

The Development, Validity and Reliability Study of Distributed Leadership Scale

Niyazi ÖZER¹Kadir BEYÇİOĞLU²

ABSTRACT. This study aimed to develop a valid and reliable scale to reveal teachers' perceptions on distributed leadership in primary schools. For that reason, a survey with 31 items was administered to 157 teachers who were working for state primary schools in Adıyaman city centre. For validity studies, content analysis, and exploratory and confirmatory factor analysis were carried out, and also item-total correlations were estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha and test-retest correlation coefficients were estimated using the relevant software. Results showed that, *Distributed Leadership Scale – DLS*, has a single factor structure including 10 items. The Cronbach-Alpha and test-retest coefficients of the scale estimated as “.92” and “.82”, respectively. Considering the results obtained from the validity and reliability studies, it can be asserted that *Distributed Leadership Scale* can be used to measure teachers' views on distributed leadership practices in primary schools.

Key Words: School leadership, elementary schools, distributed leadership, scale development

SUMMARY

Purpose and Significance: Recent research on school leadership has recommended that leadership in schools should be restructured as a team action and distributed to the staff with the aim of collaboration. Positional leaders such as principals do not fulfill the leadership functions in schools because leadership is not the function of only a person any more. Changing school context draws a different picture of school leadership. Leadership in schools, for Spillane, Halverson and Diamond (2001), can be “best understood as a distributed practice, *stretched over* the school's social and situational contexts” (p. 23). This urged the authors of this study to develop a valid and reliable instrument that can be administered in Turkish school setting.

Methods: While developing the initial form of Distributed Leadership scale, firstly relevant literature was carefully reviewed and some instruments relevant to the subject were examined. As a result of the literature review and data obtained from similar instruments, a 50-item initial scale was obtained. After this stage, a field test was conducted. Four experienced teachers working in primary schools were interviewed. During the interviews, first the purpose of the study was explained and 50-item trial form obtained after literature review was administered on the teachers. The teachers were asked to analyse the items in the form and to write their opinions concerning the clarity of the instructions and items. Content validity of the items was also assessed by experts. The initial form of Distributed Leadership scale was submitted to five experts from the Department of Educational Sciences in Faculty of Education at İnönü University. Experts were asked to examine appropriateness of the response set, face validity of the items, and whether there were any missing issues that should be covered. Specific comments from experts and teacher led some modifications on some items and also 19 items were removed from the initial form. Field test and expert opinions showed that the items were clear, reasonable, and had face validity. The final trial form of scale comprised a total of 31 items ranging from always to never (“1 = Never”, “2 = Rarely”, “3 = Sometimes”, “4 = Frequently”, “5 = Always”). Reliability and validity studies of this form were done with the data gathered from 157 teachers who were working for state primary schools in Adıyaman. To test the suitability of the data gathered for the factor analysis Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett tests were performed. For validity studies, exploratory factor analyses were carried out, and also item-total correlations estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha and test-retest correlation coefficients were estimated.

Results: Kaiser-Mayer-Olkin's Measure (KMO) of Sampling Adequacy was found “.94”, exceeding the recommended value of “.60”, and the Bartlett's Test of Sphericity (3831.061 p =.000) reached statistical significance, supporting the factorability of the correlation matrix (Pallant, 2011). Next the 31 items of the initial scale were subjected to principal components analysis (PCA). After six items (Q7, Q9, Q12, Q13, Q14, Q15) not meeting the criteria above were discarded, the analysis was repeated, which yielded the presence of a single component with eigenvalue exceeding “1.0”. The coefficient of Cronbach's alpha of the scale is 0.92. The analysis of the test-retest scores gathered from 34 teachers revealed the score of “.82” which shows that the instrument is reliable over time.

Discussion and Conclusions: Findings obtained from the reliability and validity studies showed that validity and reliability of the scale were at a sufficient level. It is a valid and reliable instrument which can be administered to the teachers in elementary schools. In the future, the reliability and validity studies may be tested with different participants and in different school settings.

