaktadır. Birden fazla değişken arasındaki ilişkileri araştıran yapısal eşitlik modellemelerinde de değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanılarak nedensel etkiler ortaya koyulmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu araştırmada da, test edilecek modelde dört değişken arasındaki neden-sonuç ilişkilerinden yola çıkılarak değişkenlerin birbirine olan nedensel etkileri tespit edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin sayısı 2696 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise *tabakalı örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, cinsiyet, yaş grupları, sosyo-ekonomik sınıflar ve kültürel özellikler gibi ölçütlerin belirlenmesiyle evreni temsil edecek homojen alt grupların oluşturulmasıdır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tanım doğrultusunda, Eskişehir ili merkez ilçelerindeki liseler buldukları sosyo-ekonomik bölgelere göre öğretmenlerin kişisel bilgi formunda okulları için belirttikleri ekonomik durum bilgisi doğrultusunda alt, orta ve üst olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Ayrılan tabakalara ait okullardan 4'ü fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi, 3'ü lise, 6'sı meslek lisesi ve 9'u Anadolu lisesi olmak üzere toplam 22 lisedeki çeşitli branşlardan 440 lise öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Ancak elde edilen verilerin uygunluğu incelendiğinde 88 veri toplama aracı araştırma dışı bırakılmıştır. Böylelikle araştırmanın örneklemini 22 farklı lisede görev yapan 352 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1
Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	Erkek						
	<i>n</i>	148	199				347	
	%	42.0	56.5				98.5	
Yaş	25-35	36-45	46-55	56 ve üzeri				
	<i>n</i>	57	179	85	13		334	
	%	16.2	50.9	24.1	3.7		94.9	
Eğitim Seviyesi	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora				
	<i>n</i>	11	281	47	7		346	
	%	3.1	79.8	13.4	2.0		98.3	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri		
	<i>n</i>	16	29	75	80	68	70	338
	%	4.5	8.2	21.3	22.7	19.3	19.9	95.9
Okuldaki Yıl	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri		
	<i>n</i>	173	61	58	18	15	12	337
	%	49.1	17.3	16.5	5.1	4.3	3.5	95.8
Branş	Türk dili ve edebiyatı	Matematik	İngilizce	Biyoloji	Diğer			
	<i>n</i>	56	37	34	21	193	341	
	%	15.9	10.5	9.7	6	54.8	96.9	

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeye ilişkin maddelerden oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır; ikinci bölümde öğretmenlerin okullarında algıladıkları dağıtılmış liderlik davranışlarını ortaya koyan ifadelere yer verilmiştir. Son bölüm ise, öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven ve örgütsel destek algılarını ölçen ifadelerden oluşmaktadır.

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği: Öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik algılarını belirlemek amacıyla Yılmaz ve Kılıçoğlu (2014) tarafından geliştirilen Dağıtılmış Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Onaltı maddeden oluşan ölçek cevaplama skalası 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) puanları arasında değişen 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, örgüt üyelerinin birbirlerine olan karşılıklı bağlılıklarını ve liderlik gerektiren eylemlerin yerine getirilmesindeki işbölümü, koordinasyon ve uzmanlık algılarını ölçmektedir. Yılmaz ve Kılıçoğlu'nun (2014) yaptıkları faktör analizi sonucuna göre ölçek maddeleri tek bir faktörde yüklenmekte ve maddeler toplam varyansın %60.62'sini açıklamaktadır. Ayrıca araştırmacıların yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .95 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Dağıtılmış Liderlik Ölçeği'nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Dağıtılmış liderlik değişkeninin tek boyutlu olarak önceki çalışmada tayin edilmesi ve böylelikle var olan teorinin test edilmesi ile bu çalışma verilerinin

kabul edilen modeli sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için DFA kullanılmıştır (Bandalos, 1996; Matsunaga, 2010). DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapısal model kurulmuş ve DFA sonucuna göre uyum indeksleri [$\chi^2= 406.07$; $df= 104$; $\chi^2/df = 3.90$; GFI= .93; CFI = .87; AGFI= .83, RMSEA= .09] elde edilmiştir. GFI, CFI ve AGFI'den elde edilen katsayıların .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen değerlerde .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/df 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Böylelikle söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir. Elde edilen DFA sonuçları ayrıca ölçeğin madde faktör yüklerinin .53 ile .81 arasında değişmekte olduğunu göstererek ölçeğin kabul edilebilir faktör yüklerine ($\geq .30$) sahip olduğunu göstermektedir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 2006). Ayrıca yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .95 olarak tespit edilmiştir.

Örgütsel Güven Envanteri: Öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarını belirlemek amacıyla Bromiley ve Cummings'in (1996) geliştirdiği Örgütsel Güven Envanteri Kısa Formu kullanılmıştır. Oniki maddeden oluşan envanter, cevaplama skalası 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 7 (kesinlikle katılıyorum) puanları arasında değişen 7'li Likert tipinde bir ölçek olup; *sözlerin tutulması*, *dürüstlük* ve *aşırı yararlanmadan kaçınma* üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Sözlerin tutulması boyutu açık ve açık olmayan taahhütlere uygun olarak iyi niyetli davranma gayretini, dürüstlük boyutu örgütün itimat edilir davrandığını belirtirken ve aşırı yararlanmadan kaçınma boyutu ise, örgütün kısa dönemli avantajlar uğruna faydacı olmadığını ileri sürmektedir.

Bu araştırma kapsamında, envanter sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra Örgütsel Güven Envanteri'nin uyarılama çalışması yapılmıştır. Örgütsel güven değişkeninin üç boyutlu olarak yapılan çalışmalarda tayin edilmesi ve böylelikle var olan teorinin test edilmesi ile bu çalışma verilerinin kabul edilen modeli sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için DFA kullanılmıştır (Bandalos, 1996; Matsunaga, 2010). Örgütsel Güven Envanteri'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere DFA sonucuna göre elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde [$\chi^2= 642.36$; $df=51$; $\chi^2/df = 12.59$; GFI= .77; CFI = .78; AGFI= .64 ve RMSEA= .18] söz konusu ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olmadığı belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Kline, 2005; Marsh vd., 1988; Schumacker ve Lomax, 1996).

