

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Adaptation of Leadership Capacity School Survey (LCSS) into Turkish: The Validity and Reliability Study

Ali Çağatay Kılınç¹, Şener Büyüköztürk², Sadegül Akbaba-Altun³

Öz

Bu çalışmanın amacı, Lambert (2003) tarafından geliştirilen "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin-OLKÖ" (Leadership Capacity School Survey - LCSS) Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan 299 kişilik bir grup katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçları, Türkçeye uyarlanmış ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Bu alt boyutlar ölçeğin orijinal formuyla ve ilgili alanyazınla uyumlu bir biçimde "Dağıtımçı Liderlik", "Paylaşılan Okul Vizyonu", "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" olarak adlandırılmıştır. Nihai formu 30 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların iç tutarlılık değerleri .91 ile .94 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçları, Türkçeye uyarlanan Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin (OLKÖ) ilk ve orta okullarda liderlik kapasitesini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Liderlik, liderlik kapasitesi, okullarda liderlik kapasitesi ölçeği

Abstract

The purpose of this study was to adapt "Leadership Capacity School Survey-LCSS" originally developed by Lambert (2003) into Turkish culture. A total of 299 participants including teachers and administrators employed in primary schools in Ankara participated in the study. Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to test the structural validity of the scale. EFA results illustrated that adapted scale consisted of four factors. In the light of the original scale form and relevant literature, these factors were named as "Distributive Leadership", "Shared School Vision", "Collaboration and Collective Responsibility" and "Perceived Student Achievement". The scale consisted of 30 items and four answer choices as "We do not do this at our school.", "We are starting to move in this direction.", "We are making good progress here.", and "We have this condition well established". Factor loadings of the items in the scale ranged from .41 to .89, corrected item-total correlations from .65 to .83, and reliability coefficients for the subscales from .91 and .94. DFA results also showed that the scale had high goodness-of-fit values. Results finally revealed that Leadership Capacity School Survey-Turkish Adapted Form was a valid and reliable measurement tool to be used in describing the leadership capacity of elementary and secondary schools.

Keywords: Leadership, leadership capacity, leadership capacity school survey

¹Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Karabük, cagatay0684@hotmail.com, ²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, senerbuyukozturk@gmail.com, ³Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Ankara, akbabas@baskent.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş., & Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 23-46. doi: 10.14527/kuey.2014.002

Kaliteli bir öğretim ortamının oluşturulması ve öğrenci öğrenmesinin artırılmasında önemli değişkenlerden biri okul yöneticisinin liderliğidir (King ve Bouchard, 2011; Williams, 2009). Okul bağlamında liderlik kavramının ilgi görmesine ve alanda yapılan birçok çalışmaya konu olmasına neden olan etmenlerden biri, okul gelişimi, örgütsel değişim ve hesap verebilirliğe ilişkin taleplerin yoğunlaşması, okulun yenilenmesi ve dönüştürülmesinde liderliğin potansiyel bir güç olarak görülmesidir (Keith, 2009). Bu bağlamda son yıllarda, okul yöneticisinin sorumluluklarının ve sahip olması gereken yeterliklerin arttığı (Hallinger, 2005), toplumun eğitime, eğitimin kalitesine ve eğitim çıktılarının niteliğine ilişkin beklentilerinin yoğunlaştığı görülmektedir (Bush, 2010). Hess (2003) özellikle 1980'lerde, etkili okula yönelik yapılan çalışmalar sonucu, okul yöneticilerinin okul için önemini daha iyi anlaşıldığını ve okul yöneticisinden öğretimin kalitesini geliştirmeye odaklanmasının, çalışanların mesleki gelişimlerini sağlamasının ve okulda verilere dayalı bir performans değerlendirme sistemini kurmasının beklendiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte alanyazında, okul müdürlerinin okulda öğrenmeye ve öğretmeye uygun olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrenci öğrenmesine yönelik gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların kalitesini artırmaları, öğretim sürecini değerlendirmeleri ve öğrenci öğrenmesine yönelik standartlar oluşturmaları gerektiği tartışılmaktadır (Blase ve Blase, 1999; Chell, 1995; Daresh ve Ching-Jen, 1985; Short ve Spencer, 1989; Şişman, 2002).

Çağdaş bir okul yöneticisinin, geçmişe göre mesleki ve teknik açıdan daha becerikli olmasının gerekliliği ve okul yöneticisinden beklentilerin giderek artması, okul yönetiminde liderlik anlayışının tek bir kişinin liderliğinden, takım liderliği anlayışına doğru kaymasına neden olmuştur (Harris, Brown ve Abbott, 2006; Lambert, 2003). Bu düşünce doğrultusunda, okulda daha kaliteli bir öğretimin yapılması, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, okula ilişkin doğru politikaların belirlenmesi ve okul bütçesinin yönetilmesi süreçlerinde yetkilendirilen öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı yapabileceği ileri sürülmektedir (Blase ve Blase, 2001). Izbicki (2004) okulun tüm paydaşlarının sorumluluk üstlendiği paylaşımcı bir liderlik anlayışının, öğretmenlerin değişime olan ihtiyacı daha iyi kavramalarını ve yaptıkları liderliğin okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine olan katkılarını daha iyi görmelerini sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Bu noktada ortaya konan argümanlardan biri, okul yöneticisinin liderliğinin okulun öğretim kapasitesinin geliştirilmesi bakımından önemli, fakat yeterli olmadığı yönündedir (Harris ve Lambert, 2003). Diğer bir ifadeyle, liderlik anlayışında yaşanan değişimler, okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesini ve öğretimin kalitesini geliştirmeye yönelik davranışlarını artırmalarını gerekli kılmaktadır (Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, 2010).

Okulun giderek karmaşıklaşan doğası ve okula yönelik beklentilerin artması, etkili okul liderliğine yönelik tartışmaları hızlandırmıştır (Lambert, 2003). Fullan (2001) okul müdürlerinin işlerinin giderek daha zor ve karmaşık bir hâl aldığı, görev yüklerinin ve okula ilişkin baskıların artmasıyla okul müdürlerinin hareket alanlarının oldukça daraldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda son yıllarda, okul liderliği kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele alan ve liderlik süreçlerine okulun tüm üyelerinin bilgi, beceri ve uzmanlığıyla katkı yapabileceğini savunan liderlik kapasitesi kavramı araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Harris ve Lambert, 2003; Izbicki, 2004; Lambert, 1998b; 2003; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Pierce, 2007).

