



Araştırma Makalesi

Okul Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

School Leadership Scale: A Validity and Reliability Study

Research Article

Mehmet Tufan Yalçın\*<sup>1</sup>

Ramazan Atasoy<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık 2021  
Cilt 3 Sayı 2  
Sayfalar: 103-112  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 14.07.2021  
Kabul : 15.11.2021

Özet

Okul liderliği kavramı son yıllarda uluslararası literatürde sıklıkla ele alınan bir konudur. Ancak, Türkiye özelinde konu çeşitli liderlik stilleri bağlamında ele alınmış olup okul liderliğini bir bütün olarak ölçebilecek herhangi bir ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeğinin (OLÖ) Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın örneklemini Karaman ili ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan 337 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, OLÖ'nin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Araştırmada, DFA sonrası ölçeğin orijinal formu ile tutarlılık gösteren 22 maddelik ve dört boyutlu (yön verme, insanları geliştirme, örgütü geliştirme ve öğretim programını geliştirme) bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Okul liderliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanların iç tutarlılık değerleri .85 ile .95 arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırma sonuçları Türkçeye uyarlanan okul liderliği ölçeğinin tüm öğretim kademelerinde görev yapan okul yönetimlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının düzeylerini analiz etmede kullanılabilir etkili, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Geçerlik-güvenirlik, okul liderliği, ölçek uyarlama

Abstract

School Leadership has been extensively studied in international literature in recent years. However, in Turkey, the subject has been discussed in the context of various leadership styles and neither scale development nor adaptation study has been found to measure school leadership. The purpose of this study was to adapt School Leadership Scale developed by Leithwood (2012) into Turkish. The participants of the study included a total of 337 teachers in elementary, middle and high schools located in Karaman. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the construct validity of the scale. CFA results indicated a four-factor structure of the scale (Set Directions, Develop People, Develop the Organization, Improve the Instructional Program) which is consistent with the original form. The adapted scale consisted of 22 items and internal consistency values of the four factors ranged between .85 and .95. The results of the study demonstrated that The Turkish Form of School Leadership Scale is reliable and valid.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December 2021  
Volume 3 No 2  
Pages: 103-112  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 14.07.2021  
Accepted : 15.11.2021

Scale adaptation, school leadership, validity and reliability **Keywords**

<sup>1</sup> Şebit Polis Hakan Yılmaz İmam-Hatip Ortaokulu, [tufan.yalcin@hotmail.com](mailto:tufan.yalcin@hotmail.com)

<sup>2</sup> Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [atasoyramazan@harran.edu.tr](mailto:atasoyramazan@harran.edu.tr)

## GİRİŞ

Eğitim Yönetimi ve Liderliği üzerine gerçekleştirilen çağdaş araştırmaların büyük çoğunluğu, etkili okul liderliği rollerini ve uygulamalarını tanımlamaya ve bunların okul süreçleri, yapıları ve sonuçları üzerindeki etkilerini ölçmeye adanmıştır. Etkili okul liderliği rollerini ve uygulamalarını anlamaya yönelik akademik çalışmalar, öğretimsel liderlik (Hallinger ve Heck, 1996), dönüşümsel liderlik (Leithwood ve Jantzi, 2008; Sun ve Leithwood, 2012) ve dağıtılmış liderlik (Heck ve Hallinger, 2010; Özdemir ve Demircioğlu, 2015) üzerinde durmaktadır. Leithwood (2012) farklı liderlik stillerine işaret eden bu liderlikleri bir araya getirerek kapsayıcı, bütünsel bir yaklaşım sergilemiş ve okul liderliği kavramını ortaya koymuştur. Bu çalışma, başarılı liderlik uygulamasının tanımına yönelik, biri bireylerin ve küçük grupların çalışmasına odaklanan (Başarılı Liderlik Uygulamaları), diğeri ise bir bütün olarak organizasyonun etkinliği ile ilgilenen liderliğin “örgütsel bir özellik” olduğu iddiasıyla (Başarılı Örgütsel Uygulamalar) tutarlı olarak iki farklı yaklaşımı yansıtmaktadır.