Örgütsel güven değişkeninin teorik olarak beklenen örüntüde çıkmaması, yani çalışmada aynı boyutların tespit edilememesi nedeniyle açımlayıcı faktör

analizi (AFA) ile örgütsel güven değişkeninin boyutlarının yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir (Matsunaga, 2010). Örgütsel Güven Envanteri'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapısı sağlamadığının tespitinden sonra ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak verilerin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO = .89) değerinin .60'dan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı sonuç vermesiyle ($X^2 = 2202.056$, $p < .01$) AFA yapılabileceği anlaşılmıştır (Hair vd., 2006). Sosyal bilimlerde ele alınan kavramların az çok birbirleriyle ilişkili olmasının kabul edilmesi ve orthogonal ilişkilerin nadirliği nedeniyle oblique yatay döndürme tekniği kullanılmıştır (Field, 2009; Matsunaga, 2010). Oniki madde ile yapılan AFA sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük iki alt faktörden oluştuğu saptanmıştır. İki alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %62.16'dır. Alt boyutlar, öz değerleri, açıkladıkları varyans miktarları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Örgütsel Güven Envanteri'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yükleri		Oransal Ortak Etken Varyansı
	Boyut 1	Boyut 2	
Madde 8	.84		.77
Madde 2	.83		.71
Madde 4	.81		.69
Madde 5	.81		.71
Madde 7	.80		.67
Madde 11	.74		.55
Madde 1	.64		.42
Madde 9	.63		.40
Madde 10		.84	.72
Madde 6		.83	.70
Madde 12		.81	.70
Madde 3		.65	.44
Özdeğer	5.33	2.13	
Açıklanan Varyans	39.73	22.43	
Kümülatif Varyans	39.73	62.16	

Örgütsel Güven Envanteri'ne uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutların faktör yükleri ise .84 ve .63 arasında değişmektedir. Bu faktör yükleri .30'dan büyük olmaları nedeniyle kabul edilebilirdir (Hair vd., 2006). Ortaya çıkan alt boyutların envanterin orijinal yapısı ile paralellik göstermemesi nedeniyle alt boyutlar *sözlerin tutulması* ve *aşırı yararlanmadan kaçınma* olmak üzere yeniden adlandırılmıştır. Alt boyutlardan *sözlerin tutulması* boyutu, 8 maddeden oluşmakta ve örgütçe vaat edilen sözlerin ve taahhütlerin ne derecede yerine getirildiğini ve örgütteki bireylerin verilen sözlere ne derecede saygı gösterdiğini ölçmektedir. *Aşırı yararlanmadan*

kaçınma boyutu ise, 4 maddeden oluşmakta ve örgütteki bireylerin örgüt içerisinde ne derecede kullandıklarına dair inanç ve hislerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Örgütsel Güven Envanteri'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .87'dir. Sözlerin tutulması alt boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .90 olarak, aşırı yararlanmadan kaçınma alt boyutu için ise Cronbach's Alpha katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği: Öğretmenlerin çalıştıkları okullarına ilişkin algıladıkları örgütsel desteği ölçmek üzere Eisenberger ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplamda 36 maddeden oluşan 7 aralıklı Likert tipi bir ölçektir (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum). Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde örgütsel destek algısını göstermektedir. Eisenberger ve diğerlerinin (1986) yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin tek bir faktöre yüklendiği görülmüştür ve maddeler toplam varyansın %48.3'ünü açıklamaktadır. Ayrıca yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .97 olarak bulunmuştur. Eisenberger ve diğerleri (1986) bu ölçeğin en fazla faktör yükü taşıyan ilk 8 maddesini ölçeğin kısa formu olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ise tek faktöre yüklenen en yüksek faktör yüküne sahip sekiz maddeden oluşan ölçeğin kısa formu kullanılmış ve öncelikle Örgütsel Destek Ölçeği'nin uyarlama çalışması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin yapı geçerliğini gerçekleştirmek üzere DFA kullanılmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapısal model kurulmuş ve DFA analizi sonucuna göre hesaplanan uyum indeksleri incelendiğinde [$\chi^2= 302.93$; $df=20$; $\chi^2/df = 15.14$; GFI= .82; CFI = .82; AGFI= .68 ve RMSEA= .201], GFI, CFI ve AGFI'den elde edilen katsayıların .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh vd., 1988) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olmaması, RMSEA değerinin .10'dan büyük olması ve χ^2/df 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olmaması (Jöreskog ve Sörbom, 2001) ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olmadığını göstermektedir.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapısı sağlamadığı tespit edilmiştir. Örgütsel destek değişkeninin teorik olarak beklenen örüntüde çıkmaması, yani çalışmada aynı boyutların tespit edilememesi nedeniyle AFA ile örgütsel destek değişkeninin boyutlarının yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir (Matsunaga, 2010). Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için öncelikle verilerin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO= .82) değerinin .60'dan büyük

olması ve Bartlett testini anlamlı sonuç vermesi neticesinde ($X^2 = 1440.695, p < .01$) AFA yapılabileceği anlaşılmıştır (Hair vd., 2006). Sosyal bilimlerde ele alınan kavramların az çok birbirleriyle ilişkili olmasının kabul edilmesi ve orthogonal ilişkilerin nadirliği nedeniyle oblique yatay döndürme tekniği kullanılmıştır (Field, 2009; Matsunaga, 2010). Sekiz madde ile yapılan AFA sonrasında ölçeğin maddelerinin öz değeri 1'den büyük iki alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. İki alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %68.96'dır. Alt boyutlar, öz değerleri, açıkladıkları varyans miktarları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yükleri		Oransal Ortak Etken Varyansı
	Boyut 1	Boyut 2	
Madde 2	.87		.79
Madde 1	.84		.74
Madde 8	.81		.65
Madde 17	.80		.68
Madde 19	.80		.68
Madde 16		.79	.74
Madde 18		.79	.64
Madde 5		.78	.59
Özdeğer	4.01	1.51	
Açıklanan Varyans	45.68	23.28	
Kümülatif Varyans	45.68	68.96	

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'ne uygulanan AFA sonucunda oluşan alt boyutların faktör yükleri ise .78 ve .87 arasında değişmektedir. Elde edilen bu faktör yükleri .30'dan büyük olmaları nedeniyle kabul edilebilirdir (Hair vd., 2006). AFA neticesinde ortaya çıkan alt boyutlar ölçeğin orijinal yapısı ile paralellik göstermemesi dolayısıyla *ilgi ve önemsenme* ve *ilgisizlik* olmak üzere alt boyutlar yeniden adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters olarak kodlanmıştır. Alt boyutlardan *ilgi ve önemsenme* boyutu, örgütteki bireylerin örgüt tarafından kendilerine ne derecede ilgi ve değer gösterildiğine dair algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. *İlgisizlik* boyutu ise, örgütteki bireylerin örgüt içerisinde ne derecede göz ardı edildiklerine dair algılarını ölçmektedir.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .84'dir. Önemsenme alt boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak, ilgisizlik alt boyutu için ise Cronbach's Alpha katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Okul Başarısı: Çalışmada kullanılan okul başarısı değişkeni örneklem grubunda yer alan liselerin 2012 yılı *Yükseköğretime Geçiş Sınavı* [YGS] puanları ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir. Eskişehir merkeze bağlı liselerin türlerine göre YGS puanları ortalamalarına Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Edinme Sistemi'nden erişilmiştir. Okul başarısı değişkeninde fen liselerinin ve sosyal bilimler liselerinin başarılarının ağırlıklı olmasını ve çalışmayı yönlendirmesini engellemek için sayısal ve sözel puan türlerinin aksine Türkçe ve temel matematik yüzdeler oranlarının birbirine eşit olduğu, sosyal bilimler ve fen bilimleri yüzdeler oranlarının daha az hesaba katıldığı YGS 5 ve YGS 6 puan türleri çalışma kapsamında kullanılmıştır. Alanyazında okul başarısını ölçen herhangi bir ölçek kullanılmadığı için, aynı okulda çalışan her öğretmene çalıştıkları okulun YGS başarı puanı ortalamasının atanması uygun görülmüştür.