İlgili alanyazında okulların liderlik kapasitesinin incelenmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulayan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2003; Leithwood vd., 2008). Lambert (2005) okulların liderlik kapasitesinin anlaşılmasının, okulun öğrenci başarısını geliştirme yeteneğinin ortaya konması bakımından oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir. Harris ve Lambert (2003) ise liderlik ile ilgili alanyazının hangi liderlik stiline okul gelişimini sağlamaya ve sürdürmeye katkısının olduğu konusunda yeterince aydınlatıcı olmadığını ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Konuya ilişkin yapılan bir dizi araştırmada okul yöneticisinin liderlik stilleri ile okul gelişimi (Botello, 1997; Delaney, 1997; Hallinger ve Heck, 1998; Jackson, 2000; Marks ve Printy, 2003), öğretimin kalitesinin artırılması (Jenkins, 1985; Quinn, 2002) ve öğrenci öğrenmesi (Krug, 1992; Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010; Sammons, Gu, Day ve Ko, 2011; Short ve Spencer 1989; Smith ve Andrews, 1986; Valentine ve Prater, 2011) ilişkilendirilirken, okul liderliği boyutunun göz ardı edildiği iddia edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, liderlik kavramının yalnızca okul yöneticisinin liderliği bağlamında değil, okulun mensupları arasında paylaşılan ve okulun tüm üyelerinin liderlik yapmasına fırsat tanıyan bir anlayışla irdelenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, Lambert (1998a) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda geniş tabanlı ve etkili bir katılımın, yüksek düzeyde güvenin, okul üyeleri tarafından oluşturulan değerlerin ve öğrenci başarısını artıran uygulamaların yoğun olduğunu belirtmektedir. Bu durumun okulların liderlik kapasitesinin incelenmesine yönelik araştırma yapılmasını gerekli kıldığı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada, okullarda liderlik kapasitesinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Liderlik Kapasitesi

Eğitim araştırmaları alanında liderlik kavramı ile ilgili yaşanan karmaşa ve belirsizlik, okul liderliği ve okul müdürlüğü kavramlarını eş anlamlı olarak

algılayan yaygın düşünceye bazı yazarların (Foster ve St. Hilaire, 2004; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2002) karşı çıkmasına neden olmuştur. Örgütlerde odak noktanın hiyerarşik yapılanmalar ve biçimsel kurallar olduğu yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde liderlik, örgütsel otorite ve konumla eşdeğer tutulmuştur (Crowther ve Olsen, 1997).

Lambert (2009) geleneksel liderliğin temelinde, yalnızca belli kişilerin liderlik yapabileceği düşüncesinin yattığını ifade etmektedir. Genellikle doğuştan lider oldukları düşünülen bu kişiler, örgütte formel ve kesin olarak tanımlanmış rollere ve kontrol, etki ve kullanma gücüne sahiptirler. Gronn (2003) geleneksel liderlik anlayışını "*kahraman liderlik*" olarak adlandırmakta ve bu anlayışın yukarıdan-aşağı yönlü liderlik biçimini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Heck ve Hallinger (1999; Akt. Foster ve St. Hilaire, 2004) okullarda konumsal güçle eş değer tutulan bir liderlik anlayışının hâkim olmasının, araştırmacıların okulda farklı liderlik kaynaklarını önemsememelerine, okul reform ve gelişim çabalarını tam olarak anlayamamalarına ve lider etkililiğini değerlendirmede öğrenci başarısını en önemli ölçüt olarak algılamalarına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Bu tartışmalar bağlamında son zamanlarda liderlik kapasitesi kavramı dikkat çekmeye başlamıştır. Liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. Fakat bu kavramların birleşimi olan liderlik kapasitesi farklı bir anlama sahiptir. Kapasitenin iki türünden söz edilmektedir: *bireysel* ve *örgütsel*. Bireysel anlamda kapasite bireylerin sahip oldukları liderlik potansiyeline vurgu yaparken, örgütsel bir kavram olarak liderlik kapasitesi örgütsel düzeyde sahip olunan liderlik potansiyeline işaret etmektedir (Lambert, 2009). Lambert (2003, s. 4) liderlik kapasitesini "liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, örgüt içindeki liderlik potansiyelinin örgütün tüm üyeleri arasında beceri ve katılım temelinde gerçekleşen dinamik bir etkileşim sürecinde aranması gerektiğini göstermektedir (Lambert, 2009). Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasitesinin örgütün kendi kendini yönetebilmesi, kilit çalışanlar örgütten ayrıldığında varlığını devam ettirebilmesi, yeniden yapılanması ve gelişimi için gerekli koşulların sağlanması ile ilgili bir kavram olduğunu öne sürmektedir.

Liderlik kapasitesi kavramının tanımında temel noktanın, anlam ve bilgiyi iş birliği bir anlayışla yapılandırma olduğu belirtilebilir. Bu süreçte farklı algılamalar, değerler, inançlar, bilgi ve varsayımlar karşılıklı diyaloglarla ortaya çıkarılmaktadır. Gerçekleştirilen uygulamalara dönük olarak yansıtılmalar yapmak, ortak inançlar ve elde edilen yeni bilgilerin ışığında yapılan işe bir anlam yüklemek ve bu yeni anlamlardan eylem yaratmak amacıyla birlikte fikirler üretilir. Liderliğin özü, bu süreçlere yansıyan birlikte öğrenmedir (Harris ve Lambert, 2003).

Liderlik kapasite kavramının tanımı iki önemli noktaya vurgu yapmaktadır: katılımın genişliği ve katılımcıların beceri düzeyi. "Geniş tabanlı" ifadesi liderlik

ve lider kavramlarının aynı olmadığına, dolayısıyla okul liderliği sürecine öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin katılımının gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte, liderlik sürecinde yalnızca katılım yeterli görülmemekte, katılımcıların bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri de önemsenmektedir. Diğer bir ifadeyle, liderlik sürecine katılımın beceri temelli olması gerekmekte ve liderlik sürecine katılan bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini sürece yansıtılmaları beklenmektedir (Lambert, 1998b).

Liderlik kapasitesi ile ilgili diğer önemli nokta, kavramın kaynağını aldığı temel düşünüş ve anlayış biçimlerinin neler olduğudur. Lambert (1998b, s. 8) liderlik kapasitesi kavramının altında yatan temel varsayımları şu şekilde özetlemektedir:

1. Liderlikte özellikler teorisi geçerliliğini yitirmiştir. Liderlik ve lider aynı şeyler değildir. Liderlik, katılımcıların okulun ortak amaçları doğrultusunda iletişim kurmaları ve anlam yaratmalarını sağlayan karşılıklı öğrenme süreçlerini ifade etmektedir. Başka bir çalışmada Lambert (2000), bu karşılıklı süreçleri şu şekilde ifade etmektedir: (a) Örgütsel değerlerin, inançların, varsayımların, algıların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması, netleştirilmesi ve tanımlanması. (b) Okul ve sınıf içinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin öğrenmesini hedefleyen uygulamaların felsefesine ve etkililiğine yönelik değerlendirmelerin yapılması. (c) Karşılıklı diyalog süreciyle anlam ve bilginin yapılandırılması. (d) Yeni uygulamaların ve eylemlerin kurgulanması, uygulama planlarının geliştirilmesi.
2. Liderlik, örgütte gerçekleştirilen yapısal değişimlere öncülük eden öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenme katılımcılar arasında gerçekleşir ve bu yüzden kolektif bir anlayışa sahiptir. Öğrenmenin yönü, örgütün ortak amaçlarıdır.
3. Herkesin liderlik yapma hakkı ve potansiyeli vardır. Liderlik, okulun her bir üyesinin öğrenebileceği, beceri gerektiren ve karmaşık bir süreçtir. Demokrasi, bireylere kendilerini etkileyen kararlara etkin şekilde katılma hakkını vermektedir.
4. Öğrenme, paylaşılan bir uğraştır. Okul değişimi ise kolektif bir çabayı gerektirmektedir. Bu nedenle, insanlar bunu en iyi başkalarıyla gerçekleştirebilirler. Öğrenme deneyimi paylaşılmalıdır, aksi takdirde ortak amaçlara ulaşamayabilir.