¹ Niyazi Özer, İnönü University, Faculty of Education, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

² Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül University, Faculty of Education, beycioglu@gmail.com

Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Niyazi ÖZER³

Kadir BEYÇİOĞLU⁴

ÖZ. Bu çalışma ile ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğin ne düzeyde sergilendiğine yönelik öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Adıyaman ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 157 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin on maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı “.92” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin zaman karşı tutarlılığını belirlemek üzere dokuz gün ara ile yapılan iki farklı uygulama arasındaki test-tekrar test korelasyon katsayısı ise “.82” olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonrasında ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde kullanılabileceği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler. Okul liderliği, ilköğretim okulları, paylaşılan liderlik, ölçek geliştirme

GİRİŞ

Çağımızda yaşanan değişimlerin etkisiyle liderler mucizeler yaratan üstün insanlar olarak algılanmaktan çıkmış; tek bir lider üzerine kurgulanan/tartışılan geleneksel liderlik tartışmaları, özellik kuramı, davranış kuramı, durumsallık yaklaşımı gibi birikimli aşamalardan geçip evrilerek, birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanan yeni tartışmalara yoğunlaşmıştır. Spillane ve Orlina'ya (2005) göre liderlikle ilgili, üç temel kurama ait araştırma sonuçlarının, liderlik olgusunu açıklamakta bazı yönlerden eksik olarak değerlendirilmesi ve bu alanın sürekli bir değişime ve yenileşmeye açık olması nedeniyle liderlik olgusunda yeni yaklaşımlarda kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır.

Okul yönetiminde gözlenen Taylorizm etkili bilimsel yönetim anlayışının terk edilerek daha demokratik yaklaşımların benimsenmeye başlamasıyla, sadece görevini “hatasız” biçimde yapan insan algısı da değişmeye başlamıştır. Bu değişim okullarda yeni davranışlar yeni bakış açıları ve yeni rolleri gerektirmektedir. Spillane (2006:4-9) tarafından da vurgulandığı gibi, okullarda tek kahraman/tek adam (heroic) liderliği temelli geleneksel liderlik görüşünün şu açılardan sıkıntıları vardır;

1. Geleneksel görüşte okul liderliği, sadece okul müdürüyle eş anlamlı tutulmaktadır. Diğer liderler zaman zaman ortaya çıksa da, genellikle küçük ve yardımcı roller sergilemektedirler.
2. Geleneksel liderlik bakış açısında, okul liderliğinde liderlik uygulamalarına sınırlı bir ilgi gösterilir, daha çok liderin ne yapması gerektiğiyle yani kuramsal kısmıyla ilgilenilir ve işin nasıl yapılacağına dair pek fazla şey bilinmez.
3. Liderlik uygulamaları daha çok bireysel eylemlere yoğunlaştığı için, bireyler arası etkileşim gözden kaçmaktadır.
4. Geleneksel yaklaşımda liderlik daha çok elde edilen pozitif çıktı ile betimlenir. Bu da neyin liderlik olacağı düşüncesine yoğunlaşmaktan başka bir şey değildir. Oysa bazı liderlerin, liderliği etkili biçimde uygulamasına rağmen, çoğu kimse onlarla aynı görüşü paylaşmamıştır.

Eğitim liderliği alanyazınında bu tartışmaların odağında paylaşılan liderlik (*distributed leadership*) kavramının yer aldığı söylenebilir (Can, 2006; Fullan, 2003; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2005a,b; Harris ve Muijs, 2005; Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009; Mangin, 2007; Rayner ve Gunter, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2005). Paylaşılan liderlik (*distributed leadership*), Türkiye eğitim alanyazınında çok yakın bir dönem içinde tartışılmaya

³ Niyazi Özer, Inonu University, Faculty of Education, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

⁴ Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül University, Faculty of Education, beycioglu@gmail.com

başlanmış olup *paylaşılan liderlik* (Beycioğlu, 2009), *dağıtılmış liderlik* (Oğuz, 2010), *dağıtımçı liderlik* (Baloğlu, 2011) vb. kavramlar altında irdelenmektedir.

