



Validity and Reliability Study of School Principals' Competence-Based Job Performance Perceptions Scale*

Hamiyet ÇAMUR^a (ORCID ID - 0000-0002-8077-7754)

Aytaç GÖĞÜŞ^{b†} (ORCID ID - 0000-0001-8215-3294)

^aİstanbul Okan University, Graduate School, İstanbul/Türkiye

^bİstanbul Okan University, Faculty of Education, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1205795

Article history:

Received 16.11.2022

Revised 22.03.2023

Accepted 23.03.2023

Keywords:

School Principals,
School Principals Competencies,
School Principals Competency-
Based Performances.

Research Article

Abstract

This study aimed to develop a measurement tool to determine the job performance perceptions of school principals based on their own competence. The list of School Principals Standards developed for the study of the Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] has been used in many OECD countries but has not been used in Turkey and there is no study adapted to the Turkish Education System. In addition, since the list of School Principals Standards is not in a questionnaire or a scale form, and there is no scale that examines the school principals' own perceptions of their performance based on their competencies, therefore the development of such a scale is aimed in this study. First, the list of School Principals Standards was adapted to Turkey, and then the items of the scale to be developed were written by taking expert opinions. The scale development was carried out with a process consisting of eight stages, and the suitable scale for the Turkish Education System was developed. The scale called "School Principals' Competency-Based Job Performance Perceptions Scale" firstly was administered to 182 participants for the validity, reliability, and Explanatory Factor Analysis (EFA) of the scale, and then secondly administered to other 145 participants for the Confirmatory Factor Analysis (CFA). It was determined that the reliability level of the scale was high with the Cronbach α (0.959) coefficient. As a result of the EFA, a six-dimensional scale consisting of 41 items was obtained. The variance explanation rate of six factors was calculated as 59.66%. It has been determined that the goodness of fit values for the model determined as a result of the CFA performed to test the construct validity of the factor structure obtained provide good and sufficient criteria. The results obtained prove that the scale is valid and reliable.

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1205795

Makale Geçmişi:

Geliş 16.11.2022

Düzeltilme 22.03.2023

Kabul 23.03.2023

Öz

Bu çalışmada okul müdürlerinin, kendi yetkinliğine dayalı iş performans algılarını belirlemek için bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] tarafından yapılan çalışma için geliştirilen Okul Müdürleri Standartları listesi birçok OECD ülkesinde kullanılmış olup Türkiye'de kullanılmamıştır ve Türk Eğitim Sistemine uyarlanmış bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca, Okul Müdürleri Standartları listesi bir anket ya da ölçek formunda olmayıp bu çalışmayı temel alan okul müdürlerinin kendi yetkinliklerine dayalı performansları hakkındaki kendi algılarını inceleyen bir ölçek bulunmadığı için böyle bir ölçeğin geliştirilmesi bu çalışmada

*Bu makale Hamiyet Çamur'un Prof. Dr. Aytaç Göğüş'ün danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi sürecinde üretilmiştir.

† Corresponding Author: aytacgogus@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

Okul Müdürleri,
Okul Müdürleri Yetkinlikleri,
Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş
Performansları.

Araştırma Makalesi

hedeflenmiştir. Önce bu yetkinlik listesi Türkiye'ye uyarlanmıştır, sonra geliştirilmek istenen ölçek çalışmasının maddeleri uzman görüşleri alınarak yazılmıştır. Ölçek geliştirme sekiz aşamadan oluşan bir süreçle yürütülerek Türk Eğitim Sistemi'ne uygun bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. "Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği" olarak isimlendirilen ölçek, ilk önce geçerlik, güvenilirlik ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 182 katılımcıya ve ikinci analiz olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için diğer örneklemden farklı olarak 145 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi Cronbach α (0.959) katsayısının yüksek bir oranda olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda 41 maddeden oluşan altı boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen faktör yapısının yapı geçerliliğinin sınanması için yapılan DFA sonucunda belirlenen modelde uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli kriterleri sağladığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Introduction

The rapid changes and transformations experienced with globalization have caused some changes in the structures and functioning of organizations, organizations have switched from job-oriented management to people-oriented management and human capital has come to the fore. There is a need for employees who have self-management skills and take responsibility for their own individual performance. The continuation of the need for individual learning and continuous development has also been effective in the emergence of new development channels. Detailed job descriptions have been replaced by definitions of the skills and people needed to be effective in a particular field, and this situation has been the driving force for organizations to switch to a competency-oriented approach (Ergin, 2014). In the competency-based management approach in organizations, the idea that competitive advantage depends on the competencies developed by the employees is dominant (Drisko, 2014; Spencer & Spencer, 1993). Although the compatibility of the competencies with the strategies is effective in the success of the organizations in terms of mission, even well-conceptualized and positioned strategies cannot be successfully implemented and realized without competencies (Cardy & Selvarajan, 2006; Sayılı & Ağca, 2009). The job satisfaction and high performance of the employee depends on the good overlap between the competencies of the employee and the requirements of the job (Heinsman, 2008; Ünal, 2012). In addition to the other resources of the organization for competitive advantage, the competencies of the employees are an important resource for the organizations (Cardy & Selvarajan, 2006) because the efficient use of the other resources of the organization depends on the employees having the appropriate competencies (Ünal, 2012). Therefore, individual competencies depend on organizational performance and success as well as individual performance.

Competencies are behavioral dimensions that companies need to achieve high performance (Kolibáčová, 2014). The purposes of use of competency-oriented approach in organizations include 1) to increase efficiency and effectiveness in the organization, 2) to identify, develop and retain talented people in a work organization, 3) to determine the training need for effective training and development programs, and 4) to carry out competency-oriented performance evaluation (Bhardwaj & Punia, 2013). Undoubtedly, it is possible to say that the competencies that individuals should have in order for all organizations to be effective and efficient are a necessary and very important element in educational organizations. It is also important that school administrators, who play a key role in achieving the goals of educational organizations, have certain competencies that include the necessary knowledge, skills and attitudes. Studies in the field of educational administration have revealed that there is an important relationship between the effectiveness of schools and their management style (Blair, 2002; Gümüşeli, 2001). Many school principals play an important role in the performance and attitudes of teachers and students (Hitt et al., 2018), and at the same time, the principal is the most important factor in an effective school (Blase, 1987; Chien Yu, 1998; Fall, 2004; Hutton, 2017). Competencies, which include distinctive knowledge, skills and attitudes and are considered observable behaviors, have a great impact on providing superior performance, therefore, having the competencies required by the job is extremely necessary and important for managers (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Biçer & Düztepe, 2003). Competency profiles,

developed as a result of competency-based job analysis, offer important advantages to organizations in terms of hiring the right people, distinguishing high-performers from low-performers, retaining superior performers, training and developing employees (McClelland, 1998; Woodruffe, 1993). In summary, it is possible to say based on the literature that competencies are effective in the performance of individuals and organizations.

According to Gümüşeli (2001), school principals need to be competent in certain areas to be able to perform their managerial duties in a way that fulfills the requirements of the age. It is important to correctly identify the right person to lead a school organization and then develop and support this person based on important competencies (Hitt et al., 2018). Competencies can contribute to determining the right principal for a school during the selection process. While the business world widely uses the concept of competence for the selection and development of leaders (Hermann et al., 2011), competencies and even personal skills are given little place in education (Hitt et al., 2018). The interest in questioning the skills expected of school principals through a formal document such as a standard of competence is due to several reasons, because today's schools are different from yesterday's schools all over the world. Society is changing and this change is inevitably reflected in the educational environment. Therefore, the role, recruitment and professional development of school principals should be considered.

Since current schools are not in a stable environment compared to the past, the similarities with the previous ones are very limited. This situation also reveals that the nature of school management is different from previous management approaches. According to Gümüşeli (2014), the changes and developments in the school environment in the twenty-first century have imposed new roles and responsibilities on school administrators. Especially in the last thirty years, rapid changes and transformations in social, economic, technological and political fields have made a significant impact on school environments, making the tasks of school administrators more complex. It has become a necessity for the school administrator to gain proficiency in many areas in order to cope with the complexity. Balyer (2012) in addition, stated that schools have changed greatly and that these changes have created expectations for school principals to behave differently than before. School principals have many and varied roles. It is among the responsibilities of school principals to develop and implement a common mission and vision for the school, to serve as instructional leader, to manage school activities, to communicate with both internal and external stakeholders, and to develop the capacity of others through small and large-scale professional learning activities (Ringling et al., 2021).

In addition, reflective and critical thinking of school principals is also important for schools. In this regard, Göğüş (2020) emphasizes the importance of reflective thinking and critical thinking, especially in individuals, for better performance in any job today and in the future. According to Göğüş et al. (2020), in the workplaces of the future, there is a great demand for high order cognitive skills such as critical thinking and reflective thinking aimed at problem solving. A fully equipped brain power and workforce with critical thinking skills and reflective thinking skills for problem solving is the demand of today's and future society, therefore, the development of these thinking skills is one of the main common goals of education systems (Göğüş, 2015). According to Hagemann and Stroope (2013), critical thinking skills play a key role in today's management process. Managers in organizations that need to act more quickly compared to the past should also have the ability to intervene more quickly in the face of problems. In the face of rapid changes and complex structures in business life, managers need to develop their critical thinking skills in order to grasp the assumptions correctly, evaluate the ideas and get the right results. In this sense, critical thinking skills are important for managers to get effective results in a complex and rapidly changing environment.

In studies emphasizing the important roles of school principals for the quality of education and school effectiveness, it has been emphasized that the leadership style of school principals is linked with not only the school climate (Allen et al., 2015; Karadağ et al., 2016) but also the success of the students (Davis, 2010; Rodriguez-Gomez et al., 2020). In recent years, research has been conducted both nationally and globally, with an increasing emphasis on school leadership development as a major driver of government educational policies in countries (e.g. Lambert & Bouchamma, 2019; Pont, 2013; Zhang & Brundrett,

2010). The driving force of this international interest is the causal link between the effectiveness of leadership and the effectiveness of schools, which is why systems around the world recognize the need to develop school leaders (Zhang & Brundrett, 2010).

Research in the field of educational administration show that effective managers should have competencies including certain knowledge, skills, and attitudes in order to fulfill certain roles and duties in an organization (Balyer, 2012; Davis et al., 2005; Gündüz & Balyer, 2012; Gümüşeli, 1996, 2001; Murphy, 1998) have been introduced. Within the definition of competency that has a critical role for effective performance in the organization; there is a combination of implicit and explicit knowledge, skills and behaviors that provide the potential to fulfill the individual's performance effectively (Ergin, 2014). In summary, the quality of the services of organizations and the efficiency they achieve depend on the quality and degree of human resources that organizations have (Câmpeanu-Sonea et al., 2011). Therefore, choosing leaders who are competent in their field and ensuring their professional development have a significant impact on organizational performance.

It is a known fact that raising administrators continues to be a problem in Turkey (Balci, 2011) and that some problems arise from the Turkish Education System. Particularly the fact that participation in pre-service and in-service training programs in management is not seen as a prerequisite, or that participation in organized programs is not compulsory are some of these problems (Ağaoğlu et al., 2012; Celep et al., 2010; Turhan & Karabatak, 2015). According to Gümüşeli (2014), the changes and developments in the school environment in the twenty-first century impose new roles and responsibilities on school administrators. Identifying and putting these new roles into practice is one of the important issues that academics and practitioners focus on. Changing the standards defined for school principals has been result that especially in the last thirty years, the rapid changes and developments in social, political, economic and technological fields have changed the school environment. This change and development makes education and school management complex, and in order to cope with this complexity, the school administrator needs to gain leadership competence in many areas.

Competencies are defined by Hornby and Thomas (1989) as the knowledge, skills and qualities of effective managers (as cited in Woodruffe, 1993). Competencies include behaviors, knowledge and attitudes that affect high performance levels (Bücker & Poutsma, 2010; Drisko, 2014; Spencer & Spencer, 1993). In this direction, determining the competencies covering knowledge, skills, behaviors, attitudes and characteristics that are effective in the high-level performance of school principals also means establishing the necessary standards for performance and measuring the performance of school principals with determined criteria.

One of the important studies that makes a great contribution to the field in the international arena in terms of theory and practice is the study by Pont (2013), titled "Learning standards, teaching standards, standards for school principals: A comparative study". Pont (2013)'s School Principals Standards has been prepared in two parts as professional standards and behavioral standards. In a study by the Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], the School Principals Standards list developed by Pont (2013) analyze the standards and related policies in general, while focusing on specific approaches adopted in many OECD partner countries and regions. Countries included in the study: Australia (Queensland & Victoria), Brazil, Canada (British Columbia & Quebec), Chile, UK, Germany, Korea, Mexico, New Zealand, Norway; & United States (California & Texas). The study analyzes information collected in 2011. How the group of countries analyzed in the study designs and implements standards for school principals is discussed. For school principals, who play a key role in improving school functioning and thus student learning, many countries have recently conducted extensive research on the impact of leadership on the quality of school processes and outcomes, and studies to determine what is expected of school leaders (Pont, 2013).

Another important study is the study titled "Leadership requirements for school principals: similarities and differences between the four competency standards" by Lambert and Bouchamma (2019). The study

of Lambert and Bouchamma (2019) about the standards and competencies of school principals, is inspired by the report titled “Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study” prepared by Pont (2013), and this report was taken as a guide. The competency standard is defined as a guide that names the behaviors expected for management in doing an effective job in their school. The article presents the results of content analysis of four competency standards for school principals in four different locations, two Canadian provinces (Québec and Alberta), Australia and the United States. Despite the specifics of each context, the four competency standards examined present 85% of the similarities.

An important study contributing to the literature is the research conducted in Turkey by Tümkaya and Asar (2016). According to the perceptions of the administrators in the research, the competencies of the school principals working in the primary school; it has been investigated whether there is a difference according to the variables of education level, age, gender, seniority, whether they have received in-service training on managerial duties and the type of school they work in. According to the demographic variables discussed in line with the opinions received from the school administrators; while there was no significant difference according to school type and gender, a significant difference was found according to age, education level, seniority and in-service training they received” (Tümkaya & Asar, 2016, p. 243). In addition, another study, “The validity and reliability study of the vocational professionalism scale of school principals” by Yazıcı and Akyol (2021), is one of the most relevant publications in literature. In the study of Yazıcı and Akyol (2021), the scale items with three dimensions as “professional ethics, professional autonomy, professional development and participation in decisions” in the scale developed to determine the professional professionalism of school principals were examined and compared to Pont’s (2013) study, Pont’s study is more extensive. As in the study of Pont (2013), there is no comprehensive study in the literature, which is adapted to the Turkish Education System based on School Principals Standards. The School Principals Standards list developed by Pont (2013) have been used in many OECD countries but not in Turkey. In addition, since Pont’s (2013) School Principals Standards list is not in the form of a questionnaire or scale, it is aimed to develop such a scale, since there is no scale that examines the school principals’ self-perceptions based on their competencies based on this study. In the study of Pont (2013), he listed the School Principals Standards, professional standards in five sub-areas, and behavioral standards in four sub-areas. Based on a total of nine sub-areas, the scale study in this article was conducted. The sub-fields under two sections as professional standards and behavioral standards are included in the method section.

Research Aim

In a broad sense, standards for principals define what to know and be able to do in their area of competence, thus guiding their work and outlining the goals that school principals are expected to achieve. Most countries see performance standards for school principals as a strategic tool for improving the quality of education. School principals performance standards have three main purposes: 1) to specify the duties of school principals, 2) to guide school principals’ professional development, and 3) to define criteria for evaluation (Pont, 2013).

As a result of the literature review, although there are some studies on the roles and competencies of school principals in the different countries, there are limited studies on the subject in Turkey. In addition, it has been observed that no measurement tool has been developed for the performance evaluation of school principals in studies in Turkey. Pont’s (2013) School Principals Standards list is not in the form of a questionnaire or scale, and there is no study in Turkey based on this study. In this context, the aim of this study is to develop a scale that examines school principals’ perceptions of their performance based on their own competencies in order to contribute to the literature and field practices. In line with this purpose, it is necessary and important to find answers to the questions, “*What competencies should school principals have in order to achieve a high level of performance while fulfilling their roles, duties and responsibilities, and what should they know and be able to do in the field of their competencies?*”

Importance of the Study

It is the duty of researchers to contribute with field studies for the better quality of education and training processes in Turkey. Although every country has its own different education management system, there are many common points of education in universal terms. For this reason, in this research, the aim of revealing the competencies adapted to Turkey by moving from the standards determined in developed countries was deemed necessary and important. In this direction, determining the competencies covering knowledge, skills, behaviors, attitudes, and characteristics that are effective in high level performance of school principals also means establishing the necessary standards for measuring performance. As a result of this study, the creation of the “*School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale*” is one of the first and effective tools in the measurement of school principal performance perceptions in Turkey, as well as contributing to the literature, it is also considered important and necessary for shifting the view of school principals from a job-oriented approach to a competency-oriented approach in the country. Competencies determined for school principals are important in terms of defining what school principals should know and be able to do in their fields, thus guiding their work and outlining the goals expected from principals to achieve. In addition, the competencies determined for school principals are also important in terms of, 1) defining the duties of school principals, 2) guiding the selection of the principal, 3) guiding professional development, 4) defining the criteria for evaluation of the school principal.

Method

Research Ethics

Before starting the study, the necessary permissions to carry out the translation and research study related to the School Principals Standards list were obtained from the OECD on 12.03.2022 with the request numbered 600073264. Ethical permission approval no. 151 dated 9.3.2022 was obtained from the Ethics Committee of Istanbul Okan University. The institutional permission for the research was obtained from the Istanbul Governorship Provincial Directorate of National Education, numbered E-59090411-44-48181511 dated 20.4.2022. Participants in the study were informed about the research purpose, research process and participant rights, and an informed consent form was signed stating that they could withdraw from the study at any time. No data regarding the personal information of the participants was collected.

The development stages of the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale have been completed in all details, and all the steps and details are explained in the sections below.

