

Examining the Relationships among Trust in Administrator, Distributed Leadership and School Academic Optimism

Dağıtılmış Liderlik, Yöneticiye Güven ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ramazan Cansoy¹, Hanifi Parlar²

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationships among trust in administrator, distributed leadership and a school academic optimism based on teachers' perceptions and to examine the mediator role of distributed leadership in the relationship between the levels of trust in administrator and the school academic optimism. The participants were a total of 540 teachers employed in elementary, middle and high schools located in the Kadikoy district of Istanbul. The data were gathered through the "Trust in Administrator Scale", the "Distributed Leadership Scale" and the "School academic optimism Scale". Arithmetic mean, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, and regression analysis were used for data analysis. The results showed that trust in administrators predicted the distributed leadership and the school academic optimism, while distributed leadership also predicted the school academic optimism. Additionally, distributed leadership was found to have a partial mediator role in the relationship between trust in administrator and school academic optimism.

Keywords: Trust, academic optimism, school leadership, distributed leadership in school

Öz

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre yöneticiye güven, dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkileri ve dağıtılmış liderliğin yöneticiye güven ve okul akademik iyimserliği arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmaya, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde yer alan ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli toplam 540 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Yöneticiye Güven Ölçeği", "Dağıtılmış Liderlik Ölçeği" ve "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları yöneticiye güven düzeyinin dağıtılmış liderlik düzeyini yordadığını, dağıtılmış liderliğin okul akademik iyimserliğini yordadığını ve yöneticiye güvenin okul akademik iyimserliğini yordadığını göstermiştir. Bunun yanında dağıtılmış liderliğin yöneticiye güven ile okul akademik iyimserliği arasında kısmi aracı rolü oynadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Güven, akademik iyimserlik, okulda dağıtılmış liderlik

Received: 17.06.2017 / Revision received: 25.01.2018 / Second revision received: 05.03.2018 / Approved: 09.03.2018

¹Assist. Prof. Dr., Karabük University, Karabük-Turkey, cansoyramazan@gmail.com, ²Assist. Prof. Dr., İstanbul Commerce University, İstanbul-Turkey, hanifiparlar@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationships among trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 1-44. doi: [10.14527/kuey.2018.001](https://doi.org/10.14527/kuey.2018.001)

English Version

Introduction

Since Coleman's seminal report in 1966, it has been a challenge for educational researchers to identify the school characteristics that make a difference in academic achievement regardless of the socio-economic status of students (Wu and Sheu, 2015). Academic optimism is regarded as one of the school characteristics that have been proven to significantly influence student achievement (e.g., Hoy et al., 2006; McGuigan, 2005; McGuigan and Hoy, 2006; Nelson, 2012). Academic optimism has been found to affect students' academic achievement in relation to different variables. Schools' academic optimism was reported to have positive relationships with organisational commitment (Akdemir, 2016; Hong, 2017), openness to change (Çağlar, 2014), organisational citizenship (Messick, 2012), effective bureaucratic school structure (Mitchell and Tarter, 2017), and principals' emotional intelligence (Jahraus, 2016). There are also studies in the literature that examine academic optimism of teachers, revealing that it has positive relationships with different organisational variables (e.g., Chang, 2011; Özdemir and Kılınc, 2014). It can then be argued that the school academic optimism is related to various organisational and individual variables. Therefore, it would be of significance to identify these organisational and individual variables that enable the development of academic optimism.

The purpose of this study was to examine the relationships among a school's academic optimism, distributed leadership and trust in administrator. Theoretical and empirical findings show direct or indirect effects of the trust in school administrators on the development of schools (Cemaloğlu and Kılınc, 2012; Koşar, 2015; Trace, 2016; Tschannen-Moran, 2009). School administrators have a vital role in the development of schools (Barth, 1990), and they can help strengthen the school's academic optimism (McGuigan and Hoy, 2006). Furthermore, different characteristics and leadership styles of administrators are reported to have a positive effect on academic optimism (Boz, 2016; Goddard et al., 2004; Hong, 2017; Leithwood and Riehl, 2003; Tschannen-Moran and Hoy, 1998). In this respect, the relationship between the trust in school administrators and teachers' perceptions of school academic optimism should be determined. Similarly, it seems that there is no sufficient proof of how distributed leadership, another variable of the present study, enhances school development and student achievement (Hartley, 2007; Spillane, 2005), and thus, it is of significance to reveal the relationship of school leadership with other factors that affect student achievement by evaluating

teachers' beliefs and emotional states (Yılmaz and Turan, 2015). Moreover, research on academic optimism is rare and is still fairly new in the literature (Beard et al., 2010; Hong, 2017; Hoy et al., 2006, 2008; Hoy and Miskel, 2008; McGuigan and Hoy, 2006; Nelson, 2012). At the same time, the relationship of this concept with certain variables has been examined in different countries, but these studies are quite recent (Wu and Sheu, 2015), while those on schools' level of academic optimism in the Turkish context have also been limited (Akdemir, 2016; Boz, 2016; Çağlar, 2013; Çoban, 2010; Yılmaz and Kurşun, 2015). Therefore, the present study is expected to contribute to the existing literature.

School Academic Optimism

Academic optimism is discussed in two different constructs, as a school's academic optimism and teachers' academic optimism (Beard et al., 2010; Hoy et al., 2006). The school's academic optimism is a collective belief at the school level. It is shaped based on teachers' common beliefs that students can perform at the highest level and arises from a collective understanding. Teachers believe that they can act in collaboration with parents and students to enhance student learning, and as teachers, they make a collective judgement that they are competent to achieve this (Beard et al., 2010; Hoy and Miskel, 2008; Hoy et al., 2006; McGuigan and Hoy, 2006). Thus, the school's academic optimism highlights teachers' belief that they can accomplish the objectives for effective student learning through collaboration with the school community.

Academic optimism arises from the interaction of three dimensions: collective efficacy, trust in parents and students, and academic emphasis (Beard et al., 2010; Hoy et al., 2006). *Collective efficacy* underlines teachers' perceptions that they can improve student learning (Hoy and Tschannen-Moran, 1999). It refers to "the shared group belief related to the abilities of organising and managing the action steps necessary for acquiring skills at different levels" (Bandura, 1997: 477). *Trust in parents and students* is the school staff's beliefs that they can establish open, sincere and trustworthy relationships with parents and students with collective behaviours to achieve student learning (Hoy and Tschannen-Moran, 1999). It positively affects student achievement (Beard et al., 2010; Goddard et al., 2001; Hoy and Tschannen-Moran, 1999). *Academic emphasis* is the school's efforts to maximise student learning (Hoy et al., 2006). It can also be described as academic pressure, and it makes academic achievement the school's primary objective (McGuigan and Hoy, 2006). Schools with strong academic emphasis set high and achievable goals for their students. In these schools, students are encouraged to study hard. Such schools act in search of academic perfection (Hoy and Miskel, 2008; Hoy et al., 2006), and as academic emphasis gets stronger, the achievement of their students gets better (Griffith, 2002; Roney et al., 2007).

Trust in Administrator

Issues regarding leadership and trust have been discussed within the fields of religion, philosophy, psychology and administration (Brower et al., 2000). Fukuyama (1998) states that the concept of trust has a key role in understanding many other concepts as well as culture. Trust refers to believing in and having commitment to something/somebody without fear and doubt (Demirtaş and Güneş, 2002) and to the willingness and collaboration related to defending others' rights (Hosmer, 1995). In a school context, trust is described as the commitment to individuals who have superior humanistic characteristics such as visibility of managers (Özdemir and Sezgin, 2013), honesty, benevolence, competence, openness, reliability, respect, conscientiousness, wisdom and educational ideals (Walker et al., 2011). Trust in administrator, on the other hand, arises when teachers feel their administrator is confident, kind, honest and reliable, and refers to a perception of trust in teachers (Tschannen-Moran and Hoy, 1998). As can be inferred, mutual goodwill, ethical bases and humanistic characteristics are what lies behind trust.

Distributed Leadership

Distributed leadership does not include only the leadership behaviours that are performed as part of an administrative position. It appears in the interaction and harmony of the followers and in situations at different levels (Spillane, 2005). It has been compared to different figures dancing in harmony with the rhythm of the music, leading to a successful performance between a leader and the audience (Spillane et al., 2001). Distributed leadership involves school administrators, teachers, students and parents, and works based on collaboration (Heck and Hallinger, 2009). Spreading leadership within an institution with a horizontal understanding rather than a hierarchical one and exhibiting behavioural patterns that encourage participation and collaboration constitute distributed leadership behaviours. In this way, distributed leadership reveals the total leadership potential at a school by activating and combining different sources of leadership (Baloğlu, 2011).

Gronn (2000) states that distributed leadership emerges with the interaction that occurs with the division of labour within an institution. As a result of this interaction, a process based on mutual benefit emerges, and individuals use their competencies within this process. As typical examples of distributed leadership, teams or small working groups carry out important duties in decision-making processes and leadership activities at school. Such an environment increases the institutional capacity by making the human potential more dynamic, instead of inhibiting the leader's power (Gronn, 2000). Its purposefulness comes from tightness around values, moral purpose, shared professional capital, and social capital (Harris and Lambert, 2003).

The Relationship between Trust in Administrator and Distributed Leadership and School's Academic Optimism

Trust in the school principal enhances school's effectiveness (Hoy et al., 1992; Tarter et al., 1995). Administrators' behaviours at school are influential in determining the staff's perception of trust (Hoy and Tschannen-Moran, 1997). Trust between individuals is established in recurring relationships (Louis, 2007). As the relationships based on trust increase at school, participation in leadership also increases (Oduro, 2004). In this way, the trust-based relationships between teachers who perform different duties at school help ensure leadership in different forms (Little, 1990). These views are also supported by positive relationships reported between organisational trust in schools, trust in administrator and distributed leadership practices (Adıgüzelli, 2016; Beycioglu et al., 2012; Smylie et al., 2008; Yılmaz and Turan, 2015). Contrary to this situation, mutual trust may be reduced if there is a hierarchical and authoritative understanding in schools (Mechanic and Rosenthal, 1999; Oduro, 2004). Bryk and Schneider (2002) state that trust has a key role in collaboration. Without trust, teachers would not take sufficient responsibility related to different activities.

Distributed leadership practices encourage the participation of the whole school community in leadership and their behaviours towards contributing to the leadership process. Such practices highlight strengthening a democratic environment, interaction and shared responsibility (Harris and Muijs, 2005; Hartley, 2007; Kılınc, 2013; Lambert, 2003; Spillane et al., 2001). Academic optimism emphasises a positive collective belief that student learning can be achieved at school (Hoy et al., 2006). Distributed leadership practices include those that focus on maximising student learning, which is the technical essence of schools (Kılınc, 2013). Additionally, school principals can increase the school academic optimism by giving responsibilities to teachers or other stakeholders, allowing them to experience success and strengthening collective efficacy perceptions. At the same time, collective efficacy can be strengthened as a whole with teachers who take joint responsibility through distributing leadership and experience different achievements. Bandura (1997) states that experiencing success, verbal persuasion, and benefiting from others' experiences empower collective efficacy. According to Hoy et al. (2006), academic emphasis, collective efficacy, and trust in parents and students, which constitute academic optimism, work based on mutual causality. In other words, as a characteristic of academic optimism increases, its other characteristics also increase, and this continues within mutual causality. Thus, providing teachers with different leadership opportunities would directly or indirectly affect academic optimism.

Administrators' behaviours are influential in supporting collaboration at school and, thus establishing trust (Tschannen-Moran, 2009). School administrators can earn their staff's trust by supervising processes carefully and paying attention to certain ethical behaviours. In this regard, with trust in administrator, teachers are expected to interact and have professional collaboration with their school administrators and other colleagues. Trust increases teachers' perception of competence and effectiveness, yields results for academic performance, and significantly affects the collaboration among stakeholders at school (Hoy and Tschannen-Moran, 1999). Perception of collective efficacy is a vital characteristic of school's academic optimism. School administrators can gain teachers' trust with a participatory approach and, thus strengthen their collective efficacy perceptions. On the other hand, collective efficacy perception, trust in parents and students, and academic emphasis, which are among the characteristics of academic optimism, have a relationship of mutual causality. In other words, as collective efficacy perceptions improve, teachers' academic emphasis and feeling of trust are strengthened. Consequently, the school academic optimism can increase (Hoy et al., 2006). It can be argued that the school academic optimism would be enhanced with greater trust in administrator.

Based on the arguments presented above, the primary aim of this study was to examine the mediator role of distributed leadership between trust in administrator and school academic optimism. Additionally, the following hypotheses were addressed in the study:

- 1) There is a positive and significant relationship between trust in administrator and school academic optimism.
- 2) There is a positive and significant relationship between trust in administrator and distributed leadership.
- 3) There is a positive and significant relationship between distributed leadership and school academic optimism.