Spillane ve diğerlerine (2005) göre, paylaşılan liderlik okullarda liderlik işinin birçok kişiyi kapsayarak uygulanıyor olmasıdır. Çünkü liderlik sadece tek bir kişinin bildikleri ve yaptıkları olarak düşünülemez. Liderlik, müdürleri, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, aileleri, öğrencileri ve diğer işgörenleri kapsayacak biçimde yayılmış ve genişlemiştir (Arrowsmith, 2005, 2007). Paylaşılan liderlik tek bir insanın liderliği düşüncesini, çeşitli düzeylerde çeşitli insanların liderlik rolleri üstlenbildiği “artı insanlar” düşüncesine taşımakta ve liderliği kişisel özelliklerin ötesinde bir davranışlar örgüsü olarak ele almaktadır (Harris, 2003; 2005c, Spillane, Halverson, ve Diamond, 2001; Spillane, 2003; 2006).

Gronn ve Hamilton’un (2004) gücün paylaşımı ile eş anlamlı gördükleri paylaşılan liderlik kavramının merkezinde, okullarda liderliğin sadece bir kişiye ait olan resmi bir görev olmadığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin etkileşimiyle yapılandırılan, eğitimsel uygulamaları etkileyen ve okul gelişimi ve öğrenci başarısını artıran işbirlikçi liderlik davranışları olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Bush, 2003; Duignan, 2006; Gunter, 2003; Harris, 2008a; Leithwood, 2003a; Robinson, 2008; Spillane ve Harris, 2008).

Toplumsal değişimde etkili olan okullar, aynı zamanda toplumdaki değişimlerden de etkilenmektedir. Bu açıdan bakıldığında günümüzde, artık geçmişin geleneksel liderlik biçemlerinin okullarda etkili bir şekilde işleyebileceğini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. Günümüzde okul liderlerinden, çağın gereksinimlerini karşılamak üzere okullarını geliştirmeleri ve dönüştürmeleri beklenmektedir. Ancak okullardaki değişim ve gelişim çabalarının başarılı olması, tek başına okul müdürlerinin üstesinden gelemeyeceği kadar güç bir iştir. Nitekim Beycioğlu ve Aslan’a (2010) göre “müdürlerin yaşanan değişimlerle gündem güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak dağıtılması ve bir *takım davranışına* dönüştürülmesi önerilmektedir” (s.766). Nitekim alanyazındaki pek çok araştırmacı (Begley, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2007; Clarke, 2000; Leithwood ve Jantzi, 1999; Macinerney, 2003; Sillins ve Mulford; 2002; Spillane, 2003) okulda değişim ve gelişimin sağlanması sürecinde, bütün okul paydaşlarının işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmaları ve okul müdürlerinin bütün okul paydaşlarının desteğini almasının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin, okulu yönetirken başta öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere toplumun beklentilerini ve isteklerini dikkate almaları, daha paylaşımcı ve demokratik bir liderlik anlayışı sergilemeleri beklenmektedir (Brown ve Rutherford, 1998; Fullan, 2002; Hallinger, 2003; Harris, 2002; Leithwood, Steinbach ve Ryan, 1997).