Study Group

The study group consists of secondary school principals working in public and private schools located on the European and Anatolian Sides of Istanbul in the 2021-2022 academic year. In order to test the reliability and validity of the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale, the scale was applied to 182 participants for the first analysis, validity, reliability and Explanatory Factor Analysis, and 145 participants for the second analysis, Confirmatory Factor Analysis (CFA), unlike the other sample. Of the 182 school principals participating in the research, 66.5% are male, 33.5% are female, 54.9% are undergraduate and 45.1% are graduate students. It is seen that the participants mostly work in official public schools (68.7%) and their years of service in the directorate are less than 10 years. When the age distribution of school principals is examined, it can be seen that the most crowded age group consists of people in the 35-44 age group (40.7%). Table 1 shows the distribution of the demographic information of the participants.

Table 1.
Demographic Information of Participants

Demographic Information	Category	f	%
Age	25-34	28	15.4
	35-44	74	40.7
	45-54	58	31.9
	55 and above	22	12.1
Gender	Male	121	66.5
	Female	61	33.5
Education Status	Bachelor's degree	100	54.9
	Graduate education	82	45.1
Principal Duty Year	1-5	87	47.8
	6-10	40	22.0
	11-15	24	13.2
	16-20	13	7.1
	21 years and above	18	9.9
Duty Year Before Becoming a Principal	1-5	49	26.9
	6-10	45	24.7
	11-15	49	26.9
	16-20	25	13.7
	21 years and above	14	7.7
Type of School	Private school	57	31.3
	Public school	125	68.7
Number of Students in the School	50-150	16	8.8
	151-250	19	10.4
	251-350	31	17.0
	351 years and above	116	63.7
Number of Teachers in the School	25-50	99	54.4
	51-75	52	28.6
	76-100	24	13.2
	101 years and above	7	3.8

Scale Development Process

Based on the School Principals Standards, the stages followed in the process of developing the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale are given in order.

Creating a list of competencies to be used in measuring the performance of school principals

In order to determine the competencies of school principals, all legislations of the Ministry of National Education regarding their duties, powers and responsibilities were examined one by one on the basis of articles, clauses and subparagraphs, and a comprehensive literature (national-international) search was carried out in this direction. The school principal standards used in the education systems of many countries were examined and it was determined that the school principal standards had a similar structure. It was determined that these countries basically took the standards developed by Pont (2013) as a reference while creating school principal standards. According to Pont (2013), the skills required for school principals are divided into two main groups as "Professional Standards and Behavioral Standards" (Lambert & Bouchamma, 2019). Pont (2013) listed the School Principals Standards as "Professional Standards" in five sub-areas and "Behavioral Standards" in 4 sub-areas. Based on a total of nine sub-areas, the scale study to be developed in this study was carried out. These nine areas are listed as follows: 1) prioritizing guidance, 2) to generate organizational conditions, 3) to develops self and others, 4) practice

pedagogical management, 5) creating harmony within school, 6) flexible management of change, 7) communication, 8) values, 9) theory and practice connection. These standards are the most basic standards that determine the current qualifications demanded for school principals. It is necessary to develop countries in accordance with the structure and characteristics of their education systems and adapt them to the education system. These standards are also introduced into education systems by many countries (Australia (Queensland and Victoria), Brazil, Canada (British Columbia and Quebec), Chile, England, Germany, Korea, Mexico, New Zealand, Norway and the United States (California and Texas). It is used by adapting and updated according to the conditions of the country as necessary.

It is possible to say that the standards to be used in the performance evaluation of school principals can be an important measurement tool. Köklü (1996) emphasizes the the importance of determinin the common goals of the organizational system and the important role of the determined common goals to evaluate the whether the output obtained has the desired quality in the progress of the evaluation of the organization. Although Turkey's management style is different from countries with developed cultures, education is an initiative that has a lot in common in terms of universality. For this reason, in this research, by taking the standards determined in developed countries as a model, taking into account the differences between those countries and Turkey, the standards of developed countries were adapted to Turkey, and after adapting, the aim of revealing the competencies was deemed necessary and important. In this direction, the standards developed by Pont (2013) and adopted by many countries and adapted according to their education systems were taken as reference. The stages of developing a scale based on the school principals competencies list are given in order:

In the first stage, since the School Principals Standards list (Pont, 2013) is a table of the OECD report prepared by Pont and all rights belong to the OECD, after the necessary permissions for the translation of this table have been obtained from the OECD, the School Principals Standards list (Pont, 2013) was translated from its original English language into Turkish by two bilingual English teachers. Translations were made by two people independently of each other, and the later translations were compared, and the study continued until the most appropriate translation was decided.

In the second stage, the opinions of three Turkish teachers were consulted on whether the expressions were understandable, whether there were expressions with ambiguity or expression disorder, and necessary arrangements were made in line with their suggestions and opinions.

In the third stage, back-translation was done. The scale was back-translated from Turkish to English, with a group of three people who knew both languages, different from the translators. First, back-translations were made independently by the group members, and then the translations made by the group members were compared and the study continued until the most appropriate translation was decided.

In the fourth stage, interviews were conducted with a total of 24 people, including 13 school principals and 11 teachers, from public and private schools (primary school, secondary school, high school) in order to get their opinions on the referenced School Principals Standards. In these interviews, the participants were asked to express their opinions on the current School Principals Standards developed by Pont (2013) in line with the Objectives of the Turkish Education System, and their opinions and suggestions were received on what should be added, what should be removed, and how the expressions should be arranged. As a result of the data obtained from the interviews, necessary arrangements were made in line with the Objectives of the Turkish Education System.

In the fifth stage, expert opinions were sought. Experts in his/her fields, five academicians from three different universities in Istanbul and three school principals who completed their doctorate in educational administration, were consulted and necessary arrangements were made.

In the sixth stage, after the necessary arrangements were made in line with the expert opinions, the School Principals Standards list was converted into a scale form. In order to test whether the expressions in the School Principals Standars list are understandable, the scale was applied to five school principals

and the opinions of three faculty members in the field of educational administration were taken. Necessary adjustments were made in line with the feedback, and the final version was obtained. 5 likert rating types consisting of 41 positive items were answered using the statements “*totally agree, agree, partially agree, disagree, strongly disagree*”.

In the seventh stage, in order to determine the competency-based job performance perceptions of school principals, the School Principals Competence-Based Job Performance Perceptions Scale developed by the researcher was applied to secondary school principals. Between April 2022 and July 2022, a total of 184 secondary school principals were reached from public and private secondary school principals in the districts located on the European and Anatolian sides of Istanbul. After the applications, all the answer forms were examined and the forms (n= 2) whose answers would be deemed invalid due to reasons such as more than one coding or incomplete coding were excluded from the analysis. As a result, analyzes for scale development were started with the remaining number of N= 182 samples. In the reliability studies of the scale, Cronbach’s Alpha and item-total correlation reliability were examined. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to determine the factor structure in the data with the help of item analyzes and observed variables for validity analysis.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to test whether the theoretical structure determined in the eighth stage exists in the data (Alpar, 2018). For CFA, unlike the other sample, the scale was applied to 145 secondary school principals. The scale was applied to a total of 145 school principals from public and private secondary school principals in the districts located on the European and Anatolian sides of Istanbul, and after the completed applications, all the answer forms were examined, and there were no forms whose answers could be considered invalid due to reasons such as more than one coding, not coding some questions or giving incomplete answers.

Data Analysis

Two different study groups were used to analyze the validity and reliability of the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale. In the reliability studies of the scale, Cronbach’s Alpha and item-total correlation reliability were examined. For validity analysis, item analyzes and factor analyzes were performed. According to Büyüköztürk (2002), factor analysis, is also called construct validity analysis, aims to reach a small number of meaningful structures and factors that can be explained by many items all together. Sampling efficacy statistics (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) and Barlett Sphericity test results were used to see whether the 182 data collected from the first group were suitable for factor analysis. As a result of the KMO and Bartlett’s Test of Sphericity, it was observed that the sample size was sufficient (KMO, 0.923>0.5) (Kaiser & Rice, 1974) and the orthogonality between the variables was also provided ($p<0.05$). Accordingly, it was decided that the data were suitable for Exploratory Factor Analysis (EFA) and EFA was performed by taking into account the Principal Components Analysis method. As a result of the EFA, it was seen that the School Principals Competence-Based Job Performance Perceptions Scale showed a 6-factor structure, and the variance explanation rate of six factors was calculated as 59.66%. When factor loads were examined, it was determined that all factor loads were above 0.3.

In order to test the construct validity of the factor structure obtained, the scale was applied to 145 more school principals and it was seen that the values of goodness of fit to the model determined as a result of the Confirmatory Factor Analysis (CFA) conducted for the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale provided good and sufficient criteria (Schumacker & Lomax, 2004). Since using specially developed graphics called path diagrams in CFA studies in the fields of behavioral and social sciences is very beneficial because it represents most of the details of the CFA model with pictures (Raykov & Marcoulides, 2008), the measurement model obtained with CFA in this study presented with a path diagram. For the distinctiveness of the scale, the 27% top-bottom method was used. As a result of the comparison of the lower and upper 27% (40 people) groups for item discrimination, it was determined that the difference was statistically significant with 95% confidence. The results of the item analysis, reliability level, item total correlation analysis, item discrimination and explanatory and confirmatory factor analysis results for the reliability and validity of the School Principals’ Competency-

Based Job Performance Perceptions Scale are given. In addition, according to the results of the item analysis, it is expected that the items in the scale should not take a value below 0.30 in relation to other items (Büyüköztürk, 2002). In the study, SPSS 28™ program for descriptive statistics, EFA, and reliability tests, LISREL 8™ program for CFA was used. Analysis results are included in the findings section.

Findings

The School Principals’ Competency-Based Job Performance Perceptions Scale

In the reliability studies of the scale, Cronbach’s Alpha and item-total correlation reliability were examined (Table 2). Reliability, which means test consistency, is related to how consistently the measurement tool measures the phenomenon it is trying to measure (Reardon & Ho, 2015). Reliability, alpha “ α ” coefficient takes values between $0 \leq \alpha \leq 1$ and is the equivalent of the classical reliability definition (DeVellis, 2017). The test is unreliable when the alpha coefficient is $\alpha < 0.40$, the test is unreliable in the range of $0.40 \leq \alpha < 0.60$, the test has low reliability, in the range of $0.60 \leq \alpha < 0.70$, the test is sufficiently reliable, in the range of $0.70 \leq \alpha < 0.90$, the test is highly reliable, and in the range of $0.90 \leq \alpha \leq 1$ It can be said that the test is highly reliable (DeVellis, 2017). When Table 2 is examined, it can be said that the reliability level of the scale is as high as 95% (Cronbach Alpha, α : 0.959). The item-total correlation is examined to determine the internal consistency of the scale. It is expected that a scale item does not have a completely negative correlation coefficient of the scale and its correlation coefficient is greater than 0.20 (Aslan, 2021). When the item-total correlations are examined, it can be seen that they vary between 0.472 and 0.797. Therefore, it can be said that the scale is reliable and meets the necessary criteria in terms of item-total correlations (Cristobal et al., 2007).

Table 2.
Reliability Study Results of School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale

Item	Item Average	Item Variance	Item Total Correlation	Scale Confidence Coefficient when Item is Deleted
i1	4.48	.645	.511	.959
i2	4.44	.634	.541	.959
i3	4.41	.594	.677	.958
i4	4.73	.460	.532	.959
i5	4.45	.701	.568	.959
i6	4.66	.539	.586	.958
i7	4.54	.562	.665	.958
i8	4.50	.637	.626	.958
i9	4.54	.581	.604	.958
i10	4.58	.548	.654	.958
i11	4.48	.628	.546	.959
i12	4.15	.804	.374	.960
i13	4.30	.705	.463	.959
i14	4.32	.779	.418	.960
i15	4.54	.636	.623	.958
i16	4.31	.731	.654	.958
i17	4.72	.550	.471	.959
i18	4.49	.601	.661	.958
i19	4.52	.582	.686	.958
i20	4.44	.599	.682	.958
i21	4.41	.586	.598	.958
i22	4.48	.553	.631	.958
i23	4.41	.621	.621	.958
i24	4.37	.625	.631	.958
i25	4.26	.797	.537	.959
i26	4.52	.573	.689	.958
i27	4.56	.540	.670	.958
i28	4.39	.628	.623	.958
i29	4.52	.543	.740	.958
i30	4.38	.677	.650	.958

i31	4.44	.560	.703	.958
i32	4.41	.631	.647	.958
i33	4.41	.567	.639	.958
i34	4.57	.560	.561	.958
i35	4.60	.574	.514	.959
i36	4.53	.543	.651	.958
i37	4.63	.518	.513	.959
i38	4.74	.466	.551	.959
i39	4.75	.472	.538	.959
i40	4.44	.643	.689	.958
i41	4.59	.505	.700	.958
N:	182			
Cronbach Alfa:	0.95			

EFA was performed to determine the factor structure of the scale. According to Büyüköztürk (2002), EFA, which is a statistical technique, aims to find and discover a small number of latent factors by looking at the relationship between variables that measure the same feature or structure. In EFA, it is aimed to reveal a new factor structure by questioning the relationship between scale items. Before EFA is performed, it is checked whether the data are suitable for factor analysis by sampling adequacy. For this purpose (Kaiser-Meyer-Olkin, KMO) sampling adequacy statistics and Barlett Sphericity test results are used. For a scale to be considered suitable for factor analysis, the KMO coefficient must be greater than 0.50 and the Bartlett's test must be significant. In the scale, the KMO value is 0.923 and Bartlett's test of sphericity result (chi-square (χ^2), 4655.319; *Degrees of freedom (S.d.)*, 820) is significant with a *p*-value of < 0.0001. It is seen that the sample size is sufficient (KMO, 0.923>0.5) (Kaiser & Rice, 1974) and orthogonality between the variables is also provided (*p*<0.05). Accordingly, it was decided that the data were suitable for EFA and EFA was performed by taking into account the Principal Components Analysis method. The factor loads and factor structure obtained as a result of EFA are given in Table 3.

Table 3.
School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale Factor Structure and Factor Loads

Maddeler	1.Fact or	2.Fact or	3.Fact or	4.Fact or	5.Fact or	6.Fact or
18.I evaluate my own professional development practices.	.446	.226	.239	.043	.177	.081
22.I have the ability to manage the education and training program.	.443	.316	.258	.041	-.063	.003
23.I supervise teachers and give them feedback.	.444	.338	.125	.039	-.046	.082
24.I analyze students' monitoring and evaluation data	.548	.440	.035	.279	.037	-.060
25.I take necessary decisions with stakeholders to develop and enrich the curriculum	.551	.253	-.113	.346	.216	-.106
26.I encourage the use of effective educational practices.	.601	.434	.195	.141	.075	.014
27.I encourage the use of effective educational technologies.	.565	.443	.206	.185	-.008	.020
29.I provide a safe and healthy school climate to support effective learning.	.660	.246	.222	.241	.168	.182
30.I strive to meet the special needs of students and other stakeholders.	.554	.093	.416	.161	.242	.132
31.I use leadership methods appropriate to the school's needs and environmental changes.	.638	.192	.226	.136	.281	.215
32.I choose effective methods to understand the innovation processes at school.	.565	.113	.350	.266	.030	.226
33.I realize complex situations, possible crises and risks and find solutions.	.647	.166	.265	.071	.090	.255
40.I benefit from research results in management activities.	.684	.173	.275	.212	.114	.102
41.I use examples of effective education and training.	.716	.237	.241	.022	.208	.167
4.I support productivity at school	.247	.555	.121	-.036	.173	.238
5.I devote sufficient time to support teaching.	.191	.597	.137	.297	.082	-.018
6.I work in cooperation with school guidance teachers in the execution of guidance activities.	.193	.709	.192	.115	.099	-.005
7.I organize the human resources in the school and distribute the work in a balanced way.	.149	.531	.276	.283	.290	.180
8.I cooperate between school, environment and families.	.221	.638	.137	.103	.358	.061
9.I try to create a school culture that focuses on success in line with school goals	.268	.649	.065	.014	.215	.267
10.I support the development of a collaborative culture to achieve school goals.	.278	.677	.134	.099	.182	.167
11.I use technology effectively to manage school effectively.	.235	.485	.122	.320	-.037	.147
15.I motivate teachers for their professional development	.082	.537	.209	.315	.100	.414
17.I appreciate achievements at school.	.110	.400	.300	.118	.183	.082
34.I explain my feelings and thoughts in an appropriate language	.263	.199	.444	.092	.224	.307
35.I actively listen to others.	.176	-.032	.617	.199	.300	.271
36.I act in accordance with organizational values.	.318	.153	.577	.146	.280	.277
37.I encourage respect for differences at school.	.168	.161	.619	.124	.270	.021
38.I protect the privacy of parents, students and other school staff.	.228	.252	.780	.037	.076	-.056
39.I would like respect to be taken as a basis in the relations between people in the institution.	.225	.311	.682	.173	-.183	.010
12.I manage the school according to the current legislation	.036	-.059	.159	.701	.174	.147
16.I analyze the professional development needs of teachers and guide teachers according to the needs.	.370	.274	.127	.526	.190	.116
19.I encourage employees to develop their leadership skills.	.341	.348	.179	.529	.106	.164
20.I follow a data-based method to make effective decisions for development and improvement.	.433	.306	.093	.557	.141	.070
21.I have knowledge of education and training program.	.236	.318	.043	.447	-.010	-.028
28.I manage conflict effectively	.369	.258	.063	.479	.235	.109
1.I define the school's mission and goals together with stakeholders to focus on development and improvement.	.191	.231	.137	.164	.759	-.054

2.1 determine the mission of the school and educational projects together with the stakeholders in line with the common social and organizational goals	.093	.309	.259	.123	.727	.041
3.1 achieve the mission by reaching the goals.	.444	.229	.138	.211	.591	.148
13.1 make financial resource planning.	.256	.179	.020	.101	.050	.812
14.1 create resources for the school within legal limits.	.091	.179	.142	.140	-.028	.852

Variance Disclosure Rate:59.66

According to Table 3, it is seen that the scale has a 6-factor structure. Names of the factors are, 1) Pedagogical Management: Evaluation and Leadership in Learning and Teaching Processes, 2) Creating Organizational Conditions, Developing the School and Staff, 3) Communication and Values, 4) Creating Harmony and Professional Development in the School, 5) Monitoring and Guiding, 6) Provision and Management of Financial Resources. Although there are various opinions in the literature about the number of items that should be included in a factor, some studies suggest that it include at least two items (Gosling et al., 2003; MacCallum et al., 1999; Raubenheimer, 2004). The factors were determined by taking these suggestions into account, and the variance explanation rate of the six factors was calculated as 59.66%. When factor loads were examined, it was determined that all factor loads were above 0.3.