Son çeyrek yüzyıl boyunca eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan araştırma kanıtları neredeyse, bu tür kapsayıcı ve bütüncül bir okul liderliği yaklaşımının okul gelişimini ve öğrenci öğrenimini teşvik etmek için merkezi bir konuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bryk vd., 2010; Hallinger ve Heck, 1996). Ayrıca bu konuda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin öğretime açık bir şekilde odaklanmasının, öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmada itici bir güç olabileceğini göstermektedir (Bryk vd., 2010; Özdemir ve Yalçın, 2019; Robinson vd., 2008). Çalışmalarda öğretime ve öğrenmeyi geliştirmeye yapılan bu vurgunun, öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalara katıldıkları (Blase ve Blase, 1999; Goddard vd., 2015) bunun yanı sıra daha fazla iş tatmini ve daha fazla yeterlilik hissetmeye (Goddard vd., 2015) başlamalarını sağladığını işaret etmektedir.

Önceki çalışmalar, sınıf uygulamalarını geliştirmek için okul etkililiği, öğretmen ve okul yöneticisi kapasitesine odaklanmasına rağmen, Leithwood ve arkadaşları (2020) ortaya koyduğu çalışmada, öğretmenler açısından okul yöneticilerinin okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile değişkenlerindeki bazı kritik etkenlerle inceleyerek kavramın etkilerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul liderliğinin öğrenci başarısında etkili olan pek çok aracı değişken üzerinden etkin olduğunu söyleyebiliriz. Okuldaki öğrenci başarısını etkileyen bu yoldaki değişkenlerin durumu, liderlik ve diğer kaynaklardan gelen etkilerle geliştikçe, öğrencilerin okul ve sınıf deneyimlerinin kalitesi zenginleşir ve öğrenciler için daha fazla öğrenme sağlanır (Atasoy, 2020; Leithwood, Sun ve Pollock, 2017). Uluslararası literatür incelendiğinde okul liderliği kavramının 21. yüzyılın başlarından itibaren sıklıkla ele alındığı ve konuya ilişkin çalışmaların giderek arttığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de ise ilgili alana yönelik çalışmaların daha çok öğretimsel liderlik, dağıtımcı liderlik ve paylaşımcı liderlik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Çoban ve Atasoy, 2020). Ancak, yazarların yaptığı araştırmalar sonucunda Türk eğitim yönetimi alan yazınında okul liderliğini bir bütün olarak ele alan çalışmalar ile bu liderliği ölçmede kullanılacak herhangi bir ölçek geliştirme ve/veya uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alandaki önemli bir açığı kapatacağı değerlendirilmektedir.

### Okul Liderliği

Her bir okulun, okul ortamının, çevresinin ve özellikle de okul liderinin birbirinden farklı dinamiklere ve özelliklere sahip olmasından dolayı okul liderliği kavramına yüklenen anlam ve ilişkili olduğu bağlam üzerinden yürütülen tartışma alanı son yıllarda güncelliğini korumaktadır. Araştırmalar, liderlerin bağlama duyarlı olmasının önemine vurgu yapmakta ve okul liderlerinin karşılaştıkları farklı bağlamsal talepleri ne kadar etkili anlayıp uygun şekilde yanıt verebildiğine odaklanmaktadır (Leithwood & Mascall, 2008). Araştırma sonuçları, en geniş anlamda okul liderliğinin sosyal (topluma odaklı), kişisel, çevresel ve ilişkisel bağlamlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, güncel araştırmalar okul liderlerinin değişime öncülük etme, girişimcilik, ortaklık kurma, yönetim ve politika yönetimi ve uygulaması yoluyla liderlik yaptığını da işaret etmektedir (Atasoy, 2020).

Bu çok boyutlu okul liderliği çerçevesi, okul liderlerinin etkili okul uygulamaları bağlamında hangi rol ve sorumluluklarının okuldaki öğrenmeyi ve öğretimi daha iyi desteklediğine ve okul geliştirmede hangi uygulamalarının daha etkili olduğuna ilişkin tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda son iki çeyrek yüzyılda yürütülen çalışmalarda araştırmacılar, okul liderlerinin davranışlarını çoğunlukla öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları çerçevesinde ele almışlardır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Ancak, her iki liderlik davranışlarını okul liderliği bağlamında bütünleştiren bir yaklaşım okul liderliği yaklaşımı ile sağlanmıştır. Önemli sayıda araştırma, bu çerçeveye dâhil edilen okul liderliği anlayışını desteklemektedir ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini doğrulayan verilere ulaşılmıştır (Day vd., 2011; Leithwood ve Jantzi, 2008; Leithwood ve Louis, 2012).