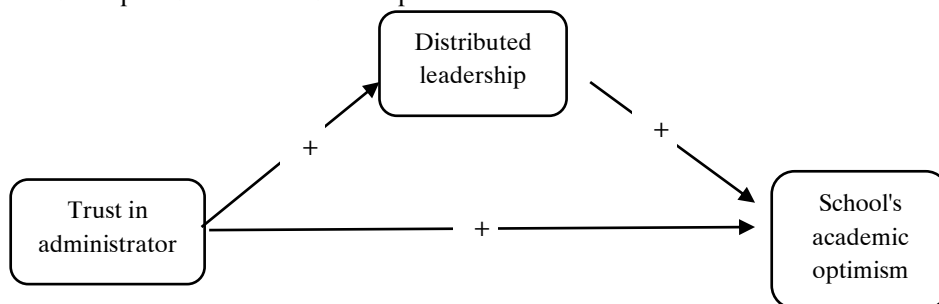


Figure 1. The Model for the Relationships between Trust in Administrator, Distributed Leadership and School's Academic Optimism

Method

Model

This study was designed using the relational model to examine the relationships between trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism based on teachers' views.

Population and Sample

The participants of the study were teachers employed in the Kadikoy district of Istanbul in the 2016-2017 school year. The participants consisted of teachers who were employed in schools that were easy and appropriate to reach. Convenience sampling method was used while determining the participants. In total, the participants were 540 teachers: 388 were female (72%), and 152 were male (28%). There were 155 elementary school teachers (29%), 219 middle school teachers (28%) and 166 high school teachers (31%). The average age of the participants was 42.8 years, their average duration of service in their schools was 5.84 years, and their average experience in the profession was 17.8 years.

Instrumentation

The information asked the participants for their demographic characteristics, which included gender, age, duration of service in their schools and their professional experience, and the type of school they work in. In the study, the "School Academic Optimism Scale", the "Distributed Leadership Scale" and the "Trust in Administrator Scale" were employed to gather the data.

School Academic Optimism Scale: The school academic optimism scale was developed by Hoy et al. (2006) to reveal schools' positive perspectives towards ensuring student learning. Hoy et al. (2006, p.436) explain this situation; "The items were written to refer to school properties and not to individual characteristics (e.g., "Teachers in this school can trust their students"). Second, intraclass correlation coefficients for the measures showed that there was a substantial group effect for each of the three variables." It was adapted to Turkish by Çoban and Demirtaş (2011). The scale contained 19 items and three sub-dimensions. A 5-point Likert type grading scale was used, which included options ranging from "(1) Strongly disagree" to "(5) Strongly agree". The sub-dimensions were collective efficacy, trust in parents and students, and academic emphasis. The variance explained by the three dimensions was 56.92%. There were five items in collective efficacy, seven items in academic emphasis, and seven items in trust in parents and students. The Cronbach's alpha coefficients of the sub-dimensions in the scale ranged between .68 and .89. The coefficient for the whole scale was .85. As scores increase in the scale, school academic optimism as perceived by teachers also increase. Sample items included "Teachers in this school can cope with difficult students" in the dimension "collective efficacy", "Teachers in this school trust in parents" in the dimension

"trust in parents and students", and "Students make extra effort to get higher marks" in the dimension "academic emphasis" (Çoban and Demirtaş, 2011; Hoy et al., 2006).

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to see the fit of the scale structure with the data in the present study. The three-factor structure with 19 items could not be confirmed in the analysis. Similar findings were also reported by Yıldız (2011) and Çoban and Demirtaş (2011). Explanatory factor analysis (EFA) was then carried out on the scale items, and a single-factor structure was revealed. The explained variance in this unidimensional structure was found to be 61.62%. The reliability value for the whole scale was .91 in the present study. Factor loads of items are between .51 and .80.

Distributed Leadership Scale: The Distributed Leadership Scale is a sub-dimension of the Leadership Capacity School Survey developed by Lambert (2003) and adapted to Turkish by Kılınc (2013). *This dimension reveals teachers' distributed leadership perceptions in their schools, and emphasises the school community's participation and contribution in leadership practices.* The variance explained by the distributed leadership dimension was 51.9%. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of this dimension was .91, and it consisted of 7 items. Sample items are as follows: "In our school, we engage one another in opportunities to lead" and "We work together to create a sense of common purpose".

CFA was conducted to see whether the unidimensional structure of the scale fitted the data of the present study. After two modifications, the data showed a good fit ($\chi^2 = 45.37$; $p < .05$; $df = 12$; $\chi^2/df = 3,78$; RMSEA = .07; CFI = .99; GFI = .98). The factor loadings of the items in the inventory ranged between .67 and .86. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as .91 for the scale.

Trust in Administrator Scale: This scale is a sub-dimension of the Scale of Organisational Trust in Schools adapted by Yılmaz (2005). It was originally developed by Daboval et al. (1994, cited in Yılmaz, 2005). The Scale of Organisational Trust in Schools has four sub-dimensions. Only the dimension "trust in administrator" was used in this study, and it consisted of 12 items. The Cronbach's alpha coefficient calculated for this dimension was .95 (Yılmaz, 2005).

CFA was performed to determine whether the structure of this scale fitted the current data. After two items were excluded, the fit indices were found to be satisfactory ($\chi^2 = 137.16$; $p < .05$; $sd = 12$; $\chi^2/sd = 4,28$; RMSEA = .08; CFI = .98; GFI = .95). The Cronbach's alpha coefficient for the scale was .96 in the present study. Sample items include the following: "The school principal listens to teachers' suggestions" and "The school principal is open and honest".

Data Analysis

Certain assumptions were initially checked for regression analysis. In this regard, the analysis of the data was conducted basically in two steps. In the first step, the data were examined for missing or incorrect values, outliers and multivariates. In the second step, the hypotheses were analysed. Missing values were first assigned an average value. In addition, multicollinearity, variance inflation (VIF), and tolerance values were also examined. Skewness, Q-Q graph, mod and median values were checked for the normality of the data. The data showed skewness values between -.20 and -1.66. No correlations higher than $r = .58$ were found between the variables. Skewness and kurtosis values ranging between +2 and -2 show normal distribution (Gravetter and Wallnau, 2014; Trochim and Donnelly, 2006). Additionally, histogram and Q-Q plot graph were also examined, and it was assumed that the data were distributed normally, considering that the number of data did not exceed 30. It was then seen that VIF values were lower than 10, and there were no tolerance values close to zero. Additionally, CI (Condition Index) values were lower than 30. Based on these results, it was concluded that the data was suitable for analysis. The significance level was set at .05.

To analyse the hypotheses of the study, the arithmetic means of the scores in trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism were calculated. The analyses were conducted based on these mean values. Pearson Product-Moment Correlation coefficient (r) was used to determine the relationships between the variables. To identify the predictive power of independent variables over dependent variables, regression analysis was performed. For the mediator role of distributed leadership between trust in administrator and school's academic optimism, hierarchical regression analysis was used in accordance with Baron and Kenny's (1986) suggestions. In the interpretation of the regression analyses, standardised Beta (β) coefficients were considered. The significance level was set at .05. Moreover, the Sobel test was applied to see whether the partial mediator role was significant.

As for the fit indices used in the present study, GFI is accepted as a good fit if the coefficient obtained from AGFI is .85 (Anderson and Gerbing, 1984; Cole, 1987) or .90 (Kline, 2005; Schumacker and Lomax, 1996) and above. Values obtained from RMSEA that are .10 and below are regarded as sufficient for fitness. A ratio of χ^2/df between 2-5 refers to good fit, whereas a ratio lower than 2 refers to perfect fit (Jöreskog and Sörbom, 2001).

Findings

In this section, mean and standard deviation values for school's academic optimism, distributed leadership and trust in administrator, as well as the results of the correlation and regression analyses are presented.

The relationships between the variables, along with means and standard deviations, are presented in Table 1.

Table 1
The Relationships between School's Academic Optimism, Distributed Leadership and Trust in Administrator, Means, and Standard Deviations

Variable	\bar{X}	sd	School's Academic Optimism	Distributed Leadership	Trust in Administrator
School's Academic Optimism	3.73	.71	-	.38*	.28*
Distributed Leadership	3.07	.70		-	.52*
Trust in Administrator	4.47	.68			-

*p < 0.05

As can be seen in Table 1, based on the teachers' perceptions, school's academic optimism was found to be above the middle level ($\bar{X} = 3.73$), while distributed leadership perceived at school was relatively above the middle level ($\bar{X} = 3.07$). However, their perception of trust in administrator was at a considerably high level ($\bar{X} = 4.47$). The teachers had generally positive perceptions regarding these characteristics.

According to the results of the correlation analysis, school academic optimism had positive and significant relationships with distributed leadership ($r = .38, p < .05$) and with trust in administrator ($r = .28, p < .05$). There was also a positive and significant relationship between trust in administrator and distributed leadership ($r = .52, p < .05$).

The mediator role of distributed leadership was also examined in the study. The predictive power of distributed leadership was re-evaluated in accordance with the conditions for mediator variables proposed by Baron and Kenny (1986). In this method, the independent variable should have a significant effect on the mediator and dependent variable. At the same time, the regression coefficient value of the independent variable on the dependent variable should decrease, and its significance should be maintained when the mediator variable is included in the analysis. The direct and indirect paths between the variables were first examined independently. In the scope of the mediating test, the mediator role of distributed leadership between trust in administrator and school academic optimism was tested (see Table 2).

Table 2
Regression Findings for the Relationship between Trust in Administrator and School's Academic Optimism

Predictor variable	Predicted variables	β	R^2	p
Step 1 Trust in administrator	School's academic optimism	.28	.08	p < .05

In the first step of the model (Table 2), the relationship between trust in administrator and school academic optimism was examined, and a positive and significant relationship was found ($\beta = .28, p < .05$).

In the second step (Table 3), the predictive power of trust in administrator on distributed leadership was analyzed. Trust in administrator was found to significantly and positively predict distributed leadership ($\beta = .52, p < .05$)

Table 3

Regression Findings for the Relationship between Trust in Administrator and Distributed Leadership

	Predictor variable	Predicted variables	β	R^2	p
Step 2	Trust in administrator	Distributed leadership	.52	.31	$p < .05$

In the third step (Table 4), the predictive power of distributed leadership on school's academic optimism was examined. Distributed leadership significantly and positively predicted school's academic optimism ($\beta = .36, p < .05$). These findings showed that the conditions of the mediating test were met. The mediator role of distributed leadership between trust in administrator and school's academic optimism would then be investigated.

Table 4

Regression Findings for the Relationship between School's Academic Optimism and Distributed Leadership

	Predictor variable	Predicted variables	β	R^2	p
Step 3	Distributed leadership	School's academic optimism	.36	.15	$p < .05$

Mediator Role of Distributed Leadership between Trust in Administrator and School's Academic Optimism

In the fourth step (Table 5), with trust in administrator being included in the analysis along with distributed leadership, the predictive power of trust in administrator on school's academic optimism decreased from a higher value ($\beta = .28, p < .05$) to a lower value, and the predictive power was still significant ($\beta = .12, p < .05$). On the other hand, distributed leadership continued to predict academic optimism significantly ($\beta = .32, p < .05$), and thus, distributed leadership had a mediator role. In other words, the variance value of 8% in the model in which trust in administrator directly explained school's academic optimism went up to 15% with distributed leadership included in the model. When examining the mediator role of a variable, it is described to have a *complete mediator* role if the independent variable predicts the dependent variable with no significance and a *partial mediator* role if there is a significant decrease in the independent variable's prediction of the dependent variable - (Frazier et al., 2004). Finally, the Sobel test was performed to determine the partial mediator role, and the z value was found to be 7.62 ($p < .01$). This finding showed the partial mediator role of distributed leadership. As a result,

trust in administrator predicted school academic optimism both directly and through distributed leadership (see Figure 2).

Table 5
Regression Findings for the Relationships between Distributed leadership and Trust in Administrator and School's Academic Optimism

	Predictor variable	Predicted variables	β	R ²	p
Step 4	Trust in administrator	School's academic	.12		$p < .05$
	Distributed leadership	optimism	.32	.15	$p < .05$

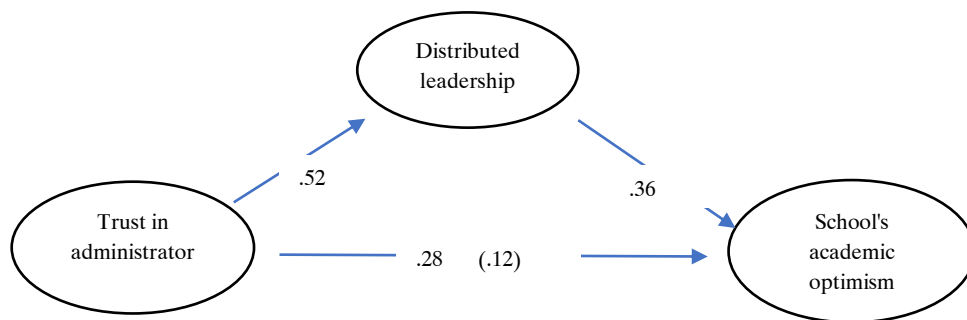


Figure 2. Mediator Role of Distributed Leadership

Discussion, Conclusion and Suggestions

The relationships among trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism were examined in this study based on the teachers' perceptions. The results revealed positive relationships among trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism. Furthermore, it was revealed that trust in administrator was a predictor of school academic optimism over distributed leadership.