Okullarda, paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak Türkiye’de çok fazla doğrudan araştırma bulunamaması nedeniyle bu çalışmanın ilköğretimde paylaşılan liderlik kavramının gündeme alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Paylaşılan liderlik davranışlarının, dönüşüm ve yeniden yapılanma süreçlerinde göz önünde bulundurulması işlevsel görünmektedir. Bu konunun irdelenmesinin okul yönetimi ve liderlik konusunda farklı yaklaşımlar sunacağı ve bu konuyu daha anlaşılır kılacağı umulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada pilot çalışması ilköğretim okullarında yapılan “*Paylaşılan Liderlik Ölçeği (PLÖ)*”nin geliştirilmesi süreci ele alınmaktadır. Bu çalışma ile ilköğretim okullarında paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde sergilendiğine ilişkin öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan faktör analizi uygulamaları için katılımcıların sayısının belirlenmesine ilişkin alanyazında farklı tartışmalar ve öneriler bulunmakla birlikte ortak bir görüş sağlanamadığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar katılımcı büyüklüğünün belirlenmesinde kişi sayısının belirleyici olduğunu öne sürerken, bazı araştırmacılar ise değişken (madde)/kişi sayısı oranı üzerinden katılımcı belirlenmesini önermektedirler. Ancak, tüm araştırmalar tarafından paylaşılan ortak görüşün,

katılımcı sayısının madde sayısından daha büyük olması gerekliliği olduğu söylenebilir (Bryman ve Cramer, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Örneğin, Gorusch (1983) madde başına en az beş katılımcı olması ve katılımcı sayısının 100 kişiden az olmaması gerektiğini savunmaktadır. Tavşancıl da (2002), örneklem büyüklüğünün değişken/madde sayısının en az beş katı civarında olması gerektiğini belirtmiştir.

Madde sayısının 31 olduğu bu araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 157 öğretmen oluşturmuştur. Demografik özellikleri açısından incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 58'inin kadın, 99'unun erkek, 76'sının sınıf öğretmeni, 81'inin branş öğretmeni, 115'inin 1-5 yıl, 23'ünün 6-10 yıl, 14'ünün 11-15 yıl, 5'inin ise 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Denemelik Ölçek Formunun Geliştirilmesi

Denemelik ölçek formu geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş, konuyla ilgili farklı yazar ve araştırma kuruluşları tarafından yayımlanan çalışmalar toplanarak paylaşılan liderliğe (*distributed leadership*) ilişkin genel bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ilgili alanyazın ve benzer ölçme araçlarındaki ifadelerden yararlanılarak (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Camburn, Rowan ve Taylor; 2003; Harris, 2004, 2008b; Lakomski, 2008; Wallace, 2001; Goldstein, 2003; Heck ve Hallinger, 2009; Hulpia ve Devos, 2009) öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan toplam 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan ifadeler öncelikli olarak anlamı, kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere eğitim yönetimi alanında çalışan beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları tarafından yapılan inceleme sonucunda, madde havuzunda yer alan 19 madde anlam ve kapsam açısından uygun olmadığı ya da benzer ifadeler olduğu için madde havuzundan çıkarılmıştır. Bu maddelerin elenmesinin ardından oluşturulan denemelik ölçek formu, Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisindeki iki farklı ilköğretim okulunda görev yapan dört öğretmene verilmiş, öğretmenlerden yönergede yer alan ifadeleri ve formda yer alan maddeleri anlam ve açıklık açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, denemelik ölçek formunda küçük bazı düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Denemelik ölçeğin son halinde toplam 31 madde yer almıştır. Denemelik ölçek formunda yer alan her madde (5) Her zaman, (4) Sık sık, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Denemelik ölçek formu, 2010 yılı Nisan ayının son haftası içinde Adıyaman ili milli eğitimi müdürlüğünde ilköğretim müfettişi olarak görev yapan bir eğitim bilimlari uzmanının koordinasyonunda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği incelemesi yapılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla yukarıda belirtildiği üzere alanyazın incelemesi yapılmış, ölçme aracında yer alan ifadeler uzman ve öğretmen görüşüne sunulmuştur. Yapı geçerliğini incelemek üzere ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, öğretmenlerden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