İşlem

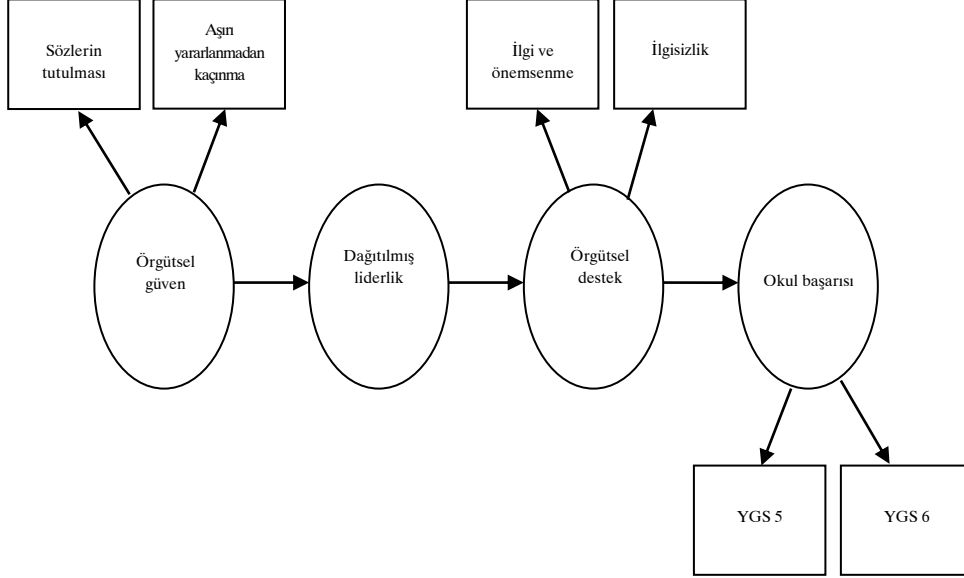
Bu araştırma, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modeli test etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada *yapısal eşitlik modellemesi (YEM)* kullanılmıştır. Geliştirilen modelde yer alan değişkenler (örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek, okul başarısı) doğrudan ölçülemeyen ve görülemeyen teorik kavramlarla ve yapılarla formüle edildikleri için yapısal eşitlik modeliyle bu teorik yapıdaki değişkenler birtakım göstergeler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmaktadır.

Çalışmada oluşturulan modelde, belirlenen neden-sonuç değişkenleri ve göstergeleri bakımından örgütsel güven değişkeninin ara değişken olan dağıtılmış liderlik ve algılanan örgütsel destek değişkenleriyle okul başarısına olan etkisini belirlemek için yapısal eşitlik modelinden faydalanılmıştır. Böylelikle oluşturulan yapısal eşitlik modeliyle elde edilen verinin teorik modele uygun olup olmadığını test edilmiştir.

Çalışma kapsamında yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde, gizil ve gözlenen değişkenlerdeki elde edilen ölçüm hatasını birleştirmek amacıyla *Path analizi* kullanılmıştır. Çalışmada sırasıyla izlenen aşamalar aşağıdaki gibidir:

(i) *Teorik modelin oluşturulması:* Çalışma modelinde, örgütsel güven değişkeninin ara değişken olan dağıtılmış liderlik ve algılanan örgütsel destek değişkenleriyle okul başarısına olan etkisini belirlemek için yapısal eşitlik modelinden faydalanılmıştır. Bu modelde örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı *gizil değişkenler*; örgütsel desteğin alt ölçekleri olan *ilgi ve önemsenme* ile *ilgisizlik*; örgütsel güvenin alt ölçekleri olan *sözlerin tutulması* ile *aşırı yararlanmadan kaçınma*; dağıtılmış liderlik maddelerinin ortalaması ve okul başarı puanlarının 1. ve 2. ortalamaları *gözlenen değişkenler* olarak yer almaktadır. Böylelikle örgütsel güven değişkeni

modelin *dışsal değişkeni* iken; dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleri ise modelin *içsel değişkenleridir*.



Şekil 2. Yapısal eşitlik modeli diyagramı

Belirlenen modelle oluşturulan formülasyonun onaylanıp onaylanmadığına karar verilmiştir. Modelde, gözlenen değişkenler dikdörtgen, gizil değişkenler ise oval kutucuklarla ifadelendirilmiştir. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlere olan faktör yüklemeleri ile dışsal değişkenlerin içsel değişkenlere olan etkileri doğrusal tek yönlü çizgilerle temsil edilmektedir. Her gözlenen değişken ayrıca hata terimini de içermektedir.

(ii) *Modelin test edilmesi:* Çalışma kapsamında örgütsel destek, dağıtılmış liderlik, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleriyle oluşturulan istatistikî bakımdan uyum gösteren kabul edilebilir bir model elde edilmiştir. Oluşturulan bu modelin test edilmesinde uyum iyiliği indeksleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada kullanılan uyum iyiliği indeksleri; uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), ortalama hataların karekök ortalaması (RMSEA), ki-kare istatistiği (χ^2), serbestlik derecesi (df) ve χ^2/df 'nin oranı olarak sıralanmaktadır.

Çalışmada ayrıca değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapmaların belirlenmesi için *betimleyici istatistiklerden* ve değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla *korelasyon analizinden* yararlanılmıştır. Araştırma kapsamındaki yapısal eşitlik modelinin veri analizlerinde LISREL programı diğer analizlerde SPSS programı kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin *Dağıtılmış Liderlik Ölçeği*, *Örgütsel Güven Envanteri* ve *Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği*'nin alt boyutlarına ait puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablodan görüleceği üzere, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki dağıtılmış liderlik algılarının 5'li skala üzerinden değerlendirildiğinde 3.18 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ise 7'li skala üzerinden *sözlerin tutulması* alt boyutunda 4.77; *aşırı yararlanmadan kaçınma* alt boyutunda 4.60 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel destek algıları 7'li skala üzerinden incelendiğinde *önemsenme* alt boyutu ortalamalarının 4.50; *ilgisizlik* alt boyutu ortalamalarının ise 4.46 olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Dağıtılmış Liderlik, Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algularına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Dağıtılmış Liderlik		352	3.18	.73
Örgütsel Güven	1-Sözlerin tutulması	352	4.77	1.40
	2-Aşırı yararlanmadan kaçınma	352	4.60	1.22
Örgütsel Destek	1-Önemsenme	352	4.50	1.44
	2-İlgisizlik	352	4.46	1.40

Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlerin Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Araştırma modelinde yer alan gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki Pearson korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. Görüleceği üzere, araştırma modelinin gizil değişkenleri olan örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek ve okul başarısı değişkenleri arasında tatmin edici düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Değişkenler arasında elde edilen korelasyon değerleri .10 değerinden düşük ise düşük korelasyon, .30 ise orta düzeyde korelasyon ve .50 civarında ise yüksek korelasyonu ifade etmektedir (Coolidge, 2006; Field, 2009). Bu çalışmada dağıtılmış liderlik değişkeni diğer değişkenlerden örgütsel güven ve örgütsel destek algısı ile yüksek korelasyona sahip iken ve okul başarısı değişkeniyle orta düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın gözlenen değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, örgütsel güven envanterinin alt boyutu olan sözlerin tutulması alt boyutu