In the study, trust in administrator was found to significantly predict distributed leadership at school based on the teachers' perceptions. Similar findings that directly or indirectly support this finding are also reported in the literature (Adıgüzelli, 2016; Beycioglu et al., 2012; Smylie et al., 2008; Yılmaz and Turan, 2015). This finding means that as school trust in administrator increases, distributed leadership behaviours also increase. The key to working together is mutual trust (Bryk and Schneider, 2002). Bursalıoğlu (2011) states that an administrative mentality based on friendship, respect and trust is among the most important duties of administrators. This is because individuals exhibit more constructive behaviours in relationships that are based on trust. In turn, trust in school administrator enables teachers to perform more professional behaviours (Koşar, 2015). In other words, teachers who are respected for their expertise take a higher level of responsibility towards student learning and

collaborate with other teachers in this respect. In an environment where there is trust in administrator, schools become professional learning communities (Scribner et al., 2002). Working together, playing an active role in decision-making processes, and applying democracy within the school facilitate the implementation of distributed leadership (Oduro, 2004). However, it is difficult to exhibit distributed leadership behaviours in organisations with low levels of trust and mutual understanding (Youngs, 2008). It can thus be argued that teachers will participate in activities and leadership processes towards student learning and school development and perform distributed leadership behaviours at a higher level with higher trust in administrator at their school.

In the study, distributed leadership was found to significantly predict school academic optimism based on the teachers' perceptions. There are studies in the literature that support this study's finding, either directly (Akdemir, 2016; Cassity, 2012; Hasanvand et al., 2013; Malloy, 2012; Mascall et al., 2009) or indirectly (Wu et al., 2013). School academic optimism increasing with distributed leadership can be explained by the collective efficacy perception at school, trust in teachers and parents and the importance attached to academic achievement. Beard et al. (2010) state that teachers' collective efficacy perceptions, trust in parents and students, and academic emphasis are important in determining school academic optimism. There are certain practices that enhance collective efficacy at school. Collaboration among teachers increases as they take leadership roles and shared responsibility (Chen and Bliese, 2002; Marzano et al., 2005). Teachers' beliefs in their competencies can be strengthened with sharing experiences and mutual positive encouragement in the process of collaboration (Bandura, 1997). Teachers who collaborate and take responsibility participate in the decision-making processes and have more confidence, since they feel competent in this participation (Brinson and Steiner, 2007; Goddard et al., 2004). Therefore, a positive atmosphere in which student learning is ensured can be created with distributed leadership practices at school. Moreover, teachers' taking shared responsibilities can lead to increasing academic emphasis. It is known that academic emphasis in schools improves school achievement (Griffith, 2002; Hoy et al., 2002; Roney et al., 2007). Increasing school achievement can create a more optimistic environment for student learning. Furthermore, any kind of collaboration with parents and students in the process of contributing to leadership may develop trust-based relationships. With established trust, teachers make more effort to have a positive effect on student learning. Consequently, academic optimism is improved with an interaction of collective efficacy, trust and academic emphasis (Beard et al., 2010; Goddard et al., 2001; Hoy and Tschannen-Moran, 1999). Thus, distributed leadership would support academic optimism by contributing to the leadership process, strengthening teachers and making them take shared responsibility.

In the study, trust in administrator was found to significantly predict a school academic optimism based on the teachers' perceptions. There are no findings reported in the literature that directly support this result. However, findings that teachers' academic optimism has a positive relationship with a facilitative and trust-oriented school structure (Özdemir and Kılınc, 2014) and trust in the school principal can be said to overlap with the results of the current study (Dean, 2011) because teachers' academic optimism and school's academic optimism are stated to be related constructs in different studies (Hoy et al., 2006, 2008). Trust empowers consistency in behaviours and enhances effectivity in the work place (Mishra and Morrissey, 1990). Increasing the level of interpersonal trust affects collaborative and communicative processes and contributes to teacher work towards the quality of education (Tschannen-Moran, 2009). Goddard (2002) asserts that a collaboration-based school culture improves collective efficacy. Thus, collaboration at school can strengthen teachers' collective efficacy perceptions (Bandura, 1997). Trust, as well as being respectful and ethical, encourages teachers to take leadership roles to develop the school (Beauchum and Dentith, 2004; Gordin, 2010; York-Barr and Duke, 2004). Trust in administrator may improve academic optimism by ensuring teachers' commitment through different organisational variables (Kılıçlar, 2011; Trace, 2016; Zeinabadi and Rastegarpour, 2010). In this regard, trust in administrator has positive relationships with organisational justice (Kılıçlar, 2011), procedural justice (Zeinabadi and Rastegarpour, 2010), teachers' professional behaviours (Koşar, 2015), forms of loyalty to administrators (Karapınar, 2015) and job satisfaction (Trace, 2016). It can thus be inferred that administrators who gain their teachers' trust can ensure academic optimism at school by developing collaboration among teachers, supporting them and creating a school culture that is based on trust.

In this study, distributed leadership was found to have a partial mediator role in the relationship between trust in administrator and school academic optimism. According to this finding, as trust in administrator at a school increases, distributed leadership practices also increase, and as distributed leadership practices increase, the school academic optimism also increases. In other words, trust felt towards administrators and distributed leadership in which contribution to school leadership is adopted would positively influence the school academic optimism. This finding of the study shows similarities with those reported in Yılmaz and Turan (2015) that reveal the predictive power of trust felt at school and distributed leadership practices over organisational support. Since distributed leadership emphasises aspects such as democratic participation, interaction, shared responsibility and improvement towards enhancing the quality of education at school, it is clear that they can be achieved with trust in administrator. Such a trust is established with recurring

relationships (Louis, 2007). Teachers who trust in their administrators make more contributions to leadership processes (Oduro, 2004). In this respect, Bryk and Schneider (2002) state that it is important to consider teachers' views in developing trust between school administrators and teachers. Receiving opinions of teachers on issues that concern them and ensuring their participation in decisions are of significance in establishing trust in administrator. According to Hoy et al. (2006), academic emphasis, collective efficacy, and trust in parents and students, which constitute academic optimism, work based on mutual causality. In other words, as a characteristic of academic optimism increases, its other characteristics also increase, and this continues within mutual causality. Trust in school administrator and distributed leadership interact with each other to support the school academic optimism.

Direct or indirect relationships of trust in administrator and distributed leadership with academic optimism show that they are important variables that support a school's academic optimism. *The results of this study can be summarised as follows:* Based on the teachers' perceptions, (i) the level of trust in administrator predicts the level of distributed leadership, (ii) distributed leadership predicts the school academic optimism, (iii) the level of trust in administrator predicts the school academic optimism, and (iv) the level of trust in administrator predicts the level of schools' academic optimism through the mediation of distributed leadership. Based on these results, it is important to establish trust in administrator in schools at a high level. In this regard, school administrators should be tolerant with teachers, adopt openness and honesty as principles, have a participatory mentality as administrators, act fairly, create environments that would ensure teacher development, and exhibit positive approaches in their relationships with teachers. Therefore, school-based activities can be planned to develop the perception of *us* in schools. Furthermore, distributed leadership seems to be an important variable in organisational outcomes. Thus, teachers can be provided with formal or informal leadership roles to improve distributed leadership practices at school, and accordingly, collective activities can be emphasised. By rewarding achievements and enabling other stakeholders to collaborate at school with strong academic emphasis, a school's perception of academic optimism can be improved through strengthening distributed leadership. When considered from an educational policy perspective, certain structural changes can be made to share leadership in schools, and planning can be done with regard to establishing facilitative school structures. Policies can thus be developed in a way to ensure the balance of supervision and control. The relationships of distributed leadership and academic optimism with different constructs and student achievement can be investigated in the Turkish context. Because the research on academic optimism is limited, this variable can be examined based on cause-effect relationships with different variables.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim araştırmacıları için zorluklardan biri Coleman'ın 1966 yılında yayınladığı ünlü rapordan bu yana öğrencilerin sosyoekonomik statülerinin (SES) etkisine rağmen akademik başarıda fark oluşturan okul özelliklerini belirlemeye çalışmaktır (Wu ve Sheu, 2015). Akademik iyimserlik, öğrenci başarısında önemli etkileri olduğuna dair kanıtlar bulunan okul özelliklerinden biri olarak ele alınmaktadır (Hoy, Tarter, ve Woolfolk Hoy, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006; McGuigan, 2005; Nelson, 2012). Temellerini pozitif psikolojiden alan iyimserlik eğitim alanında okul ve öğretmenlerle ilgili olarak ele alınmaktadır. Okul akademik iyimserliği öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, akademik önem algıları, öğretmenlerin veli ve öğrenciye güven özellikleriyle ilgilidir. Okul akademik iyimserliği öğrenme ortamlarının etkili hale getirilmesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançlarının kuvvetlendirilmesi, akademik başarının okulun temel amacı olarak düşünülmesi ve okul üyeleri arasındaki güçlü işbirliğine dönük olumlu okul ortamına vurgu yapar (Hoy vd., 2006; McGuigan, 2005). Öğretmen akademik iyimserliği ise öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, öğretmenin akademik önem inancını bireysel boyutta ele almaktadır (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Yani, okul akademik iyimserliği okul düzeyinde kolektif bir algı olarak ele alınmaktadır. Okul akademik iyimserliğinin öğrenci öğrenmelerinin ve okuldaki eğitim niteliğinin geliştirilebileceğine dair olumlu okul ortamını ifade ettiği söylenebilir.

Akademik iyimserliğin öğrencilerin akademik başarılarında farklı değişkenlerle ilişkili olarak etkililiğinin ortaya konulduğu görülmektedir. Okulun akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılık (Akdemir, 2016; Hong, 2017), değişime açıklık (Çağlar, 2014), örgütsel vatandaşlık (Messick, 2012), etkili bürokratik okul yapısı (Mitchell ve Tarter, 2017), müdürün duygusal zekası (Jahraus, 2016) arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan akademik iyimserliği öğretmen düzeyinde ele alan ve farklı örgütsel değişkenlerle olumlu ilişkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (eg. Chang, 2011; Özdemir ve Kılınç, 2014). O halde okul akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel ve kişisel bazı değişkenlerle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla akademik iyimserliğinin gelişmesini sağlayan örgütsel ve kişisel özelliklerin tespit edilmesinin önemli olduğu yorumu yapılabilir.

Bu çalışma da ise, okulun akademik iyimserliği ile ilgili olduğu düşünülen, okulda dağıtılmış liderlik anlayışı ve yöneticiye güven arasındaki ilişkilerin

incelenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticilerine olan güvenin okul gelişiminde doğrudan ya da dolaylı etkileri olduğuna dair teorik ve ampirik kanıtlar vardır (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012; Koşar, 2015; Trace, 2016; Tschannen-Moran, 2009). Okul yöneticileri okulların gelişiminde hayati bir role sahiptir (Barth, 1990) ve okul yöneticileri okulun akademik iyimserliğinin güçlenmesini sağlayabilir (McGuinan ve Hoy, 2006). Bununla birlikte alan yazında yöneticilerin farklı özelliklerinin ve liderlik tarzlarının akademik iyimserliği olumlu yönde geliştirdiğine dair bulgular vardır (Hong, 2017; Leithwood ve Riehl, 2003; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; Boz, 2016; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Bu bakımdan okul yöneticilerine güvenin öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik algıları ile olan ilişkilerinin ortaya konulmalıdır. Bu çalışmadaki diğer değişken olan dağıtılmış liderliğin okul gelişimini ve öğrenci başarısını nasıl sağladığı ile ilgili yeterince kanıt olmadığı (Spillane, 2005; Hartley, 2007) ve okul liderliğinin öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilişkilerinin öğretmenlerin inançları ve duygusal durumlarının da değerlendirilerek ele ortaya konulmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Turan, 2015). Diğer yandan alanyazında akademik iyimserlik ile ilgili çalışmaların sınırlı ve yeni çalışılmaya başlandığı görülmektedir (Beard vd., 2010; Hong, 2017; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006; Hoy and Miskel 2008; Woolfolk Hoy, Hoy, and Kurz 2008; McGuigan ve Hoy, 2006; Nelson, 2012). Aynı zamanda kavramın farklı ülkelerde farklı değişkenlerle ilişkilerin test edildiği, ancak bu çalışmaların henüz yeni olduğu (Wu ve Sheu, 2015), benzer biçimde ulusal alanyazındaki okul akademik iyimserlik düzeyi ile ilgili çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir (Akdemir, 2016; Boz, 2016; Çağlar, 2013; Çoban, 2010; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Dolayısıyla bu çalışma, alanyazının genişlemesine katkıda bulunabilir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bu araştırmada, öğretmen algılarına göre yöneticiye güven, dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiler incelenecektir. Bu bağlamda bu çalışmanın okulun akademik iyimserlik düzeyini geliştiren değişkenlerin neler olduğuna dair çalışmalara destek olması beklenmektedir. Araştırma da elde edilen sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara okulların akademik iyimserlik düzeyini geliştirmeye dönük hangi örgütsel ve kişisel değişkenlerin önemli olabileceği konusunda önemli bazı pratikler sunmayı hedeflenmektedir.