Başarılı okul liderleri, okulu ve diğer liderleri geliştirir, kuruma yön verir ve tüm eğitimcilerin profesyonel bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilebileceği ve genişletilebileceği olumlu kültürler inşa ederler (Leithwood vd., 2020). Bunu gerçekleştirmek için sanal ortamlar da dahil olmak üzere ortak bir vizyon çerçevesinde yüksek performanslı beklentiler oluşturarak ilişkileri sürdürür ve işlerin ilerlemesini sağlamak adına anlamlı yollarla başkalarıyla bağlantıda kalmak için ekstra çabalar gösterir. Tüm okul aktörleriyle güvene dayalı bir ilişki tesis eder ve personele bireysel destek sağlar ve onların mesleki gelişimleri için girişimlerde bulunur. Okul liderliği uygulama alanlarında yön verme ve insan kapasitesini geliştirme boyutlarını örgütsel düzlemde okul geliştirme bağlamı izler. Okul gelişimi güçlü bir okul kültürünün inşasını, işbirliğine dayalı ve organizasyonun işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırmayı, okul dışı aktörlerle işbirliği yapmayı ve hedeflere ulaşmak için okul için kaynaklar bulmayı içerir (Leithwood, Sun ve Pollock, 2017). Son bir boyut ise okul liderlerinin öğretimsel kapasiteye yönelik liderliklerini içerir. Bu bağlamda okul liderlerinin öncelikli sorumlulukları arasında öğretimi geliştirici ve destekleyici tedbirleri almak, okulun ve dolayısı ile de öğrencilerin öğretimsel gelişimlerini izlemek ve öğrenmeyi engelleyebilecek her türlü durum ve

ortamların kaldırılmasına yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Okul liderliğine ilişkin uygulama alanları ve yönetici davranışları Tablo 1'de sunulmuştur (Leithwood vd., 2020).

**Tablo 1.**

*Okul Liderliği Alanları ve Uygulamaları*

Uygulama Alanları	Davranışlar
Yön Verme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ortak bir vizyon oluşturur.</li> <li>Spesifik, paylaşılan, kısa vadeli hedefleri belirler.</li> <li>Yüksek performanslı beklentiler oluşturur.</li> <li>Vizyonu ve hedeflerin konuşulmasını sağlar.</li> </ul>
İnsanları Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personelin mesleki kapasitesini geliştirmesini teşvik eder.</li> <li>Personeline bireysel destek sağlar ve onları önemseydiğini gösterir.</li> <li>Okulun değerlerini ve uygulamalarını model olarak ortaya koyar.</li> <li>Personel, öğrenciler veliler ve öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler kurar.</li> <li>Öğretmen sendika temsilcileriyle verimli çalışmaya yönelik ilişkileri kurar.</li> </ul>
Örgütü Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>İşbirliği kültürü oluşturur ve liderliği dağıtır.</li> <li>Organizasyonu, işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırır.</li> <li>Ailelerle ve toplumla verimli ilişkiler kurar.</li> <li>Okulu daha geniş bir çevreyle buluşturur.</li> <li>Güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlar.</li> <li>Okulun vizyonunu ve hedeflerini desteklemek için kaynaklar bulur.</li> </ul>
Öğretim Programını Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretim programına uygun personel sağlar.</li> <li>Öğretim desteği sağlar.</li> <li>Öğrencilerin öğrenmesini ve okul gelişimini sürecini izler.</li> <li>Öğretimi engelleyen dikkat dağıtıcı unsurlardan personeli korur.</li> </ul>