(ORGUVB1) ile okul başarı puanları (EA1 ve EA2) arasında anlamlı ilişkilere ulaşılamamıştır. Örgütsel güven envanterinin bir diğer alt boyutu olan aşırı yararlanmadan kaçınma alt boyutu (ORGUVB2) ile diğer değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Ancak algılanan örgütsel destek ölçeğinin alt boyutu olan ilgisizlik alt boyutu (ORDESB2) ile okul başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmemiştir. Algılanan örgütsel destek ölçeğinin diğer alt boyutu olan ilgi ve önemsenme alt boyutu (ORDESB1) ile diğer değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Son olarak, dağıtılmış liderlik ölçeğinin madde ortalamaları (DLBB) ile diğer değişkenlerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Tablo 5

Modelde Yer Alan Gözlenen ve Gizil Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gizil Değişkenler											
1-Dağıtılmış Liderlik	1	.568**	.627**	.259**	1.000**	.240**	.715**	.760**	.269**	.266**	.252**
2-Örgütsel		1	.802**	.169**	.568**	.839**	.780**	.695**	.630**	.176**	.161**
3-Örgütsel Destek			1	.203**	.627**	.597**	.713**	.832**	.821**	.206**	.200**
4-Okul Başarısı				1	.259**	.067	.218**	.241**	.093	.999**	.999**
Gözlenen Değişkenler											
5-DLBB					1	.240**	.715**	.760**	.269**	.266**	.252**
6-ORGUVB1						1	.314**	.316**	.676**	.071	.062
7-ORGUVB2							1	.850**	.321**	.226**	.209**
8-ORDESB1								1	.366**	.247**	.235**
9-ORDESB2									1	.092	.094
10-EA1										1	.995**
11-EA2											1

n = 352, **p* < .05, ** *p* < .01

Oluşturulan Modelin Test Edilmesi

Alanyazın doğrultusunda lineer bir model oluşturularak; okul içerisinde algılanan örgütsel güven ortamının bir nedensellik içerisinde dağıtılmış liderliği; dağıtılmış liderliğin ise örgütsel desteği; örgütsel desteğin de yine bir nedensellik içerisinde okul başarı ortalamalarını etkilediği varsayılmıştır. Oluşturulan modelde örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek ve okul başarısı gizil değişkenler; örgütsel desteğin alt boyutları olan önemsenme ve ilgisizlik; örgütsel güvenin alt boyutları olan sözlerin tutulması ve aşırı yararlanmadan kaçınma; dağıtılmış liderlik maddelerinin ortalaması ve okul başarı puanlarının 1. ve 2. ortalamaları gözlenen değişkenler olarak yer almaktadır (Şekil 3).

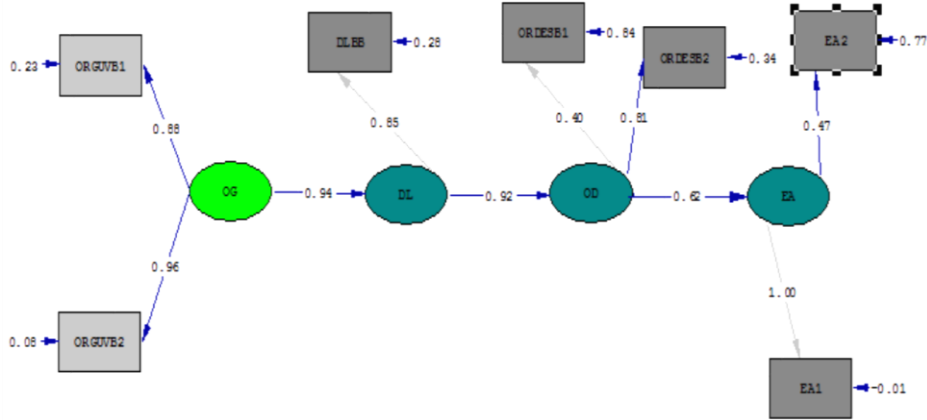
Yapısal modeldeki örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Path analizi sonucuna göre uyum indeksleri Tablo 6'da belirtildiği üzere $\chi^2 = 19.22$; *df* = 11; $\chi^2/df = 1.74$; GFI = .98; CFI = .99; AGFI = .96 ve RMSEA = .046 olarak bulunmuştur. Oluşturulan modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise, ölçme modelinin mükemmel bir uyumla

kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh vd., 1988; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996).

Tablo 6
Oluşturulan Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	.98
AGFI	.96
CFI	.99
RMSEA	.046
df	11
χ^2	19.22
χ^2/df	1.74

Oluşturulan modeldeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan *t*-testi analizine göre örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasındaki, dağıtılmış liderlik ile örgütsel destek arasındaki ve örgütsel destek ile okul başarısı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin belirlenmesiyle değişkenlerin birbirlerine olan doğrudan ve dolaylı etkileri hesaplanmıştır.



Chi-Square=19.22, df=11, P-value=0.05727, RMSEA=0.046

Şekil 3. Modele ilişkin yapısal eşitlik modeli standart değerleri

Doğrudan Etkiler

Path analizindeki Path katsayıları standardize edilmiş regresyon katsayılarıdır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisini tanımlamaktadır. Bağımsız gizil (dışsal) değişkenlerin bağımlı gizil (içsel) değişkenler üzerindeki standardize etkileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İkinci Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları

Dışsal ve İçsel Değişkenler	Dağıtılmış Liderlik		Örgütsel Destek		Okul Başarısı	
	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x	<i>t</i>	λ_y^x
Örgütsel Güven	17.62	.94*	-	-	-	-
Dağıtılmış Liderlik	-	-	6.98	.92*	-	-
Örgütsel Destek	-	-	-	-	6.53	.62*

* $p < .05$

Tablodan görüleceği üzere yapısal modelde örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasındaki regresyon katsayısına ilişkin *t*-değeri ($p < .05$) anlamlıdır ve öğretmenlerin örgütsel güven algıları dağıtılmış liderlik algılarını olumlu yönde ($\lambda_y^x = .94$) etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algıları örgütsel destek algılarını olumlu yönde ($\lambda_y^x = .92$) etkilemektedir. Modelin son aşamasında ise öğretmenlerin örgütsel destek algıları okul başarısını olumlu yönde ($\lambda_y^x = .62$) etkilemektedir.

Dolaylı Etkiler

Yapısal modeldeki gizil değişkenler arasındaki doğrudan etkiler bulunduğu gibi dolaylı etkiler de bulunmaktadır. Modelde öğretmenlerin örgütsel güven algıları, dağıtılmış liderlik algıları üzerinden örgütsel destek algılarını olumlu yönde ($\lambda_y^x = .87$) etkilediği tespit edilmiştir. Örgütsel güvenin örgütsel destek algısı üzerindeki etki düzeyi; örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik arasındaki Path katsayısı ile dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek arasındaki Path katsayısının çarpımı ile hesaplanarak bulunmuştur.