Okul Akademik İyimserliği

İyimserlik pozitif psikoloji ile ilgilidir ve olumlu yaklaşım anlayışı olarak ele alınmaktadır (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Pozitif psikoloji yaşam kalitesini artırmaya yönelik olumlu bir bakış açısını destekleyerek hayatı daha anlamlı hale getirmeyi hedefler (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). Akademik iyimserlik kavramı pozitif psikoloji temelinde, insancıl psikoloji, sosyal bilişsel teori, sosyal sermaye teorisi, örgüt kültürü ile ilgili öğrenilen

iyimserlik çalışmaları temelinde ele alınmaktadır (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010). Akademik iyimserli okul akademik iyimserliği ve öğretmen akademik iyimserliği olarak iki farklı yapıda ele alınmaktadır (Beard vd., 2010; Hor vd., 2006). Okul akademik iyimserliği okul genelindeki kolektif bir inançtır. Okul akademik iyimserliği öğrencilerin üst düzeyde performans gösterebileceklerine yönelik öğretmenlerin ortak inançları temelinde şekillenir ve kolektif bir anlayışla ortaya çıkar. Öğretmenler öğrenci öğrenmelerini iyileştirebilmek için veli ve öğrencilerin işbirliği çerçevesinde hareket edeceklerine inanırlar ve öğretmenler olarak başarabilmek için yeterli olduklarına dair kolektif bir yargıları bulunur (Beard vd., 2010; Hor vd., 2006; Hoy and Miskel 2008; McGuigan ve Hoy, 2006; Woolfolk Hoy, Hoy, and Kurz 2008). O halde okul akademik iyimserliğin öğretmenler arasında “Biz öğrencilerde okul toplumu ile işbirliği yaparak etkili bir şekilde öğrenci öğrenmeleri ile ilgili hedefleri başarabiliriz” inancını ön plana çıkardığı ifade edilebilir.

Akademik iyimserliğin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları bulunur. Kolektif yeterlik grup inancı ile ilgilidir ve bilişsel bir özellik taşır. Veli ve öğrenciye güven öğrenci öğrenmeleri ile ilgili velilerle işbirliği yapılabileceğine dair inancı ifade eder ve duygusal bir yapıyı ifade eder. Akademik önem ise öğrenci öğrenmelerine dönük harcanan çaba ve zamanla ilgilidir ve davranışsal bir yapıyı öne çıkarır (Beard vd., 2010; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). O halde okul akademik iyimserliği öğrenci öğrenmelerine yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışları ön plana çıkardığı, öğrenci başarısının sağlanması için olumsuzluklara değil olumlu yönleri odaklanması gerektiğini ifade etmektedir.

Akademik iyimserliğin üç boyutlu yapının etkileşimi ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bunlar kolektif yeterlik, veli ve öğrenciye güven ile akademik önem şeklindedir (Beard vd., 2010; Hoy vd., 2006). *Kolektif yeterlik*, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde geliştirebileceklerine dair algılarına vurgu yapmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Kolektif yeterlik, "Belirli düzeylerde beceriler elde edebilmesi için gerekli olan eylem aşamalarını örgütleme ve yönetme yeteneklerine ilişkin paylaşılmış grup inancıdır" (Bandura, 1997, p.477). Kolektif yeterlik karşılıklı iletişim ve etkileşimin bir sonucu olarak, dinamik bir şekilde ortaya çıkar (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2000). Grup tarafından ortaya konulan performans bir bütün olarak grubun kararlılığı ve grubun paylaştığı ortak inançlarla ilgilidir. Bu yönüyle öz yeterliğe benzemektedir (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2000). O halde kolektif yeterliğin öğretmenler arasındaki eğitim niteliğini artırmaya dönük ortak bir inanca vurgu yaptığı söylenebilir.

Veli ve öğrenciye güven, okul kadrosunun kolektif davranışlarla öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşebilmesi için veli ve öğrencilerle açık, samimi ve güvenilir ilişkiler çerçevesinde çalışabileceklerine olan inançlarıdır (Hoy ve Tschannen Moran, 1999). Bu güven öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler (Beard vd., 2010; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Tschannen-Moran ve Hoy (2000) okulda güveni oluşturan temel bazı ilkelere vurgu yapmışlardır. Bunlar gönüllü korunmasızlık, yardımseverlik, güvenilirlik, beceri, dürüstlük ve açıklıktır. Gönüllü korunmasızlık kişinin kendi isteği karşındaki kişiyi kabullenmesi ve karşındaki kişiden gelebilecek riskli davranışları kabullenmesidir. Yardımseverlik kişilerin kendi haklarının güvendiği kişiler tarafından korunacağını ve karşısındaki durumdan zarar görmeyeceği konusundaki inancıdır. Güvenirlik, öngörülebilirlik ve tahmin edilebilirlik ile ilgilidir. İnsanların güvenirliliği umut, dürüstlük, erdem gibi duygulara bağlıdır. Beceri kişinin verilen işleri yapabilmemesindeki yetkinliğidir. Okulda bir projenin zamanında bitirileceğine dair inanç becerinin işlevselliğini gösterir. Dürüstlük bir kişinin karakteri, bütünlüğü ve özgünlüğüdür. Dürüstlük güvenin öncüsü olarak görülmektedir. Açıklık ise bilgi paylaşımının şeffaflık içinde kullanılmasıdır. Bilgileri karşılıklı paylaşma isteğidir. (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Dolayısıyla veli ve öğrenciye güvenin inşaa edilmesinde davranışlardaki tutarlılığın önemli olduğu söylenebilir.

Akademik önem, okulun öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye taşımaya yönelik amaçlar doğrultusunda hareket etmesidir (Hor vd., 2006). Akademik baskı olarak adlandırılabilir ve okulun ana amacı olarak akademik başarıyı belirler (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik önemin yüksek olduğu okullar, öğrenciler için yüksek ve başarılabılır hedefler koyarlar. Bu okullarda öğrenciler çok çalışmaya teşvik edilir. Yüksek akademik önemi olan bir okul ise akademik mükemmellik arayışı içinde hareket eder (Hoy ve Miskel, 2008; Hoy vd., 2006) ve akademik vurgu arttıkça öğrenci başarısı da artar (Griffith, 2002; Roney, Coleman ve Schlichting, 2007). O halde akademik başarıya verilen önemle birlikte yüksek başarı standartlarının yakalanabileceği ve tüm okulun bu hedefi gerçekleştirmek için çalışacağı yorumu yapılabilir.

Yöneticiye Güven

Liderlik ve güven üzerine tartışmalar din, felsefe, psikoloji ve yönetim alanlarında uzun zamandır iç içe geçmiş bir şekilde tartışılmaktadır (Brower, Schoorman ve Tan, 2000). Fukuyama (1998) güven kavramının birçok konunun ve kültürün anlaşılmasında kilit bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Güven korku duymadan, kuşkusuz bir biçimde inanma, bağlılık duyma (Demirtaş ve Güneş, 2002), başkalarının haklarına sahip çıkma ve koruma ile ilgili istek ve işbirliğine vurgu yapar (Hosmer, 1995). Güven okul bağlamında ele alındığında ise dürüstlük, hayırseverlik, yeterlilik, açıklık, inanılabilirlik,

saygı, özen, bilgelik ve eğitsel idealler gibi üstün insani niteliklere sahip olan kişilere bağlılık olarak ifade edilmektedir (Walker, Kutsyuruba, ve Noonan, 2011). Yöneticiye güven ise, öğretmenlerin okul yöneticisini emin, nazik, dürüst ve inanılır hissetmeleriyle ortaya çıkan ve öğretmenlerde güven algısına gönderme yapmaktadır (Tschannen-Moran, ve Hoy, 1998). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi güvenin temelinde karşılıklı iyi niyetin bulunduğu, etik temeller üzerinde yükseldiği ve insani özelliklerin olduğu söylenebilir.

Okullarda güvenin oluşması ve güçlenmesi için bazı davranış örüntülerinin ortaya konulması gerekir. Bu bakımdan yöneticilerin yapıyı kurmaları ve anlayış göstermeleri önemli davranışlarındandır. Anlayış göstermek, yöneticinin çalışanlarda dostluk, saygı, güven gibi insani değerleri oluşturmaya vurgu yapar. Bu bakımdan okullarda karşılıklı anlayışla hareket eden bireyler güvene dayalı ilişkilerde birbirlerini suçlama yerine yapıcı davranışlar sergilerler (Bursalioğlu, 2011). Dolayısıyla yöneticilerin bu yapıcı davranışlarının güveni güçlendirici olduğu ifade edilebilir. Güven ve iletişim birlikte yürür. Yani, güven ve iletişimin karşılıklı etkileşimiyle işgörenler kendilerini rahat ifade ortamı bulurlar ve okuldaki süreçleri işbirliği içinde götürürler. Sonuçta karşılıklı anlayış ortaya çıkarak güven güçlenir (Mishra ve Morrissey, 1990). Diğer taraftan yöneticilerin görünürlüğü (Özdemir ve Sezgin, 2013), tutarlılık, adalet, dürüstlük, sadakat, açıklık, taahhüt yerine getirme gibi eylemleri işgörenlerin davranışlarını yönlendirir (Deluga, 1995). Çünkü işgörenler yöneticilerin sergilediği davranışlarda kendilerine ne kadar güven duyulduğunu hissederek davranışlarını ortaya koyarlar (Brower, Schoorman ve Tan, 2000). O halde okul yöneticisinin yapıcı davranışlarının güven oluşturmada önemli olduğu söylenebilir.

Okullarda güvenin güçlenmesini sağlayan diğer faktörlere bakıldığında ise, okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarının öğretmenlerin güvenlerinin oluşumunda etkili olduğu söylenebilir. Yani okullarda fırsat oluşturan yöneticiler kendilerine olan güvenin güçlenmesini sağlayabilirler. Nitelikli yöneticiler güçlerini, öğretmenlerin önünü açmak için kullanırlar. Öğretmenleri koçluk ve işbirliği ile güçlendirirler (Tschannen-Moran, 2004). Okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerine açık oldukları ve karşılıklı güvenin olduğu ortamlarda problemler birer fırsat olarak görülür ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine dönük daha fazla sorumluluk almaları beklenir (Hoy ve Sweetland, 2001). Aynı zamanda güvenin yoğun yaşandığı ortamlarda yöneticiden öğretmene ya da öğretmenden yöneticiye bilgi akışı hızlı olur ve tarafların açık davranışlarından dolayı problemler hızlı biçimde çözülür (Bryk ve Schneider, 2002). Böylece okul yöneticilerinin profesyonel davranışlarının okuldaki işbirliği ve destek ortamını geliştirerek güvenin oluşmasında etkili olduğu görülebilir (Tschannen-Moran, M. (2009). Tüm bunların aksine örgütlerde katı hiyerarşik yapıyı önem veren yöneticiler güven oluşturma yerine

denetlemeye daha fazla destek verirler (Tschannen-Moran, 2009). Sürekli denetleme düşüncesi ise öğretmenlerin eğitimin niteliğine dönük karar almalarında pasif davranışlar sergilemesini sağlar. Aslında sürekli denetlemenin alt yapısında öğretmenlerin becerilerinin yetersiz olduğu düşüncesi yatar. Böyle bir durum ise güveni zedeler ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarını düşürür (Darling-Hammond, L. (1988). Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi, okul yöneticisinin öğretmenlerin uzmanlıklarının önemsemesinin, okul içindeki çalışmalarda kolaylaştırıcı tavırlarının yöneticiye güveni güçlendireceği ifade edilebilir.

Okulda yöneticiye güvenin örgütler ve bireyler için bazı önemli çıktıları bulunmaktadır. Okul yöneticisine güven ile örgütsel adalet (Kılıçlar, 2011), prosedürel adalet (Zeinabadi ve Rastegarpour, 2010), öğrenci başarısı (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015), öğretmenlerin profesyonel davranışları (Koşar, 2015), yöneticiye bağlanma stilleri (Karapınar, 2015), iş doyumunu (Trace, 2016) arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmen tükenmişliği okul müdürüne güven ile azalmaktadır (Ceyanes, 2004) ve okul müdürüne güven algısı arttıkça kayırmacı davranışların azaldığı belirtilmektedir (Özer ve Çağlayan, 2016). Okulda yüksek düzeyde güven, örgütsel bağlılığı artırarak bireylerin daha etkili çalışmalarını sağlar. Kişilerarası güven düzeyi arttıkça okuldaki işbirliği ve iletişim süreçleri bu durumdan etkilenerek, öğretmenlerin eğitimin niteliğine dönük daha fazla çalışma yapmalarına katkıda bulunur (Tschannen-Moran, 2009). Çünkü güven, davranışlarda tutarlılığı güçlendirir ve işyerinde verimi artırır (Mishra ve Morrisey, 1990) O halde yöneticiye güvenin artmasıyla birlikte öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine dönük fazla çaba sarf edecekleri ve okuldaki eğitim niteliğini geliştirmek için daha fazla insiyatif alacakları yorumu yapılabilir.