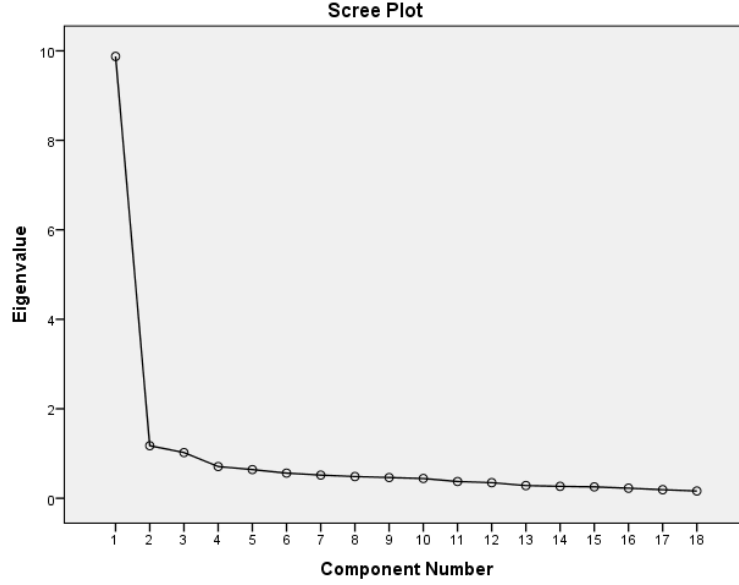
BULGULAR

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler (KMO = .94, Bartlett Test of Sphericity = 3831.061, p=.000), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çeçen, 2006; Pallant, 2011) dikkate alınmıştır:

- a) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- b) Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması ya da bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması,
- c) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- d) Her bir faktörün özdeğerinin en az “1” olması,
- e) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması,
- f) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.

Yukarıdaki ölçütler kullanılarak yapılan birinci faktör analizi sonrasında bazı maddelerin (5, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 30) birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldığı ya da faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin atılmasından sonra analize alına 18 maddenin öz-değeri 1’den büyük olan üç faktör altında toplandığı ve bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans oranının “%67.06” olduğu belirlenmiştir. Her bir faktörün özdeğeri ve açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ise; birinci faktörün özdeğerinin “9.875” varyans açıklama oranının “% 54.86”, ikinci faktörün özdeğerinin “1.175”, varyans açıklama oranının “%6.53” ve üçüncü faktörün özdeğerinin “1.021”, varyans açıklama oranının “%5.67” olduğu görülmüştür. Özdeğerlere göre çizilen çizgi grafiği (Bkz. Şekil 1) ve her bir faktöre ilişkin özdeğerler birlikte incelendiğinde, birinci özdeğerden ikinci özdeğere keskin bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmacılar, ilk özdeğerden ikinci özdeğere keskin bir düşüşün olmasını ve diğer faktörlerin özdeğerlerinin birbirlerine yakın olmasını tek boyutluluğun bir kanıtı olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Öğretmen ve Doğan, 2004). İlk özdeğer ile ikinci özdeğer arasındaki farkın büyük; ikinci ile diğer özdeğerlerin birbirine yakın değerler alması durumunda, ilk faktör dışındaki diğer faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem görece küçük hem de yaklaşık olarak birbirinin aynıdır. Bu nedenle ölçeğin ya da testin tek boyutlu olarak yorumlanması mümkündür (Büyüköztürk, 2007; Öğretmen ve Doğan, 2004). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulardan ve alanyazındaki bilgilerden hareketle ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiş ve birinci faktör dışındaki faktörlerde yüksek yük değerleri alan maddeler atılmıştır. Bu maddelerin atılmasından sonra yinelenen ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Destekleyici liderlik ölçeğine ilişkin özdeğer çizgi grafiği