Modelde yer alan diğer dolaylı etkiye göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, dağıtılmış liderlik algıları ve örgütsel destek algıları üzerinden okul başarısı üzerinde olumlu yönde ($\lambda_y^x = .54$) etkisi bulunmaktadır. Örgütsel güvenin okul başarısı üzerindeki etki düzeyi; örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik arasındaki Path katsayısı, dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek arasındaki Path katsayısı ve örgütsel destek ile okul başarısı arasındaki Path katsayısı çarpımı ile hesaplanmıştır.

Son olarak öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının da örgütsel destek üzerinden okul başarıları üzerinde olumlu yönde ($\lambda_y^x = .57$) etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dağıtılmış liderliğin okul başarısı üzerindeki etkisi; dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek arasındaki Path katsayısı ile örgütsel destek ve okul başarısı arasındaki Path katsayısı çarpımı ile hesaplanarak bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarıları arasındaki doğrusal yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelin test edilmesidir. Oluşturulan model test edilmeden önce, öğretmenlerin örgütsel güven, dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek algılarına ilişkin betimleyici istatistiklerden yararlanılarak bu değişkenlere ilişkin ortalama değerler ve standart sapmalar göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca model test edilmeden önce gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven ve örgütsel destek algısı arasında yüksek düzeyde ilişki gözlenirken, dağıtılmış liderlik ile okul başarısı arasında orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Çalışmada, örgütsel güvenin dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin algılanan örgütsel desteği ve örgütsel desteğin de okul başarısını etkilediği düşünülerek doğrusal bir model oluşturulmuştur. Modelin örtük değişkenleri arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koyabilmek için Path analizinden yararlanılmış ve yüksek uyum iyiliği değerlerine erişilmiştir. Elde edilen bu uyum indeksleri neticesinde oluşturulan modelin mükemmel bir uyumla kabul edilebilir bir model olduğu tespit edilmiştir. Modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlığı incelendiğinde, örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik arasında, dağıtılmış liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında ve örgütsel destek ile okul başarısı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Oluşturulan modeldeki en güçlü doğrudan etki örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik değişkenleri arasında gözlenmiştir. Ayrıca örgütsel güven ile dağıtılmış liderlik yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu noktada örgütsel güven arttıkça, dağıtılmış liderliğin de artabileceği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürdeki gerek teorik gerekse ampirik araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Oduro, 2004b; Smylie vd., 2007; Youngs, 2008).

Çalışmada kullanılan değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin çıkma nedeni okul başarısı değişkeninde aynı okuldaki öğretmenler için aynı okul başarı puanı ortalamasının atanmış olması olabilir. Ayrıca eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda okul gibi benzer örneklem üzerinden veri toplanması, değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin ortaya çıkması sonucunu oluşturabilir. Bu çalışma için okul başarısının değerlendirmesinde okul başarı puanı ortalamasının o okuldaki bütün öğretmenlere atanması, farklı tabakalardan da olsa benzer gruplardan (okullardan) veri toplanması, analiz biriminin okul değil de öğretmenler olarak belirlenmesi araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

İlgili alanyazında güven, mesleki işbirliği ve birlikte çalışma ortamının sağlanması dağıtılmış liderliğin uygulamada yer bulmasına zemin hazırladığı, açık diyalogun olmadığı, münakaşanın ve güvensizliğin mevcut olduğu örgütlerde ise dağıtılmış liderliğin yer edemediği ifade edilmektedir (Youngs,

2008). Dağıtılmış liderliğin okullarda gelişmesini destekleyen faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma yürüten Oduro (2004b) ise, okullarda güven ortamının oluşturulmasının dağıtılmış liderliği teşvik eden en uygun durum olduğunu belirtmektedir çünkü güvenin yüksek olduğu ortamlarda bürokratik kontrollerin azalması ve otonominin örgüt bireyelerine verilmesi söz konusudur (Smylie vd., 2007). Elde edilen bulgular ve diğer araştırma sonuçları çerçevesinde güvenin okullarda işbirliğini ve iletişimi kuvvetlendirerek bilgi paylaşımını ve otonomiye bütün örgüt bireyleri üzerinde etkin kılacağı, böylelikle de dağıtılmış liderliği destekleyeceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre elde edilen diğer bir güçlü etki de dağıtılmış liderliğin algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisidir. Ayrıca çalışma kapsamında dağıtılmış liderlikle en yüksek ilişkiye sahip olan değişken örgütsel destek olarak bulunmuştur. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik arttıkça örgütsel destek algısının da artacağı söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek üzerinde etkisine yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Kimi araştırmacılar dağıtılmış liderliğin örgütsel destek üzerindeki etkisini aslında ima ederek belirtmişlerdir. Dağıtılmış liderliğin okullarda geliştirilmesine yönelik yapılan bir çalışmada, Oduro (2004b) okul müdürlerinin okullarında liderliğin dağıtılmasını içselleştirmeleri ve çok az bir kontrolle otoritelerini diğer öğretmenlerle paylaşmaları gerektiğini belirtmiştir. Oduro'ya (2004b) göre bu durum, okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik potansiyellerine saygı duymaları ve değer vermeleri, öğretmenlerin risk alma çabalarını takdir etmeleri anlamına, yani örgütsel destek anlamına gelmektedir.

Araştırma modelinden elde edilen bulgulara göre diğer bir etki ise örgütsel desteğin okul başarısı üzerindeki etkisidir. Ayrıca örgütsel destekle okul başarısı arasında düşük de olsa bir ilişki tespit edilmiştir. Bu noktada örgütsel destek arttıkça okul başarısının da yükseleceği belirtilebilir. Örgütsel destek algısı eğitim örgütlerinde sınırlı olarak çalışılmış olsa da bazı çalışmalarda algılanan örgütsel desteğin öğrenci başarısı üzerindeki rolüne değinilmiştir. Hindistan'da bir üniversitede yönetim öğrencileri üzerinde yürütülen boylamsal bir çalışmada, algılanan örgütsel desteğin yönetim öğrencilerinin akademik başarılarına etki ettiği ortaya koyulmuştur (Uppal ve Mishra, 2013). Benzer şekilde Ahmed, Ismail, Amin ve Islam (2014) tarafından Pakistan'da kamuya ait bir üniversitede yürütülen bir çalışmada, destekleyici çevre şartlarının sağlanmasının öğretmenlerin duyarlılıklarını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak verdiği ve akademik performanslarını artırdığı belirtilmiştir. Ortaya koyulan bu bulgular, bu çalışmada algılanan örgütsel desteğin okul başarısı üzerindeki rolüyle benzerlik taşımaktadır. Bu çalışma sonuçlarından hareketle okullarda bireyleri destekleyici ortamlar yaratmanın ve onlara değer vermenin öğrencileri ve öğretmenleri tatmin ederek öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, okulun öğretmenlere değer vermesi ve onlara

saygı duyması öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını yükseltebilir ve en nihayetinde okullarda etkililiği ve üretkenliği sağlayarak öğrencilerin akademik performanslarına yansıyabileceği ve böylelikle okul başarısına etki edeceği düşünülebilir.