CFA was performed to test the compatibility of the factors determined as a result of EFA. According to Tabachnick and Fidell (2001), CFA is an advanced technique that allows testing theories about latent variables and is used in advanced research. CFA is an analysis to test whether measures of a construct are consistent and whether it is validated as a model (Maruyama, 1998). In order to test the construct validity of the factor structure obtained, the scale was applied to 145 more school principals and the CFA results are shared in Table 4.

Table 4.

Goodness of Fit Values in CFA for the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale

Criterion	Initial Model Goodness of Fit Values	Final Model Goodness of Fit Value
RMSEA	.096	.077
χ^2/Sd	.320	1.856
SRMR	.067	.062
NFI	.99	.99
GFI	.98	.98
AGFI	.97	.98
PGFI	.87	.86
CFI	.99	.99
RFI	.99	.99
	<i>S.d</i> = 764	<i>S.d</i> = 751
	χ^2 = 1772.92	χ^2 = 1394.34
	RMSEA %90	RMSEA %90
	Confidence Interval (.090; .10)	Confidence Interval (.071; .083)
	<i>N</i> = 145	<i>N</i> = 145

Table 4 shows the goodness of fit values of the initial and modification index applied CFA models for the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale. The Lisrel program proposes detailed modifications to the model based on the covariance between the indicator and latent variables during the analysis phase. These modifications are usually built on the basis of error matrices and represent the chi-square value that was not originally envisaged in the model but would be gained in the model if added or subtracted. Thus, the total error of the model is reduced by modifying the error covariances. When Table 4 is examined, it can be said that the goodness of fit values of the final model meet the good and sufficient criteria (Schumacker & Lomax, 2004). Using specially developed graphics, called path diagrams to represent most of the details of the CFA model in a pictorial manner (Raykov & Marcoulides, 2008), the measurement model obtained by CFA is presented with a path diagram. The PATH diagram showing the factor loads is given in Figure 1. When Figure 1

is examined, it is seen that the factor loads of the items included in the model as a result of CFA are greater than 0.3. These results show that the model created meets the necessary criteria in terms of factor loads. The item analysis results for the new sample are given in Table 5.

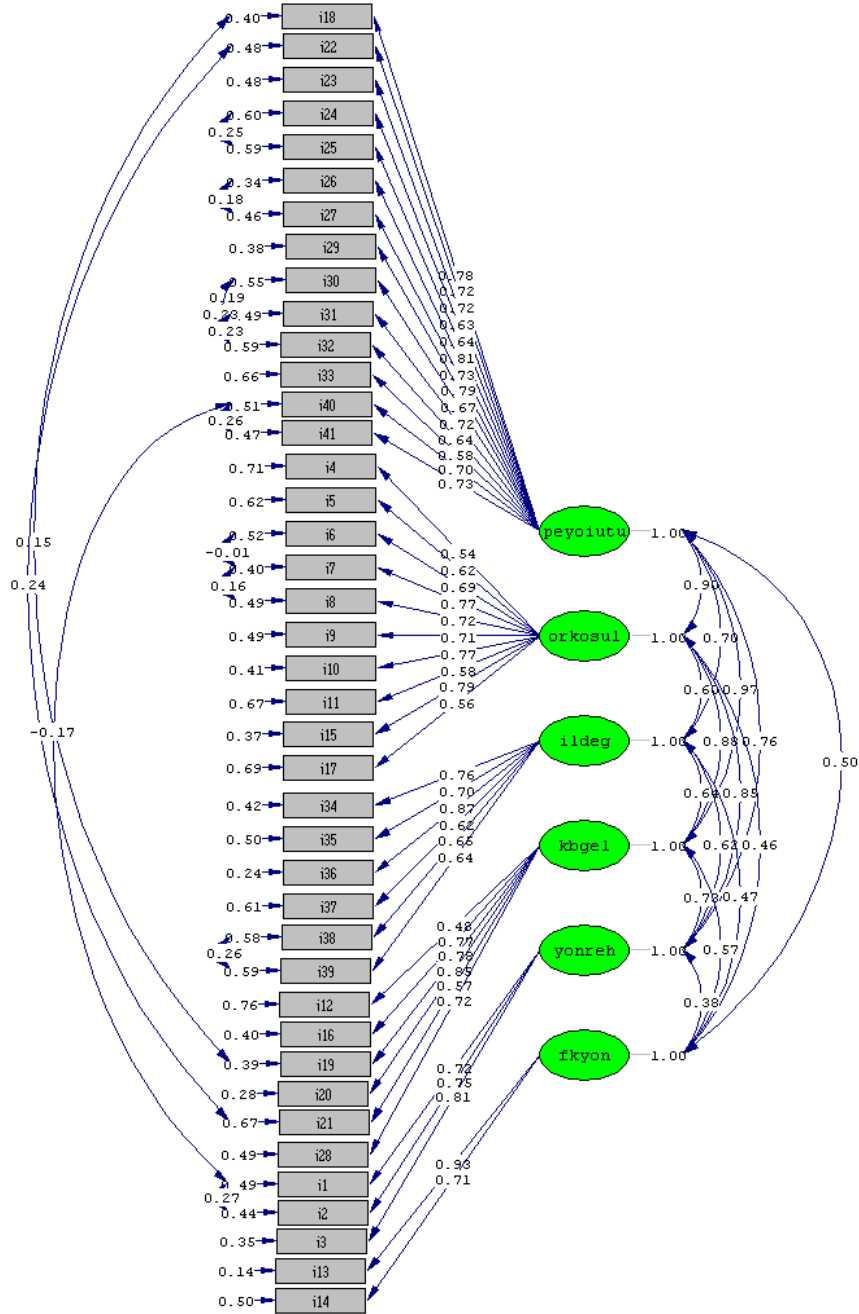


Figure 1. PATH Diagram for School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale

Table 5.

Item Statistics and Reliability Test Results of the Scale

Item	Item Total Correlation	Scale Reliability Coefficient When Item is Deleted	The Relationship Between the Items of the Scale and the Total Score	t value for Discrimination Test (Lower and Upper 27% Groups)	p value for Discrimination Test (Lower and Upper 27% Groups)
i1	.584	.963	.608**	-8.894	<.001
i2	.617	.963	.638**	-11.384	<.001
i3	.653	.963	.675**	-13.017	<.001
i4	.503	.964	.525**	-8.062	<.001
i5	.561	.964	.590**	-9.018	<.001
i6	.624	.963	.647**	-8.018	<.001
i7	.719	.963	.736**	-9.746	<.001
i8	.662	.963	.684**	-11.184	<.001
i9	.662	.963	.681**	-10.627	<.001
i10	.713	.963	.728**	-11.686	<.001
i11	.530	.964	.558**	-5.847	<.001
i12	.452	.964	.489**	-6.203	<.001
i13	.494	.964	.528**	-6.862	<.001
i14	.392	.965	.429**	-4.728	<.001
i15	.729	.963	.746**	-11.239	<.001
i16	.719	.963	.742**	-13.166	<.001
i17	.530	.964	.550**	-6.084	<.001
i18	.759	.963	.774**	-12.935	<.001
i19	.735	.963	.753**	-10.4	<.001
i20	.785	.962	.800**	-13.46	<.001
i21	.563	.963	.587**	-9.57	<.001
i22	.703	.963	.720**	-10.817	<.001
i23	.682	.963	.702**	-9.855	<.001
i24	.613	.963	.642**	-9.295	<.001
i25	.619	.964	.654**	-10.862	<.001
i26	.788	.962	.802**	-17.598	<.001
i27	.714	.963	.733**	-9.855	<.001
i28	.679	.963	.701**	-10.493	<.001
i29	.770	.963	.783**	-15.44	<.001
i30	.669	.963	.691**	-10.678	<.001
i31	.710	.963	.728**	-13.057	<.001
i32	.642	.963	.664**	-10.632	<.001
i33	.564	.964	.591**	-12.781	<.001
i34	.561	.963	.584**	-9.23	<.001
i35	.516	.964	.541**	-8.713	<.001
i36	.637	.963	.656**	-18.735	<.001
i37	.455	.964	.479**	-8.189	<.001
i38	.486	.964	.505**	-6.565	<.001
i39	.485	.964	.504**	-6.984	<.001
i40	.670	.963	.693**	-9.403	<.001
i41	.708	.963	.726**	-10.462	<.001
N:145 Cronbach Alfa: .96				n:40	

****Denotes significant correlation coefficients with 99% reliability.**

When the data in Table 5 are examined, it is seen that the item-total correlations of the items in the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale and the correlations with the total scale score are higher than 0.3 points. In order to determine whether the developed School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale differentiates between school principals who show the behavior to be

measured and those who do not, a bottom-up 27% group comparison was made. The values regarding the distinctiveness of the scale are presented in Table 5. As a result of the comparison of the lower and upper 27% (40 people) groups for item discrimination, it was determined that the difference was statistically significant with 95% confidence. Accordingly, it can be said that the scale in question passed the item analysis successfully. The results of the Cronbach Alpha test performed according to the new dimensions obtained are given in Table 6.

Table 6.*Reliability Analysis Results for School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale*

Scale	Number of Items	Cronbach Alfa
All Scale	41	.964
Pedagogical Management: Evaluation and Leadership in Learning and Teaching Processes	14	.932
Creating Organizational Conditions, Developing School and Staff	10	.891
Communication and Values	6	.861
Creating Harmony in the School and Professional Development	6	.842
Monitoring and Guiding	3	.854
Provision and Management of Financial Resources	2	.793

When the data in Table 6 are examined, it is seen that the scale has a very high reliability of 96.4%. When examined in terms of sub-dimensions, it can be said that all dimensions have good or high reliability levels (Nunnally, 1975). All these results show that the School Principals Competence-Based Job Performance Perceptions Scale is a reliable and valid scale that is applicable for the sample group in question.

Discussion

In this study, Pont's (2013) School Principals Standards list was adapted to Turkey in order to develop a measurement tool to determine the job performance perceptions of school principals based on their own competency, and the items of the scale study to be developed were written by taking expert opinions. A scale development process consisting of eight stages was carried out and a rating scale suitable for the Turkish Education System was developed. The scale was administered to 182 participants for the validity, reliability and Explanatory Factor Analysis of the scale and then the scale was administered to 145 participants, unlike the other sample, for the second analysis, Confirmatory Factor Analysis (CFA). It was determined that the reliability level of the scale was high with the Cronbach α (0.959) coefficient. As a result of the exploratory factor analysis, a six-dimensional scale consisting of 41 items was obtained. The variance explanation rate of six factors was calculated as 59.66%. The factor items grouped as a result of the analysis; the items were named in line with the relevant literature and expert opinions, and necessary explanations about the naming of the dimensions were included.

As a result of the analyzes, when the items under the first factor are examined; behavioral indicators of school principals include 1) planning of instruction and education and organizing, 2) monitoring and evaluating of students and teachers, 3) using appropriate leadership methods for school needs and environmental changes, 4) leading innovation processes and effective use of technology at school, 5) creating a safe and healthy school climate for effective learning. Based on behavioral indicators, it can be said that school principals fulfill some of their duties such as managing education and training, evaluating learning and teaching processes and leading these processes. From this point of view, the first dimension was named as "Pedagogical Management: Evaluation and Leadership in Learning and Teaching Processes" in line with both competency items, literature research and expert opinions. When the second factor's items are examined; this factor includes roles and responsibilities for the creation of organizational conditions, the development of the school and its staff, such as supporting productivity, allocating sufficient time to support teaching, organizing work distribution and human resources at school, cooperation with school stakeholders and school environment, effective use of technology and motivating teachers for professional development. In this direction, the second dimension was named as "Creating Organizational Conditions, Developing the School and Staff" in line with factor items, literature and expert opinions. When the third factor's items are examined; the factor includes roles and responsibilities related to values and organizational communication such as expressing feelings and thoughts in an appropriate language, listening to others effectively, behaving in accordance with organizational values, encouraging respect for

differences at school, protecting the privacy of parents, students and other school-related staff, and taking respect as a basis in relations between people in the institution. In addition, communication and values are factors that score highly among organizational competencies. Based on the factor items, literature and expert opinions, the most appropriate title for the third dimension was determined as “*Communication and Values*”. Items under the fourth factor includes roles and responsibilities for providing professional development and creating harmony within the school by managing the school according to the current legislation, analyzing the professional development needs of teachers and directing teachers according to the needs, encouraging employees to develop their leadership skills, following a data-based method to make effective decisions for development and improvement, having knowledge of the curriculum, and managing conflict effectively. Therefore, the most appropriate title for the fourth dimension was determined as “*Creating Harmony and Professional Development in the School*” in line with the factor items, related researches and expert opinions. Items under the fifth factor are examined; in order to focus on development and improvement, there are roles and responsibilities such as determining the mission and goals of the school together with the stakeholders, determining the school’s mission and educational projects together with the stakeholders in line with social and organizational common goals, and ensuring the realization of the mission by reaching the goals. While determining the mission, vision, goals and objectives in school organizations, the school principal leads and guides this process and also follows the process in order to achieve the desired outputs. Therefore, the most appropriate fifth dimension title was determined as “*Monitoring and Guiding*”. Finally, two items in the sixth factor were examined; there are two areas of competence: financial resource planning, fundraising for schools within legal limits. One of the roles and responsibilities of school principals in public and private schools is to raise funds for the school. It can be said that many developments and improvements to be made through education and training depend on financial resources. From this point of view, the most appropriate sixth dimension name was determined as “*Provision and Management of Financial Resources*” in line with the relevant studies and expert opinions in the literature. The factor structure and factor loads of the School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale are presented.

It was determined that the goodness of fit values determined as a result of the CFA performed to test the construct validity of the factor structure obtained were found to provide good and sufficient criteria (Schumacker & Lomax, 2004). As a result of CFA, it is seen that the factor loads of the items included in the model are greater than 0.3. These results show that the model created meets the necessary criteria in terms of factor loads. When the item analysis results for the new sample are examined: It is seen that the item-total correlations of the items of the School Principals Competence-Based Job Performance Perceptions scale and the correlations with the total scale score are higher than 0.3 points. As a result of the comparison of the lower and upper 27% (40 people) groups for item discrimination, it was determined that the difference was statistically significant with 95% confidence. Accordingly, it can be said that the scale in question passed the item analysis successfully (Nunnally, 1975). The results of the Cronbach Alpha test made according to the dimensions obtained, 1) Pedagogical Management: Evaluation and Leadership in Learning and Teaching Processes (0.932), 2) Creating Organizational Conditions, Developing the School and Staff (0.891), 3) Communication and Values (0.861), 4) Creating Harmony and Professional Development in the School (0.842), 5) Monitoring and Guiding (0.854), 6) Providing and Managing Financial Resources (0.793). The results indicate that the scale has a very high level of reliability such as 96.4%. From the results of sub-dimensions, it can be said that all dimensions have good or high reliability levels. All these results show that *the School Principals Competence-Based Job Performance Perceptions Scale* is a reliable and valid scale that is applicable for the sample group in question.

Competency clusters, competency dimensions or competency groups have been grouped in various ways and in various scopes in the literature for competencies. In the study, instructional leadership, which corresponds to the dimension of “*Pedagogical Management: Evaluation and Leadership in Learning and Teaching Processes*”, which is the first dimension of the “*School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale*”, is one of the subjects that have been extensively studied in the literature. Under this dimension; planning, managing, monitoring and evaluating education and training are instructional leadership behaviors exhibited by school principals. According to Gümüşeli (2001), who conducted pioneering studies on instructional leadership in Turkey, instructional leadership is a leadership field in which school principals have to be competent. The fact

that it focuses on teaching and learning processes is one of the most important features that distinguishes instructional leadership from other leadership types. The items (behavior indicators) collected under this dimension are similar to the competency indicators in the instructional leadership scale developed by Gümüşeli, (1996) and Şişman (1997) in the literature. In the “Changing Roles of Contemporary School Principals” study by Balyer (2012), the principal’s roles as an instructional leader are to provide resources, prepare the environment, facilitate and provide necessary directions for learning to take place. According to Barnett and Monda-Amaya (1998), “instructional leadership”, which focuses on education and training in the school, which is one of the important roles of school principals, is an important responsibility for school principals. In summary, it is possible to say that there have been many studies (e.g. Balyer, 2012; Barnett & Monda-Amaya, 1998; Gümüşeli, 1996; Şişman, 1997) emphasizing the role of the principal as the instructional leader of the school.

The other competency dimension of school principals in the study is “*Creating Organizational Conditions, Developing the School and Staff*”. In order to be competent in this dimension, the school principal must allocate time for teaching, cooperate with the necessary organization and stakeholders, use technology effectively, appreciate achievements, and fulfill roles such as directing the stakeholders to professional development. When the literature is examined, according to Leithwood et al. (2008-2020), a successful school leader has to perform tasks such as setting direction, establishing relationships, developing people, redesigning the organization to support the desired practices, and improving the curriculum. In this dimension, it can be said that organizational leadership, which provides the development of school and personnel, comes to the fore. As a matter of fact, according to Gümüşeli (2001), school principals, who create a safe, efficient and effective learning environment by managing the organization and its resources in accordance with the current legislation and rules, fulfill their “organizational leadership” roles. As Bredeson and Johansson (2000) stated, one of the important roles of the school principal is to ensure the professional development of the employees. The effectiveness of the school depends on joint efforts. It is important for the school principal to support the professional development of employees for organizational performance as well as their own professional development.