Lambert (2003) liderlik kapasitesinin altı boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. *Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım*, okulun tüm üyelerinin liderlik süreçlerine bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla katkı sağlaması biçiminde ifade edilmektedir. *Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon*, okuldaki tüm bireyler tarafından benimsenen, paylaşılan ve program bütünlüğünü getiren vizyonu ifade etmektedir. *Karar ve uygulamalarda*

araştırmaya dayalı veri kullanımı, bilgiye ulaşma ve iş birliği, araştırma temelli kararlar verme noktasında üretken bir yaklaşımın izlenmesiyle ilişkilidir. *Geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar*, okuldaki tüm bireylerin okula ilişkin politikaların belirlenmesi süreçlerine etkin bir biçimde katılmaları ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik iş birliği ve kolektif sorumluluk anlayışı çerçevesinde çaba göstermeleri bağlamında ele alınmaktadır. *Yansıtıcı uygulamalar*, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesini geliştirmek üzere gerçekleştirdikleri uygulamaların etkililiğini değerlendirmeleriyle ilişkilidir. Son olarak *yüksek ya da sürekli artan öğrenci başarısı ve gelişimi* boyutu öğrencilerin farklı yönlerden en üst düzeyde gelişimiyle ilişkilidir.

Lambert (2003) tarafından geliştirilen Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin (OLKÖ) yurtdışında okullarda liderlik kapasitesinin belirlenmesini amaçlayan birçok çalışmada kullanıldığı görülmektedir (D'Ambrosio, 2006; Gambini, 2011; Herbert, 2006; Isoye, 2011, Izbicki, 2004; Keith, 2009; Pierce, 2007; Scoggins, 2008). Türkiye'de okulların liderlik kapasitesini belirlemeye yönelik bu tür bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Ölçeğin yurt dışında okullarda liderlik kapasitesinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda sıklıkla tercih edilmesi, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uyarlama çalışmasının temel gerekçelerinden birini oluşturduğu ifade edilebilir. OLKÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması ve araştırmalarda kullanılmasının uluslararası bağlamda karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılmasını da sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve özgün adı "Leadership Capacity School Survey – LCSS" olan "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin-OLKÖ" Türkçeye uyarlanmasıdır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmada Lambert (2003) tarafından geliştirilen "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği" Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan ve uygulama izni alınan 11 ilköğretim okullarında görev yapan 299 öğretmen ve okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların, 101'i (%33.8) erkek, 198'i (%66.2) kadın, 9'u (%3) okul müdürü, 25'i (%8.4) müdür yardımcısı ve 265'i öğretmendir (%88.6).

Uyarlama Çalışması

Mevcut çalışmada, ölçme aracı maddeleri ile birlikte yönergelerin ve madde-cevap seçeneklerinin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek uyarlama işlemi için Hambleton ve Patsula (1999) tarafından belirlenen ölçek uyarlama aşamaları esas alınmıştır. Buna göre, öncelikle ölçek vasıtasıyla ölçülmek istenen kavramın uyarlama yapılacak kültürde mevcut olduğuna ve iki ülke

arasında yapılacak karşılaştırmanın anlamlı olabileceğine karar verilmiştir. Uyarlama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşama, ölçeğin kaynak dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri işlemlerini kapsamaktadır. İki dili de iyi bilen ve iki kültürü de tanıyan alan uzmanlarından oluşan üç kişilik bir gruba ölçek çeviri formu ulaştırılmıştır. Alan uzmanları tarafından orijinal ölçek maddeleri (6 faktörde toplam 30 madde), puanlama yönergesi ve cevaplama seçenekleri hedef dile çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formları öncelikle araştırmacılar tarafından tek bir forma indirgenmeye çalışılmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri için yedekleme çalışması yapılmış, konuya ilişkin yapılan detaylı alanyazın taramasına dayalı olarak 3. ve 5. faktöre 2, diğer faktörlere 1'er olmak üzere ölçeğe toplam 8 madde eklenmiştir. Çeviri sürecinin son aşamasında üç alan uzmanının katılımı ile uzman paneli gerçekleştirilmiştir. Panelde, çevirmenler tarafından farklı çevrilen maddeler üzerinde görüşme yapılmış, uzlaşıyla en uygun olan çeviriye ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan uzman paneli sonucunda çeviri formuna son hali verilmiştir.

İkinci aşamada, mantıksal bir yol olarak tanımlanabilecek olan uzman görüşüne dayalı dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzman görüşlerine dayalı mantıksal bir yöntemle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, eşdeğerlik için uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve her iki dili ve kültürü de tanıyan sekiz alan uzmanına formlar dağıtılmıştır. Alan uzmanlarından ölçekte yer alan ve Türkçeye çevrilmiş olan her bir maddenin uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini incelemeleri, uygun görmedikleri noktaları ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının incelemesi tamamlandıktan sonra uzmanların görüşleri analiz edilmiştir. Uzman görüşlerinin analiziyle elde edilen sonuçlar ölçeğin, anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün formuyla genel olarak tutarlı olduğunu, ancak bazı düzeltmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Türkçe formda yer alan maddelerden eşdeğerlik bağlamında sorunlu görülen maddeler, çeviri süreci dâhil olmak üzere tekrar gözden geçirilmiştir. Alınan uzman görüşlerine göre, bir ölçek maddesinin (Madde 32) ikiye bölünmesine, bir ölçek maddesinin (Madde 9) birinci faktöre alınmasına ve 21 maddede de (Madde 1, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 28, 30, 31, 33) kısmî ifade değişikliği yapılmasına karar verilmiştir.

Üçüncü aşamada, uyarlanan ölçeğin faktör yapısına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaç için ihtiyaç duyulan veriler, ön pilot ve pilot olmak üzere iki aşamalı bir süreç sonunda toplanmıştır. Öncelikle ölçek, okul yöneticileri (okul müdürü ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşan 57 kişilik küçük bir gruba uygulanmıştır. Ön pilot çalışmasının gerçekleştirilmesinin amacı, büyük grupta uygulama yapmadan önce ölçeğin

maddelerinin, seçeneklerinin ve yönergesinin anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği ve cevaplanma süresi hakkında veri toplamak ve büyük grup uygulamasından önce ölçeği geliştirebilmektir.