Doğrulanan modelde doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkiler de anlamlı bulunmuştur. Örtük değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler anlamlı ve beklenen yönde tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre örgütsel güvenin örgütsel destek üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Dağıtılmış liderlik değişkeni örgütsel güven ile örgütsel destek arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Böylelikle örgütsel güven arttıkça dağıtılmış liderlik yükselmekte, dağıtılmış liderlik yükseldikçe de algılanan örgütsel destek düzeyi artmaktadır. Diğer bir araştırma bulgusu ise, örgütsel güvenin okul başarısı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Dağıtılmış liderlik ve örgütsel destek değişkenleri üzerinden örgütsel güven okul başarısına etki etmektedir. Bu bağlamda, örgütsel güven arttıkça dağıtılmış liderlik yükselmekte, dağıtılmış liderlik yükseldikçe örgütsel destek algısı artmakta ve algılanan örgütsel destek arttıkça da okul başarısı yükselmektedir. Elde edilen diğer bir bulgu ise, dağıtılmış liderliğin okul başarısı üzerindeki dolaylı etkisidir. Dağıtılmış liderliğin örgütsel destek değişkeni üzerinden okul başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Böylelikle dağıtılmış liderlik arttıkça, örgütsel destek algısı artmakta, örgütsel destek algısı arttıkça da okul başarısı yükselmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, okul liderliğinin öğrenciler üzerinde büyük çoğunlukla dolaylı etkisinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Benzer şekilde öğrenci başarısına odaklanan araştırmalarda liderliğin dolaylı etkisinin öğretmenlerin inançları ve duygusal durumları göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood ve Jantzi, 2000b; Leithwood vd., 2004; Mascall vd., 2008; Silins ve Mulford, 2002; Wahlstrom ve Louis, 2008). Dolaylı olarak bazı değişkenlerin akademik başarıya olan etkisini inceleyen araştırmacılar, bu araştırma bulgularına benzer nitelik taşıyan, örgütsel güvenin, destek ortamının ve dağıtılmış liderliğin öğrencilerin öğrenmelerini etkileyerek akademik başarılarına ve okul başarısına katkıda bulunduğunu ima ettikleri görülmektedir. Tschannen-Moran (2004) ve Bryk ve Schneider (2002) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenler ve okul müdürleri arasında hissedilen güvenin hem liderlik uygulamalarından etkilendiğini hem de öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Louis (2007) de, yüksek güvenin ve kolektif karar verme ortamının benimsendiği okullarda öğrencilerin öğrenmeleri için zemin hazırladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sağlanan güvenin öğrenmeyi geliştirmede anahtar bir öge olduğu belirtilerek (Bryk ve Schneider, 2002) öğrenci başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu da ifade edilmektedir (Goddard, 2003; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Leithwood,

Anderson, Mascall ve Strauss, 2010). Bu anlamda okul ortamında hissedilen güvenin ve kolektif karar vermenin benimsendiği dağıtılmış liderliğin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği düşünülerek akademik başarılarına ve okul başarısına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından liderliğin yöneticiler, öğretmenler ve okuldaki veliler üzerinde dağıldığı zaman okullarda öğrenme odaklı bir iklimin yaratılabildiği ve böylelikle yüksek performansa sahip okullara ulaşılabileceği belirtilmektedir (Day, Gronn ve Salas, 2006; Hallinger ve Heck, 1998; Heck ve Hallinger, 2009; Leithwood vd., 2010; Leithwood vd., 2004; Spillane, 2006). Yapılan çalışmalara paralel olarak, liderliğin dağıtılmasının öğrenci çıktılarını geliştirmesi sebebiyle okul başarısı üzerinde önemli bir role sahip olduğu ortaya koyulmakla birlikte (Chen, 2007; Davis, 2009; Malloy, 2012), dağıtılmış liderliğin örgütte çalışanların moralini etkileyen ortamların yaratılmasında önemli bir role sahip olması ve karşılığında öğrenci davranışlarını ve öğrenci öğrenme çıktılarını etkilediği ifade edilmektedir (Day vd., 2007, 2009; Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010). Belirtilen bu bulgular, dağıtılmış liderliğin örgütsel desteğin aracılık rolüyle okul başarısına etki ettiği bulgusunu destekler niteliktedir.

Liderlik rollerinin okullarda öğrenci öğrenmelerine dolaylı etkisi olduğu ve öğrenmeyi destekleyen örgütsel durumlara ise doğrudan etkisi olduğu belirtilmektedir (Harris, 2005b; 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve hatta öğrencilerin okullarda liderlik rolleri üstlenmeleri ve karar verme süreçlerine katılımları, onların eğitim için yürütmüş oldukları faaliyetlerde önemsendiklerini ve değer gördüklerini düşünmelerini sağlayarak öğrenme odaklı bir iklim yaratılmasını sağlayabilmekte ve böylece okul başarısı bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir.

Çalışma sonuçları doğrultusunda dağıtılmış liderliğin okullarda kolaylıkla yürütülebilmesinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve üst düzey politikacıların benimseyebilecekleri bir takım öneriler sunulabilir. Dağıtılmış liderliğin okullarda uygulanmasında okul müdürlerine büyük rol düşmektedir (Smylie vd., 2007). Etkili liderlik uygulamalarının okullarda yürütülmesi için okul müdürlerinin liderliği diğer okul bireyleri üzerinde dağıtılmaları ve gücü paylaşmaları önem taşımaktadır. Dağıtılmış liderliğin geliştirilmesinde okul müdürleri ortak amaçlar doğrultusunda okullarda işbirliği iklimi yaratmalı ve öğretmen liderlerin liderlik rolleri almalarında destekleyici rol oynamalıdır.

Öğretmenlerin okullarda liderlik rolleri üstlenebilmeleri okul yöneticilerinin otoritelerini paylaşmaya istekli olmalarına bağlıdır. Bu bakımdan okullarda yeni liderler ortaya çıkabilmesi, öğretmenlerin bir lider olarak gelişimlerinin desteklenmesi ve okulun mevcut liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için okul müdürlerinin sahip oldukları otoriteyi okuldaki diğer çalışanlara bırakması, işbirliğini ve grup süreçlerini desteklemesi, diğer çalışanlara güven ve saygı

göstermesi önerilebilir (Chamberland, 2009; Marzano, McNulty ve Waters, 2005; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007).

Dağıtılmış liderliğin okullarda benimsenmesi sadece okul yöneticileriyle ve öğretmen liderlerle başarılabilir. Bu noktada eğitimde politika yapıcılarının okullarda dönüşüm hareketleri yaratılmasında payları bulunmaktadır. Bu bağlamda dağıtılmış liderliğin okullarda yürütülmesine ilişkin eğitimde politika yapıcıları da bazı düzenlemelere giderek öğretim ve öğrenime dayanarak herkesten gücünü alan liderlik uygulamalarını okullarda teşvik edebilirler. Okullarda öğretmenlerin uzmanlıklarından ve kıdemlerinden faydalanılarak liderlik rolleri üstlenen öğrenci-veli danışma grupları veya kıdemli okul liderleri takımı gibi ekiplerin oluşturulması sağlanabilir ve böylelikle resmi liderlerin yükleri hafifletilerek öğretim ve öğrenime katkıda bulunulabilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Distributed Leadership View in Schools: A Structural Equation Modelling Study