Bu "Birleştirilmiş model" (Printy, Marks ve Bower, 2009) temelini son zamanlarda en kapsamlı, kanıta dayalı etkin okul liderliği bileşenlerini içeren Ontario Liderlik Çerçevesinden (Leithwood, 2012) almaktadır. Bu davranışlar genellikle paydaşlara yön verme, ilişkiler inşa etme ve insanları geliştirme, istenilen uygulamaları desteklemek için örgütü geliştirme ve öğretim programını geliştirmeye odaklanmıştır (Leithwood vd., 2020). Öte yandan, bu çalışmalar deneysel kanıtlar açısından sınırlı görülmektedir (Robinson vd., 2008). Tablo 1'de yer verilen okul liderliği çerçevesini oluşturan bu dört liderlik uygulama alanı öğrenci başarısını destekleyen bir yapıya işaret etmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Okul liderliği bağlamındaki alan yazındaki bu araştırma eksikliğini gidermek ve alandaki liderlik çalışmalarına güncel bir yaklaşım sunmak bu araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapan Türk akademisyenler için ampirik ve teorik çerçevesi kanıtlanmış ve birçok akademisyenlerce kabul görmüş bu okul liderliği uygulamasını alana kazandırmak "başarılı liderlerin ne yaptığını" tanımlamanın yanında "bunu nasıl yaptıklarını ve liderlikle ortaya çıkan etkiyi ölçmeyi" ortaya koyabilmek için yapılacak ampirik sorgulamaların tasarlamalarına imkan sunması bakımından önemlidir. Ancak, liderlik gibi karmaşık ve sofistike bir alanda araştırma tasarlamının kültürel, sosyal bağlamlarını da dikkate alan bir yaklaşımla ele alınması ve Türk kültüründe daha nitelikli, daha büyük ölçekli çalışmalar yapılması gereksinimi ortadadır. Bu bağlamda, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen okul liderliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması bu çalışmanın başlıca ana amacıdır. Türkçe eğitim yönetimi alan yazınına ilk kez kazandırılacak olan geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçeğin, okul liderliği kavramını ölçmeye odaklanan araştırmalar için önemli bir dönüm noktası olacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerini kullanılarak kesitsel bir anket tasarımı kullanılmıştır. Bu bölümde sırasıyla örneklem ve veri toplama süreci belirtilmiş, bir sonraki aşamada ise ölçek uyarlama ve veri analizi adımları açıklanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, Karaman ili sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Örneklem seçimi ve veri toplama süreçlerinde kolay ulaşılabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemlerinden olan uygun örneklem, zaman, para ve işgücü bakımından sınırlılıkların olduğu durumlarda kolay ulaşılabilen örneklemi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmaya toplam 337 öğretmen katılım sağlamış olup bunlardan 211'i kadın ve 126'sı erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırma için 337 kişilik bir katılımcı grubunun ölçek uyarlama/geliştirme çalışmaları için iyi derecede yeterli olduğu görülmektedir (Comrey, 1988).

Araştırmada katılımcıların eğitim durumlarına ve mesleki deneyimlerine ilişkin demografik bilgilere de yer verilmiştir. Eğitim durumu açısından katılımcıların %73'ü (n = 246) lisans; %27'si (n = 91) ise lisansüstü mezundur. Ayrıca, katılımcıların mesleki deneyim açısından %57'si (n = 192) 10 -34 yıl aralığında, %43'ü (n = 145) ise 1- 10 yıl aralığında öğretmen olarak görev yapmaktadır.



### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı bağlamında okul liderliğinin düzeylerini belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlanması süreçleri adım adım ve titizlikle işletilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ilgili ölçek sahibi yazardan e-posta yoluyla ölçek uyarlama izin süreçleri takip edilmiş ve gerekli onay alındıktan sonra uyarlama için çeviri işlemleri safhasına geçilmiştir. Bu aşamada, Eğitim Bilimleri alanı uzmanı olmak ve iyi derecede İngilizce dil yeterliğine sahip olmak şartlarını taşıyan altı farklı öğretim üyesinden birbirlerinden bağımsız ve habersiz olarak ölçeği Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada, ilgili akademisyenlerden gelen tüm Türkçe çeviri örnekleri araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve ortak tek bir metin oluşturulmuştur. Hazırlanan bu taslak metin, alan uzmanı yedi akademisyene tekrar gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve içerik uygunluğu hakkında kendilerinden görüş ve öneriler istenmiştir. Bu görüş ve öneri dönütleri doğrultusunda gözden geçirilen ölçek, Karaman'da görev yapan 15 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Bu pilotlama sürecinde katılımcı öğretmenlerden ölçek maddelerinde anlamsal (semantik) açıdan sorun oluşturabilecek kelime, kavram ve ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Bir sonraki adımda ise İngilizce dil öğretimi lisans mezunu ve Eğitim Bilimleri alanında uzman olan bir öğretim üyesinden orijinal metinden bağımsız olarak Türkçe çevirisi tamamlanan ölçeği İngilizceye yeniden çevirmesi istenilmiştir. Ölçeğin kaynak dile çeviri örneği ile orijinal ölçek arasında anlamsal açıdan bir farklılık olup olmadığı ölçeği uyarlayan yazarlar tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda üç maddede ek düzenlemeye gidilmiştir ve sonrasında uygulanmak üzere ölçeğin Türkçe formu oluşturularak veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler, Karaman ili sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden Google form ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri niteliğini sağlamak için veri toplama aracı gönderilmeden önce okul yöneticileriyle telefonla görüşülmüştür.