Ön pilot çalışmasında çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 28'i (%49.1) erkek, 29'u (%50.9) kadın; 5'i (%8.8) okul müdürü, 10'u (%17.5) müdür yardımcısı ve 42'si (%73.7) öğretmendir. Uygulama sonucu elde edilen veriler araştırma grubu tarafından incelenmiş ve 5. cevap seçeneği olan "*Bu konudaki uygulamamızı geliştiriyoruz.*" seçeneğinin katılımcılar tarafından anlaşılmadığı tespit edilerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların önerileri doğrultusunda 6 maddede (1, 5, 7, 17, 28 ve 36. maddeler) ifade değişikliğine gidilmesi kararlaştırılmıştır. Yapılan düzeltmeler için üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Son aşamada ise ölçek öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan 299 kişilik bir katılımcı grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, ölçeklere ilişkin geçerlik çalışmalarında gerekli olan örneklem büyüklüğü konusunda görüş birliğinin olmadığı görülmektedir (Osborne ve Costello, 2004). Bazı kaynaklarda (Sapnas, 2004) 100 kişilik bir örneklem sayısının ölçeğin faktör yapısının ortaya konması için yeterli olduğu ifade edilirken, başka kaynaklarda (Preacher ve MacCallum, 2002) örneklem büyüklüğünün 100-250 arasında olması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin faktör analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için veri toplanan katılımcı sayısının tanımlanan mutlak ölçütleri ve Kline'in (1994) belirttiği madde sayısının en az iki katı olmasına yönelik bağlı ölçütü karşıladığı görülmüştür. Toplanan veriler için ilk olarak ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliliği incelenmiş, daha sonra madde analizi ve güvenilirlik değeri hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

OLKÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliğini test etmek amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Faktör Yapısı

Ölçeğin faktör yapısı, açıklayıcı faktör analiziyle (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) incelenmiştir. Analizler iki temel aşamada tamamlanmıştır.

Birinci Aşama AFA ve DFA Analizleri

AFA, ölçek maddelerinin birbirini dışarıda bırakan daha az faktöre ayrılıp ayrılmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Balcı, 2000). AFA için verilerin uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile değerlendirilmiştir. KMO değeri bu örneklem için .97 olarak hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, veri setinin analiz için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AFA'nın ilk analiz sonuçları, maddelerinin öz değeri 1'den büyük 4 alt boyutta toplandığını göstermiştir. Ölçeğin orijinal formunun 6 alt boyuttan oluştuğu (Lambert, 2003) düşünüldüğünde, faktör analizi sonucunda oluşan faktör yapısının ölçeğin orijinal faktör yapısıyla örtüşmediği anlaşılmıştır. Bu bulgu, Pierce'ın (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Faktör analizi sonucu oluşan faktör yapısının ölçeğin orijinal faktör yapısıyla paralellik göstermemesi nedeniyle Türk kültürüne uyarlama yapılarak elde edilen ölçeğin alt boyutları için isimlendirme yapılmıştır. İsimlendirme yapılırken ölçeğin orijinal formu, Pierce (2007) tarafından yapılan isimlendirmeler ve alana ilişkin alanyazın dikkatle incelenmiştir.

Yapılan AFA sonucu birinci alt boyut 9 maddeden oluşan "Dağıtımçı Liderlik" olarak ortaya çıkmıştır. İlgili alt boyutta liderlik çalışmalarına okul toplumunun katılımı ve bireylerin becerileriyle okul liderliği sürecine katkı sağlamaları ifade edilmektedir. İkinci alt boyut 11 maddeden oluşan "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutudur. Bu boyutta okul vizyonunun katılımcı bir anlayışla, temel değer ve beklentilere duyarlılık göstererek oluşturulması ve güncel tutulmasına yönelik maddeler bulunmaktadır. Bununla birlikte, okulda herkesin öğrenmesi ve mesleki gelişimini sürdürmesi, okula ilişkin kararlar alırken verilerden ve araştırma sonuçlarından faydalanılması gibi maddeler de bu boyut kapsamındadır. Üçüncü boyut 6 maddeden oluşan "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutudur. Bu boyut kapsamında okul toplumunun birlikte çalışmak için geliştirdiği yeni yollar ve okulda verilen kararların tüm okul çalışanları tarafından sahiplenilmesi gibi ifadeler yer almaktadır. "Algılanan Öğrenci Başarısı" isimli dördüncü boyutta okulda öğrenci başarısının artırılması ve bunun için yapılması gerekenleri ifade eden 10 madde yer almaktadır.

ÖLKÖ üzerinde yapılan AFA¹ sonuçları, ölçekte bulunan 36 maddenin 4 alt boyutta toplandığını göstermektedir. 4 alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %69.561'dir. Dağıtımçı liderlik boyutu 9, paylaşılan okul vizyonu boyutu 11, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu ise 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri "Dağıtımçı Liderlik" için 19.297 ve

¹ Tabachnick ve Fidell (2007) ölçek faktörlerinin birbiriyle ilişkili olduğu durumlarda ($r = .32$ ve üstü) gerçekleştirilecek eksen döndürme işlemlerinde eğik (oblique) eksen döndürme yaklaşımının tercih edilebileceğini belirtmektedir. Mevcut çalışmada gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizlerinde, ölçek faktörleri arasında yüksek düzeyde ilişkilerin tespit edilmiş olması nedeniyle eğik (oblique) eksen döndürme tekniklerinden biri olan direct oblimin kullanılmıştır.

%53.603, "Paylaşılan Okul Vizyonu" için 3.197 ve %8.880, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" için 1.332 ve %3.701 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" için 1.216 ve %3.377 olarak ortaya çıkmıştır.

AFA sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA yapılmıştır. Yapılan ilk AFA sonucu ölçekten 4 madde çıkartılmış ve 36 maddeden oluşan bir form elde edilmişti. Bu form için DFA yapılmış ve analiz ile elde edilen model veri uyumu için istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Uyum Değerleri

Model	χ^2	(χ^2/sd)	RMSEA	RMR	CFI	NNFI	GFI
1. Dört Faktörlü Model (K = 36)	3486.23	5.93	.129	.094	.95	.95	.61
2. Dört Faktörlü Model (K = 31)	2179.67	5.09	.117	.091	.96	.96	.68

Buna göre uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 3486.23$ (sd = 588, $p < .001$), (χ^2/sd) = 5.93, GFI = .61, RMSEA = .129, CFI = .95. Model veri uyumu için hesaplanan istatistikleri, model veri uyumunun iyi olmadığını, ancak kabul edilebilir düzeyde olduğunu düşündürmektedir. GFI değerinin düşük olduğu dikkate alınarak modelin geliştirilebilir olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için modifikasyon değerleri incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Modelde yer alan diğer maddelerle hatalar arasında yüksek düzeyde ilişki veren beş madde (2, 9, 11, 13, 33) ölçme özellikleri temelinde uzman görüşü de alınarak formdan çıkartılmıştır. Böylece ölçekteki madde sayısı 31'e inmiş ve bu form için DFA tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları (Tablo 1), model veri uyumu için CFI ve NNFI değerlerinin tatmin edici olduğunu buna karşılık, RMSEA, RMR ve GFI değerlerinin kabul edilebilir sınırların altında kaldığını göstermektedir. Bu durumda ölçeğin elde edilen 31 maddelik formu üzerinde faktör yapısını incelemek üzere bir kez daha AFA yapılması kararlaştırılmıştır.