Under the “*Communication and Values*” dimension in the scale, there are duties that school principals must fulfill such as communicating effectively, acting in accordance with organizational values, taking respect in interpersonal relations, respecting differences, protecting the privacy of school stakeholders. Communication skills have been defined as “the lifeblood of every school organization” (Lunenburg & Ornstein, 2008). The importance of communication was noted by Lunenburg and Ornstein when they reported on a series of studies showing that between 70 and 80 percent of different types of organization and school administrators spend their time communicating. In addition, a study reported by the University of South Florida Career Center (2015) found that 97.60 percent of respondents rate communication as an important skill for today’s workplace. Communication is of great importance in leadership effectiveness and should therefore be considered as one of the important competencies required for effective performance. In the study conducted by Wilhite et al., (2018); Among the basic competencies of school leaders is “effective communication” established for cooperation and sharing with school stakeholders and school environment. In the current research conducted by Karataş (2016) to determine the professional standards required for school management to be accepted as a profession, “effective communication” took place with 11 competence areas among 8 standards.

Undoubtedly, communication is of great importance for organizations. Another element as important as communication is to act in accordance with values. The human relations exhibited in organizations are included in this. “Human relations skills”, which deals with one’s knowledge and capacity to work with people, have been expressed by Northouse (2013) as abilities that help a leader work effectively with her subordinates, peers and superiors to achieve the goals of the organization. Hoy and Miskel (2005) refer to these skills as interpersonal skills that include “understanding the feelings and attitudes of others and knowing how to work with people in individual and collaborative work relationships”. In fact, if a leader cannot demonstrate effective interpersonal skills, there is a strong possibility that it may be difficult to achieve effective school and student performance. Speaking is an important part of principals’ work, but listening is just as important. Principals empower teachers by listening, acknowledging their experience, expertise and professional autonomy, all essential for a healthy professional learning community. School principals should also provide opportunities for teachers to express opinions and suggestions about their professional development. In these dialogues, principals support teacher

autonomy and encourage their participation in professional decision-making, so as to build collective leadership capacity in the school to strengthen teacher learning and classroom practices (Bredeson & Johansson, 2000).

Under the dimension, *“Creating Harmony and Professional Development in the School”*, the management of the school according to the current legislation, ensuring the professional development of teachers, developing the leadership skills of the employees, following data-based methods in development and improvement, and effective management of the conflicts that are inevitable in organizations are the areas of competence that school principals must fulfill. According to studies (Gümüşeli, 1994; Balyer, 2014), it is important that school leaders have the necessary competence in this regard, although it is important to effectively manage conflicts that are inevitable in schools and to create harmony within the organization. According to Bredeson and Johansson (2000), one of the important roles of the school principal is to ensure the professional development of the employees, as well as to create and maintain a positive and healthy teaching and learning environment for everyone in the school. According to Morrison (2013), the areas in which successful school leaders should be competent are to provide effective professional development of all staff, to determine clear strategies for improvement, to conduct self-assessment and data analysis. In summary, in line with the literature, the dimension of *“Creating Harmony and Professional Development in the School”* is an important dimension that should be included in the study.

Another dimension is *“Monitoring and Guiding”*, which consists of three competence areas. Under this dimension, there are competence areas such as determining the school mission and aims together with the stakeholders and ensuring the realization of the mission. Determining the mission of an organization, which is the reason for its existence, with the school stakeholders under the leadership of the school leader is important in achieving the goals. Participation in decision brings with it ownership. In addition, it is important for the school principal to monitor and guide the process for the realization of the mission and objectives. According to Mombourquette (2017), one of the important duties and powers of school principals is setting vision, mission and goal with school community participation. An example of this is the Canadian State of Alberta; in 2009 the minister of education approved a set of practice guidelines for school leaders to direct them to collaboratively involve the school community in establishing and maintaining common school values, vision, mission, goals (Mombourquette, 2017). Leithwood et al. (2008-2020) named school principals' leadership practices such as vision, mission and goal setting as the *“direction setting”* dimension. According to Balyer (2012), one of the most important competencies of the school principal is to be a visionary. The school principal should determine the mission and vision of the school and gather all stakeholders, including teachers, students and families, with active roles around this vision. In summary, under the dimension of *“Monitoring and Guiding”*, school principals have roles and responsibilities with school stakeholders, such as setting a mission and purpose for the school, and monitoring and guiding the process in order to realize the mission and goals.

The last dimension in the obtained scale is *“Provision and Management of Financial Resources”*. This dimension consists of two competency areas as *“Financial Resource Planning”* and *“Resource Creation for Schools within Legal Limits”*. Although there are various opinions in the literature about the number of items that should be included in a factor, some studies suggest that it include at least two items (Gosling et al., 2003; MacCallum et al., 1999; Raubenheimer, 2004). In public and private schools, planning financial resources and creating resources for the school are among the duties of school principals. Undoubtedly, it is not possible to talk about the existence of effective education and training in schools without financial resources, because many improvements and developments in education depend on money. This requires a sufficient amount of expenditure to make the training effective. According to Gümüşeli (1996), increasing the quality of education and training at school; It is possible to train qualified teachers, assign and develop them, as well as provide sufficient tools, equipment, materials and educational technology inputs. It is not possible for the school principal's efforts to increase quality, to give positive results without sufficient resources. Creating an environment that motivates students to learn and encouraging teachers financially are activities to be carried out largely depending on financial resources.

Recommendations for Researchers

When all the results are examined, the following recommendations for researchers can be made:

- 1) Since there is no developed scale in Turkey to determine “perceptions of job performance based on competence of school principals”, it is expected that this scale will contribute to both pre-service and in-service training of school principals. For this reason, it is thought that “School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale” will be a source for new researches in the field.
- 2) In future studies, the relationship between the competency-based performance of administrators and school success can be investigated.

Recommendations for Practitioners

When all the results are examined, the following recommendations for practitioners can be made:

- 1) The search for certain minimum competencies, as in developed countries, in the selection of people who are appointed or assigned as school administrators, will have a productivity-enhancing effect.
- 2) It is thought that “School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale” will be useful in planning the in-service training they need by measuring the competency-based performance of school principals.
- 3) Pre-service and in-service programs, giving priority to certain competence areas of school principals, will be beneficial for the whole ministry and the country, especially the school organization.
- 4) In order to increase the qualifications of school principals, management should be made professional. The method of appointment and selection of school principals should be reviewed and competency-oriented approaches should be adopted.
- 5) In order to increase the qualifications of school principals, administrators should be directed to postgraduate and in-service trainings.
- 6) A high score from the scale indicates a high performance based on competency, and a low score indicates a low performance based on competency. By means of this scale, the areas of competence (communication, pedagogy, creating harmony within the school, financial resource management, etc.) in which school principals have low scores can be determined and awareness-raising can be made, and applications can be made to improve these competence areas.

Author Contribution Rate

The authors contributed to the entire study. The study was carried out and reported in collaboration. This study is associated with the first author’s doctoral thesis. The second author is the PhD thesis advisor.

Ethical Declaration

In this research, all the rules in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” in the second part of the directive were carried out.

This study was carried out in accordance with the ethical approval decision of Istanbul Okan University Ethics Committee, dated 9.3.2022 and numbered 151. The institutional permission for the research was obtained from the Istanbul Governorship Provincial Directorate of National Education, dated 20.4.2022 and numbered E-59090411-44-48181511. An informed consent form was signed, informing the participants about the research process and stating that they could withdraw from the study at any time. No data regarding the personal information of the participants was collected.

This study is associated with the first author’s doctoral thesis. The second author is the PhD thesis advisor.

Conflict Declaration

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Küreselleşmeyle birlikte yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler örgütlerin yapılarında ve işleyişinde birtakım değişimlere neden olmuş, örgütler iş odaklı yönetimden insan odaklı yönetime geçiş yaparak ve insan sermayesi ön plana çıkmıştır. Kendi kendini yönetme becerisine sahip ve kendi bireysel performans sorumluluğunu üstlenen çalışanlara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bireysel öğrenme ve sürekli gelişmeye olan ihtiyacın devam etmesi yeni gelişim kanallarının ortaya çıkmasında ayrıca etkili olmuştur. Detaylı iş tanımları yerini belirli bir alanda etkili olabilmek için ihtiyaç duyulan beceri ve insan tanımlarının yapılmasına bırakmış, bu durum örgütlerin yetkinlik odaklı yaklaşıma geçiş yapmasında itici güç olmuştur (Ergin, 2014). Örgütlerde yetkinliklere dayalı yönetim yaklaşımında, rekabete dayanan üstünlüğün, iş görenlerin geliştirdiği yetkinliklere bağlı olduğu düşüncesi hâkimdir (Drisko, 2014; Spencer & Spencer, 1993). Yetkinliklerin stratejilerle uyumlu olması örgütlerin misyon konusunda başarılı olmalarında etkili olmakla birlikte iyi kavramlaştırılmış ve konumlandırılmış stratejilerin bile yetkinlikler olmaksızın başarılı bir biçimde uygulanması ve gerçekleştirilmesi söz konusu değildir (Cardy & Selvarajan, 2006; Sayılı & Ağca, 2009). Çalışanın iş tatmini ve yüksek performansı, çalışanın yetkinliklerinin ve işin gereklerinin iyi örtüşmesine bağlıdır (Heinsman, 2008; Ünal, 2012). Rekabetçi avantaj için örgütün diğer kaynaklarının yanı sıra, iş görenlerin yetkinlikleri örgütler için önemli bir kaynak özelliğine sahiptir (Cardy & Selvarajan, 2006). Çünkü örgütün diğer kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılabilmesi, iş görenlerin uygun yetkinliklere sahip olmasına bağlıdır (Ünal, 2012). Dolayısıyla bireysel yetkinlikler, bireyin performansı kadar örgüt performansına ve başarısına bağlıdır.

Yetkinlikler, şirketlerin yüksek bir performans elde etmede ihtiyaç duyduğu davranış boyutlarıdır (Kolibáčová, 2014). Yetkinlik odaklı yaklaşımın örgütlerde kullanım amaçları şunları içerir: 1) Organizasyonda verimliliği ve etkinliği artırmak, 2) Bir iş organizasyonunun da yetenekli insanları belirlemek, geliştirmek ve kurumda tutmak, 3) Etkili eğitim ve geliştirme programları için eğitim ihtiyacını belirlemek ve 4) Yetkinlik odaklı performans değerlendirmesi yürütmektir (Bhardwaj & Punia, 2013). Şüphesiz tüm örgütlerin etkili ve verimli olmasında bireylerin sahip olması gereken yetkinliklerin, eğitim örgütleri içinde gerekli ve çok önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında kilit rol üstlenen okul yöneticilerinin, gerekli bilgi, beceri ve tutumları kapsayan birtakım yetkinliklere sahip olması ayrıca önemlidir. Okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğu eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur (Blair, 2002; Gümüşeli, 2001). Birçok okul müdürü öğretmenlerin, öğrencilerin performans ve tutumlarında önemli bir rol oynamaktadır (Hitt vd., 2018). Aynı zamanda etkili bir okulda okul müdürü en önemli faktördür (Blase, 1987; Chien Yu, 1998; Fall, 2004; Hutton, 2017). Ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları içeren, gözlemlenebilir davranışlar olarak kabul edilen yetkinlikler, üstün performans sağlamada büyük etkiye sahiptir, bu nedenle işin gerektirdiği yetkinliklere sahip olmak yöneticiler için son derece gerekli ve önemlidir (Biçer & Düztepe, 2003; Boyatzis, 1982; McClelland, 1973). Yetkinlik bazlı iş analizleri sonucunda geliştirilmiş olan yetkinlik profilleri, doğru kişilerin işe alınması, yüksek performansa sahip kişilerin düşük performansa sahip olanlardan ayırt edilmesi, üstün performans sergileyenlerin elde tutulması, iş görenlerin eğitilmesi ve geliştirilmesi bakımından örgütlere önemli avantajlar sunmaktadır (McClelland, 1998; Woodruffe, 1993). Özetle, yetkinliklerin bireylerin ve örgütlerin performansında etkili olduğunu literatüre dayanarak söylemek mümkündür.

Gümüşeli'ne (2001) göre, okul müdürlerinin çağın gereklerini yerine getirebilecek şekilde yöneticilik görevini yapabilmeleri için belirli alanlarda yeterli olmaları gerekmektedir. Bir okul örgütüne liderlik edecek doğru kişinin doğru bir şekilde belirlenmesi ve ardından bu kişinin önemli yetkinliklere dayalı olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi önemlidir (Hitt vd., 2018). Yetkinlikler, seçim sürecinde bir okul için doğru müdürün belirlenmesinde katkıda bulunabilmektedir. İş dünyası, liderlerin seçilmesi ve geliştirilmesi için yetkinlik kavramını yaygın olarak kullanırken (Hermann vd., 2011) eğitimde yetkinliklere ve hatta kişisel becerilere çok az yer verilmiştir (Hitt vd., 2018). Okul müdürlerinden beklenen becerilerin yeterlik standardı gibi resmi bir belge

aracılığıyla sorgulanmasına yönelik ilgi çeşitli nedenlere bağlıdır. Çünkü bugünün okulları tüm dünyada dünkü okullardan farklıdır. Toplum değişmekte ve bu değişim kaçınılmaz olarak eğitim ortamına da yansımaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin rolü, işe alınması ve mesleki gelişimi dikkate alınmalıdır.

Mevcut okullarımız geçmişe kıyasla durağan bir çevrede bulunmadığından daha öncekilerle arasındaki benzerlikler çok sınırlıdır. Bu durum aynı zamanda okul yönetiminin doğasının da geçmiş yönetim yaklaşımlarından farklı olması sonucunu ortaya koymaktadır. Gümüşeli'ne (2014) göre, yirmi birinci yüzyılda okulların çevrelerinde yaşanan değişim ve gelişimler okul yöneticilerine yeni rol ve sorumluluklar yüklemiştir. Bilhassa son otuz yılda sosyal, ekonomik, teknolojik ve politik alanlardaki çok hızlı değişimler ve dönüşümler okul çevrelerine de önemli bir biçimde etki ederek okul yöneticilerinin görevlerini daha karmaşık hâle getirmiştir. Okul yöneticisinin birçok alanda yeterlilik kazanması karmaşıklık ile başa çıkabilmesi için zorunlu bir hâl almıştır. Balyer (2012) ise bu konuda, günümüzde okulların büyük oranda değiştiğini ve bu değişimlerin okul müdürlerine eskisinden farklı davranışlar sergilemeleri konusunda beklentilerin oluştuğunu ifade etmiştir. Okul müdürlerinin çok sayıda ve çeşitli rolleri vardır. Okul için ortak bir misyon ve vizyon geliştirmek, uygulamak, öğretim lideri olarak hizmet etmek, okul faaliyetlerini yönetmek hem iç hem de dış paydaşlarla iletişim kurmak ve küçük, büyük ölçekli mesleki öğrenme faaliyetleriyle başkalarının kapasitesini geliştirmek okul müdürlerinin sorumlulukları arasındadır (Ringling vd., 2021).

Bunun yanı sıra okul müdürlerinin yansıtıcı ve eleştirel düşünceleri de okullar için ayrıca önemlidir. Bu konuda Göğüş (2020) günümüz ve gelecekte herhangi bir işte daha iyi performans için özellikle bireylerde yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapmaktadır. Göğüş ve diğerleri (2020) geleceğin iş yerlerinde, problem çözmeye yönelik eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi daha yüksek bilişsel becerilere yönelik büyük bir talep olacağını vurguluyor. Problem çözmeye yönelik eleştirel düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme becerileri ile tam donanımlı bir beyin gücü ve iş gücü, günümüz ve gelecek toplumunun talebidir. Bu nedenle bu düşünme becerilerinin geliştirilmesi eğitim sistemlerinin temel ortak hedeflerinden biridir (Göğüş, 2015). Hagemann ve Stroope'a (2013) göre, günümüz yönetim sürecinde eleştirel düşünme becerisi anahtar rol oynamaktadır. Geçmiş ile kıyaslandığında daha hızlı harekete geçmesi gereken örgütlerde yöneticilerin de problemler karşısında daha hızlı müdahale etme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. İş yaşamındaki hızlı değişimler ve karmaşıklaşan yapılar karşısında, yöneticilerin varsayımları doğru kavramaları, fikirleri değerlendirmeleri ve doğru sonuçlar almaları için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünme becerisi yöneticilerin karmaşık ve hızlı değişen bir çevrede etkili sonuçlar almaları açısından önemlidir.

Eğitimin kalitesi ve okul etkililiği için okul müdürlerinin önemli rollerinin vurgulandığı çalışmalarda, okul müdürlerinin liderlik tarzları ile sadece okul iklimi (Allen vd., 2015; Karadağ vd., 2016) arasında değil, aynı zamanda öğrencilerin başarıları arasında da bir bağlantı olduğu vurgulanmıştır (Davis, 2010; Rodriguez-Gomez vd., 2020). Son yıllarda, birçok ülkede hükümet tarafından eğitim politikalarının büyük bir itici gücü olarak okul liderliği gelişimine artan bir vurgu yapılarak hem ulusal hem de küresel alanda araştırmalar gerçekleştirilmiştir (örneğin Lambert & Bouchamma, 2019; Pont, 2013; Zhang & Brundrett, 2010). Bu uluslararası ilginin itici gücü, liderliğin etkili olması ile okulların etkili olması arasındaki nedensel bağlıdır, dolayısıyla dünya çapındaki sistemler okul liderlerini geliştirme ihtiyacını bu yüzden önemsemektedir (Zhang & Brundrett, 2010).