Bu çalışma bağlamında ele alınan güvenilir bir okul yöneticisinin bazı özellikleri şunlardır: Okul müdürü öğretmenlere kolay ulaşabilir, işbirliğine açıktır ve çalışanlarına adalet ile davranır. Bunun yanında davranışlarında yapmacık değildir, samimi davranır. Öğretmenlerin uzmanlıklarına önem verir ve öğretmenleri her türlü değerlendirmede objektif davranır. Her türlü planlamada öğretmenlerin haklarını korur ve öğretmenleri ilgilendiren konularda onlara açık davranır (Yılmaz, 2005). Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi, okul müdürünün insani ve etik değerler çerçevesinde hareket etmesinin yöneticiye güvenin temellerini oluşturduğu ifade edilebilir.

Dağıtılmış Liderlik

Son yıllarda okuldaki süreçlerin karmaşıklığından dolayı okullarda tek adam liderliğine dönük bazı eleştiriler ortaya çıkmıştır (Elmore, 2000, 2002; Gronn, 2000). Örgütlerde giderek sorumluluğun paylaşıldığı bir kültüre kayarken ve liderliğin dağıtılması fikrinin yoğunlaştığı görülmektedir (Hartley, 2007). Bu bağlamda 2000'li yıllardan itibaren liderliğin okul müdürüne ait bir özellik

olmadığı ve liderliğin okulun bütününe dağıtılması düşüncesi tartışılmaya başlanmıştır (Özdemir ve Yirmibeş, 2016). Diğer taraftan dağıtılmış liderliğe ait ilk görüşün Gibb'e (1954) ait olduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Yirmibeş, 2016).

Dağıtılmış liderlik sadece bir pozisyondan dolayı ortaya çıkan liderlik davranışlarını kapsamaz. Liderlerin, takipçilerin ve durumların farklı düzeylerde etkileşimleri ve uyumları ile ortaya çıkar (Spillane, 2005). Dağıtılmış liderlik lider ve izleyenler arasında, müziğin ritmine uygun olarak uyum içinde dans ederek farklı figürleri başarıyla yürütmeye benzetilmektedir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Dağıtılmış liderlik okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve aileleride içerir ve işbirliğine bağlı olarak yürür (Heck ve Hallinger, 2009). Örgütte liderliği hiyerarşik bir anlayıştan ziyade yatay bir anlayışla yaymak, katılım ve işbirliğini teşvik eden davranış örüntüleri ortaya koymak, dağıtılmış liderlik davranışlarını oluşturur. Böylece dağıtılmış liderlik farklı liderlik kaynaklarını harekete geçirerek ve bütünleştirerek okuldaki toplam liderlik potansiyelini ortaya çıkarır (Baloğlu, 2011).

Gronn (2000), dağıtılmış liderliğin etkileşimle birlikte ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu etkileşim ise örgütteki iş bölümü ile ortaya çıkmaktadır (Gronn, 2002). Bu etkileşim sonucu karşılıklı faydaya dayalı bir süreç oluşur ve bireyler bu süreçte uzmanlıklarını kullanırlar. Takımlar ya da küçük çalışma grupları dağıtılmış liderliğin tipik örnekleri olarak karar verme süreçlerinde okuldaki liderlik faaliyetlerinde önemli görevler yaparlar. Ortaya çıkan bu durum örgüt liderinin gücünü azaltmak yerine insan kapasitesinin daha dinamik hale getirilmesiyle örgüt kapasitesini artırır (Gronn, 2000). Dağıtılmış liderliğin esnek bir kavram olması amaca bağlı olma, paylaşılan inançlar, yüksek amaçları gerçekleştirmeye dönük işbirliği duygusu, uzmanlığın paylaşılması ve sosyal sermayeye vurgu yapmasından gelir (Harris ve Lambert, 2003). O halde dağıtılmış liderlik, örgütte yapılan işin niteliğini artırmaya yönelik işbirliği içinde çalışmaya ve kişisel ya da gruplar halinde örgütün bütününe ilişkin sorumluluk almaya gönderme yapmaktadır.

Okullarda dağıtılmış liderlik uygulamaları ile okul performanslarının artmasının kavramla ilgili çalışmaları artırdığı söylenebilir. Zaman içerisinde okul liderliğinin nasıl daha işlevsel olabileceğine dair beklentiler ve dağıtılmış liderliğin okullarda olumlu çıktılar sağlama kavramı verilen önemi artırmıştır (Harris ve Spillane, 2008). Aynı zamanda dağıtılmış liderliğin uygulandığı okullarda, öğrenci başarılarının ve okul performansının yükseldiği görülmektedir (Davis, 2009; Day, Gronn ve Salas, 2004; Leithwood, Anderson, Mascall, Strauss, 2010; Spillane, 2006; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Diğer taraftan dağıtılmış liderliğin iş doyumu (Ereş ve Akyürek, 2016), akademik iyimserlik (Akdemir, 2016),

öğretmenlerin motivasyon düzeyleri (Uçar, 2015), örgütsel bağlılık (Yetim, 2015), örgütsel adanmışlık (Ulusoy, 2014), değer temelli liderlik (Baloğlu, 2012), öğretmen liderliği (Kurt, 2016) arasında olumlu yönde ilişkilerinin olması, örgüt içinde olumlu gelişmeleri sağlayabilecek önemli liderlik özelliği olduğu fikrini desteklemektedir. Bu bakımdan dağıtılmış liderlik okul gelişimine ve okulda kapasitesine katkıda bulunmaktadır (Harris, 2004). Çünkü dağıtılmış liderlik yaklaşımı öğretmen, veli, öğrenci ve diğer liderlik biçimleriyle kurulacak işbirliğine özel bir önem verir (Baloğlu, 2011). Okuldaki paydaşların kendilerini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine ve okuldaki uygulamalara katılımlarının sağlanmasıyla hem kararları sahiplenmelerini hem de kendi kapasitelerini daha etkili düzeyde kullanmaları sağlanabilir (Leithwood ve Mascall, 2008). Dağıtılmış liderlik, okuldaki liderlik çalışmalarına okulun tüm okul toplumunun katılımını ve sahip oldukları niteliklerle okul liderliği sürecine katkı sağlamaya dönük davranışları ifade edilmektedir. Bunun yanında okulda komisyonlar oluşturarak çalışmak, liderlik konusunda model olmak, okuldaki paydaşlara dönük düzenlemeler yapmak, yönetsel bazı yetkilerin paylaşmak, okulu bir mesleki öğrenme topluluğu olarak görmek ve ortak amaç algısı oluşturmak önemli dağıtılmış liderlik uygulamalarındandır (Kılınç, 2013; Lambert, 2003).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, okullarda liderliğin okulun bütününe dağıtılmasıyla okul toplumunun birlikte hareket etmesi, daha etkili çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Bunun yanında liderliğin bilgi, beceri ve uzmanlıklarda bağlı olarak dağıtılması ve çoklu liderlik yapılarının etkin kullanılmasıyla okuldaki uyumunda artmasıyla birlikte okullarda niteliğin yükselmesi sağlanabilir.

Yöneticiye Güven ve Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişki

Okul müdürüne güven okul etkililiğini artırır (Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995). Okullarda yöneticilerin gösterdikleri davranışlar işgörenlerin güven algısını belirlemede etkilidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1997). Kişiler arası güven tekrarlanan ilişkilerle artar (Louis, 2007). Okulda güvene dayalı ilişkilerin artması ise liderliğe katılımı artırır (Oduro, 2004). Böylece okullarda farklı görevler yürüten öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler, liderliğin farklı formlarda oluşturulmasına yardımcı olur (Little, 1990). Okullarda örgütsel güven, yöneticiye güven ve dağıtılmış liderlik uygulamaları arasından olumlu ilişkiler olduğuna dair kanıtlar da bu görüşleri desteklemektedir (Adıgüzzelli, 2016; Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2012; Smylie, Mayrowetz, Murphy ve Louis, 2007; Yılmaz ve Turan, 2015). Diğer taraftan bu durumun aksine okullarda hiyerarşik ve kontrole dayalı bir anlayıştan dolayı karşılıklı güven azalabilir (Mechanic ve Rosenthal, 1999; Oduro, 2004). Bryk and Schneider (2002) işbirliğinde güvenin anahtar olduğunu ifade etmektedir.

Böyle bir durumda ise öğretmenlerin farklı çalışmalarla ilgili yeterli düzeyde sorumluluk almayacakları ifade edilebilir.

Okullarda öğretmenler eğitim niteliğinin gelişmesini sağlamak için işbirliği ile hareket ederek dağıtılmış liderliğin uygulanması için farklı uygulamaya fırsatları bulurlar (Harris, 2005). Okullarda işbirliği, paylaşım, alınan kararlara katılım, demokratik davranışlar dağıtılmış liderliğin uygulama biçimlerindedir (Oduro, 2004). Bu bağlamda okul yöneticisinin açık, güvenilir, tarafsız olması, öğretmenlerin fikirlerine ve çalışmalarına değer vermesi öğretmenleri yaptıkları çalışmalarda cesaretlendirerek okulla ilgili daha fazla sorumluluk almalarını sağlayabilir. Böylece yöneticilerine güvenen öğretmenler daha özgün hareket ederek, birbiriyle daha fazla işbirliğine giderek, liderlik sorumluluğu alabilirler. O halde yöneticiye duyulan güvene dayalı olarak okullarda yetkilerin paylaşıldığı, birlikte çalışmanın önemli görüldüğü, işbirliğinin ön plana çıktığı ve paydaşlar arasında etkileşimi ve uyumu üst düzeye çıkaracak uygulamalara ağırlık verileceği ifade edilebilir

Dağıtılmış Liderlik ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki

Dağıtılmış liderlik uygulamaları okuldaki liderlik çalışmalarına okulun bir bütün olarak katılımını ve okul liderliği sürecine katkı sağlamaya dönük davranışları teşvik eder. Güçlendirme, demokratik bir çevre, etkileşim ve paylaşılan ortak sorumluluğa vurgu yapar (Lambert, 2003; Kılınç, 2013; Hartley, 2007; Harris, 2005; Spillane, Dimond ve Jita, 2000). Akademik iyimserlik ise okulda öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşebileceğine dönük olumlu kolektif bir inanca vurgu yapmaktadır (Hor vd., 2006). Dağıtılmış liderlik uygulamalarının okulun teknik özü olan öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaya dönük çalışmaları içerdiği söylenebilir (Kılınç, 2013). Yani okulda liderliğin dağıtılmasının en temel gerekçesi olarak öğretmenlerin okul akademik başarısına vurgu yapıldığını hisseden öğretmenlerin akademik başarıya daha çok önem vermesi sağlanır. Örneğin, Hoy, Sweetland ve Smith (2002) yaptıkları çalışmada okuldaki akademik öneme verilen önemle birlikte kolektif yeterlik algısının yükseldiğini ve onun üzerinden öğrenci başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Diğer taraftan okul müdürleri öğretmenlere ya da okuldaki paydaşlara sorumluluklar vererek, başarıyı deneyimlemelerini ve kolektif yeterlik algısını güçlendirerek okulun akademik iyimserlik düzeyini artırabilirler. Aynı zamanda liderliğin dağıtılması yoluyla ortak sorumluluk altında giren öğretmenler farklı başarılar deneyimleyerek bir bütün olarak kolektif yeterliğin güçlenmesi sağlanabilir Bandura (1997) başarının deneyimlenmesi, sözel iknalar, başkalarının deneyimlerinden faydalanmanın kolektif yeterlik algısını güçlendirdiğini ifade etmektedirler. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy'a (2006) göre akademik iyimserliği oluşturan akademik vurgu, kolektif yeterlik, veli ve öğrenciye güven karşılıklı nedensellik ile hareket eder. Yani akademik

iyimserliği oluşturan bir özelliğin artmasıyla birlikte diğerlerinde de bir artış meydana gelir ve bu karşılıklı nedensellik içinde devam eder. O halde okulda öğretmenlere arasında farklı liderlik fırsatlarının verilmesinin akademik iyimserliği doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyeceği ifade edilebilir.