İkinci Aşama AFA ve DFA Analizleri

Ölçeğin 31 maddelik formu için yapılan AFA sonuçları incelendiğinde, ölçek maddelerinin 4 alt boyutta toplandığı ve açıklanan toplam varyansın %70.141 olduğu görülmüştür. "Dağıtımçı Liderlik" boyutu 7, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutu 9, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutu 6 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Bulduğu "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutuna katkısının görece düşük olduğu görülen 37. madde, uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Sonraki analizler, nihai form olarak belirlenen 30 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 30 maddeden oluşan formu için AFA tekrarlanmış, analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Paylaşılan Okul Vizyonu	Algılanan Öğrenci Başarısı	İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	Dağıtımçı Liderlik
Madde15	.837			
Madde14	.781			
Madde18	.781		-.191	
Madde16	.743	.120		
Madde12	.742			.155
Madde17	.740	.108		
Madde19	.718		-.174	
Madde20	.706		-.115	.157
Madde10	.575		.127	.333
Madde38		.890		-.141
Madde36		.880		-.119
Madde34		.810		.101
Madde40	.133	.790		
Madde39	.143	.748		
Madde32		.695		.171
Madde35		.660	-.104	.129
Madde30	-.110	.468	-.203	.368
Madde24			-.866	
Madde25			-.791	
Madde26			-.778	
Madde23	.184		-.750	
Madde22		.198	-.573	.128
Madde28		.243	-.443	.286
Madde7				.806
Madde5		-.101	-.214	.772
Madde8	.174			.711
Madde6	.199		-.124	.567
Madde3	.221		-.221	.512
Madde1	.180	.118	-.133	.484
Madde4	.241	.109	-.170	.406

Not: .10 altında kalan yük değerleri, tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. 4 alt boyutta toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı %68.400'dür. "Dağıtımçı Liderlik" boyutu 7, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutu 9, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutu 6 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri "Dağıtımçı Liderlik" boyutunda .41 ile .81, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutunda .58 ile .84, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutunda .44 ile .87 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutunda ise .47 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçekteki toplam madde sayısı 30'dur. Otuz maddelik ölçek formu için alt boyutların açıkladığı varyans miktarları ve özdeğerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

Alt Boyutlar	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
Dağıtımçı Liderlik	15.574	51.912
Paylaşılan Okul Vizyonu	2.591	8.635
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	1.259	4.198
Algılanan Öğrenci Başarısı	1.097	3.655

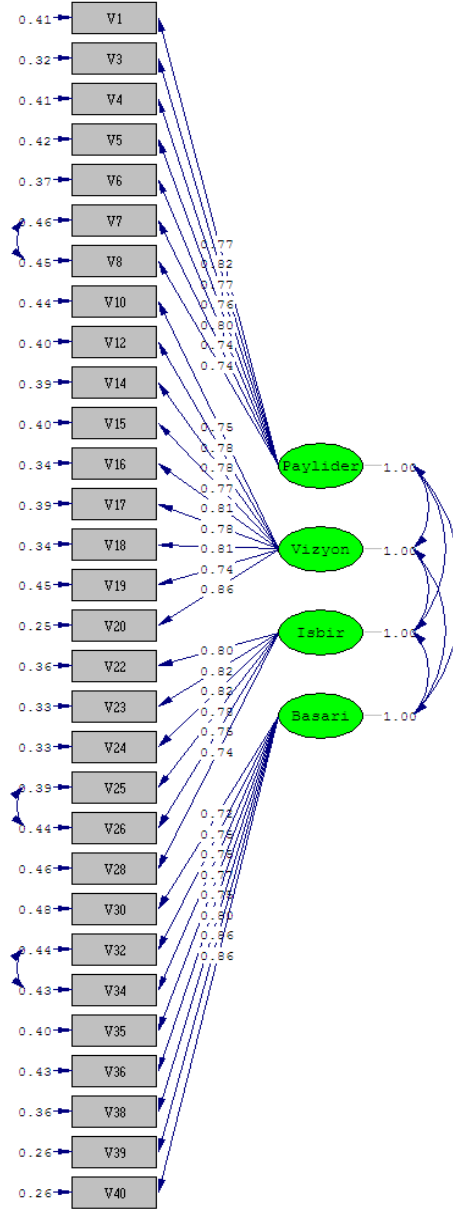
Tablo 3'te görüldüğü gibi, ölçeğin alt boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri "Dağıtımçı Liderlik" boyutu için 15.574 ve %51.912, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutu için 2.591 ve %8.635, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" için 1.259 ve %4.198 ve " Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutu için 1.097 ve %3.655'dir. Ölçeğin 30 maddeden oluşan dört faktörlü yapısı için model veri uyumu birinci düzey ve ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Hata değerleri arasında yüksek ilişki görülen maddelerin tanımlandığı model için birinci düzey DFA ile hesaplanan uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 940.25$ (sd = 396, $p < .001$), $(\chi^2/sd) = 2.37$, GFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .04, NNFI = .98, CFI = .98. Uyum indekslerinden GFI değeri düşük olmakla birlikte, bulunan diğer uyum indeksleri model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2012).

DFA ile hesaplanan madde-faktör ve faktörler arası ilişkilere ait standartlaştırılmış katsayılar Şekil 1'de verilmiştir. Yapılan incelemede, faktörler arasında hesaplanan ilişki katsayısının .68 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu için .88, paylaşılan okul vizyonu ve iş birliği ve ortak sorumluluk için .74; iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı için .80; dağıtımçı liderlik ve algılanan öğrenci başarısı için .69; paylaşılan okul vizyonu ve algılanan öğrenci başarısı için .68 ve dağıtımçı liderlik ve iş birliği ve ortak sorumluluk için .78 olarak hesaplanmıştır. Faktörler arasında gözlenen ilişkiler dikkate alınarak dört faktörlü yapısal modelin genel üst bir kavramla ilişkilendirilip ilişkilendirilmeyeceği ikinci düzey DFA yapılarak incelenmiştir. Model veri uyumu için hesaplanan istatistikler Tablo 4'te verilmiş, yol diyagramı ise Şekil 2'de gösterilmiştir.