Okul Liderliği Ölçeği, temelini 'Birleştirilmiş model' (Printy vd., 2009) son zamanlarda en kapsamlı, kanıta dayalı etkin hesap olduğu düşünülen Ontario Liderlik Çerçevesinden (Leithwood, 2012) almaktadır. Ölçeğin orijinal formuna Leithwood ve McCullough (2017) çalışmasından ulaşılmıştır. 22 maddeden oluşan okul liderliği ölçeği, beşli Likert tipi derecelendirme ile ölçeklendirilmiştir. Likert tipi ölçeklendirme skalası 1 = (Hiç Katılmıyorum); 2 = (Az Katılıyorum); 3 = (Orta Düzeyde Katılıyorum); 4 = (Çok Katılıyorum); 5 = (Tam Katılıyorum) şeklindedir. Dört faktörlü ölçek sırasıyla yön verme, insanları geliştirme, örgütü geliştirme ve öğretim programını geliştirme başlıkları altında toplanmıştır. Okul liderliği ölçeğinin orijinal halindeki iç tutarlılık katsayısı .96 iken farklı çalışmalarda elde edilen iç tutarlık katsayıları ise .94, .93 ve .98 şeklinde bulunmuştur (Leithwood vd., 2020).

### Verilerin Analizi

Veriler, Mplus 8 ve IBM SPSS Statistic 25 yazılımları kullanarak araştırma hipotezlerine göre analiz edilmiştir. Çalışma için veriler Google form kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmış olup, analize tabi tutulacak veri setinde eksik değer olmayacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada, Türkçe 'ye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğinin sınanmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılması yeterli görülmüştür (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Ölçeğe ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği konusu çarpıklık ve basıklık katsayılarına, histogram, kutu-çizgi ve Q-Q grafikleri dağılımlarına bakılarak karar verilmiştir. Ölçek maddelerinin ve/veya alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları -2 ile +2 arasında olması beklenmektedir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce, kayıp veri analizi ile tek değişkenli uç değerler ve çok değişkenli uç değerler kontrol edilmiştir. Normallik varsayımlarından tek değişkenli normal dağılım, çok değişkenli normal dağılım, doğrusallık ve çoklu bağlantı (Tabachnick ve Fidell, 2007) normallik varsayımları da araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Türkçeye uyarlanması yapılan ölçeğin gerekli normallik varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Ortalama, standart bölüm (SD), çarpıklık ve basıklık dâhil olmak üzere tanımlayıcı istatistikler sonucunun istenen değerler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değerleri incelenmiştir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson korelasyonları hesaplanmıştır.

Okul liderliği ölçeğinin dört alt faktörlerine ilişkin tek değişkenli normal dağılımı istatistiklerine göre çarpıklık değerlerinin Yön Verme için -0.84 (SH = .13); İnsanı Geliştirme için -0.82 (SH = .13); Örgütü Geliştirme için -0.80 (SH = .13); Öğretim Programını Geliştirme için -0.56 (SH = .13) olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, basıklık değerlerinin ise Yön Verme için 1.18 (SH = .27); İnsanı Geliştirme için 0.49 (SH = .27); Örgütü Geliştirme için 0.63 (SH = .27); Öğretim Programını Geliştirme için -0.04 (SH = .27) olduğu tespit edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) çarpıklık değerleri varsayımının  $\pm 1$  aralığında dağılmasını verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği anlamına gelebileceğini ve dağılımın normal kabul edilebileceği şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ölçeğe ilişkin veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Benzer şekilde, çok değişkenli normallik ve doğrusallık her grup için saçılma matrisi yardımıyla incelenebilir (Çokluk vd., 2014). Eğer dağılımların şekilleri elips şeklinde ise çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış anlamına gelmektedir. Bu kapsamda dağılımın çok değişkenli normalliği ve doğrusallığı sağladığı anlaşılmıştır. Ayrıca, uyarlanan ölçeğin Tablo 1'de gösterildiği gibi alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri üst değer olarak kabul edilen .90'nın altında bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri orijinal ölçek değerlerine benzer şekilde görece kısmen yüksek olmakla birlikte Tabachnick ve Fidell (2007) belirttiği .90 eşliğinin altında olması faktörler arası çoklu bağlantı sorununun olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) de gereksinim olup olmadığını belirlemek amacı ile DFA uyum indekslerine bakılmıştır. Bu bağlamda DFA uyum indeksleri pek çok araştırmacı tarafından önerilen uyum indeksleri kriterleri kapsamında değerlendirilerek model-veri uyumunun karşılandığı gözlemlenmiş olup açıklayıcı faktör analizine gerek olmadığı kanısına