Tablo 1
Paylaşılan Liderlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yüklere	Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonları
26. Müdürümüz, paylaşım dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda çaba gösterir.	.823	.678	.821
3. Müdürümüz, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konulardaki çabalarını destekler.	.806	.650	.805
1. Müdürümüz, okula ilişkin karar alma süreçlerine diğer paydaşları da (örn. öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dahil eder.	.797	.636	.798
31. Müdürümüz, okulda karşılaşılan bir sorunun çözümü sürecinde, işin niteliğine, kişilerin bilgi ve deneyimlerine bakarak diğer okul üyelerinin (öğretmenler, öğrenciler, veliler, vb.) katılımını sağlarlar.	.797	.635	.795
28. Öğretmenlerin, okulda gerçekleşen tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmaları sağlanır.	.765	.585	.762
2. Müdürümüz, okulun amaçlarına ulaşması için diğer okul paydaşları ile (müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler) işbirliği içinde çalışır.	.754	.569	.754
7. Öğretmenler okulun yönetsel işlerine katkı sağlamak konusunda isteklidirler.	.746	.557	.749
27. Müdürümüz, okul işlerini diğer okul üyeleri ile etkileşim halinde yerine getirme konusunda isteklidir.	.727	.529	.726
8. Öğretmenler okul yöneticilerine yardımcı olurlar.	.708	.501	.709
4. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüş ve önerilerini okul müdürüne rahatlıkla söylerler.	.697	.486	.704
Açıklanan Kümülatif Varyans (%)	58.26		
Cronbach Alpha	.92		

Tablodaki bulgular incelendiğinde, analize alınan 10 maddenin önemli olarak belirlenen bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %58,26'sını açıklamaktadır. Kline (1994), tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'ın üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri kabul etmektedir. Ölçeğin bir faktörlü yapısının maddelerde açıkladığı ortak varyans oranları ise %49 ile %68 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.70” ile “.82” arasında değiştiği belirlenmiştir.

AFA'dan elde edilen tek faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ayrıca veriler üzerinden DFA yapılmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Model 1*	Model 2
χ^2	133.75	89.28
Sd	35	33
χ^2/Sd	3.81	2.70
Goodness of Fit Index (GFI)	0.85	0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.77	0.83
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.94	0.96
Comparative Fit Index (CFI)	0.96	0.97
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.13	0.10
Root Mean Square Residual (RMR)	0.040	0.034
Standardized RMR	0.058	0.050

* Model 1: Modifikasyonsuz, Model 2: Modifikasyonlu

Doğrulayıcı faktör analizi sonundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında alan yazında genel kabul gören bazı ölçütler yer almaktadır. Alanyazında; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ya da daha az olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.95” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise “.05” ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 2’de yer alan ilk uyum iyiliği değerleri yukarıda belirtilen ölçütler açısından incelendiğinde, değerlerin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak, tüm uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı değerlerin alanyazında kabul edilen uyum değerlerinin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle program tarafından önerilen modifikasyonlar ve bu modifikasyonların uyum indeksleri sonuçları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre, özellikle kuramsal modele uyan ve uyum indekslerinde manidar bir iyileşme sağlayan iki modifikasyon önerisi üzerinde durulmuştur. Bu modifikasyonlar bazı maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesini

öngörmektedir. Örneğin DFA sonucunda 1. ile 2. ve 1. ile 3. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra söz konusu maddeler kuramsal açıdan incelenmiş, maddelerin içerik ve anlam olarak birbirleri ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, söz konusu maddelere ilişkin hata kovaryansları ilişkilendirilerek DFA yinelenmiştir. Yinelenen DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin güçlü kanıtlar elde edildiği söylenebilir.

Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “.92” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin split-half yöntemi ile elde edilen Guttman katsayısı “.088” olarak bulunmuştur. Bu yöntemle, ölçeğin ilk yarısı için (1.,2, 3, 4, 7. maddeler) Cronbach Alfa katsayısı “.086”, ikinci yarısı için Cronbach Alfa katsayısı (8, 26, 27, 28, 31. Maddeler) “.087”, her iki form arasındaki korelasyon katsayısı ise “.78” olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin Spearman Brown katsayısı ise “.87” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bir diğer güvenilirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test- tekrar test yöntemidir. Test-tekrar test yönteminde amaç ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemektir. Bu amaçla on maddeden oluşan ölçme aracı, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 34 öğretmene, dokuz gün ara ile uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı “.82” olarak hesaplanmıştır.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim okullarında “*Paylaşılan Liderlik Ölçeği (PLÖ)*” geliştirilmesi ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılması amaçlanmıştır. Öncelikle 31 maddelik bir denemelik ölçek hazırlanmış, hazırlanan bu ölçek 157 öğretmenden oluşan katılımcı gruba uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Geliştirilen ölçekte toplam 10 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. Ölçekten alınan yüksek puan paylaşılan liderliğe ilişkin algının yüksek olduğu, düşük puan ise paylaşılan liderliğe yönelik algının düşük olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabilirliği söylenebilir. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı örneklem gruplarında ve diğer eğitim kademelerinde tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arrowsmith, T. (2005). Distributed leadership: three questions, two answers: A review of the Hay Group Education research, July 2004. *Management in Education*, 19, 30-33.
- Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in England: The impact on the role of the head teacher and other issues. *Management in Education*, 21, 21-27.
- Baloğlu, N (2011). *Dağıtımçı liderlik: "Okullarda yönetiminin yeniden yapılandırılması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik modeli"* VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gazi Üniversitesi-EYEDDER. 16-17 Nisan, Gazi Mağusa, KKTC.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir Değerlendirme* (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, SBE., 2009). (YÖK Tez No. 240552)
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Beycioğlu, K. ve Aslan B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.

- Brown, M. ve Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18, 75-88.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis: for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. New York, NY: Routledge.
- Burlingame, M. (1986). Three images of leadership in effective school literature. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 65-74.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. (3. Ed.) London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Camburn, E., Rowan, B. ve Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in lchools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- Clarke, S. R. P. (2000). The principal at the centre of reform: Some lessons from the field. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 57-73.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed). New York: Routledge.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem A Akademi.
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Goldstein, J. (2003). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 397-421.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (653-696) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158.
- Gronn, P. ve Hamilton, A. (2004). ‘A bit more life in the leadership: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), 3-35.
- Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (118-131). London: Sage.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, 11-24.
- Harris, A. (2005a). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*. (160-172) Thousand Oaks, London: Corwin Press/Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2005b). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2005c). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributed leadership in schools*. London: Special School Trust.
- Harris, A. (2008a). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2008b). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.

- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 659-689.
- Hulpia, H. ve Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. London: Routledge.
- Lakomski, G. (2008). Functionally adequate but casually idle: w(h)ither distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 159-171.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. (103-117). London: Sage.
- Leithwood, K., Steinbach, R. ve Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management*, 17, 303-325.
- Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London, New York: Routledge.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 319-357.
- Mcinerney, P. (2003). Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 57 – 72.
- Oğuz, E. (2010). Dağıtılmış liderlik. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (157-174) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öğretmen, T. ve Doğan, N. (2004). OKÖSYS Matematik Alt Tesine Ait Maddelerin Yanlılık Analizi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(8), 61-76.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4. Baskı). Berkshire: Open University Press.
- Rayner, S. ve Gunter, H. (2005). Rethinking leadership: Perspectives on remodeling practice. *Educational Review*, 57, 151 – 161.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 241-256.
- Sillins, H. ve Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (561-612). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 343 – 346s.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23 - 28.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J. S. ve Coldren, A. F. (2005). Distributing leadership. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. (37-49) Berkshire: Open University Press.
- Spillane, J. P. ve Harris, A. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Educational*, 22 (1), 31–34.
- Spillane, J. P. & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157–176.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork. *Educational Management Administration and Leadership*, 29, 153-167.