Tablo 4

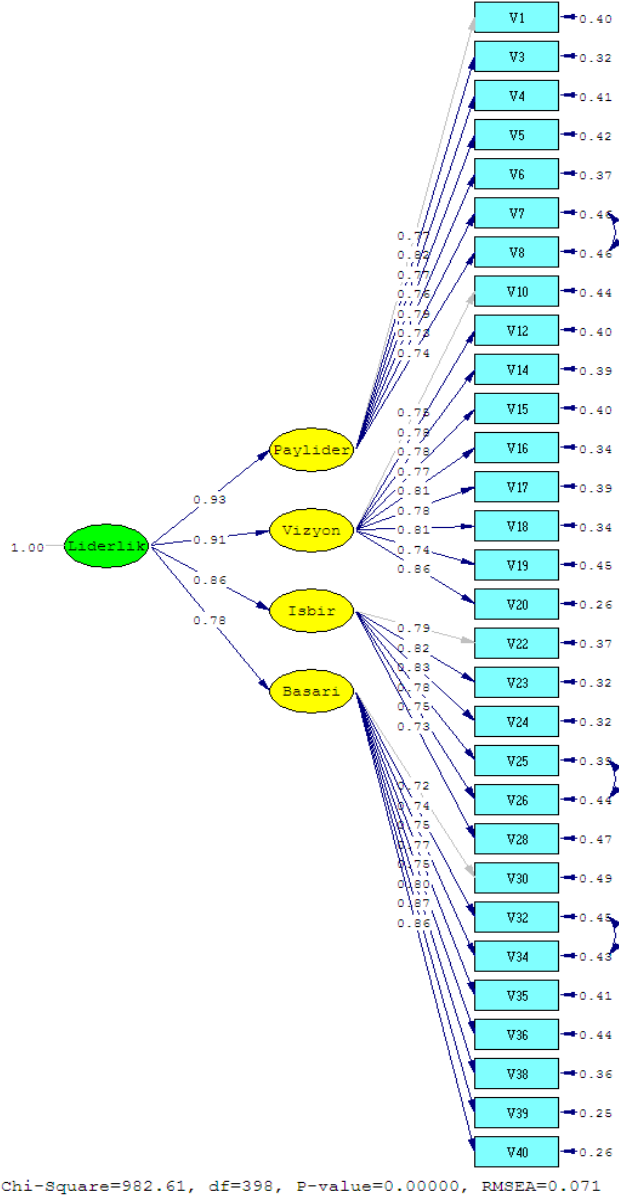
Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Uyum Değerleri

Model	χ^2	(χ^2/sd)	RMSEA	RMR	CFI	NNFI	GFI
1. Dört Faktörlü Model: Birinci Düzey (K = 30)	940.25	2.37	.068	.042	.98	.98	.82
2. Dört Faktörlü Model: İkinci Düzey (K = 30)	982.61	2.47	.071	.050	.98	.98	.82



Chi-Square=940.25, df=396, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

Şekil 1. Okullarda liderlik kapasitesi ölçeği (K = 30) DFA sonuçları: Birinci düzey yol diyagramı



Şekil 2. Okullarda liderlik kapasitesi ölçeği (K = 30) DFA sonuçları: İkinci düzey yol diyagramı

Ölçek Puanlarının Güvenirliği

OLKÖ'nün 30 maddeden oluşan nihai formundan elde edilen puanların güvenirlilik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Alpha</i>
Dağıtımçı Liderlik	.91
Paylaşılan Okul Vizyonu	.94
İş Birliği ve Ortak Sorumluluk	.91
Algılanan Öğrenci Başarısı	.93
Tüm Ölçek	.97

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) alt boyutlarda .91 ile .94 arasında değişmiştir. Tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .97'dir. Ölçeğin madde analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

<i>Faktör/Madde No</i> <i>1. Dağıtımçı liderlik</i>	<i>Düzeltilmiş</i> <i>Madde-Faktör</i> <i>Korelasyonu</i>	<i>Faktör/Madde No</i> <i>3. İş Birliği ve Ortak</i> <i>Sorumluluk</i>	<i>Düzeltilmiş</i> <i>Madde-Faktör</i> <i>Korelasyonu</i>
M1	.72	M17	.73
M2	.77	M18	.76
M3	.70	M19	.79
M4	.75	M20	.78
M5	.75	M21	.76
M6	.74	M22	.67
M7	.74		
<i>2. Paylaşılan Okul</i> <i>Vizyonu</i>		<i>4. Algılanan Öğrenci</i> <i>Başarısı</i>	
M8	.72	M23	.67
M9	.77	M24	.75
M10	.77	M25	.76
M11	.75	M26	.75
M12	.78	M27	.74
M13	.75	M28	.77
M14	.78	M29	.81
M15	.71	M30	.82
M16	.83		

Tablo 6 incelendiğinde, düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyon değerlerinin, "Dağıtımçı Liderlik" boyutu için .70 ile .77, "Paylaşılan

Okul Vizyonu" boyutu için .71 ile .83, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutu için .67 ile .79 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutu için .67 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Lambert (2003) tarafından geliştirilen Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Mevcut araştırmada kapsamında gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında Hambleton ve Patsula'nın (1999) ölçek uyarlama sürecine ilişkin ilkeleri takip edilerek sürecin mantıksal ve sistematik bir düzen içinde işlemesi amaçlanmıştır. Uyarlama çalışması ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevrilmesiyle başlamış, uzman paneli, dilsel eşdeğerlik çalışması ve ön pilot çalışmalarıyla uygulama öncesi ölçeğe son hali verilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, uyarlama işleminin belirli aşamalarında uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Sonuç olarak ölçek 299 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan ilk AFA sonuçları, ölçeğin 4 faktörlü bir yapı arz ettiğini göstermiştir. Ölçeğin orijinal formu 6 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bu bulgu, ölçeğin orijinal formunun faktör yapısıyla Türkçeye uyarlanmış formunun faktör yapısının örtüşmediğini göstermektedir. Öte yandan, araştırmanın bu bulgusunun Pierce (2007) tarafından gerçekleştirilen ve Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin faktör yapısının incelendiği araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Faktör analizi sonucu oluşan faktör yapısının ölçeğin orijinal faktör yapısıyla paralellik göstermemesi, Türk kültürüne uyarlama yapılarak elde edilen ölçeğin alt boyutları için yeniden bir isimlendirme yapılmasını gerektirmiştir. Bu noktada, öncelikle Pierce (2007) tarafından gerçekleştirilen isimlendirme ve ölçeğin orijinal boyutları incelenmiştir. Daha sonra ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde uyarlanan ölçeğin alt boyutları "Dağıtımçı Liderlik", Paylaşılan Okul Vizyonu", "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" şeklinde adlandırılmıştır.