varılmıştır (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999; Schmitt, 2011). Okul liderliği ölçeğinin alt boyutları için korelasyon değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Okul Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları için Korelasyon Değerleri*

Okul Liderliği	1	2	3	4	$\chi$	SS
1. Yön Verme	1				3.86	.79
2. İnsanları Geliştirme	.826**	1			3.72	.95
3. Örgütü Geliştirme	.772**	.878**	1		3.75	.91
4. Öğretim Programını Geliştirme	.808**	.877**	.862**	1	3.60	.94

\*\*p<.01

Tüm varsayım testleri sınıandıktan sonra, Mplus 8 bilgisayar programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Raporlama sürecinde elde edilen DFA sonuçları, Orantılı Uyum İndeksi (CFI), Ki-kare Değerinin Serbestlik Derecesine Oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR) ölçütleri baz alınarak değerlendirilmeler yapılmıştır. İlgili uyum indekslerinde, CFI için >.90, RMSEA için <.06 ve SRMR için ise <.08 ölçüt olarak alınmıştır (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999).

## BULGULAR

Doğrulayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan hipotezin ya da kuramın test edilmesi diğer bir ifade ile önceden belirlenmiş yapının doğrulanması amaçlanır (Brown, 2015). Araştırmada, doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce SPSS 25 paket programında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett’s Test of Sphericity) analiz edilmiştir. Yapılan KMO ve Barlett testleri sonucunda, KMO değeri 0.97 bulunmuş ve Barlett testi ise anlamlı (p<0.001) olduğu görülmüştür. KMO ve Barlett testleri sonuçları ölçek verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamaktadır. Buna ek olarak, güvenilirlik analizi için 22 maddeli ölçeğin Cronbach Alfa değerlerinin 0.96 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, madde toplam değerleri (item-total statistics) incelenmiş ve madde toplam değerleri 0.32’ün altında hiçbir maddenin belirtilen değerin altında değer almadığı görülmüştür.

Bu kapsamda ilk kontrol edilen değer maddelerin (gözlenen değişkenlerin) t değerinin anlamlılık düzeyi olmuştur. Buna göre parametre tahminleri, t değerleri 2.56’yı aştığından .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Öte yandan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yol şemasına göre (Şekil 1.) incelenen p değeri .01 anlamlılık düzeyinde bulunmuştur. Harrington (2009), p değerinin anlamlı olmaması gerekirken örneklemin büyüklüğünden kaynaklı durumlarda değerin anlamlı çıkmasının normal olduğu belirtilmiştir.

Okul Liderliği Ölçeği veri setinin yapı geçerliğini analiz etmek amacıyla yapılan ilk DFA değerlerinin model uyumu açısından yeterli olmadığı ve model-uyum modifikasyonunun daha iyi bir uyuma işaret edebileceği görülmüştür ( $\chi^2 = 714.628$ , sd = 203,  $\chi^2/sd = 3.52$ , RMSEA= .086, SRMR= .035, CFI = .934). Mplus programı modifikasyon önerileri doğrultusunda aynı faktör yapısı içerisinde yer alan dört madde (Madde 13 - Madde 14; Madde 18 - Madde 19) arasındaki ilişkilerin uyum iyiliği indekslerini etkilediği görülmüştür. Bu dört maddenin hata kovaryanslarının eşleştirmeli ilişkilendirilmesi sonucu (Madde 13 ile Madde 14; Madde 18 ile Madde 19) model - uyum indekslerinde iyileşme sağlanmış ve model uyumunun kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Modifikasyon sonrasında hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonucu elde edilen dört faktörlü model doğrulanmıştır. Bu nedenle diğer uyum indekslerinin değerlendirilerek, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Okul Liderliği Ölçeği için Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör Yapısı	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1. Düzey	623.704	201	3.10	0.079	0.945	0.937	0.033
2. Düzey	626.599	203	3,09	0.079	0.945	0.938	0.034