Dağıtılmış liderlik ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasında doğrudan (Akdemir, 2016; Malloy, 2012; Mascal, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009; Cassity, 2012; Hasanvand, Zeinabadi, Shomami ve Karfestani, 2013) ya da dolaylı ilişkileri olduğunu gösteren kanıtlar vardır (Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Okulda dağıtılmış liderlik uygulamaları, öğretmenleri güçlendirerek, daha demokratik ortamlar sunarak, paylaşım ve sorumluluğu artırarak öğretmenlerin öğrenci başarılarına dönük olumlu hisler geliştirmelerini sağlıyor olabilir. Dağıtılmış liderliğinin iş doyumu, örgütsel bağlılık, öğretmene motivasyonu, adanmışlık gibi okul düzeyindeki değişkenler ile olumlu ilişkilere sahip olması, dağıtılmış liderlikle öğretmenlerin okullarını sahiplendikleri görüşünü desteklediği söylenebilir (Ereş ve Akyürek, 2016; Uçar, 2015; Ulusoy, 2014; Yetim, 2015). Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi okuldaki liderliğin okulun bütününe yayılmasıyla akademik iyimserliğin artacağı ifade edilebilir.

Yöneticiye Güven ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki

Yöneticilerin davranışları okulda işbirliğini desteklemede ve dolaylı olarak güvenin oluşmasında etkilidir (Tschannen-Moran, 2009). Okul yöneticisi bu güveni okuldaki süreçleri iyi kontrol ederek ve bazı etik davranışlara dikkat ederek sağlayabilir. Bu bağlamda yöneticiye duyulan güvenle birlikte öğretmenlerin okul yöneticileri ve diğer arkadaşları ile etkileşim içinde olmaları ve mesleki işbirliği kurmaları beklenir. Güven öğretmenlerin yetkinlik inancını ve etkinliği artırır, akademik performans için sonuçlar doğurur ve okullardaki taraflar arasındaki işbirliğini önemli ölçüde etkiler. (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Goddard (2002) işbirliğine dayalı bir okul kültürünün kolektif yeterliği artırdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımları ve yetkilendirilmeleri, daha fazla kontrol edebilmekle birlikte yetkinlik inançları artabilir (Brinston ve Steiner, 2007; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Kolektif yeterlik algısı ise okul akademik iyimserliğinin önemli bir özelliğidir. Okul yöneticileri katılımcı bir anlayışla öğretmenlerin güvenini kazanabilir ve böylece öğretmenlerin kolektifi yeterlik algısını güçlendirebilir. Diğer taraftan akademik iyimserliğinin özellikleri arasında olan kolektif yeterlik algısı, veli ve öğrenciye güven, akademik önem karşılıklı nedensellik içinde hareket eder. Yani okulda kolektif yeterlik algısı arttıkça, öğretmenlerin akademik başarıya verdikleri önem ve güven duygusu gelişebilir. Dolayısıyla okulun akademik iyimserlik düzeyi artabilir (Hor vd., 2006). O halde yöneticiye güvenle birlikte okulun akademik iyimserlik düzeyinin artacağı ifade edilebilir.

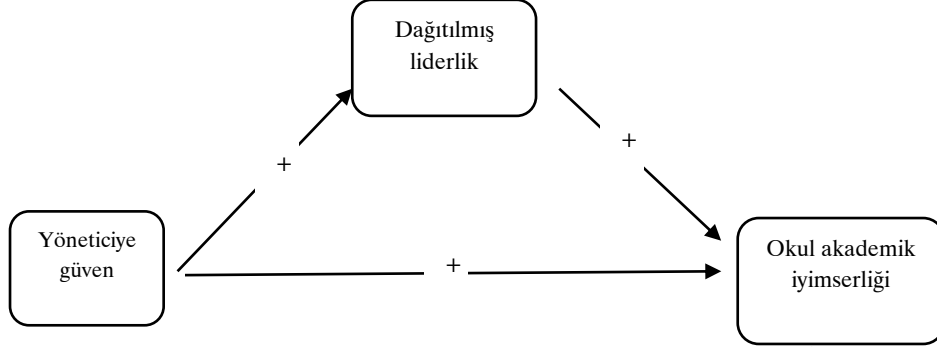
Okul yöneticisiyle samimi ve güvene dayalı ilişkiler kurabilen öğretmenler desteklendiklerine inanarak okul için daha aktif liderlik rolleri almaları

beklenebilir. Okulda destek gördüğünü düşünen öğretmenler daha yüksek düzeyde çaba ortaya koyarlar (Hoffman, Sabo, Bliss ve Hoy, 1994; Hart, 1994; Tschannen-Moran, 2009; York-Barr ve Duke, 2004; Wenner ve Campbell, 2016). Liderliğin paylaşılması (Brosky, 2011; Chamberland, 2009), okulda güven, saygı ve etige dikkat etme (Beachum ve Dentith, 2004; Gordin, 2010; York-Barr ve Duke, 2004), öğretmenlerin okulu geliştirecek biçimde liderlik davranışları göstermelerini sağlar. Okulda güven eksikliği (Muijs ve Harris, 2006) ve liderliğin tek kişide toplanması (Chew ve Andrews, 2010) ise öğretmenlerin liderlik davranışlarını azaltır. Okul yöneticisinin sınırlayıcılık davranışları öğretmenlerin liderliklerinin kısıtlar (Kılınç, 2014). Aynı zamanda kolaylaştırıcı ve güven odaklı bir okul yapısı öğretmen akademik iyimserliğini geliştirir (Özdemir ve Kılınç, 2014). Diğer yandan öğretmen akademik iyimserliği ile müdüre güven arasında olumlu ilişkiler olduğuna dair kanıtlar akademik iyimserlik ve güven arasındaki olumlu ilişkiyi desteklemektedir (Dean, 2011). Çünkü bu iki yapı birbiriyle oldukça ilişkili yapılar olarak belirtilmektedir (Beard vd., 2010).

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, okul müdürüne duyulan güven karşılıklı etkileşimi, işbirliğini, sorumluluk alma duygusunu ve okulda daha demokratik yaklaşımları artırarak, bir bütün olarak okulda öğrenmelerine dönük olumlu algıların oluşmasını sağlayabilir. Yani, yöneticiye duyulan güçlü bir güven algısı ve bununla birlikte oluşan güven havası okulda öğrenmeyi üst düzeye çıkarabileceklerine dair bir kültür oluşturabilir. Bu güvene dayalı kültürle birlikte öğretmenlerin başarıya verdikleri önem, veli ve öğrenciye olan güven ve kolektif yeterlik inançlarının daha yüksek düzeylere çıkması beklenebilir. O halde yöneticiye güvenin okulun akademik iyimserlik düzeyinin artmasını sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu ifadelerden hareketle araştırmanın ana amacı olarak, dağıtılmış liderliğin yöneticiye güven ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki aracılık rolü incelenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada üç hipotez incelenecektir. Bunlar;

- 1) Yöneticiye güven ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- 2) Yöneticiye güven ile dağıtılmış liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- 3) Dağıtılmış liderlik ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.



Şekil 1. Yöneticiye Güven, Dağıtılmış Liderlik ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkilere Ait Model

Yöntem

Model

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre yöneticiye güven, dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticisine güvenin, okul akademik iyimserlik düzeyi üzerindeki doğrudan ve dağıtılmış liderlik aracılığı ile dolaylı olarak yordayacağı düşünülen bir model oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını, ulaşılması kolay ve uygun okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Okullardaki öğretmenler seçilirken uygun örnekleme yöntemi ile seçim yapılmıştır. Araştırmaya 540 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 388'si (%72) kadın, 152'si (%28) erkektir. İlkokullardan 155 (%29), ortaokullardan 219 (%28), liselerden 166 (%31) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Çalışmaya katılanların yaş ortalaması 42.8 yıl, öğretmenlerin okullarındaki ortalama görev süreleri 5.84 yıl, ortalama kıdemleri ise 17.8 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, cinsiyet, yaş, kıdem, bulunduğu okulda çalıştığı yıl, çalıştığı okul türü olarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla *Okul Akademik İyimserlik Ölçeği*, *Dağıtılmış liderlik ölçeği*, *Yöneticiye Güven Ölçeği* kullanılmıştır.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği: Okul akademik iyimserlik ölçeği, okulların öğrenci öğrenmelerinin sağlanabileceğine dönük bir bütün olarak olumlu bakış algılarını ortaya koymak amacıyla Hoy (2006) tarafından geliştirilmiştir. Hoy ve

diğ. (2006, s.436) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır; "Öğeler bireysel özelliklere değil de okul özelliklerini öğrenmek için yazılmıştır (ör." Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerine güvenebilir"). İkincisi, sınıflar arası korelasyon katsayıları, akademik optimizm yapısını oluşturan üç değişkenin her biri için önemli bir grup etkisi olduğunu göstermiştir." Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 19 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "(1) Kesinlikle katılmıyorum" ile "(5) Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen Likert tipinde 5'li derecelendirme ile hazırlanmıştır. Ölçek kolektif yeterlik boyutu, veli ve öğrenciye güven boyutu ve akademik önem boyutundan oluşmaktadır. Üç boyutun açıkladığı varyans % 56.92 olarak bulunmuştur. Kolektif yeterlik 5 maddeden, akademik vurgu 7 maddeden, veli ve öğrenciye güven alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliğine dair hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri .68 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach's Alpha değeri ise .85 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puan arttıkça öğretmenler tarafından algılanan okulların akademik iyimserlik düzeyleri yükselmektedir. Ölçekte kolektif yeterlik boyutuna örnek madde "Bu okulda öğretmenler zor öğrencilerle başa çıkabilirler", veli ve öğrenciye güven boyutundan örnek madde "Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir", akademik vurgu boyutuna örnek madde "Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler" şeklindedir (Çoban ve Demirtaş, 2011; Hor vd., 2006).

Ölçeğin yapısının bu çalışmadaki verilerle uyumunu görebilmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. 3 faktörlü ve 19 maddeli yapının DFA'sı doğrulanmamıştır. Yıldız (2011) ve Çoban ve Demirtaş (2011)'in çalışmalarında benzer bulgular bulunmaktadır. Daha sonra ölçek maddelerine açımlayıcı faktör analizi uygulanmış (AFA) ve ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği görülmüştür. Tek boyutlu yapıda açıklanan varyans %43.56 bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin güvenilirliği ise .91 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri .51 ile .80 arasında bulunmuştur.

Dağıtılmış Liderlik Ölçeği: Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Kılınç (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin bir alt boyutudur. *Bu boyut öğretmenlerin okullarındaki dağıtılmış liderlik algılarını ortaya koymak ve okul toplumunun liderlik çalışmalarına katılımına ve katkısına vurgu yapmaktadır.* Dağıtılmış liderlik ölçeğinin açıklanan varyansı % 51.9'dur. Bu boyuta ilişkin güvenilirlik analizi sonucu ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Örnek maddeler şunlardır: "Okulumuzda hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz" ve "Ortak bir amaç algısı oluşturmak için birlikte çalışıyoruz".

Ölçeğin tek boyutlu yapısının bu çalışmanın verileriyle uyumlu olup olmadığını anlamak üzere DFA yapılmıştır. 2 tane modifikasyon sonucunda verilerin iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2 = 45.37; p < .05; df = 12; \chi^2/df = 3.78; RMSEA = .07; CFI = .99; GFI = .98$). Ölçekte yer alan maddelerin standart faktör yükleri .67 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise .91 olarak bulunmuştur.

Yöneticiye Güven Ölçeği: Bu ölçek, Yılmaz (2005) tarafından uyarlanan *Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin* bir alt boyutudur. Ölçek, Daboval, Comish, Swindle ve Gaster (1994) tarafından geliştirilmiştir (Akt., Yılmaz, 2005). Okullarda örgütsel güven ölçeği 4 boyutludur. Ancak bu araştırma için sadece *yöneticiye güven* boyutu alınmıştır. Bu boyut 12 maddeden oluşmaktadır. Yöneticiye güven boyutunun güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .95 bulunmuştur (Yılmaz, 2005).

Bu ölçeğin yapısının mevcut verilerle uyum gösterip göstermediğine DFA ile bakılmıştır. İki tane madde atıldıktan sonra uyum 3 modifikasyon yapılmış sonuçta uyum indekslerinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2 = 137.16; p < .05; df = 12; \chi^2/df = 4.28; RMSEA = .08; CFI = .98; GFI = .95$). Mevcut çalışma için güvenilirliğe dair hesaplanan Cronbach'ın Alpha değeri ise .96 bulunmuştur. Örnek maddeler şunlardır: "Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini dinler" ve "Okul müdürü, açık ve dürüsttür."