İlk yapılan AFA sonucu ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonuçları ve ölçeğin 31 maddelik formu üzerinden gerçekleştirilen DFA sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermekle birlikte bazı uyum iyiliği indekslerinin (ör: GFI) düşük değer verdiğini göstermiştir. Bu nedenle, uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek ve doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen analizler tekrarlanmıştır. Ayrıca, bu süreçte uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Sonuç olarak, OLKÖ'nün yukarıda ifade edildiği şekliyle, 4 alt boyutta toplam 30 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan 4 alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans oranı %68.400'dür. Büyüköztürk (2007) çok faktörlü yapıya sahip

ölçeklerde faktörlerin açıkladıkları toplam varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Buna göre OLKÖ için açıklanan toplam varyansı açıklama miktarının (%68.400) kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir. "Dağıtımçı Liderlik" boyutu 7, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutu 9, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutu 6 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutu 8 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri, "Dağıtımçı Liderlik" boyutunda .41 ile .81, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutunda .58 ile .84, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutunda .44 ile .87 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutunda ise .47 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği test etmek amacıyla ise iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Buna göre, ölçeğin iç tutarlık katsayısının alt boyutlarda .91 ile .94 arasında değiştiği ve tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlık katsayısının .97 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, "Dağıtımçı Liderlik" boyutunu oluşturan 7 maddenin madde-toplam korelasyonlarının .70 ile .77, "Paylaşılan Okul Vizyonu" boyutunda yer alan 9 maddenin madde-toplam korelasyonlarının .71 ile .83, "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" boyutu kapsamındaki 6 maddenin madde-toplam korelasyonlarının .67 ile .79 ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" boyutundaki 8 maddenin madde-toplam korelasyonlarının ise .67 ile .82 arasında değiştiği ortaya konmuştur. Büyüköztürk (2009) madde-toplam korelasyonunun .30 ve daha yüksek olmasının maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, mevcut ölçeğin maddelerinin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

OLKÖ'nün faktör yapısına ilişkin elde edilen diğer bir bulgu, ölçeğin alt boyutlarının pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili olmasıdır. Özellikle dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Lambert (1998b, 2003) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda daha dağıtımçı ve okul tabanına yayılmış bir liderlik stiline benimsendiğini, okulun tüm üyeleri tarafından paylaşılan ortak bir okul vizyonunun geliştirildiğini, okulun amaçlarına ulaşmasında iş birliği ve ortak sorumluluk süreçlerinin geliştirilmesinin önemsendiğini ve okulda yapılan her türlü girişimin odak noktasının öğrenci başarısını artırmak olduğunu belirtmektedir. Başka bir anlatımla, liderlik kapasitesine oluşturan boyutların birlikteliği, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli görülmektedir.

Sergiovanni (2007) okul liderliğinin okul toplumu üyelerinin katılımına açık olması gerektiğini, bireylerin farklı alanlardaki uzmanlık ve becerilerinden yararlanılmasının öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabileceğini ve herkesin yaptığı işin sorumluluğu üstlendiği bir anlayışın okulun amacına daha uygun olduğunu ileri sürmektedir. Sergiovanni'nin bu ifadesinin liderliğin dağıtılması anlayışı ile iş birliği ve ortak sorumluluk anlayışının oldukça yakından ilişkili olduğunu gösterdiği söylenebilir. Katzenmeyer ve Moller (2001) öğrenci

öğrenmesinin artırılabilmesi için bireylerin liderliğinden çok okul liderliğinin vurgulandığını ve sözü edilen okul liderliği sürecinde tüm okul üyelerinin katkı sağladığı bir anlayışın gerekliliğini dile getirmektedir. Benzer biçimde, Conzemius ve O'Neill'in (2001) liderlik kapasitesi modelinde iş birliği, odaklanma, ortak sorumluluk ve yansıtmanın birbiriyle ilişkili boyutlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul gelişiminin sağlanması için okul üyelerinin kolektif bir anlayış içinde okul gelişim sürecine ilişkin sorumluluk almaları ve ortak amaçlara odaklanarak iş birlikçi bir anlayışla bu amaçların gerçekleştirilmesi yönünde çaba harcamaları gerektiği ifade edilebilir. Sonuç olarak, ilgili alanyazında liderlik kapasitesinin alt boyutlarını oluşturan kavramların birbiriyle oldukça yakın bir ilişki içinde olduğu şeklinde bir çıkarsama yapılabilir. Dolayısıyla, liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında ortaya çıkan yüksek korelasyonların teorik bakımdan kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, okullarda liderlik kapasitesini belirlemek amacıyla kullanılacak 4 boyutta toplam 30 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek üretilmiştir. İlgili alanyazın dikkatle incelendiğinde, yurt içinde okullarda liderlik kapasitesini belirlemek üzere geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu bağlamda, ilgili araştırma kapsamında hedef dil ve kültüre uyarlanması yapılan ölçeğin alanda önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin farklı bir dil ve kültürden hedef dile uyarlandığı düşünüldüğünde, OLKÖ'yü farklı örneklem gruplarında kullanacak araştırmacılar için elde ettikleri verilere dayalı olarak ölçeğe ilişkin yeni geçerlik ve güvenilirlik bulguları ortaya koymaları önerilebilir. Bu çalışmada ölçeğin faktör yapısının incelemek amacıyla AFA ve DFA analizleri aynı örneklemde elde edilen veri setleri üzerinde yapılmıştır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. AFA ile keşfedilen faktör yapısının geçerliliği için ek kanıtlar sunması nedeniyle DFA uygulanmıştır.

Adaptation of Leadership Capacity School Survey (LCSS) into Turkish: The Validity and Reliability Study

Ali Çağatay Kılınç¹, Şener Büyüköztürk², Sadegül Akbaba-Altun³

Background. Principal leadership has been one of the most crucial variables that has an impact on a high quality of teaching and learning environment in schools and student engagement (King & Bouchard, 2011; Williams, 2009). The call for school principals' being more skillful in vocational and technical aspects and increasing demands from school principals has shifted the understanding of school leadership from heroic one to team leadership (Harris et al., 2006; Lambert, 2003). Therefore, scholars have begun to discuss that school teachers can contribute more to student learning if they are well empowered in building a higher quality of teaching and learning environment in schools, improving teaching techniques, determining effective school policies, and managing school budget (Blase & Blase, 2001). The complex nature of school and increasing demands has also fastened the discussion on effective school leadership (Lambert, 2003). In this regard, a great amount of research effort has been spent on studies focusing on leadership capacity in which school leadership phenomenon has been handled in a wider aspect under the assumption that all members of school community can well contribute to the school leadership process (Harris & Lambert, 2003; Izbicki, 2004; Lambert, 1998b; 2003; Leithwood et al., 2008; Pierce, 2007). Although a great deal of research effort has been spent on examining the relationships between principal leadership and school improvement (Botello, 1997; Delaney, 1997; Hallinger & Heck, 1998; Jackson, 2000; Marks & Printy, 2003), increasing the quality of instruction (Jenkins, 1985; Quinn, 2002), and student learning (Krug, 1992; Kythreotis et al., 2010; Louis et al., 2010; Sammons et al., 2011; Short & Spencer 1989; Smith & Andrews, 1986; Valentine & Prater, 2011), it seems possible to claim that school leadership dimension as a whole has been neglected. Therefore, it is necessary to note that school leadership must be examined not only in the borders of principal leadership but also in the light of an understanding suggesting that school leadership is a shared responsibility giving a chance for all school members to lead. Furthermore, Lambert (1998a) states that schools with high leadership capacity are characterized by broad-based and effective participation in leadership processes, high level of trust among school members, and a wide range of activities on improving student achievement. Therefore, more studies should be conducted on school leadership capacity. Therefore, the present study sought to produce a valid and reliable tool for measuring leadership capacity of schools according to school teachers' and administrators' perceptions.