Uyumluluk için değerlendirmeye alınan birinci uyum indeksi kıkare/sd oranıdır. Bununla birlikte Kikare ( $\chi^2$ ) tek başına değerlendirilen bir uyum istatistik olmadığı için serbestlik derecesi ile (sd) birlikte değerlendirmeye ( $\chi^2/sd$ : 3.10) alınmıştır. Child (2006) ve Tabachnick ve Fidell (2007) Kikare/sd oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma, 5’in altında olması ise orta derecede uyuma işaret ettiğine vurgu yapmaktadır. Veri setinde ortaya çıkan değerlerden kıkare/sd iyiye yakın bir orta derecede bir uyum olduğunu göstermektedir. Modelin uygunluğuna ilişkin bakılan ikinci bir diğer değer ise Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum istatistiğidir. RMSEA uyum indeksi 0 ile 1 spektrumu aralığında bir değer alabilmekte ve indeks 0’a yaklaştıkça mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Bu indeks aynı zamanda evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığını da göstermesi bakımından önemlidir (Çokluk vd., 2014). Analizde bakılan RMSEA değeri .079 bulunmuştur. Bu değer .05 ile .08 arasında olması iyi uyum olduğunu göstermektedir.

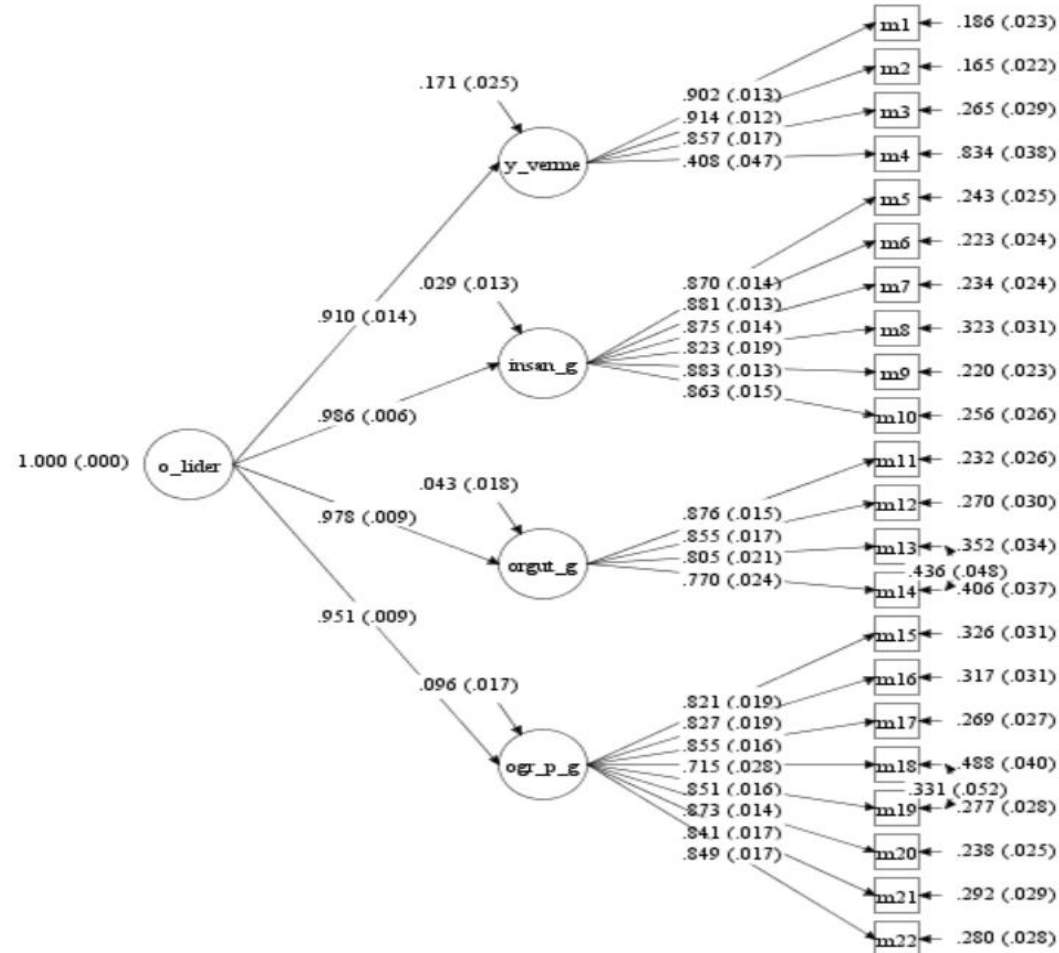
Bununla birlikte, uyum için modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösteren ve örneklem varyansı olarak da bilinen İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve parametre tahminlerinin sayısı için GFI’nin geliştirilmiş bir türü olan Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) değerlerine de bakılmıştır. Bu GFI ve AGFI değerleri büyük örneklem gruplarında daha sağlam değerler vermektedir (Çokluk vd., 2014). GFI ve AGFI parametre değerleri 0 ile 1 arasında değişmekte ve .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90’ın üzerinde olması ise iyi uyuma işaret etmektedir.