Etkili yöneticilerin, bir örgütte belirli rol ve görevleri yerine getirebilmeleri için birtakım bilgi, beceri ve tutumları kapsayan yetkinliklere sahip olmaları gerektiği eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarca (Balyer, 2012; Davis vd., 2005; Gündüz & Balyer, 2012; Gümüşeli, 1996, 2001; Murphy, 1998) ortaya konulmuştur. Örgütteki etkili performans için kritik bir role sahip yetkinliğin tanımı içinde bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenen olgun davranışlar, yetkin olma durumu, bireyin performansını etkili bir biçimde yerine getirmede potansiyel sağlayan örtük ve açık bilginin, beceri ve davranışların bir kombinasyonu bulunmaktadır (Ergin, 2014). Özetle örgütlerin hizmetlerinin kalitesi ve elde ettikleri verimlilik örgütlerin sahip olduğu insan kaynaklarının kalitesine ve derecesine bağlıdır (Câmpeanu-Sonea vd., 2011). Dolayısıyla alanında yetkin liderleri seçmek ve mesleki anlamda gelişmelerini sağlamak örgüt performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Türkiye'de yönetici yetiştirmenin sorun olmaya devam ettiği (Balci, 2011) ve birtakım problemlerin Türk Eğitim Sisteminden kaynaklandığı bilinen bir gerçektir. Özellikle yöneticilikte hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim

programlarına katılmanın ön koşul olarak görülmemesi ya da düzenlenen programlara katılımın zorunlu olmaması bu sorunlardan bazılarıdır (Ağaoğlu vd., 2012; Celep vd., 2010; Turhan & Karabatak, 2015). Gümüşeli'ne (2014) göre, yirmi birinci yüzyılda okul çevrelerinde yaşanan değişimler ve gelişimler okul yöneticilerine yeni rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu yeni rollerin tespiti ve uygulamaya konulması akademisyen ve uygulamacıların üzerinde durduğu önemli konulardan biridir. Okul müdürlüğü için tanımlanan standartların değişmesi; özellikle son otuz yılda sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik alanlarda çok hızlı bir biçimde yaşanan değişim ve gelişimlerin okul çevrelerini değiştirmesi sonucu olmuştur. Yaşanan bu değişim ve gelişim, eğitim ve okul yöneticiliğini karmaşık hâle getirmekte bu karmaşıklık ile başa çıkmak için de okul yöneticisinin birçok alanda liderlik yeterliliği kazanması gerekmektedir.

Yetkinlikler, Hornby ve Thomas (1989) tarafından etkili yöneticilerin bilgi, beceri ve nitelikleri olarak tanımlanmaktadır (akt., Woodruffe,1993). Yetkinlikler, yüksek performans düzeyini etkileyen davranışları, bilgi düzeyini ve tutumları kapsar (Bücker & Poutsma, 2010; Drisko, 2014; Spencer & Spencer, 1993). Bu doğrultuda, okul müdürlerinin üst düzey performans göstermelerinde etkili olan bilgi, beceri, davranış, tutum ve özellikleri kapsayan yetkinliklerin belirlenmesi aynı zamanda performans için gerekli standartların oluşturulması ve okul müdürlerinin sergiledikleri performansın belirlenen kriterler ile ölçülmesi anlamına gelmektedir.

Uluslararası alanda teorik ve pratik anlamda alana büyük katkı sağlayan önemli çalışmalardan biri Pont (2013) tarafından yapılan, "Öğrenim standartları, öğretim standartları, okul müdürleri için standartlar: karşılaştırmalı bir çalışma" isimli çalışmadır. Pont'un (2013) Okul Müdürleri Standartları, mesleki standartlar ve davranışsal standartlar şeklinde iki bölümde hazırlanmıştır. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] tarafından yapılan bir çalışmada, Pont (2013) tarafından geliştirilen Okul Müdürleri Standartları listesi birçok OECD ortak ülke ve bölgede benimsenen belirli yaklaşımlara odaklanırken genel olarak standartları ve ilgili politikaları analiz etmektedir. Çalışmaya dâhil edilen ülkeler: Avustralya (Queensland & Victoria), Brezilya, Kanada (British Columbia & Quebec), Şili, İngiltere, Almanya, Kore, Meksika, Yeni Zelanda, Norveç; & Amerika Birleşik Devletleri'dir (Kaliforniya & Teksas). Çalışma 2011 yılında toplanan bilgileri analiz etmektedir. Çalışmada analiz edilen ülkeler grubunun okul müdürleri için standartları nasıl tasarladığı ve uyguladığı ele alınmıştır. Okul işleyişinin ve dolayısıyla öğrenci öğreniminin iyileştirilmesinde anahtar rol üstlenen okul müdürleri için birçok ülke, son zamanlarda okul liderlerinden ne beklediğini belirlemeye yönelik çalışmalar ve liderliğin okul süreci ve çıktılarının kalitesi üzerindeki etkisine ilişkin kapsamlı araştırmalar yapmaktadır (Pont, 2013).

Diğer önemli bir çalışma ise Lambert ve Bouchamma (2019) tarafından yapılan "Okul müdürleri için liderlik gereksinimleri: dört yetkinlik standardı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar" isimli çalışmadır. Lambert ve Bouchamma'nın (2019) okul müdürleri standartları ve yetkinlikleri hakkındaki çalışması, Pont (2013) tarafından hazırlanan "Öğrenim standartları, öğretim standartları okul müdürleri için standartlar: karşılaştırmalı bir çalışma (Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study)" adlı rapordan esinlenilmiş ve bu rapor rehber alınmıştır. Yetkinlik standardı, okullarında etkili bir iş yapmada yönetim için beklenen davranışları isimlendiren bir rehber olarak tanımlanmaktadır. Makale, iki Kanada eyaleti (Québec ve Alberta), Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dört farklı lokasyondaki okul müdürleri için dört yetkinlik standardının içerik analizinin sonuçlarını sunmaktadır. Her bağlamın özelliklerine rağmen, incelenen dört yetkinlik standardı benzerliklerin %85'ini sunmaktadır.

Alanyazına katkı sağlayan önemli bir çalışma Türkiye'de Tümkaya ve Asar (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırmada yönetici algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin yeterlilikleri; "eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, kıdem, yöneticilik görevi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıkları ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin yeterlilikleri onlardan alınan görüşler doğrultusunda ele alınan demografik değişkenlere göre; okul türüne ve cinsiyete göre anlamlı fark görülmezken yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve aldıkları hizmeti çözüme göre anlamlı fark bulunmuştur" (Tümkaya & Asar, 2016, s. 243). Ayrıca, bir diğer çalışma Yazıcı ve Akyol (2021) tarafından yapılan "Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması" alanyazındaki en ilgili yayınlardandır. Yazıcı ve Akyol (2021) çalışmasında, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçekte, "Mesleki Etik, Mesleki Özerklik, Mesleki Gelişim ve Karara Katılımı Sağlama" şeklinde üç boyutu olan ölçek maddeleri incelenip Pont (2013)'un çalışması ile karşılaştırıldığında, Pont'un çalışması daha kapsamlıdır. Pont

(2013)'un çalışmasındaki gibi geniş kapsamlı, Okul Müdürleri Standartlarını temel alan Türk Eğitim Sistemine uyarlanmış bir çalışma alanyazında bulunmamaktadır. Pont (2013) tarafından geliştirilen Okul Müdürleri Standartları listesi birçok OECD ülkesinde kullanılmış olup Türkiye'de kullanılmamıştır. Ayrıca, Pont'un (2013) Okul Müdürleri Standartları listesi bir anket ya da ölçek formunda olmayıp bu çalışmayı temel alan okul müdürlerinin kendi yetkinliklerine dayalı performansları hakkındaki kendi algılarını inceleyen bir ölçek bulunmadığı için böyle bir ölçeğin geliştirilmesi bu çalışmada hedeflenmiştir. Pont (2013) çalışmasında; Okul Müdürleri Standartlarını, beş alt alanda mesleki standartları ve 4 alt alanda davranışsal standartları listelemiştir. Toplam dokuz alt alan temel alınarak bu makale çalışmasındaki ölçek çalışması yapılmıştır. Mesleki standartlar ve davranışsal standartlar şeklinde iki bölümün altında yer alan alt alanlara yöntem bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Geniş anlamda, müdürler için standartlar, yetkinlikleri alanında neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini tanımlar, dolayısıyla çalışmalarına rehberlik eder ve okul müdürlerinden ulaşması beklenen hedeflerin ana hatlarını çizer. Çoğu ülke, okul müdürleri için performans standartlarını eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için stratejik bir araç olarak görmektedir. Okul müdürleri performans standartlarının üç temel amacı vardır: 1) Okul müdürlerinin görevlerini belirtmek, 2) Okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine rehberlik etmek ve 3) Değerlendirme için kriterleri tanımlamaktır (Pont, 2013).

Alanyazın taraması sonucu, farklı ülkelerdeki çalışmalarda okul müdürlerinin rol ve yetkinliklerine yönelik birtakım araştırmalar olmasına karşın Türkiye'de konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki çalışmalarda, okul müdürlerinin performans değerlendirmesine yönelik herhangi ölçme aracı geliştirilmediği gözlenmiştir. Pont (2013) çalışmasındaki Okul Müdürleri Standartları listesi bir anket ya da ölçek formunda olmayıp bu çalışmayı temel alan Türkiye'de bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, alanyazına ve alan uygulamalarına katkıda bulunmak amacı ile okul müdürlerinin kendi yetkinliklerine dayalı performansları hakkındaki algılarını inceleyen bir ölçek geliştirmek bu çalışmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda, *"Okul müdürleri rollerini, görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirirken yüksek performans düzeyine ulaşmak için hangi yetkinliklere sahip olmalıdır ve yeterlilikleri alanında neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerekmektedir?"* sorularına cevap bulmak gerekli ve önemlidir.

Çalışmanın Önemi

Türkiye'de eğitim-öğretim süreçlerinin daha kaliteli yürütülmesi için alan çalışmaları ile katkıda bulunmak araştırmacıların bir görevidir. Her ülkenin kendi farklı eğitim yönetim sistemi olmakla beraber eğitimin evrensel açıdan ortak noktaları çok fazladır. Bu nedenle bu çalışmada gelişmiş ülkelerde belirlenen standartlardan hareket ederek bu standartlar Türkiye'ye uyarlanmış yetkinlikleri ortaya koyma amacı gerekli ve önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin üst düzey performans göstermelerinde etkili olan bilgi, beceri, davranış, tutum ve özellikleri kapsayan yetkinliklerin belirlenmesi aynı zamanda performansın ölçülmesi için gerekli standartların oluşturulması anlamına gelmektedir. Bu çalışma neticesinde *"Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği"* oluşturulması Türkiye'de okul müdürü performans algıları ölçümünde etkili ve ilk araçlardan biri olma özelliğini taşımakla birlikte literatüre katkı sağlayacak olması, ülkede okul müdürlüğüne bakışı iş odaklı yaklaşımdan yetkinlik odaklı yaklaşıma yöneltmesi ayrıca önemli ve gerekli görülmektedir. Okul müdürleri için belirlenen yetkinlikler, okul müdürlerinin alanlarında neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini tanımlaması, dolayısıyla çalışmalarına rehberlik etmesi ve müdürlerden ulaşması beklenen hedeflerin ana hatlarını çizmesi açısından önemlidir. Ayrıca okul müdürleri için belirlenen yetkinlikler şu açılardan da önemlidir: 1) Okul müdürlerinin görevlerinin tanımlanması, 2) Müdür seçimine rehberlik etmesi, 3) Mesleki gelişime rehberlik etmesi, 4) Okul müdürünün değerlendirme için kriterlerin tanımlanması.

Yöntem

Araştırma Etiği

Çalışmaya başlamadan önce, *Okul Müdürleri İçin Standartlar* listesi ile ilgili gerekli çeviri ve araştırma çalışması yürütme izinleri OECD'den 12.3.2022 tarihinde 600073264 sayılı talep ile alınmıştır. İstanbul Okan Üniversitesi

Etik Kurulundan, 9.3.2022 tarihli 151 sayılı etik izin onayı alınmıştır. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 20.4.2022 tarihli E-59090411-44-48181511 sayılı araştırma için kurum izni alınmıştır. Araştırmaya katılanlara araştırma amacı, araştırma süreci ve katılımcı hakları hakkında bilgilendirme yapılmış ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarını belirten bilgilendirilmiş, gönüllülük onam formu imzalanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ait hiçbir veri toplanmamıştır.

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği geliştirme aşamaları tüm detayları ile yerine getirilmiş olup aşağıdaki bölümlerde tüm basamaklar ve detaylar açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa ve Anadolu Yakasında yer alan resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürlerinden oluşmaktadır. “Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin” güvenilirliğini ve geçerliliğinin test etmek için ilk analizler, geçerlik, güvenilirlik ve Açıklayıcı Faktör Analizi için 182 katılımcıya ikinci analiz olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için diğer örneklerden farklı olarak 145 katılımcıya anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 182 okul müdürünün %66.5’i erkek, %33.5’i kadın, %54.9’u lisans %45.1’i ise lisansüstü mezundur. Katılımcıların ağırlıklı olarak resmi devlet okullarında çalıştıkları (%68.7) ve müdürlükteki hizmet yıllarının 10 yılın altında olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yaş dağılımları incelendiğinde ise en kalabalık yaş grubunun 35-44 yaş grubuna dâhil insanlardan oluştuğu görülebilir (%40.7). Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi	Kategori	f	%
Yaş	25-34	28	15.4
	35-44	74	40.7
	45-54	58	31.9
	55 ve üzeri	22	12.1
Cinsiyet	Erkek	121	66.5
	Kadın	61	33.5
Öğrenim Durumu	Lisans	100	54.9
	Lisansüstü	82	45.1
Müdürlük Hizmet Yılı	1-5	87	47.8
	6-10	40	22.0
	11-15	24	13.2
	16-20	13	7.1
	21 yıl ve üzeri	18	9.9
Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı	1-5	49	26.9
	6-10	45	24.7
	11-15	49	26.9
	16-20	25	13.7
	21 yıl ve üzeri	14	7.7
Okul Türü	Özel	57	31.3
	Resmi	125	68.7
Okuldaki Öğrenci Sayısı	50-150	16	8.8
	151-250	19	10.4
	251-350	31	17.0
	351 ve üstü	116	63.7
Okuldaki Öğretmen Sayısı	25-50	99	54.4
	51-75	52	28.6
	76-100	24	13.2
	101 ve üstü	7	3.8

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Okul Müdürleri Standartlarını temel alarak Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği geliştirme sürecinde aşağıda verilen aşamalar izlenmiştir.

Okul Müdürlerinin Performanslarının Ölçümünde Kullanılacak Yetkinlikler Listesinin Oluşturulması

Okul müdürleri yetkinliklerini belirlemek için görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin MEB'e ait tüm mevzuatlar mevcut durumu ile madde, fıkra ve bent bazında tek tek incelenmiş, bu doğrultuda kapsamlı bir literatür (ulusal-uluslararası) taraması yapılmıştır. Birçok ülkenin eğitim sistemlerinde kullanılan okul müdürleri standartları incelenmiş, okul müdür standartlarının benzer yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu ülkelerin okul müdürü standartlarını oluştururken, Pont (2013) tarafından geliştirilen standartları temelde referans aldığı belirlenmiştir. Pont'a (2013) göre okul müdürleri için gerekli beceriler "*Mesleki Standartlar ve Davranışsal Standartlar*" olarak iki ana gruba ayrılmıştır (Lambert & Bouchamma, 2019). Pont (2013) Okul Müdürleri Standartlarını, beş alt alanda "*Mesleki Standartlar*" ve 4 alt alanda "*Davranışsal Standartlar*" şeklinde listelemiştir. Toplam dokuz alt alan temel alınarak, bu çalışmada geliştirilmek istenen ölçek çalışması yürütülmüştür. Bu dokuz alan şöyle sıralanmıştır: 1) Rehberliğe öncelik verme, 2) Örgütsel koşulları oluşturma, 3) Kendini ve başkalarını geliştirme, 4) Pedagojik yönetimi uygulama, 5) Okul içinde uyum yaratma, 6) Değişimin esnek yönetimi, 7) İletişim, 8) Değerler, 9) Teori ile uygulama bağlantısı. Bu standartlar, okul müdürleri için talep edilen mevcut yeterliliklerin belirlenmesine kaynaklık eden en temel standartlardır. Ülkelerin, eğitim sistemlerinin yapı ve özelliklerine uygun olarak geliştirilmesi, eğitim sistemine uyarlanması gereklidir. Bu standartlar, ayrıca birçok ülke (Avustralya (Queensland ve Victoria), Brezilya, Kanada (Britanya Kolombiyası ve Quebec), Şili, İngiltere, Almanya, Kore, Meksika, Yeni Zelanda, Norveç ve Amerika Birleşik Devletleri (California ve Texas) tarafından eğitim sistemlerine uyarlanarak kullanılmakta ve gerektiğinde ülkenin şartlarına göre güncellenmektedir.

Okul müdürlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak standartların önemli bir ölçme aracı olabileceğini söylemek mümkündür. Köklü (1996), örgüt sisteminin ortak amaçlarını belirlemenin önemini ve belirlenen ortak amaçların örgütün değerlendirilme sürecinde elde edilen çıktının istenilen kalitede olup olmadığını değerlendirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Türkiye'nin yönetim biçimi, kültürü gelişmiş ülkelerden farklı olmakla beraber eğitim evrensel açıdan ortak noktaları çok fazla olan bir girişimdir. Bu nedenle bu çalışmada gelişmiş ülkelerde belirlenen standartlar model alınarak o ülkelerle ülkemizin farklılığı dikkate alınıp gelişmiş ülkelere ait standartlar Türkiye'ye uyarlanmış ve uyarladıktan sonra yetkinlikleri ortaya koyma amacı gerekli ve önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, Pont (2013) tarafından geliştirilen ve birçok ülke tarafından alınarak eğitim sistemlerine göre uyarlanan standartlar referans alınmıştır. Okul müdürleri yetkinlikler listesini temel alan bir ölçek geliştirilmesi ile ilgili aşamalara aşağıda yer verilmiştir:

Birinci aşamada, "*Okul Müdürleri İçin Standartlar*" (Pont, 2013) listesi Pont tarafından hazırlanan OECD raporunun bir tablosu olduğundan ve tüm hakları OECD'ye ait olduğundan, bu tablonun çevirisi için gerekli izinler OECD'den alındıktan sonra, bu "*Okul Müdürleri Standartları*" (Pont, 2013) listesi, her iki dili bilen, iki İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce olan orijinal dilinden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Birbirlerinden bağımsız olarak iki kişi tarafından çeviri yapılmış, daha sonra yapılan çevirilerin karşılaştırılması yapılarak ve en uygun çeviriye karar verilmeye kadar çalışmaya devam edilmiştir.