¹Assist. Prof. Dr., Karabük University, Karabük, cagatay0684@hotmail.com, ²Prof. Dr., Gazi University, Ankara, senerbuyukozturk@gmail.com, ³Prof. Dr., Başkent University, Ankara, akbabas@baskent.edu.tr

Purpose. The purpose of this study was to adapt "Leadership Capacity School Survey" originally developed by Lambert (2003) into Turkish language and culture.

Method. A total of 299 school teachers and administrators employed in primary schools in Ankara in 2012-2013 education year participated in the study. Out of these, 101 (33.8%) were male and 198 were (66.2%) female. The sample included 9 (3%) school principals, 25 (8.4%) vice principals and 265 (88.6%) school teachers. The present study aimed at adapting "Leadership Capacity School Survey" originally developed by Lambert (2003) into Turkish language and culture. In this sense, items, directions, and response choices of the scale were adapted in Turkish. The adaptation process was guided by principles of Hambleton and Patsula (1999). The adaptation process was categorized into three parts. The first part included the translation of the whole scale from original language (English) to target language (Turkish). The second part covered studies of linguistic equivalence based on expert opinions. This part aimed at investigating the linguistic equivalence of the scale in a reasonable way. The third part was composed of validity and reliability analyses on examining factor structure of the adapted scale. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to determine the factor structure of the scale. On the other hand, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to test the construct validity of the scale. Cronbach's Alpha and item-total correlations were also calculated to determine the reliability of the scale.

Findings. Research findings revealed that the adapted scale was composed of 30 items under 4 subscales. The total variance explained by 4 subscales was 68.400%. "Distributed Leadership" dimension included 7, "Shared School Vision" 9, "Collaboration and Collective Responsibility" 6, and "Perceived Student Achievement" 8 items. Factor loadings of items ranged from .41 to .81 for "Distributed Leadership", from .58 to .84 for "Shared School Vision", from .44 to .87 for "Collaboration and Collective Responsibility", and from .47 to .89 for "Perceived Student Achievement". DFA results for 30-item scale form was as follows: $\chi^2 = 940.25$ (sd = 396, $p < .001$), $(\chi^2/sd) = 2.37$, GFI = .82, RMSEA = .068, CFI = .98, AGFI = .79. CFA results demonstrated that the goodness of fit indices indicated a good model fit. As to the reliability results, Cronbach's Alpha ranged from .91 to .94 for subscales and calculated as .97 for the whole scale.

Conclusion and Discussion. The present study adapted "Leadership Capacity School Survey" into Turkish language and culture. Results indicated that the study produced a valid and reliable scale with 30 items under 4 subscales to be used in measuring leadership capacity of primary schools. To our knowledge, this is the first report producing a valid and reliable scale for measuring leadership capacity in Turkish primary schools. In this regard, the scale adapted into Turkish in the present study is expected to contribute well to the related literature. Moreover, it is reasonable to suggest that researches who intend to use this scale in different populations should produce new validity and reliability findings considering that this scale has been adapted one into Turkish language and culture.

Kaynaklar/References

- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Botello, M. L. (1997). *The instructional leadership role of the elementary principal in school-wide improvement* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9727701)
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership* (Report No:95). Retrieved from <http://saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm#c1>
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Crowther, F., & Olsen, P. (1997). Teachers as leaders-an exploratory framework. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, B. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- D'Ambrosio, C. L. (2006). *Leadership capacity: Principal and teacher perceptions of Lambert's essential elements* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3202729)
- Daresh, J. C., & Ching-Jen, L. (1985/March). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, March 27-31.
- Delaney, J. G. (1997). Principal leadership: A primary factor in school-based management and school improvement. *NASSP Bulletin*, 81, 107-111.
- Foster, R., & St. Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354-369.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a family-owned private school* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3465438)
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157-191.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). *Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices 1, 2* (online). Retrieved from <http://www.testpublishers.org/journal.html>
- Harris, A., Brown, D., & Abbott, I. (2006). Executive leadership: Another lever in the system? *School Leadership and Management*, 26(4), 397-409.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Herbert, C. A. (2006). *Leadership capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3213436)
- Hess, F. M. (2003). A license to lead? A new leadership agenda for America's schools. In *21st century schools project* (pp. 1-24). Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3494392)
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in Texas Early Childhood Public Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3151906)
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- Jenkins, J. M. (1985/March). *Effective leadership for instructional improvement*. Paper presented at the NASSP Institute, Houston, TX, March 7-9, 1985.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3371746)

- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education), 1-30.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Project Report. Illionis: National Center for School Leadership. (ED 359 668). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lambert, L. (1998a). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*, 55(7), 17-19.
- Lambert, L. (1998b). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). Toward a deepened theory of constructivist leadership. In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 34-62). New York: Teachers College.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, R. W. Cole (Eds.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 7-28). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. Practical assessment. *Research & Evaluation*, 9(11). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>
- Quinn, P. M. (2002). The impact of principal leadership on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Pierce, M. K. (2007). *A determination of the reliability and construct validity of the leadership capacity school survey* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3349054)

- Preacher, K. J., & McCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sapnas, K. G. (2004). Letters to the editor: Determining adequate sample size. *Journal of Nursing Scholarship*, 36(1), 4-9.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376051)
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership. A collection of articles* (Second Edition). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Short, P. M., & Spencer, W. A. (1989/March). Principal instructional leadership. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, March 31 - April 4.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1986). *Instructional leadership: How principals make difference*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Williams, D. (2009). *Case for change: Building leadership capacity in urban high schools* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3368671)

Received: 24/07/2013

Revision received: 29/12/2013

Second revision received: 21/02/2014

Approved: 25/02/2014

¹Bu çalışma, Ali Çağatay KILINÇ'ın "İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir. Ayrıca, çalışmanın bir bölümü International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference'da "Leadership Capacity School Survey (LCSS): Adaptation for Turkish Culture" adı altında sözlü bir bildiri olarak sunulmuştur.