Verilerin Analizi

Öncelikle regresyon analizleri için bazı varsayımlar incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizi temel olarak iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişme bakımından incelenmiştir. İkinci aşamada ise, hipotezler analiz edilmiştir. Öncelikle eksik değerlere ortalama değer atanmıştır. Bunun yanında değişkenler arası çoklu bağlantı (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Verilerin normalliğine yönelik çarpıklık ve Q-Q grafiğine, mod ve medyan değerlerine bakılmıştır. Verilerin (-.20) ile (-1.66) arasında çarpıklık değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında $r = .58$ 'den büyük korelasyona rastlanmamıştır. Çarpıklık ve basıklığın +2 ve -2 arasında olmasına bağlı olarak normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Gravetter ve Wallnau, 2014; Trochim ve Donnelly, 2006). Bunun yanında histogram ve Q-Q plot grafiğine de bakılarak ve veri sayısının 30'u geçmesinden de hareketle verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ardından VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu ve sıfıra yaklaşan tolerans değerinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca CI (Condition Index) değerleri 30'un altında bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin analize uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Verilerin anlamlılığına .05 düzeyine göre karar verilmiştir.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi için elde edilen verilerin analizinde yöneticiye güven, dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserlik düzeylerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Analizler bu değerler üzerinden yapılmıştır. Değişken arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerin yordayıcılık gücünü belirlemek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Dağıtılmış liderliğin yöneticiye güven ve okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki aracılık rolü için Baron ve Kenny'nin (1986) önerilerine uygun olarak hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları kullanılmıştır. Verilerin anlamlılığına .05 düzeyine göre karar verilmiştir. Bunun yanında kısmi aracılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için Sobel testi uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan uyum indeksleri şu şekildedir; GFI, AGFI'den elde edilen katsayının .85 (Anderson ve Gerbing, 1984 ve Cole, 1987) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/sd 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

Bulgular

Okulun akademik iyimserliğine ilişkin değişkenler arası ilişkiler, ortalamalar ve standart sapma değerleri verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Okul Akademik İyimserliği, Dağıtılmış Liderlik, Yöneticiye Güven Arasındaki İlişkiler, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	\bar{X}	S	Okul Akademik İyimserliği	Dağıtılmış Liderlik	Yöneticiye Güven
Okul Akademik İyimserliği	3.73	.71	-	.38*	.28*
Dağıtılmış Liderlik	3.07	.70		-	.52*
Yöneticiye Güven	4.47	.68			-

*p < 0.05

Öğretmen algılarına göre okulun akademik iyimserlik düzeyi orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X} = 3.73$). Okulda algılanan dağıtılmış liderliğin görece orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 3.07$). Yöneticiye güven algısı ise *oldukça yüksek* düzeyde bulunmuştur ($\bar{X} = 4.47$). Öğretmenlerin genel olarak okulun bu özellikleriyle ilgili olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre okul akademik iyimserlik düzeyi ile dağıtılmış liderlik arasında ($r = .38, p < .05$), okul akademik iyimserliği ile yöneticiye güven arasında ($r = .28, p < .05$) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Yöneticiye güven ile dağıtılmış liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur ($r = .52, p < .05$).

Okul Yöneticisine Güven ve Okul Akademik İyimserliği İlişkisinde Dağıtılmış Liderliğin Aracı Etkisi

Çalışmada dağıtılmış liderliğin aracı değişken rolü araştırılmıştır. Baron ve Kenny (1986) tarafından aracı değişken koşullarına göre dağıtılmış liderliğin yordama gücü yeniden değerlendirilmiştir. Bu yöntemle göre bağımsız değişkenin aracı ve bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olması gerekir. Diğer yandan aracı değişken analize dâhil edildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde regresyon katsayı değeri düşerken, anlamlılığı devam etmelidir. İlk olarak değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 2

Yöneticiye Güven ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Dair Regresyon Sonuçları

	Yordayan değişkenler	Yordanan değişkenler	β	R^2	p
1.adım	Yöneticiye güven	Okul akademik iyimserliği	.28	.08	$p < .05$

Modelde birinci adımda Tablo 2’de görüldüğü gibi yöneticiye güven ile okul akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişkiye bakılmış, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = .28, p < .05$).

Tablo 3

Yöneticiye Güven ve Dağıtılmış Liderlik Arasındaki İlişkiye Dair Regresyon Sonuçları

	Yordayan değişkenler	Yordanan değişkenler	β	R^2	p
2.adım	Yöneticiye güven	Dağıtılmış liderlik	.52	.31	$p < .05$

İkinci adımda Tablo 3’te görüldüğü gibi yöneticiye güvenin dağıtılmış liderlik üzerindeki yordama gücüne bakılmıştır. Yöneticiye güvenin dağıtılmış liderliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($\beta = .52, p < .05$).

Tablo 4

Dağıtılmış Liderlik ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkiye Dair Regresyon Sonuçları

	Yordayan değişkenler	Yordanan değişkenler	β	R^2	p
3.adım	Dağıtılmış liderlik	Okul akademik iyimserliği	.36	.15	$p < .05$

Üçüncü adımda Tablo 4’te görüldüğü gibi dağıtılmış liderliğin okul akademik iyimserlik düzeyini yordama gücüne bakılmıştır. Dağıtılmış liderliğin

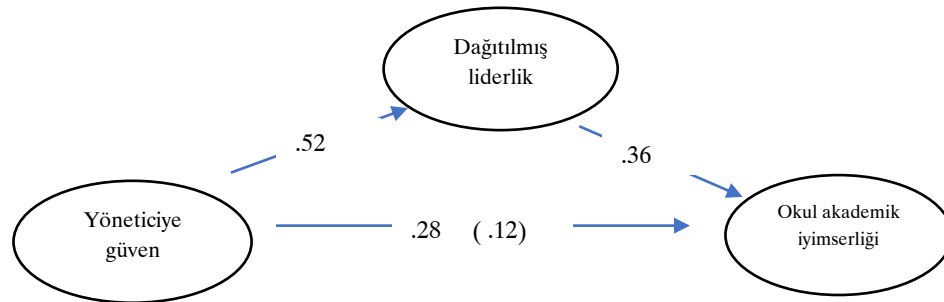
okul akademik iyimserlik düzeyini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($\beta = .36, p < .05$). Bu bulgulara dayalı olarak aracılık etkisinin ön koşullarının sağlandığı görülmüştür.

Tablo 5

Dağıtılmış Liderlik, Yöneticiye Güven ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki Aracılığa Dair Regresyon Sonuçları

	Yordayan değişkenler	Yordanan değişkenler	β	R^2	p
4.adım	Yöneticiye güven	Okul akademik iyimserlik	.12		$p < .05$
	Dağıtılmış liderlik	iyimserliği	.32	.15	$p < .05$

Dördüncü adımda Tablo 5’te görüldüğü gibi yöneticiye güven ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkide dağıtılmış liderliğin aracı etkisi incelenmiştir. Dördüncü aşamada yöneticiye güvenin dağıtılmış liderlik ile birlikte analize girmesiyle birlikte yöneticiye güvenin okul akademik iyimserlik üzerindeki yordama gücü daha yüksek bir değerden ($\beta = .28, p < .05$) daha düşük bir değere düşmüş ve yordama gücü hala anlamlı kalmıştır ($\beta = .12, p < .05$). Diğer taraftan dağıtılmış liderliğin akademik iyimserliği anlamlı biçimde yordamaya devam ettiği görülmüştür ($\beta = .32, p < .05$). Yani dağıtılmış liderliğin aracılık rolü olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle yöneticiye güvenin okul akademik iyimserliğini doğrudan açıkladığı modeldeki varyans değeri olan %8, dağıtılmış liderliğin modele eklenmesiyle %15’e çıkmıştır. Bir değişkenin aracılık rolüne bakılırken bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamsız olarak yordaması durumunda *tam aracılık* bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordamasında anlamlı bir azalma söz konusu olduğunda ise *kısmi aracılık* rolü bulunur (Frazier, Tix ve Barron, 2004). Son olarak kısmi aracılık rolünü belirlemek için Sobel Testi yapılmıştır. Aracılık testi sonucunda z değeri 7.62 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç dağıtılmış liderliğin kısmi aracılık rolünü göstermektedir. O halde yöneticiye güven hem doğrudan, hem de dağıtılmış liderlik aracılığı ile okul akademik iyimserlik düzeyini yordamaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. Dağıtılmış Liderliğin Aracı Rolü

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre yöneticiye güven, dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiye güven, dağıtılmış liderlik ve okul akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bunun yanında dağıtılmış liderliğin yöneticiye güven üzerinden okul akademik iyimserlik düzeyinin bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yöneticiye güvenin okuldaki dağıtılmış liderliği anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Bu bulguyu doğrudan ya da dolaylı biçimde destekleyen benzer bulgular bulunmaktadır (Adıgüzelli, 2016; Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2012; Smylie, Mayrowetz, Murphy ve Louis, 2007; Yılmaz ve Turan, 2015). Bu bulguya göre yöneticiye güveninin artmasıyla dağıtılmış liderlik davranışlarının da artacağı ifade edilebilir. Birlikte çalışmanın anahtarı karşılıklı güvendir (Bryk ve Schneider, 2002). Bursalıoğlu (2011), yöneticinin en önemli görevleri arasında dostluk, saygı, güven temelinde anlayış göstermenin olduğunu ifade etmektedir. Çünkü güvene dayalı ilişkilerde taraflar daha yapıcı ilişkiler sergilemektedirler. Diğer taraftan okul yöneticisine güven öğretmenlerin daha profesyonel davranışlar göstermesini sağlar (Koşar, 2015). Yani uzmanlık alanlarına saygı duyulan öğretmenler öğrenci öğrenmelerine dönük daha yüksek düzeyde sorumluluk alabilirler ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine yönelik işbirliği yapmalarına katkıda bulunabilir. Yöneticiye güvenin olduğu bir ortamda ise okullar mesleki öğrenme topluluklarına dönerler (Scribner, Hager ve Warne, 2002). Okullarda birlikte çalışma, karar alma süreçlerinde etkin rol alma, okul içinde demokrasinin uygulanması dağıtılmış liderliğin uygulanmasını kolaylaştırır (Oduro, 2004). Diğer taraftan karşılıklı anlayışın olmadığı, güven düzeyinin düşük olduğu örgütlerde dağıtılmış liderlik davranışları göstermek ve yürütmek zordur (Youngs, 2008). O halde okuldaki yöneticiye güvenle birlikte öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine, okulun gelişimine dönük faaliyetlere ve liderlik süreçlerine bir bütün olarak katılacakları, dağıtılmış liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterecekleri ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre dağıtılmış liderliğin okul akademik iyimserlik düzeyini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularını doğrudan (Akdemir, 2016; Cassity, 2012; Hasanvand, Zeinabadi, Shomami ve Karfestani, 2013; Malloy, 2012; Mascal, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009) ya da dolaylı olarak destekleyen benzer bulgular bulunmaktadır (Wu, Hoy ve Tarter, 2013). Dağıtılmış liderliğin artmasıyla okul akademik iyimserlik düzeyinin artması okuldaki kolektif yeterlik algısı, öğretmen ve veliye güven ve akademik başarıya verilen önem ile açıklanabilir. Beard, Hoy ve Woolfok Hoy (2010) okulun akademik iyimserlik düzeyinin belirlenmesinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, veli ve öğrenciye güven düzeylerinin

ve akademik vurgunun önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu özelliklerden okuldaki kolektif yeterliği artıran bazı uygulamalar bulunmaktadır. Okulda öğretmenlerin liderlik rolleri ve ortak sorumluluk almalarıyla öğretmenler arasında işbirliği artar (Chen ve Bliese, 2002; Marzano, Waters ve McNulty, 2005). İşbirliği sürecindeki paylaşımlar, deneyimler ve karşılıklı olumlu teşviklerle öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançları güçlenir (Bandura, 1997). İşbirliği ve sorumluluk alan öğretmenler karar alma süreçlerine katılırlar ve bu katılım sürecinde kendilerini daha yetkin hissettiklerinden kendilerine olan güvenleri artar (Brinston ve Steiner, 2007; Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Dolayısıyla dağıtılmış liderlik uygulamalarıyla birlikte okulda öğrenci öğrenmelerinin sağlanacağına dair daha olumlu bir atmosfer oluşması sağlanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin ortak sorumluluk almalarıyla okuldaki akademik başarıya verilen önem artıyor olabilir. Okullarda akademik başarıya verilen önemin okul başarısını artırdığı bilinmektedir (Griffith, 2002; Hoy, Sweetland ve Smith, 2002; Roney, Coleman ve Schlichting, 2007). Okuldaki başarının artması okulda öğrenci öğrenmelerine dönük daha iyimser bir hava oluşmasını sağlayabilir. Son olarak liderliğe katkı sürecinde veli ve öğrenciyle her türlü iş birliği güvene dayalı ilişkileri geliştiriyor olabilir. Oluşan güvenle birlikte öğretmenlerin daha yüksek çaba gösterir ve öğrenci başarısı olumlu yönde etkilenir. Yani kolektif yeterlik, güven ve akademik başarıya verilen önem etkileşim içinde akademik iyimserliği artırır (Beard vd., 2010; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Bu açıklamalara bir bütün olarak bakıldığında dağıtılmış liderlik uygulamalarıyla liderlik sürecine katkı verilmesi, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve ortak sorumluluk almalarının okuldaki akademik iyimserliği destekleyeceği söylenebilir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre yöneticiye güvenin okul akademik iyimserlik düzeyini anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgularını doğrudan destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak öğretmen akademik iyimserliği ile kolaylaştırıcı ve güven odaklı bir okul yapısı (Özdemir ve Kılınç, 2014), okul müdürüne güven arasında olumlu ilişkiler olduğuna dair bulguların mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir (Dean, 2011). Çünkü farklı çalışmalarda öğretmen akademik iyimserliği ile okul akademik iyimserliği ilişkili yapılar olarak belirtilmektedir (Hoy, Tarter, and Woolfolk Hoy 2006; Woolfolk Hoy, Hoy, and Kurz 2008). Güven davranışlarda tutarlılığı güçlendirir ve işyerinde etkililiği artırır (Mishra ve Morrissey, 1990). Kişilerarası güven düzeyi arttıkça okuldaki işbirliği ve iletişim süreçleri bu durumdan etkilenecek, öğretmenlerin eğitimin niteliğine dönük daha fazla çalışma yapmalarına katkıda bulunur (Tschannen-Moran, 2009). Goddard (2002) işbirliğine dayalı bir okul kültürünün kolektif yeterliği artırdığını belirtmektedir. O halde okuldaki işbirliğinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını

güçlendirebilir (Bandura, 1997; Goddard, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 2000). Okulda güven, saygı ve etiğe dikkat etme öğretmenlerin okulu geliştirecek biçimde liderlik rolleri göstermelerini sağlar (Beauchum ve Dentith, 2004; Gordin, 2010; York-Barr ve Duke, 2004). Yöneticiye güven farklı örgütsel değişkenler üzerinden öğretmenlerin bağlılığını sağlayarak akademik iyimserliği artırıyor olabilir (Kılıçlar, 2011; Trace, 2016; Zeinabadi ve Rastegarpour, 2010). Bu değişkenlerden okul yöneticisine güven ile örgütsel adalet (Kılıçlar, 2011), prosedürel adalet (Zeinabadi ve Rastegarpour, 2010), öğretmenlerin profesyonel davranışları (Koşar, 2015), yöneticiye bağlanma stilleri (Karapınar, 2015) ve iş doyumu (Trace, 2016) arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Bu ifadelerden hareketle, öğretmenlerin güvenini kazanan yöneticilerin öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirerek, onlara destek olarak ve güvene dayalı bir okul kültürü oluşturarak okuldaki akademik iyimserliğin güçlenmesini sağladığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada dağıtılmış liderlik davranışlarının yöneticiye güven düzeyi ile okul akademik iyimserlik düzeyleri arasında *kısmi aracı* olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre okulda yöneticiye güven düzeyi arttıkça dağıtılmış liderlik uygulamaları artmakta, dağıtılmış liderlik uygulamaları arttıkça da okulun akademik iyimserlik düzeyi artmaktadır. Diğer bir ifadeyle yöneticiye yönelik hissedilen güvenin ve okul liderliğine katkının benimsendiği dağıtılmış liderliğin okul akademik iyimserlik düzeyine katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu okulda hissedilen güven ve dağıtılmış liderlik uygulamalarının örgütsel desteği yordadığını belirten Yılmaz ve Turan (2015)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Dağıtılmış liderlik okuldaki eğitim niteliğinin gelişmesine dönük demokratik katılım, etkileşim, paylaşılan sorumluluk ve güçlendirme gibi yönere ağırlık verdiğinden, bu faaliyetlerin yöneticiye güven ile yürütüleceği görülebilir. Böyle bir güven ise tekrarlanan ilişkilerle artar (Louis, 2007). Yöneticisine güvenen öğretmen ise liderlik süreçlerine daha fazla katkı verir (Oduro, 2004). Bu bağlamda Bryk ve Schenieder (2002) okul yöneticileri ile öğretmenler arasında güvenin gelişmesinde öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin kendi alanlarını ilgilendiren konularda görüşlerinin alınması ve kararlara katılımlarının sağlanması yöneticiye güvenin oluşmasında önemlidir. Bu süreçlere katılım ile birlikte öğretmenlerde çalıştıkları okulla ilgili *bizim okulumuz* algısı gelişmektedir. Bu ifadelerle birlikte okuldaki güven ortamı liderliğin okulda yayılması yoluyla akademik iyimserliğin gelişmesinde etkili olan okulda kolektif yeterlik, güven ve akademik başarıya verilen önem özelliklerini destekliyor olabilir. Hoy, Tarter, ve Woolfolk Hoy' a göre (2006) göre akademik iyimserliği oluşturan akademik vurgu, kolektif yeterlik, veli ve öğrenciye güven karşılıklı nedensellik ile hareket eder. Yani akademik iyimserliği oluşturan bir özelliğin artmasıyla birlikte diğerlerinde de bir artış meydana gelir ve bu karşılıklı nedensellik içinde devam

eder. O halde bu ifadeler bir bütün olarak bakıldığında okul yöneticisine duyulan güven ve okuldaki dağıtılmış liderlik uygulamalarının etkileşerek okul akademik iyimserlik düzeyini destekleyeceği söylenebilir.

Yöneticiye güven ve dağıtılmış liderliğin akademik iyimserlik ile ilişkilerinin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ortaya konulması, okul akademik iyimserliğinin desteklenmesinde önemli değişkenler olduklarını göstermektedir. *Araştırmadaki sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;* Öğretmen algılarına göre (i) yöneticiye güven düzeyi algılanan dağıtılmış liderlik düzeyini yordamaktadır (ii) dağıtılmış liderlik okulun akademik iyimserlik düzeyini yordamaktadır (iii) yöneticiye güven düzeyi okulun akademik iyimserlik düzeyini yordamaktadır (iv) yöneticiye güven düzeyi dağıtılmış liderlik aracılığıyla okulun akademik iyimserlik düzeyini yordamaktadır. Bu araştırmadaki sonuçlara göre, okullarda yöneticiye duyulan güven üst düzeylerde olmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleri anlayışla karşılaması, açıklık ve dürüstlüğü ilke edinmeleri, katılımcı bir yönetim tarzı benimsemeleri, tarafsız davranmaları, öğretmenlerin gelişimini sağlayacak ortamlar hazırlamaları ve öğretmenlerle olan ilişkilerinde olumlu yaklaşımlar sergilemeleri önerilebilir. Bu bakımdan okullarda *biz algısını* geliştirmeye dönük okul temelli çalışmalar planlanabilir. Diğer taraftan dağıtılmış liderliğini örgüt çıktılarında önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bu bakımdan okulda dağıtılmış liderlik uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere formal ya da informal liderlik rolleri sunulabilir. Dolayısıyla kolektif çalışmalara ağırlık verilebilir. Okulda güçlü akademik vurgu ile birlikte, başarıların ödüllendirilmesi ve okuldaki diğer paydaşların işbirliği yapmaları sağlanarak dağıtılmış liderliğin güçlendirilmesi yoluyla okulun akademik iyimserlik algısı daha üst düzeylere çıkartılabilir. Eğitim politikası açısından bakıldığında okullarda liderliğin yayılmasını sağlayacak biçimde bazı yapısal değişiklikler yapılabilir ve kolaylaştırıcı okul yapıları kurulması üzerinde planlamalar yapılabilir. Bunun için denetleme ve kontrol dengesini kuracak şekilde politikalar üretilebilir. Türkiye bağlamında dağıtımcı liderlik ve akademik iyimserliğin farklı yapıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Akademik iyimserlik konusundaki sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görüldüğünden bu değişken farklı değişkenler neden-sonuç ilişkileri düzleminde araştırılabilir.

References/Kaynaklar

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Akdemir, Ö. A. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beauchum, F., & Dentith, A.M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68(3), 276-286. <https://doi.org/10.1080/00131720408984639>
- Beard, K.S., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Beycioğlu, K., Ozer, N., & Ugurlu C.T. (2012). Distributed leadership and organizational trust: the case of elementary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3316-3319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.058>
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Brinson, D., & Steiner, L. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve* (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf>

- Brower, H. H., Schoorman, F.D., & Tan, H. H. (2000). A model of relational leadership. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 227–250. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00040-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00040-0)
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, NY: Russell Sage Foundation
- Bursaloğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260–273.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 94–113. <https://doi.org/10.5578/keg.5731>
- Cassity, A.H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. (Order No. 3539972). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1095714772). Available at: <https://search.proquest.com/docview/1095714772?accountid=2508>
- Cemaloğlu, N., & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137–151.
- Chang, I-H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491–515. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Chen, G., & Bliese, P.D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self-and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549–556. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.549>
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317–348.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584–594. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>

- Coleman, J. S., & Department of Health USA. (1966). *Equality of educational opportunity* (Vol. 2). Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: predicting teacher academic optimism in elementary schools*. (Order No. 3461037). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (879551255). Available at: <https://search.proquest.com/docview/879551255?accountid=25087>
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frazier, P.A, Tix, A.P., & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115–134. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- Fukuyama, F. (1998). *Güven: sosyal etmenler ve refahın yaratılması* (Çev. A. Buğdaycı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Goddard, R. D. (2002). Collective efficacy and school organization: a multilevel analysis of teacher influence in schools. In Miskel, C. and Hoy, W. K. (Eds.), *Theory and Research in Educational Administration* (pp. 169-184). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Gordin, L. (2010). *Conceptualization and support of the role of teachers serving as team leaders in a professional learning community*. (Order No. 3415533). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/725645784?accountid=25087>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B., (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(5), 349–366. <https://doi.org/10.1086/499708>
- Gronn, P. (2000). Distributed properties. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>

- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. UK: Open University.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Hasanvand, M. M., Zeinabadi, H. R., Shomami, M. A., & Karfestani, Z. J. (2013). The study of relationship between distributed leadership and academic optimism in high schools of Iran. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(7), 623-630.
- Heck, R. H., & 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. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Hong, F.Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165–185. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *The Academy of Management Review*, 20(2), 379–403. <https://doi.org/10.2307/258851>
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. NY: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hoy, W.K, Tarter, C.J., & Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 40–47.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of school Leadership*, 9(3), 184–208.

- Jahraus, L. C. (2016). *The relationship between the emotional intelligence of an elementary school principal, the level of school academic optimism , and school achievement*. (Order No. 10128772). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1814762620). Available at: <https://search.proquest.com/docview/1814762620?accountid=8319>
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- Karapınar, P. B. (2015). Okul yöneticisine güven: bağlanma stilleri ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 73–86.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255–270.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: ASCD.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Temple University.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- Malloy, J. P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers'academic optimism and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto. Retrieved from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/34799/3/Malloy_John_P_201211_EdD_thesis.pdf
- Marzano, R.J., Waters. T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2009). *The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism*. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership*. New York: Springer.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Unpublished doctoral dissertation).

Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3179683).

- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>
- Mechanic, D., & Rosenthal, M. (1999). Responses of HMO medical directors to trust building in managed care. *The Milbank Quarterly*, 77(3), 283–303. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.00137>
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors*. (Order No. 3520487). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1033785180). Available at: <https://search.proquest.com/docview/1033785180?accountid=25087>
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: a survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443–486. <https://doi.org/10.1177/009102609001900408>
- Mitchell, R., & Tarter, J. (2017). Effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. In Leithwood K, Sun J and Pollock K (eds) *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (pp. 263–277). Springer International Publishing Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_12
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <http://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1837&context=dissertations>
- Oduro, G. K. T. (2004). Distributed leadership in schools. *Education Journal*, 80, 23–25.
- Özdemir, S., & Kılınc, A. Ç. (2014). The relationship between bureaucratic school structure and teachers' level of academic optimism. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1), 1–23.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2013). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Roney, K., Coleman, H., & Schlichting, K. A. (2007). Linking the organizational health of middle grades schools to student achievement. *NASSP Bulletin*, 91(4), 289–321. <https://doi.org/10.1177/0192636507310161>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A Beginners Guide to Structural Equation Modeling*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Scribner, J. P., Hager, D. R., & Warne, T. R. (2002). The paradox of professional community: tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45–76. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381003>
- 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.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Tarter, C. J., Sabo, D., & Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust, and effectiveness: a path analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 41–49.
- Trace, N. (2016). *The relationship among teacher job satisfaction, trust in the principal, and principal support*. (Order No. 10111571). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1799038586). Available at: <https://search.proquest.com/docview/1799038586?accountid=25087>
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334–352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Walker, K., Kutsyruba, B., & Noonan, B. (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471–494. <https://doi.org/10.1108/09578231111159502>
- Wu, J.H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176–193. <https://doi.org/10.1108/09578231311304698>
- Wu, J. H., & Sheu, T. M. (2015). How to improve academic optimism? An inquiry from the perspective of school resource and investment. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 663-674.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yılmaz, D., & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 93–126. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.005>
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 567–580.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A.T. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46–69.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- 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.
- Zeinabadi, H., & Rastegarpour, H. (2010). Factors affecting teacher trust in principal: testing the effect of transformational leadership and procedural justice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1004–1008. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.226>