İkinci aşamada ifadelerin anlaşılır olup olmadığı, anlam kargaşası veya anlatım bozukluğu olan ifadelerin olup olmadığı konusunda üç Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş, öneri ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Üçüncü aşamada, geri-çeviri yapılmıştır. Çeviriyi yapan kişilerden farklı kişiler olacak şekilde her iki dili bilen üç kişilik bir grup ile ölçeğin Türkçeden orijinal dili İngilizceye geri-çevirisi yapılmıştır. Grup üyeleri tarafından ilk önce birbirlerinden bağımsız olarak geri çeviri yapılmış, daha sonra grup üyeleri tarafından yapılan çevirilerin karşılaştırılması yapılarak ve en uygun çeviriye karar verilmeye kadar çalışmaya devam edilmiştir.

Dördüncü aşamada, referans alınan Okul Müdürleri Standartları ile ilgili görüşlerin alınması amacıyla resmi ve özel okullardan (ilkokul, ortaokul, lise) 13 okul müdürü, 11 öğretmen olmak üzere toplam 24 kişi ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcılardan, Pont (2013) tarafından geliştirilen mevcut Okul Müdürleri Standartları ile ilgili Türk Eğitim Sistemi Amaçları doğrultusunda görüş belirtmeleri istenmiş ayrıca varsa nelerin eklenmesi, nelerin çıkarılması ve ifadeler ile ilgili nasıl bir düzenleme yapılması gerektiği konusunda görüşleri ve önerileri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda Türk Eğitim Sistemi Amaçları doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Beşinci aşamada uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanında uzman, İstanbul'daki üç farklı üniversiteden beş akademisyen ve eğitim yönetimi alanında doktora yapmış olan üç okul müdürünün görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Altıncı aşamada, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra okul müdürleri yetkinlikler listesi anket formuna çevrilmiştir. "Okul Müdürleri Yetkinlikler" listesinde yer alan ifadelerin anlaşılır olup olmadığını test etmek amacıyla beş okul müdürüne anket uygulanmış ayrıca eğitim yönetimi alanında üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hâli elde edilmiştir. 41 olumlu maddeden oluşan beşli Likert derecelendirme tipi, "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" ifadeleri kullanılarak cevaplandırılmıştır.

Yedinci aşamada, ortaya çıkan okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği ortaokul müdürlerine uygulanmıştır. Nisan 2022 - Temmuz 2022 arasında, İstanbul ilinin Avrupa ve Anadolu yakasında yer alan ilçelerde bulunan resmi ve özel ortaokul müdürlerinden toplam 184 ortaokul müdürüne ulaşılmıştır. Uygulamalar sonrası bütün cevap formları incelenmiş birden fazla kodlama ya da eksik kodlama gibi nedenlerden dolayı cevapları geçersiz sayılacak formlar (n= 2) analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak kalan N= 182 örneklem sayısı ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alfa ve madde toplam korelasyonu güvenirliklerine bakılmıştır. Geçerlik analizleri için madde analizleri ve gözlenen değişkenler yardımıyla verideki faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Belirlenen kuramsal yapının veride var olup olmadığını test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Alpar, 2018). DFA için diğer örneklemden farklı olarak 145 ortaokul müdürüne ölçek uygulanmıştır. İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında yer alan ilçelerde resmi ve özel ortaokul müdürlerinden toplam 145 okul müdürüne ölçek uygulanmış, tamamlanan uygulamalardan sonra cevap formlarının tümü incelenmiş birden fazla kodlama, bazı soruları kodlamama ya da eksik cevap verme gibi nedenlerle cevapları geçersiz sayılabilecek form olmamıştır.

Verilerin Analizi

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için iki farklı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alfa ve madde toplam korelasyonu güvenirliklerine bakılmıştır. Geçerlik analizleri için madde analizleri, faktör analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliliği analizi olarak da adlandırılan faktör analizi, Büyüköztürk'e (2002) göre az sayıda anlamlı yapıya ve birçok madde ile bir arada açıklanabilecek faktörlere ulaşmayı amaçlar. İlk gruptan toplanan 182 verinin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına örnekleme yeterliği ile bakmak amacı ile (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) örnekleme yeterliği istatistiği ve Barlett Küresellik testi sonuçları kullanılmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett's Küresellik Testi Sonucu örneklem büyüklüğünün yeterli (KMO, 0.923>0.5) (Kaiser & Rice, 1974) değişkenler arasındaki ortogonaliteğin de sağlandığı görülmüştür (p<0.05). Buna göre verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olduğuna karar verilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi dikkate alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, ölçeğin altı faktörlü bir yapı gösterdiği, altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplandığı görülmüştür. Faktör yükleri incelendiğinde tüm faktör yüklerinin 0.3'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen faktör yapısının yapı geçerliliğinin sınanması için 145 okul müdürüne daha ölçek uygulanmış ve ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda belirlenen modele uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli kriterleri sağladığı görülmüştür (Schumacker & Lomax, 2004). Davranışsal ve sosyal bilimlerde yapılan DFA çalışmalarında yol diyagramları adı verilen özel olarak geliştirilmiş grafikleri kullanmak, DFA modelinin çoğu ayrıntısını resimli olarak temsil ettiğinden dolayı oldukça yarar sağladığı için (Raykov & Marcoulides, 2008) bu

araştırmada DFA ile elde edilen ölçme modeli yol diyagramı ile sunulmuştur. Ölçeğin ayırt ediciliği için ise %27 üst-alt yöntemi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için yapılan alt ve üst %27'lik (40'ar kişi) grupların karşılaştırılması sonucunda da aradaki farkın istatistiksel olarak %95 güvenilirlikle anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliğine yönelik yapılan madde analizi sonuçları, güvenilirlik düzeyi, madde toplam korelasyon analizi, madde ayırt edicilik ve açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Ayrıca madde analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin diğer maddelerle olan ilişkisinde 0.30 değerinin altında bir değer almaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Çalışmada tanımlayıcı istatistikler, AFA ve güvenilirlik testleri için SPSS 28™, DFA için LISREL 8™ programından faydalanılmıştır. Analiz sonuçları bulgular bölümünde yer almaktadır.

Bulgular

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alfa ve madde toplam korelasyonu güvenilirliklerine bakılmıştır (Tablo 2). Diğer bir anlamı da test tutarlılığı olan güvenilirlik, ölçme aracının ölçmeye çalıştığı olguyu ne derece tutarlı ölçtüğü ile ilgilidir (Reardon & Ho, 2015). Güvenirlik, alfa " α " katsayısı $0 \leq \alpha \leq 1$ arasında değer alır ve klasik güvenilirlik tanımının karşılığıdır (DeVellis, 2017). Alfa katsayısı $\alpha < 0.40$ olduğunda testin güvenilirliği yoktur, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ aralığında testin güvenilirliğinin düşük olduğu, $0.60 \leq \alpha < 0.70$ aralığında yeterli düzeyde güvenilir, $0.70 \leq \alpha < 0.90$ aralığında testin yüksek düzeyde güvenilir olduğu, $0.90 \leq \alpha \leq 1$ aralığında olduğunda ise testin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (DeVellis, 2017). Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin güvenilirlik düzeyinin %95 (Cronbach Alfa, $\alpha:0.959$) gibi yüksek bir oranda olduğu söylenebilir. Madde-toplam korelasyonu ise ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için incelenmektedir. Bir ölçek maddesinin ölçeğin tamamıyla negatif korelasyon katsayısına sahip olmaması ve korelasyon katsayısının 0.20'den büyük olması beklenir (Aslan, 2021). Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında 0.472 ile 0.797 arasında değiştiği görülmektedir Dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu ve madde toplam korelasyonları açısından gerekli kriterleri sağladığı söylenebilir (Cristobal vd., 2007).

Tablo 2.

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Madde	Madde Ortalaması	Madde Varyansı	Madde Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlik Katsayısı
i1	4.48	.645	.511	.959
i2	4.44	.634	.541	.959
i3	4.41	.594	.677	.958
i4	4.73	.460	.532	.959
i5	4.45	.701	.568	.959
i6	4.66	.539	.586	.958
i7	4.54	.562	.665	.958
i8	4.50	.637	.626	.958
i9	4.54	.581	.604	.958
i10	4.58	.548	.654	.958
i11	4.48	.628	.546	.959
i12	4.15	.804	.374	.960
i13	4.30	.705	.463	.959
i14	4.32	.779	.418	.960
i15	4.54	.636	.623	.958
i16	4.31	.731	.654	.958
i17	4.72	.550	.471	.959
i18	4.49	.601	.661	.958
i19	4.52	.582	.686	.958
i20	4.44	.599	.682	.958
i21	4.41	.586	.598	.958
i22	4.48	.553	.631	.958
i23	4.41	.621	.621	.958
i24	4.37	.625	.631	.958
i25	4.26	.797	.537	.959
i26	4.52	.573	.689	.958

i27	4.56	.540	.670	.958
i28	4.39	.628	.623	.958
i29	4.52	.543	.740	.958
i30	4.38	.677	.650	.958
i31	4.44	.560	.703	.958
i32	4.41	.631	.647	.958
i33	4.41	.567	.639	.958
i34	4.57	.560	.561	.958
i35	4.60	.574	.514	.959
i36	4.53	.543	.651	.958
i37	4.63	.518	.513	.959
i38	4.74	.466	.551	.959
i39	4.75	.472	.538	.959
i40	4.44	.643	.689	.958
i41	4.59	.505	.700	.958
N:	182			
Cronbach Alfa:	.95			

Ölçeğin faktör yapısının tespit edilmesi için AFA yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre istatistiksel bir teknik olan AFA, aynı özelliği veya yapıyı ölçen değişkenler arasındaki ilişkiyi bakarak az sayıda gizil faktör bulmayı, keşfetmeyi amaçlamaktadır. AFA'da, ölçek maddeleri arasındaki ilişkiyi sorgulayarak yeni bir faktör yapısı ortaya koymak hedeflenmektedir. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına örneklem yeterliliği ile bakılır. Bu amaçla (Kaiser-Meyer-Olkin, KMO) örneklem yeterliliği istatistiği ve Bartlett Küresellik testi sonuçları kullanılmaktadır. Bir ölçeğin faktör analizine uygun kabul edilmesi için KMO katsayısının 0.50 değerinden daha büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Ölçekte, KMO değeri 0,923 ve Bartlett küresellik testi sonucu (ki-kare (χ^2), 4655,319; *Serbestlik derecesi* (S.d.), 820), *p* değeri < 0,0001 ile anlamlıdır. Örneklem büyüklüğünün yeterli (KMO, 0.923>0.5) (Kaiser & Rice, 1974) ve değişkenler arasındaki ortogonaliteğin de sağlandığı görülmektedir (*p*<0.05). Buna göre verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi dikkate alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, elde edilen faktör yükleri ve faktör yapısı Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3.*Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri*

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör
18. Kendi mesleki gelişimime yönelik uygulamalarımı değerlendiririm.	.446	.226	.239	.043	.177	.081
22. Eğitim ve öğretim programını yönetme becerisine sahibim.	.443	.316	.258	.041	-.063	.003
23. Öğretmenleri denetler ve onlara geri bildirimde bulunurum.	.444	.338	.125	.039	-.046	.082
24. Öğrencilerin izleme ve değerlendirme verilerini analiz ederim.	.548	.440	.035	.279	.037	-.060
25. Müfredatı geliştirmek ve zenginleştirmek için paydaşlarla beraber gerekli kararları alırım.	.551	.253	-.113	.346	.216	-.106
26. Etkili eğitim öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik ederim.	.601	.434	.195	.141	.075	.014
27. Etkili eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik ederim.	.565	.443	.206	.185	-.008	.020
29. Etkili öğrenmeyi desteklemek için güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi sağlarım.	.660	.246	.222	.241	.168	.182
30. Öğrencilerin ve diğer paydaşların özel ihtiyaçlarını karşılama çabası gösteririm.	.554	.093	.416	.161	.242	.132
31. Okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uygun liderlik yöntemleri kullanırım.	.638	.192	.226	.136	.281	.215
32. Okulda yenileşme süreçlerinin anlaşılması için etkili yöntemler seçerim.	.565	.113	.350	.266	.030	.226
33. Karmaşık durumları, olası krizleri ve riskleri fark eder, çözüm üretirim.	.647	.166	.265	.071	.090	.255
40. Yönetim faaliyetlerinde araştırma sonuçlarından yararlanırım.	.684	.173	.275	.212	.114	.102
41. Etkili eğitim ve öğretim ile ilgili örneklerden yararlanırım.	.716	.237	.241	.022	.208	.167
4. Okulda üretkenliği desteklerim	.247	.555	.121	-.036	.173	.238
5. Öğretimi desteklemek için yeterli zaman ayırırım.	.191	.597	.137	.297	.082	-.018
6. Rehberlik etkinliklerinin yürütülmesinde okul rehber öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışırım.	.193	.709	.192	.115	.099	-.005
7. Okuldaki insan kaynağını organize eder ve dengeli iş dağılımı yaparım.	.149	.531	.276	.283	.290	.180
8. Okul, çevre ve aileler arasında işbirliği yaparım.	.221	.638	.137	.103	.358	.061
9. Okul amaçları doğrultusunda başarıya odaklanan bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım.	.268	.649	.065	.014	.215	.267
10. Okul amaçlarına ulaşmak için işbirliğine odaklanan bir kültürün gelişimini desteklerim.	.278	.677	.134	.099	.182	.167
11. Okulu etkili yönetebilmek için teknolojiyi etkin kullanırım.	.235	.485	.122	.320	-.037	.147
15. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için onları motive ederim.	.082	.537	.209	.315	.100	.414
17. Okulda başarıları takdir ederim.	.110	.400	.300	.118	.183	.082
34. Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dil ile açıklarım.	.263	.199	.444	.092	.224	.307
35. Başkalarını etkin bir şekilde dinlerim.	.176	-.032	.617	.199	.300	.271
36. Örgüt değerlerine uygun davranırım.	.318	.153	.577	.146	.280	.277
37. Okulda farklılıklara saygıyı teşvik ederim.	.168	.161	.619	.124	.270	.021
38. Velilerin, öğrencilerin ve okul ile ilgili diğer çalışanların mahremiyetini korurum.	.228	.252	.780	.037	.076	-.056
39. Kurumda kişiler arasındaki ilişkilerde, saygının esas alınmasını isterim.	.225	.311	.682	.173	-.183	.010
12. Okulu, mevcut mevzuata göre yönetirim.	.036	-.059	.159	.701	.174	.147
16. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz eder ve ihtiyaçlara göre öğretmenleri yönlendiririm.	.370	.274	.127	.526	.190	.116
19. Liderlik becerilerini geliştirmeleri için çalışanları teşvik ederim.	.341	.348	.179	.529	.106	.164
20. Gelişmeye ve iyileşmeye yönelik etkili kararlar almak için verilere dayalı bir yöntem izlerim.	.433	.306	.093	.557	.141	.070
21. Eğitim-öğretim programı bilgisine sahibim.	.236	.318	.043	.447	-.010	-.028

28. Çatışmayı etkili bir şekilde yönetirim.	.369	.258	.063	.479	.235	.109
1. Gelişime ve iyileştirmeye odaklanmak için okulun misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirlerim.	.191	.231	.137	.164	.759	-.054
2. Toplumsal ve örgütsel ortak amaçlar doğrultusunda okulun misyonu ve eğitim projelerini paydaşlarla beraber belirlerim.	.093	.309	.259	.123	.727	.041
3. Hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirmeyi sağlarım	.444	.229	.138	.211	.591	.148
13. Finansal kaynak planlaması yaparım.	.256	.179	.020	.101	.050	.812
14. Yasal sınırlar içinde okula kaynak yaratırım.	.091	.179	.142	.140	-.028	.852

Varyans Açıklama Oranı: **59.66**

Tablo 3'e göre ölçeğin altı faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Faktörlerin adları; 1) Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik, 2) Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme, 3) İletişim ve Değerler, 4) Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim, 5) İzleme ve Rehberlik Etme, 6) Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi şeklindedir. Literatürde bir faktöre dâhil olması gereken madde sayısı ile ilgili çeşitli görüşler bulunmakla birlikte bazı çalışmalar en az iki madde içermesini önermektedir (Gosling vd., 2003; MacCallum vd., 1999; Raubenheimer, 2004). Faktörler bu öneriler dikkate alınarak belirlenmiş ve sonuçta altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde tüm faktör yüklerinin 0.3'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

AFA sonucu tespit edilen faktörlerin uyumlarını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre, "DFA gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesini sağlayan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan gelişmiş bir tekniktir". DFA, bir yapının ölçümlerinin tutarlı olup olmadığını ve bir model olarak geçerli olup olmadığını test etmek için yapılan bir analizdir (Maruyama, 1998). Elde edilen faktör yapısının yapı geçerliliğinin sınanması için 145 okul müdürüne daha ölçek uygulanmıştır ve DFA sonuçları Tablo 4'te paylaşılmıştır.