Derya Yılmaz¹, Selahattin Turan²

Introduction. Researchers and policy makers in education realize that schools need more than individual leadership in order to deal with problems they are facing. It is so complicated for schools to involve in a transformation process against the changing world only by the monopoly of one leader or heroic leadership has now being expired and outdated (Lashway, 2003). Recently, heroic leadership or “super management” paradigm are not found as realistic and, this kind of leadership disregards existing specialization and experience, and leaves significant instructional resources unused in school environment (Barth, 2001; Copland, 2001; Lambert, 2003). However, the most consistent findings of effective leadership studies conducted in the school organizations is the distribution of the authority rather than its being one’s hand (Leithwood, Jantzi, Steinbach and Ryan, 1997). Specifically, creation of successful schools depends on participation in communication networks or agents, sharing knowledge, being able to handle problem and creating a resource pool in the schools. This capacity may only possible with distribution of the leadership throughout the school and the networks outside the school (Caldwell, 2006). From this point of view, those thoughts give birth to creation of *informal, developing, dispersed or distributed leadership* (Bolden, 2004; Elmore, 2000, 2002; Oduro, 2004a; Southworth, 2002). In this context, the concept of distributed leadership has been discussed in school leadership discourse as a post-heroic leadership with growing empirical support that contributes to change and development of educational organizations.

Most frequently cited situation for the encouragement of distributed leadership in the schools is trust. By means of developing mutual trust among teachers, students and teachers, teachers and administrators, interpersonal interactions can be strengthened and participation of teachers in leadership can be achieved (Oduro, 2004a). Indeed, trust has an important role in participation of decision making process in distributed leadership. If the established interpersonal trust is strong, the likelihood of the development of distributed leadership increases by decreasing in bureaucratic controls and spreading of the autonomy. At the same time, strong level of interpersonal trust

¹Assist. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir-Turkey, dderayilmaz@gmail.com, ²Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir-Turkey, sturan@ogu.edu.tr

creates an environment fostering cooperation, open and two-way communication, collaborative problem solving and effective information exchange in the organizations. Hence, established trust between the individuals in the educational organizations can enhance dynamic and repeated relationships and lead to development of distributed leadership (Louis, 2007; Smylie, Mayrowetz, Murphy and Louis, 2007).

Understanding of a successful distributed leadership in schools is based on teachers' involvement in instructional and organizational development collectively with providing guidance (Harris, 2005b). Such a situation in the organizations can only be achieved through the *establishment of trust and supporting the organization staff*. Supported individuals in the organizations tend to exhibit behaviors for the benefit of the organization (Eisenberger, Huntington, Hutchison and Sowa, 1986). In this regard, feeling the support of superiors and taking over leadership responsibilities facilitate the desired organizational outcomes (Ahmad and Yekta, 2010). Likewise in educational organizations, giving importance to participation of school members into decision making processes about education, appreciating all the efforts and giving importance to happiness enable school members as a volunteer to take part in school activities and exhibit greater performance. In this sense, attainment of success in educational processes depends on positive relations between administrators and teachers, trustful and comfortable school atmosphere (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). Established supportive environment in the school also brings about involvement of all the school members in leadership responsibilities and their working in cooperation, thus it prepares a ground for the achievement of the objectives. From this point of view, distribution of the leadership among school members is specified to increase student learning as well as developing student achievement and creating a high performance in schools (Day, Gronn and Salas, 2006; Hallinger and Heck, 1998; Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006; Silins and Mulford, 2002; Spillane, 2006; Spillane, Halverson and Diamond, 2001).

Despite increasing interest to distributed leadership concept in the school leadership literature, it can be asserted that limited number of studies is empirically conducted about this concept (Harris, Leithwood, Day, Sammons and Hopkins, 2007; Hulpia, Devos and Keer, 2011; Lashway, 2003; Spillane, 2006). Thus, empirical studies on distributed leadership are needed to test the constructed theories with respect to clarifying and developing the concept. In fact, which factors form distributed leadership and how the relationship between distributed leadership with organizational and student outcomes are needed to be specified with empirical studies (Harris, 2005b, 2006). By means of these studies, predictors and outcomes of distributed leadership in schools are thought to be determined. Specifically, a model construction emphasizing

organizational trust, organizational support and school success variables will contribute to distributed leadership literature.

Purpose. In order to comprehend distributed leadership with regard to organizational trust, organizational support and school success variables, a theoretical model was developed to shed light the future research and reveal the importance of distributed view of leadership in school environment. Indeed, the main purpose of this study was to test the theoretical model scrutinizing the structural causal relations between high school teachers' perceptions about distributed leadership, organizational trust, organizational support and school success.

Method. The sample of the study was determined through *stratified sampling strategy*. In this context, schools included in the study were separated into three groups; lower, middle and upper layers depending on the information given by the teachers. Of the selected high schools, four of them were science schools, social sciences schools, religious schools and Anatolian teacher training schools, three of them were high schools, six of them vocational schools and nine of them were Anatolian schools. Thus, the research sample comprised 352 high school teachers with various fields working at 22 different high schools in the province of Eskişehir, Turkey.

In order to determine distributed leadership perceptions of teachers, 16-item Distributed Leadership Scale developed by Yılmaz and Kılıçoğlu (2014) were used. The scale involves items measuring mutual commitment of organization members; division of work, coordination and specialization perceptions during leadership functions. Construct validity of the scale was attained through Confirmatory Factor Analysis (CFA) and the analysis results revealed a single factor model with acceptable goodness of fit indices [$\chi^2=406.07$; $df=104$; $\chi^2/df=3.90$; GFI=.93; CFI=.87; AGFI=.83, RMSEA=.09]. Obtained goodness of fit values means that an acceptable measurement model was constructed (Anderson and Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla and McDonald, 1988; Kline, 2005; Schumacker and Lomax, 2004). In addition, Cronbach's Alpha (α) value was computed as .95 showing the reliability of the scale.

Organizational trust perceptions of teachers were determined by using Organizational Trust Inventory-Short Form developed by Bromiley and Cumming (1996). The scale comprises 12 items with three dimensions; namely keeping promises, honesty and avoidance of excessive benefit. In order to determine construct validity of the scale, CFA was utilized. However goodness of fit indices and Path diagram of the scale did not provide an acceptable measurement model [$\chi^2=642.36$; $df=51$; $\chi^2/df=12.59$; GFI=.77; CFI=.78; AGFI=.64, RMSEA=.18]. Therefore, Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed to establish construct validity of the scale. The results of EFA indicated two factor solution having factor loadings between .84 and .65. These

two factors were renamed as keeping promises, and avoidance of excessive benefit. Moreover, Cronbach's Alpha (α) value of the scale was computed as .87 showing acceptable reliability.

To determine organizational support perceptions of teachers, 8-item Perceived Organizational Support Scale developed by Eisenberger, et al. (1986) was used. Eight item scale measures the value given to the teachers by the organization. In order to examine construct validity of the scale, CFA was utilized. But goodness of fit indices and Path diagram of the scale did not provide an acceptable measurement model [$\chi^2= 302.93$; $df=20$; $\chi^2/df = 15.14$; GFI= .82; CFI = .82; AGFI= .68 and RMSEA= .201]. Thus, EFA was performed to establish construct validity of the scale. The results of EFA indicated one factor solution having factor loadings between .78 and .87. Besides, Cronbach's Alpha (α) value of the scale was computed as .84 that shows an acceptable reliability. In addition, school success variable of the research was determined based on Higher Education Transition Exam scores of each school involved in the sample group. Teachers working at the same school were all assigned average achievement score of their school. Furthermore, descriptive statistics were utilized to designate mean and standard deviation of each variable, and correlational analysis was used to determine correlations between the variables.