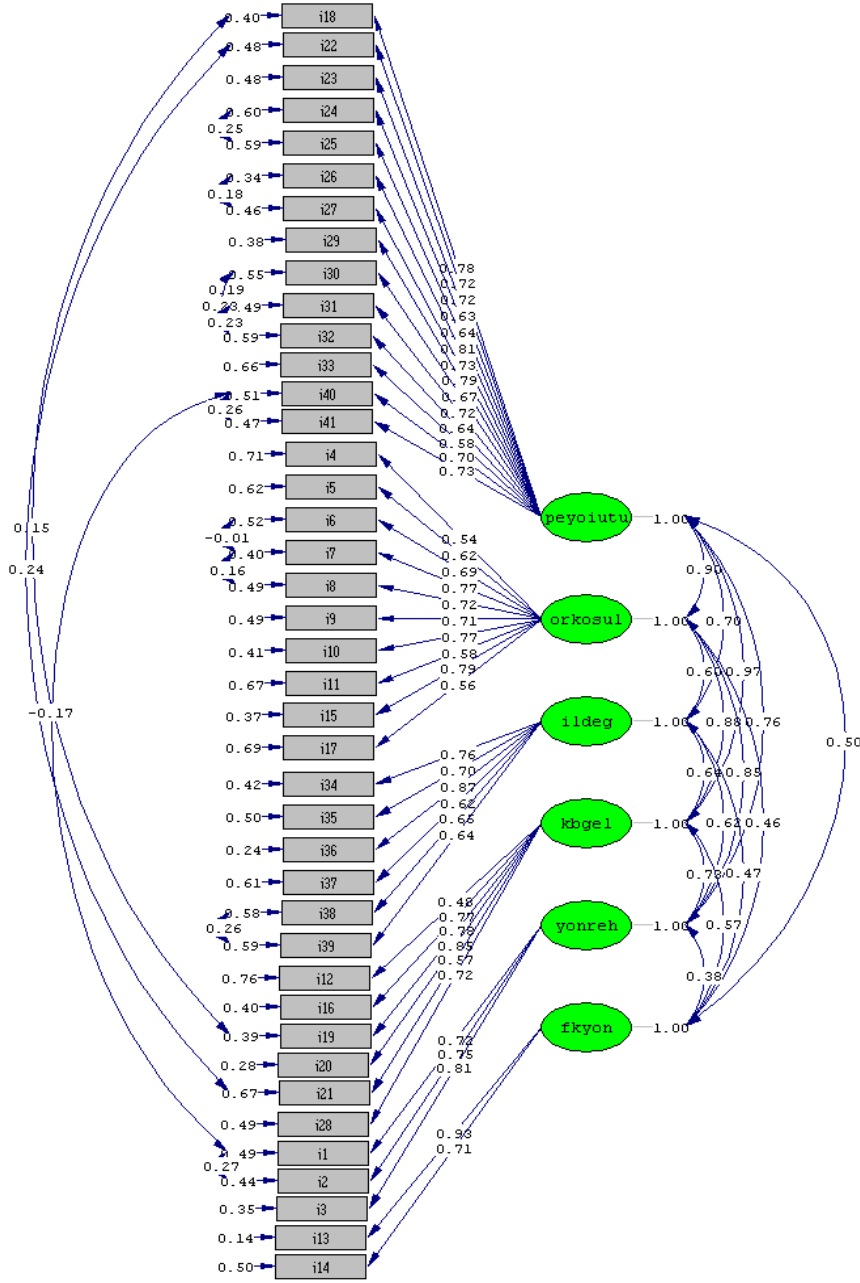
Tablo 4.

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği DFA Uyum İyiliği Değerleri

Kriter	İlk Model Uyum İyiliği Değerleri	Nihai Model Uyum İyiliği Değeri
RMSEA	.096	.077
χ^2/Sd	2.320	1.856
SRMR	.067	.062
NFI	.99	.99
GFI	.98	.98
AGFI	.97	.98
PGFI	.87	.86
CFI	.99	.99
RFI	.99	.99
	<i>S.d= 764</i>	<i>S.d= 751</i>
	<i>$\chi^2=1772.92$</i>	<i>$\chi^2=1394.34$</i>
	<i>RMSEA %90</i>	<i>RMSEA %90</i>
	<i>Güven Aralığı (.090; .10)</i>	<i>Güven Aralığı (.071; .083)</i>
	<i>N= 145</i>	<i>N= 145</i>

Tablo 4 Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği için yapılan ilk ve modifikasyon indeksi uygulanmış, DFA modellerinin uyum iyiliği değerlerini göstermektedir. Lisrel programı analiz aşamasında gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa temelinde, modele ilişkin ayrıntılı modifikasyonlar önerir. Bu modifikasyonlar genellikle hata matrisleri temelinde oluşturulur ve modelde orijinal olarak öngörülmeyen, ancak eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelde kazanılacak ki-kare değerini gösterir. Böylece hata kovaryansları modifiye edilerek modelin toplam hatası düşürülmüş olur. Tablo 4 incelendiğinde nihai modelin uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli kriterleri sağladığı söylenebilir (Schumacker & Lomax, 2004). DFA modelinin ayrıntılarının çoğunu resimsel bir şekilde temsil etmek için yol diyagramları adı verilen özel olarak geliştirilmiş grafikler kullanılarak (Raykov ve Marcoulides, 2008), bu çalışmada DFA ile elde edilen ölçme modeli yol diyagramı ile sunulmuştur. Faktör yüklerini gösteren PATH diyagramı Şekil 1'de verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde DFA

sonucunda modele dâhil edilen maddelerin faktör yüklerinin 0.3'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan modelin faktör yükleri açısından gerekli kriterleri sağladığını göstermektedir. Yeni örneklem için yapılan madde analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.



Chi-Square=1394.34, df=751, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 1. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği için PATH Diyagramı

Tablo 5.*Ölçeğe Ait Madde İstatistikleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları*

Madde	Madde Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlik Katsayısı	Ölçeğe Ait Maddeler ile Toplam Puan Arasındaki İlişki	Ayrt Edicilik Testi için t değeri (Alt ve üst %27'lik Gruplar)	Ayrt Edicilik Testi için p değeri (Alt ve üst %27'lik Gruplar)
i1	.584	.963	.608**	-8.894	<.001
i2	.617	.963	.638**	-11.384	<.001
i3	.653	.963	.675**	-13.017	<.001
i4	.503	.964	.525**	-8.062	<.001
i5	.561	.964	.590**	-9.018	<.001
i6	.624	.963	.647**	-8.018	<.001
i7	.719	.963	.736**	-9.746	<.001
i8	.662	.963	.684**	-11.184	<.001
i9	.662	.963	.681**	-10.627	<.001
i10	.713	.963	.728**	-11.686	<.001
i11	.530	.964	.558**	-5.847	<.001
i12	.452	.964	.489**	-6.203	<.001
i13	.494	.964	.528**	-6.862	<.001
i14	.392	.965	.429**	-4.728	<.001
i15	.729	.963	.746**	-11.239	<.001
i16	.719	.963	.742**	-13.166	<.001
i17	.530	.964	.550**	-6.084	<.001
i18	.759	.963	.774**	-12.935	<.001
i19	.735	.963	.753**	-10.4	<.001
i20	.785	.962	.800**	-13.46	<.001
i21	.563	.963	.587**	-9.57	<.001
i22	.703	.963	.720**	-10.817	<.001
i23	.682	.963	.702**	-9.855	<.001
i24	.613	.963	.642**	-9.295	<.001
i25	.619	.964	.654**	-10.862	<.001
i26	.788	.962	.802**	-17.598	<.001
i27	.714	.963	.733**	-9.855	<.001
i28	.679	.963	.701**	-10.493	<.001
i29	.770	.963	.783**	-15.44	<.001
i30	.669	.963	.691**	-10.678	<.001
i31	.710	.963	.728**	-13.057	<.001
i32	.642	.963	.664**	-10.632	<.001
i33	.564	.964	.591**	-12.781	<.001
i34	.561	.963	.584**	-9.23	<.001
i35	.516	.964	.541**	-8.713	<.001
i36	.637	.963	.656**	-18.735	<.001
i37	.455	.964	.479**	-8.189	<.001
i38	.486	.964	.505**	-6.565	<.001
i39	.485	.964	.504**	-6.984	<.001
i40	.670	.963	.693**	-9.403	<.001
i41	.708	.963	.726**	-10.462	<.001
N:145	Cronbach Alfa: .96			n:40	

**%99 Güvenilirlikle anlamlı korelasyon katsayılarını ifade etmektedir.

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğine ait maddelerin madde toplam korelasyonlarının ve toplam ölçek puanı ile korelasyonlarının 0.3 puandan daha yüksek olduğu görülmektedir. Geliştirilen *Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği'nin* ölçülmek istenen davranışı gösteren okul müdürleri ile göstermeyen okul müdürlerini ayırt edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla alt-üst %27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur. Madde ayırt ediciliği için yapılan alt ve üst %27'lik (40'ar kişi) grupların karşılaştırılması sonucunda da aradaki farkın istatistiksel olarak %95 güvenilirlikle anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre söz

konusu ölçeğin madde analizlerinden başarıyla geçtiği söylenebilir. Elde edilen yeni boyutlara göre yapılan Cronbach Alfa testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Tüm Ölçek	41	.964
Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik	14	.932
Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme	10	.891
İletişim ve Değerler	6	.861
Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim	6	.842
İzleme ve Rehberlik Etme	3	.854
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	2	.793

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde ölçeğin %96.4 gibi çok yüksek düzeyli bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise tüm boyutların iyi veya yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (Nunnally, 1975). Tüm bu sonuçlar Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin güvenilir ve geçerli ve söz konusu örneklem grubu için uygulanabilir seviyede bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, okul müdürlerinin kendi yetkinliğine dayalı iş performans algılarını belirlemek için bir ölçme aracının geliştirilmesi amacı ile Pont’un (2013) Okul Müdürleri Standartları listesi Türkiye’ye uyarlanmış daha sonra geliştirilmek istenen ölçek çalışmasının maddeleri uzman görüşleri alınarak yazılmıştır. Sekiz aşamadan oluşan bir ölçek geliştirme süreci yürütülerek Türk Eğitim Sistemi’ne uygun bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve Açımlayıcı Faktör Analizi için 182 katılımcıya ve ikinci analiz olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için diğer örneklemden farklı olarak 145 katılımcıya ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin Cronbach α (0.959) katsayısının yüksek bir oranda olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşan altı boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucu gruplanan faktör maddeleri; maddeler, ilgili alan yazın ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda boyutlar isimlendirilmiş ve boyutların isimlendirilmesi ile ilgili gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

Analizler sonucunda, birinci faktör altında yer alan maddeler incelendiğinde; okul müdürlerinin davranış göstergeleri içinde 1) okuldaki eğitim ve öğretimi planlanma, organize etme, 2) öğrenci ve öğretmenleri izleme ve değerlendirme, 3) okul ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere yönelik uygun liderlik yöntemleri kullanma, 4) okulda yenileşme süreçlerine ve etkili teknoloji kullanımına öncülük etme, 5) etkili öğrenme için güvenli sağlıklı okul iklimi yaratma yer almaktadır. Davranış göstergelerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin eğitim ve öğretimi yönetme, öğrenme ve öğretme süreçlerini değerlendirme ve bu süreçlere liderlik etme gibi birtakım görevlerini yerine getirdiği söylenebilir. Buradan hareketle gerek yetkinlik maddeleri gerekse alanyazın araştırmaları ve uzman görüşleri doğrultusunda ilk boyut “*Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik*” şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktör maddeleri incelendiğinde; üretkenliğin desteklenmesi, öğretimi desteklemek için yeterli zaman ayırma, okulda iş dağılımı ve insan kaynağını organize etme, okul paydaşları ve okul çevresi ile iş birliği, teknolojiyi etkin kullanma ve öğretmenleri mesleki gelişim için motive etme gibi örgütsel koşulların oluşturulmasına, okulun ve personelin geliştirilmesine yönelik rol ve sorumluluklar yer almaktadır. Bu doğrultuda faktör maddeleri, alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda ikinci boyut “*Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme*” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör maddeleri incelendiğinde; duygu ve düşünceleri uygun bir dil ile açıklama, başkalarını etkin bir şekilde dinleme, örgüt değerlerine uygun davranma, okulda farklılıklara saygıyı teşvik etme, velilerin, öğrencilerin ve okul ile ilgili diğer çalışanların mahremiyetini koruma ve kurumda kişilerarasındaki ilişkilerde, saygıyı esas alma gibi örgütsel iletişim ve değerlere yönelik rol ve yetkinlikler yer almaktadır. Ayrıca iletişim ve değerler örgütsel yetkinlikler arasında oldukça yüksek puan alan

faktördür. Faktör maddelerine, alanyazına ve uzman görüşlerine dayanarak üçüncü boyut için en uygun başlık, “İletişim ve Değerler” olarak belirlenmiştir. Dördüncü faktör maddeleri incelendiğinde; Okulu, mevcut mevzuata göre yönetme, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz etme ve ihtiyaçlara göre öğretmenleri yönlendirme, liderlik becerilerini geliştirmeleri için çalışanları teşvik etme, gelişmeye ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almak için verilere dayalı bir yöntem izleme, eğitim-öğretim programı bilgisine sahip olma, çatışmayı etkili bir şekilde yönetme gibi okul içinde uyumun yaratılmasına ve mesleki gelişimin sağlanmasına yönelik rol ve sorumluluklar yer almaktadır. Dolayısıyla faktör maddeleri, ilgili araştırmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda dördüncü boyut için en uygun başlık, “Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim” şeklinde belirlenmiştir. Beşinci faktör maddeleri incelendiğinde; gelişime ve iyileştirmeye odaklanmak için okulun misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirleme, toplumsal ve örgütsel ortak amaçlar doğrultusunda okulun misyonu ve eğitim projelerini paydaşlarla beraber belirleme, hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirmeyi sağlama gibi rol ve sorumluluklar yer almaktadır. Okul örgütlerinde misyon, vizyon, amaç ve hedefler belirlenirken okul müdürü bu süreçte liderlik ve rehberlik etmekte ayrıca istenilen çıktılar elde edilmesi için süreci takip etmektedir. Dolayısıyla, en uygun beşinci boyut başlığı, “İzleme ve Rehberlik Etme” şeklinde belirlenmiştir. Son olarak altıncı faktörde yer alan iki madde incelendiğinde; finansal kaynak planlaması yapma, yasal sınırlar içinde okula kaynak yaratma, şeklinde iki yetkinlik alanı bulunmaktadır. Resmi ve özel okullarda okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarından biri de okula kaynak yaratmadır. Eğitim ve öğretimle yapılacak birçok gelişimin ve iyileştirmenin finansal kaynaklara bağlı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle alan yazından ilgili çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda en uygun en uygun altıncı boyut adı, “Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi” şeklinde belirlenmiştir ve Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği faktör yapısı ve faktör yükleri verilmiştir.

Elde edilen faktör yapısının yapı geçerliliğinin sınanması için yapılan DFA sonucunda belirlenen modele uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli kriterleri sağladığı tespit edilmiştir (Schumacker & Lomax, 2004). DFA sonucunda modele dâhil edilen maddelerin faktör yüklerinin 0.3'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan modelin faktör yükleri açısından gerekli kriterleri sağladığını göstermektedir. Yeni örneklem için yapılan madde analizi sonuçları incelendiğinde, Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği'ne ait maddelerin madde toplam korelasyonlarının ve toplam ölçek puanı ile korelasyonlarının 0.3 puandan daha yüksek olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliği için yapılan alt ve üst %27'lik (40'ar kişi) grupların karşılaştırılması sonucunda da aradaki farkın istatistiksel olarak %95 güvenlilikle anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre söz konusu ölçeğin madde analizlerinden başarıyla geçtiği söylenebilir (Nunnally, 1975). Elde edilen boyutlara göre yapılan Cronbach Alfa testi sonuçları, 1) Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik (0.932), 2) Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme (0.891), 3) İletişim ve Değerler (0.861), 4) Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim (0.842), 5) İzleme, Rehberlik Etme (0.854), 6) Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi (0.793) şeklindedir. Sonuçlara göre ölçeğin %96.4 gibi çok yüksek düzeyli bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise tüm boyutların iyi veya yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlar Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli ve söz konusu örneklem grubu için uygulanabilir seviyede bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Yetkinliklere yönelik oluşan literatürde yetkinlik kümeleri, yetkinlik boyutları veya yetkinlik grupları çok çeşitli şekillerde ve çeşitli kapsamlarda gruplandırılmıştır. Çalışmada Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin ilk boyutu olan, “Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik” boyutuna karşılık gelen öğretim liderliği alan yazında yoğun çalışma yapılan konulardandır. Bu boyut altında yer alan; eğitim ve öğretimi planlama, yönetme, izleme, değerlendirme okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarıdır. Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili öncü çalışmalar yapan Gümüseli’ne (2001) göre öğretim liderliği, okul müdürlerinin yeterli olmak zorunda kaldığı bir liderlik alanıdır. Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olması, öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biridir. Bu boyut altında toplanan maddeler (davranış göstergeleri) alan yazında yer alan Gümüseli (1996) ve Şişman (1997) tarafından geliştirilen öğretim liderliği ölçeğindeki yetkinlik göstergeleri ile benzerdir. Balyer tarafından (2012) yapılan “Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller” çalışmasında, bir öğretim lideri olarak müdürün rolleri, öğrenmenin gerçekleşmesi için kaynakların sağlanması, ortamın hazırlanması, kolaylaştırma ve

gerekli yönlendirilmelerin yapılmasıdır. Barnett ve Monda-Amaya (1998) göre, okul müdürlerinin önemli rollerinden biri olan okuldaki eğitim ve öğretime odaklanan “öğretim liderliği”, okul müdürleri için önemli bir sorumluluktur. Özetle, okulun öğretim lideri olarak müdürün rolünü vurgulayan (örneğin, Balyer, 2012; Barnett & Monda-Amaya, 1998; Gümüşeli, 1996; Şişman, 1997) çok sayıda çalışma yapıldığını söylemek mümkündür.

Çalışmada okul müdürlerinin diğer yetkinlik boyutu, “*Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme*”dir. Bu boyutta yetkin olabilmek için okul müdürünün, öğretime zaman ayırması, gerekli organizasyonu ve paydaşlarla iş birliği yapması, teknolojiyi etkin kullanması, başarıları takdir etmesi ve paydaşları mesleki gelişime yönlendirmesi gibi rolleri yerine getirmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Leithwood ve diğerleri (2008-2020) başarılı okul lideri, yön belirleme, ilişkiler kurma, insanları geliştirme, istenen uygulamaları desteklemek için organizasyonu yeniden tasarlama ve öğretim programını iyileştirme, gibi görevleri yerine getirmek durumunda olduğunu vurguluyor. Bu boyutta, okul ve personelin geliştirilmesini sağlayan örgütsel liderliğin ön plana çıktığı söylenebilir. Nitekim Gümüşeli’ne (2001) göre, örgütü ve kaynaklarını mevcut mevzuata ve kurallara uygun bir biçimde yöneterek güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturan okul müdürleri “örgütsel liderlik” rollerini yerine getirmektedir. Bredeson ve Johansson’ın (2000) ifade ettiği gibi okul müdürünün, önemli rollerinden biri de çalışanların mesleki gelişimini sağlamaktır. Okulun etkili olması ortak çabalara bağlıdır. Okul müdürünün kendi mesleki gelişiminin yanısıra örgüt performans için çalışanların meslek gelişimlerini desteklemesi önemlidir.

Ölçekte yer alan, “*İletişim ve Değerler*” boyutu altında okul müdürlerinin, etkili iletişim kurma, örgüt değerlerine uygun davranma, kişilerarası ilişkilerde saygıyı esas alma, farklılıklara saygı duyma, okul paydaşlarının mahremiyetini koruma, şeklinde yerine getirmesi gereken görevler yer almaktadır. İletişim becerileri “her okul organizasyon için can damarı” olarak tanımlanmıştır (Lunenburg & Ornstein, 2008). İletişimin önemi, Lunenburg ve Ornstein tarafından, farklı türdeki kuruluş ve okul yöneticilerinin yüzde 70 ile 80’inin zamanlarını iletişim kurarak geçirdiğini gösteren bir dizi çalışma hakkında rapor verdiklerinde dikkatleri çekmiştir. Buna ek olarak, Güney Florida Üniversitesi Kariyer Merkezi (2015) tarafından bildirilen bir araştırma, katılımcıların yüzde 97,60’ının iletişimi günümüz iş yeri için önemli bir beceri olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Liderlik etkinliğinde iletişimin önemi büyüktür ve bu nedenle etkili performans için gerekli olan önemli yeterliliklerden biri olarak ele alınmalıdır. Wilhite ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada; okul liderleri temel yetkinlikleri arasında okul paydaşları ve okul çevresi ile iş birliğine ve paylaşımaya yönelik kurulan “etkili iletişim” yer almaktadır. Karataş (2016) tarafından, okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilebilmesi için gerekli olan mesleki standartları belirlemek amacıyla yapılan mevcut çalışmada, 8 standart arasında “etkili iletişim” 11 yeterlik alanıyla yer almıştır.

Şüphesiz örgütler için iletişimin önemi büyüktür. İletişim kadar önemli olan diğer bir unsur, değerlere uygun biçimde davranmadır. Örgütlerde sergilenen insani ilişkiler bunun içine girmektedir. Kişinin insanlarla çalışma bilgisini ve kapasitesini ele alan “insani ilişkiler becerileri”, Northouse (2013) tarafından “Bir liderin astları, akranları ve üstleriyle örgütün hedeflerine ulaşması için etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olan yeteneklerdir.”, şeklinde ifade edilmiştir. Hoy ve Miskel (2005) bu becerilerden, “başkalarının duygu ve tutumlarını anlamayı bireysel ve işbirliğine dayalı iş ilişkilerinde insanlarla nasıl çalışılacağını bilmeyi kapsayan” kişilerarası beceriler olarak bahsetmiştir. Aslında, bir lider etkili insan ilişkileri becerileri gösteremezse etkili okul ve öğrenci performansı elde etmenin zor olabileceği yönünde güçlü bir olasılık vardır. Konuşma, müdürlerin çalışmalarının önemli bir parçasıdır, ancak dinlemek de aynı öneme sahiptir. Okul müdürleri dinleyerek öğretmenleri güçlendirir, deneyimlerini, uzmanlıklarını ve mesleki özerkliklerini kabul eder ve bunların hepsi sağlıklı bir profesyonel öğrenme topluluğu için gereklidir. Okul müdürleri öğretmenlere mesleki gelişimleri hakkında görüş, öneri beyan etme fırsatları da sağlamalıdır. Bu diyaloglarda müdürler, öğretmenin öğrenmesini ve sınıf uygulamalarını güçlendirmek için okulda kolektif liderlik kapasitesi oluşturacak şekilde öğretmen özerkliğine destek vererek onların profesyonel karar alma sürecine katılımını teşvik eder (Bredeson ve Johansson, 2000).

“*Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim*”boyutu altında, okulun mevcut mevzuata göre yönetilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, çalışanların liderlik becerilerinin geliştirilmesi, geliştirme ve

iyileştirme konusunda verilere dayalı yöntem izlenmesi ve örgütlerde kaçınılmaz olan çatışmaların etkili yönetilmesi, okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken yeterlilik alanlarıdır. Araştırmalara (Balyer, 2014; Gümüşeli, 1994) göre okullarda kaçınılmaz olan çatışmaların etkili yönetilmesi, örgüt içinde uyum yaratılması konusunda önemli olmakla birlikte bu konuda okul liderlerinin gerekli yetkinliğe sahip olması önemlidir. Bredeson ve Johansson'a (2000) göre, okul müdürünün önemli rollerinden biri çalışanların mesleki gelişimini sağlamak, ayrıca, okuldaki herkes için olumlu ve sağlıklı öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmektir. Morrison'a (2013) göre ise başarılı okul liderlerinin yetkin olması gereken alanlar, tüm personelin etkili bir şekilde mesleki gelişimini sağlama, iyileştirme için net stratejiler belirleme, öz değerlendirme ve veri analizi yapma, şeklindedir. Özetle alanyazın doğrultusunda, "Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim" boyutu çalışmada yer alması gereken önemli bir boyuttur.

Diğer bir boyut ise üç yetkinlik alanından oluşan "İzleme ve Rehberlik Etme"dir. Bu boyut altında, okul misyonu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirleme ve misyonun gerçekleşmesini sağlama şeklinde yetkinlik alanları yer almaktadır. Bir örgütün var olma nedeni olan misyonunun okul liderinin önderliğinde okul paydaşları ile belirlenmesi, amaçlara ulaşmada önemlidir. Karara katılma sahiplenmeyi de beraberinde getirir. Ayrıca misyonun ve amaçların gerçekleşmesi için okul müdürünün süreci izlemesi ve sürece rehberlik etmesi önemlidir. Mombourquette'e (2017) göre, okul müdürlerinin önemli görev ve yetkilerinden bir diğeri okul toplumu katılımı ile vizyon misyon ve hedef belirlemedir. Bunun bir örneği, Kanada'nın Alberta Eyaleti'dir. 2009'da eğitim bakanı, okul liderlerinin okul topluluğunu ortak okul değerleri, vizyonu, misyonu ve hedefleri oluşturma ve sürdürme konusunda iş birliği bir şekilde dâhil etmeye yönlendirmeleri için bir dizi uygulama kılavuzunu onaylamıştır (Mombourquette, 2017). Leithwood ve diğerleri (2008-2020), okul müdürlerinin vizyon, misyon ve hedef belirleme gibi liderlik uygulamalarını "yön belirleme" boyutu olarak adlandırmıştır. Balyer'e (2012) göre ise okul müdürünün en önemli yetkinliklerinden birisi vizyoner olmasıdır. Okul müdürü okula ait misyon ve vizyonu belirleyip öğretmen, öğrenci ve aileler dâhil tüm paydaşları bu vizyon etrafında aktif roller ile toplamalıdır. Özetle "İzleme ve Rehberlik Etme" boyutu altında okul müdürlerinin okul paydaşları ile okul için misyon ve amaç belirleme, misyon ve amaçları gerçekleştirmek için ise süreci izleme ve sürece rehberlik etme gibi rol ve sorumlulukları vardır.

Elde edilen ölçekte son boyut "Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi"dir. Bu boyut "Finansal Kaynak Planlaması Yapma" ve "Yasal Sınırlar İçinde Okula Kaynak Yaratma" şeklinde iki yetkinlik alanından oluşmaktadır. Literatürde bir faktöre dâhil olması gereken madde sayısı ile ilgili çeşitli görüşler bulunmakla birlikte bazı çalışmalar en az iki madde içermesini önermektedir (Gosling vd., 2003; MacCallum vd., 1999; Raubenheimer, 2004). Resmi ve özel okullarda, finansal kaynak planlaması yapma ve okula kaynak yaratma okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken görevlerindedir. Şüphesiz okullarda finansal kaynak olmadan etkili eğitim-öğretimin varlığından söz etmek mümkün değildir. Çünkü eğitimde yapılacak birçok iyileştirme ve geliştirme paraya bağlıdır. Bu da eğitimin etkili yapılabilmesi için yeterli miktarda harcama yapmayı gerektirir. Gümüşeli'ne (1996) göre, okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması nitelikli öğretmen yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamak ile mümkün olur. Okul müdürünün özellikle niteliği artırmaya yönelik çabalarının yeterli kaynak olmadan olumlu sonuç vermesi olanaklı değildir. Öğrenciler için öğrenmeye güdüleyen bir ortamın yaratılması, öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi büyük ölçüde parasal kaynaklara bağlı olarak yapılacak etkinliklerdir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Tüm sonuçlar incelendiğinde araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- 1) Ülkemizde özellikle, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının belirlenmesine yönelik geliştirilmiş bir ölçek bulunmaması nedeniyle, geliştirilen bu ölçeğin okul müdürlerinin hem hizmet öncesi eğitimlerine, hem de hizmet içi eğitimlerine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu nedenle geliştirilen *Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin* alanda yeni yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edeceği de düşünülmektedir.

- 2) İleride yapılacak çalışmalarda yöneticilerin yetkinliğe dayalı performansları ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Tüm sonuçlar incelendiğinde uygulamacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- 1) Okul yöneticisi olarak ataması veya görevlendirilmesi yapılan kişilerin seçiminde gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bazı asgari yetkinliklerin aranması, verimliliği artıracı etki yapacaktır.
- 2) *Okul Müdürlerinin Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algılar Ölçeği* okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı performanslarını ölçerek ihtiyaç duydukları hizmet-içi eğitimlerin planlanmasında da yararlı olacağı düşünülmektedir.
- 3) Hizmet öncesi ve hizmetiçi programlarla okul müdürlerinin belli yeterlilik alanlarına öncelik verilerek yetkinlikler kazandırılması, okul örgütü başta olmak üzere tüm bakanlık ve ülke için yararlı olacaktır.
- 4) Okul müdürlerinin yeterliliklerini artırmak için yöneticilik profesyonel hâle getirilmelidir. Okul müdürlerinin atama ve seçme yöntemi tekrar gözden geçirilerek yetkinlik odaklı yaklaşımlar benimsenmelidir.
- 5) Okul müdürlerinin yeterliklerini artırmak amacıyla yöneticiler lisansüstü ve hizmet içi eğitimlere yönlendirilmeli.
- 6) Ölçekten alınan yüksek puan yetkinliğe dayalı performansın yüksek olduğuna, alınan düşük puan ise yetkinliğe dayalı performansın düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu ölçek aracılığıyla okul müdürlerinin düşük puan aldıkları yetkinlik alanı (iletişim, pedagoji, okul içinde uyum yaratma, finansal kaynak yönetimi vb.) belirlenerek ve farkındalık yaratılarak, onların bu yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar çalışmanın tamamına katkıda bulunmuştur. Çalışma işbirliği içinde yürütülmüş ve raporlanmıştır. Bu çalışma, birinci yazarın doktora tez çalışması ile ilişkilidir. İkinci yazar doktora tez danışmanıdır.

Etik Beyan

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışma İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulundan, 9.3.2022 tarihli 151 sayılı etik izin onay kararına göre yapılmıştır. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 20.4.2022 tarihli E-59090411-44-48181511 sayılı anket ve araştırma izni alınmıştır. Araştırmaya katılanlara araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapan ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilirliklerini belirten bilgilendirilmiş onam formu imzalanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ait hiçbir veri toplanmamıştır.

Bu çalışma, birinci yazarın doktora tez çalışması ile ilişkilidir. İkinci yazar doktora tez danışmanıdır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli Örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159–175. <https://doi.org/10.14582/duzgef.721>
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1–22. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ej1083099>
- Alpar, R. (2018). Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik (7. bs.). Detay Yayıncılık. <https://doi.org/10.37609/akya.1623>
- Aslan, Ö. Ş. (2021). *Öğretmen mutluluğu: Bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi. <https://doi.org/10.22596/hej.988450>
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196–208. <https://doi.org/10.14527/9786052415306.06>
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75–93. <https://doi.org/10.19171/uefad.679322>
- Balyer, A. (2014). School Principals Role Priorities/Okul Müdürlerinin Rol Öncelikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24–40. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5459/74062>
- Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181–192. <https://doi.org/10.1177/074193259801900306>
- Bhardwaj, A., & Punia, B. K. (2013). Managerial competencies and their influence on managerial performance: A literature review. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 2(5), 70–84. Retrieved from <https://garph.co.uk/IJARMSS-vol2-no5.html>
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179–191. <https://doi.org/10.1080/01425690220137701>
- Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589–610. <https://doi.org/10.2307/1163181>
- Biçer, G., & Düztepe, Ş. (2003). Yetkinlikler ve yetkinliklerin işletmeler açısından önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 13–20. Retrieved from <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/39926/>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385–401. <https://doi.org/10.1080/1367458000200114>
- Bücker, J., & Poutsma, E. (2010). Global management competencies: A theoretical foundation. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 829–844. <https://doi.org/10.1108/02683941011089116>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32(32), 470-483.
- Câmpeanu-Sonea, E., Sonea, A., Gabor-Supuran, R., & Mureşan, A. (2011). Organizational competence a development framework. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 6(2), 301–318.
- Cardy, R. L., & Selvarajan, T. T. (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business horizons*, 49(3), 235–245. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.09.004>
- Celep, C., Ay, F. K., & Göğüş, N. (2010). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması. *V. Ulusal eğitim yönetimi kongresi*, 1–3.

- Chien Yu, M. A. (1998). *A study of the relationships between the self-directed learning readiness and job performance for school principals* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Cristobal, E., Flavián, C., & Guinalú, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3) 317–340. <https://doi.org/10.1108/09604520710744326>
- Davis, B. W. (2010). *The relationship of principal leadership style as it affects school climate and student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Union University.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). School leadership study: Developing successful principals. *Stanford University Educational Leadership Institute*.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Drisko, J. W. (2014). Competencies and their assessment. *Journal of Social Work Education*, 50(3), 414–426. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.917927>
- Ergin, B. (2014). *Türkiye’de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.664024>
- Fall, M. J. (2004). *Emotional competencies as a factor in the leadership of elementary school principals*. [Unpublished doctoral dissertation]. Central Michigan University.
- Gogus, A. (2015). Reconceptualizing Liberal Education in the 21st Century: The role of emerging technologies and STEAM fields in liberal education. In X. Ge, D. Ifenthaler, and J. M. Spector, *Full Steam Ahead: Emerging Technologies for STEAM*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02573-5_15
- Göğüş, A., Göğüş, N. G., & Bahadır, E. (2020). Intersections between critical thinking skills and reflective thinking skills toward problem solving. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 1–19.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/s0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(03)00046-1)
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 470–483. <https://doi.org/10.14527/9786053644309.04>
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531–548. <https://doi.org/10.14527/9786053644309.04>
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. (1. bs.). Pegem Akademi.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45–54.
- Hagemann, B., & Stroope, S. (2013). Developing the next generation of leaders. Industrial and commercial training. *Emerald Group Publishing Limited*, 45(2), 123–126. <https://doi.org/10.1108/00197851311309570>
- Heinsman, H. (2008). *The competency concept revealed: Its nature, relevance, and practice* [Unpublished doctoral dissertation]. Vrije Universiteit.
- Hermann, K., Komm, A., McPherson, J., Lambsdorff, M., & Kelner, S. (2011). *Return on leadership: Competencies that generate growth*. McKinsey & Co.

- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V., & Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56–81. <https://doi.org/10.1177/105268461802800103>
- Hornby, D., & Thomas, R. (1989). Toward a better standard of management. *Personnel Management*, 21(1), 52–55.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). Educational administration: Theory, research, and practice. McGraw-Hill.
- Hutton, D. M. (2017). Leadership performance model for the effective school principal. *Journal of School Leadership*, 27(4), 553–580. <https://doi.org/10.1177/105268461702700404>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Karadağ, E., İsci, S., Öztekin, S., & Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students' academic achievement: A meta-analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 107–122. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17294446>
- Karataş, İ. (2016). Professional standards for school principals in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1310>
- Kolibáčová, G. (2014). The relationship between competency and performance. *ACTA Universitatis Agriculturae Et Silviculturae Mendelianae Brunensis* 62(8), 1315–1327. <https://doi.org/10.11118/actaun201462061315>
- Köklü, D. M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 259–268. <https://doi.org/10.14527/9786053644309.08>
- Lambert, M., & Bouchamma, Y. (2019). Leadership requirements for school principals: similarities and differences between four competency standards. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 188, 53–68.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). Educational administration: Concepts and practices. Wadsworth. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Sage.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331–339. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Mombourquette, C. P. (2017). The role of vision in effective school leadership. *International Studies in Educational Administration by the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM)*, 45(1), 19–36.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 18(3), 359–372. <https://doi.org/10.1080/13632439869556>
- Northouse, P. C. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed.). Sage Publishers.

- Nunnally, J. C. (1975). Psychometric theory-25 years ago and now. *Educational Researcher*, 4(10), 7–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X004010007>
- Pont, B. [Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile] (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*. OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3tsiqtp90v-en>
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30, 59–64. <https://doi.org/10.4102/sajip.v30i4.168>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis* (1st ed.). Routledge.
- Reardon, S. F., & Ho, A. D. (2015). Practical issues in estimating achievement gaps from coarsened data. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 40(2), 158–189. <https://doi.org/10.3102/1076998615570944>
- Ringling, J. J., Sanzo, K. L., & Scribner, J. P. (2021). Elementary school principals and informal learning: Leveraging networks. *Journal of Workplace Learning*, 33(2), 109–119. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2020-0042>
- Rodriguez-Gomez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 240–255. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>
- Saylı, H., & Ağca, V. (2009). Bilgi çağı iş görenlerinin değişen yetkinlikleri ve işletmelerin yetkinlik beklentilerini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 345–364. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.400212>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling: Fourth Edition* (2nd ed.). Psychology Press.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375–400. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.001>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79–107. <https://doi.org/10.21733/ibad.458959>
- Tümekaya, S., & Asar, Ç. (2016). İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 243–258. <https://doi.org/10.18506/anemon.339300>
- Ünal, Ö. F. (2012). Temel yetkinliklerin belirlenmesine yönelik süreç ve model önerisi (vaka çalışması). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 185–205. <https://doi.org/10.19129/sbad.239>
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29–36. <https://doi.org/10.1108/eb053651>
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2021). Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması / The validity and reliability study of the scale of occupational professionalism of school principals. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 89–105. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.978454>.
- Zhang, W. & Brundrett, M. (2010). School leaders’ perspectives on leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154–158. <https://doi.org/10.1177/0892020610376792>.