Findings. Constructed linear model assuming that organizational trust affect distributed leadership, distributed leadership influence organizational support, and organizational support has a causal influence on school success provided an acceptable model with goodness of fit indices [$\chi^2= 19.22$; $df=20$; $\chi^2/df = 1.74$; GFI= .98; CFI = .99; AGFI= .96 ve RMSEA= .046]. When the relations between latent variables and observed variables were examined through *t*-test in the model, the study results revealed that there is a strong significant relationship between distributed leadership and organizational trust and organizational support, and there is a moderate relationship between organizational support and school success.

With significant relations found between the variables, direct and indirect effects of these variables were also computed. The constructed model showed that *t*-value of the regression coefficient between organizational trust and distributed leadership variable is significant ($p < .05$) and organizational trust perception of teachers affect their distributed leadership perception positively ($\lambda_{y^x} = .94$). Likewise, distributed leadership perceptions have a positive effect on their organizational support perceptions ($\lambda_{y^x} = .92$). In the last step of the model, teachers' organizational support perceptions affect school success positively ($\lambda_{y^x} = .62$). In this context, it can be stated that as organizational trust increases distributed leadership perceptions increase, as distributed leadership perceptions increase organizational support increases, and lastly as organizational support increases school success increases.

Indirect effects were also found in the model. It was revealed that teachers' organizational trust perceptions have a positive effect on organizational support mediated by distributed leadership variable ($\lambda_{y^x} = .87$). Besides, organizational trust perceptions of teachers affect school success positively mediated by distributed leadership and organizational support variables ($\lambda_{y^x} = .54$). Lastly, it was found that distributed leadership perceptions have a positive effect on school success mediated by organizational support variable ($\lambda_{y^x} = .57$).

Conclusions/Discussions and Implications. When the relations between latent variables and observed variables were examined, the study results revealed that there is a strong significant relationship between distributed leadership and organizational trust and organizational support, and there is a moderate relationship between organizational support and school success. From the study results, it can be asserted that the most appropriate environment in educational organizations promoting distributed leadership is trust (Oduro, 2004b). Specifically, trust, professional cooperation and collaborative environment ensure distributed leadership practices while closed dialogue between organization members, debates and distrust do not foster the distribution of leadership in organizations (Youngs, 2008). Thus it is obvious that trust between teachers and their colleagues, students and teachers, teachers and school principals encourage distribution of leadership in schools. This situation also shows that school principals respect and give value to leadership potentials of the teachers, and appreciate their efforts about risk taking in the school (Oduro, 2004b). Thus, it can be also concluded that teachers' perceptions about being valued and respected by the school may increase their motivation and reflect on school effectiveness and productivity, thus it may have an influence on school performance.

Kaynaklar/References

- Ahmad, Z. A., & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran. *Intangible Capital*, 6(2), 162-184.
- Ahmed, I., Ismail, W. K. W., Amin, S. M., & Islam, T. (2014). Role of perceived organizational support in teachers' responsiveness and students' outcomes: Evidence from a public sector University of Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 246-256.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A causal research on school principals' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1375-1378.
- Bandalos, B. (1996). Confirmatory factor analysis. In J. Stevens (Ed.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (pp. 389-420). Mahwah, NJ: LEA.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449. Retrieved from <http://www.kappanmagazine.org/content/82/6/443.full.pdf+html>
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. London: Routledge.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?* Leadership South West Research Report 1, Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bromiley, P., & Cummings, L. L. (1996). The organizational trust inventory (OTI). In R. M. Kramer & T. R. (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 302-319). London: Sage.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. USA: Russell Sage Foundation.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imaging educational leadership*. London: ACER Press and Sage.
- Chamberland, L. (2009). *Distributed leadership: Developing a new practice an action research study* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Chen, Y. H. (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas* (Unpublished doctoral dissertation). A&M University, Texas.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Coolidge, F. L. (2006). *Statistics: a gentle introduction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Davis, W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Interim Report*. Nottingham: National College for School Leadership for Department for Children, School and Families. (Research Report DCSF-RR108)
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2006). Leadership in team-based organizations: On the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 211-216.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2007). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59-74.

- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- 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), 423-452.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-83). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Harris, A. (2005a). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2005b). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools* [Pamphlet written for Specialist Schools Trust]. Dartford, Kent, England: Dexter Graphics.
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hoy, W., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NAASP Bulletin*, 76(547), 74-79.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. doi: 10.1177/0013161X11402065
- 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.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup*, 19(4), 2-6.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Elementary Teachers' Federation of Ontario, Toronto.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). London: Sage.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful leadership*. England: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In Riley, K. & Louis, K. (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000b). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1997). *Changing leadership for changing times*. New York: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997, March). *Distributed leadership in secondary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(2), 509-536.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education*, 17(4), 14-17.
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effects of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Marzano, R. J., McNulty, B., & Waters, T. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mascal, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: a report to the public and educators*. Center on Organization and Restructuring of Schools. Madison, WI: Document Service, Wisconsin Center for Education Research.

- Oduro, G. K. T. (2004a). Distributed leadership in schools. *Education Journal*, 80, 23-25.
- Oduro, G. K. T. (2004b, September). *Distributed leadership in schools: What English headteachers say about the pull and push factors*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, UK.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 575-598.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2013). The development, validity and reliability study of distributed leadership scale. *Elementary Education Online*, 12(1), 77-86.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teachers teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Sheppard, B., Hurley, N., & Dibbon, D. (2010, May). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: Unravelling the leadership pathways to school success*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado.
- Silins, H., & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer.
- Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J., & Louis, K. S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of School Leadership*, 17, 469-503.
- Southworth, G. (2002). *Evidence-based management and leadership in the primary school*. London, Falmer Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investing school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Twigg, N. W. (2008). Educational leadership: The effects of perceived support, organization-based self-esteem, and citizenship behaviors on student performance. *Journal of School Leadership*, 18(3), 256-273. Retrieved from ERIC Database. (EJ888551)

- Uppal, N., & Mishra, S. K. (2013). Moderation effects of personality and organizational support on the relationship between prior job experience and academic performance of management students. *Studies in Higher Education*.
- Wahlstrom, K., & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- West, M., & Jackson, D. (2001, April). *Developing school leaders: A comparative study of leader preparation programmes*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New Orleans, LA.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership*, 32(4), 439-457.
- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2014). *Distributed leadership as a post-heroic leadership: A study on educational organizations* (Unpublished manuscript).
- Youngs, H. (2008, April). "Should I stand back, or should I lead?" *Developing intentional communal cultures of emergent and distributed forms of leadership in educational settings*. Paper presented at the International Educational Leadership Conference, Auckland, New Zealand.

* Bu makale Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2014 yılında Prof. Dr. Selahattin Turan'ın danışmanlığında yürütülen "Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi" başlıklı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.