Bu araştırmada GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .84 ve .82 olarak bulunmuştur. Buna göre GFI ve AGFI'nın zayıf bir uyuma denk geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, standardize edilmiş RMR uyum indeksi .058 olarak bulunmuş olup, .08'in altında olduğu için iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan NFI'nin ve CFI değerleri .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında iki indeksin de .95 üzerinde gerçekleşmesi mükemmel uyuma işaret etmektedir. Yukarıda sıralanan veriler doğrultusunda modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ikinci düzey yol analizi Şekil 2'de verilmiştir. Ayrıca, ikinci düzeye ilişkin DFA sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'te yer alana sonuçlara göre uyum indeksleri incelendiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir.



Şekil 1. Okul Liderliği Ölçeği için Modifiye Edilmiş Model (1. Düzey)

Şekil 2. Okul Liderliği Ölçeği için Modifiye Edilmiş Model (2. Düzey)



Okul Liderliği Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Buna göre iç tutarlık katsayısı Yön Verme boyutunda .85, İnsanı Geliştirme boyutunda .95, Örgütü Geliştirme boyutunda .91, Öğretim Programını Geliştirme boyutunda .95 ve ölçeğin tamamı için ise .98 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Güvenirliği için kabul edilen eşik değerin .70 ve üzeri olması iç tutarlılığın (Nunnally, 1978) sağlandığı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Okul Liderliği Ölçeğinin .85 ile .98 arasında olması tüm alt boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür.



## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarını öğretmen görüşleri ile belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı uyarlamak amaçlanmıştır. Bu ana eksen doğrultusunda araştırmada, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeğinin Türkçe uyarlaması yapılmış olup, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya yazarları yönlendiren ve teşvik eden itici güç ulusal ve uluslararası eğitim yönetimi literatüründe okul liderliğinin son elli yılda en çok çalışılan konular arasında olması ve ulusal düzeyde bu konudaki eksiklik olmuştur. Bu bağlamda okullardaki mevcut liderlik davranışlarını bütün olarak ölçen bir ölçme aracının uyarlanması Türk eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliğine sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre, ölçeğin orijinal formunda yer alan 22 madde ve dört faktörlü bir yapıyı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Orijinal versiyonunda olduğu gibi, ölçeğin birinci boyutu 'Yön Verme' boyutunda dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan 'İnsanı Geliştirme' ise altı madde ile ölçülmektedir. 'Örgütü Geliştirme' boyutu ise dört madde bulunmaktadır. Son olarak ölçekteki 'Öğretim Programını Geliştirme' boyunda da toplamda sekiz madde bulunmaktadır.

DFA sonuçlarını raporlandırmak ve yorumlamak için kullanılan model-uyum indekslerine göre, Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. DFA birinci düzey sonuçları kabul edilebilir değerlere yakın gözlemlenmiş olmakla birlikte Mplus 8 programı modifikasyon önerileri doğrultusunda ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçlarının alanyazında model-uyum indeksleri kriter aralıklarıyla uyumlu olduğu ve kabul edilebilir bir yapıya işaret ettiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Okul Liderliği Ölçeğinden hem alt boyutlar bazında puan alınabileceği, hem de toplam bir puan elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. OLÖ için iç tutarlık katsayı değerlerinin, alan yazındaki eşik güvenilirlik katsayısı değerinin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan Okul Liderliği Ölçeğinin tüm boyutlarının güvenilirliğinin oldukça iyi olduğu bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Son yıllarda Covid-19 salgını başta olmak üzere eğitimi ve okul örgütlerini de doğrudan etkileyen küresel krizin olası olumsuz etkileri ve zorluklar yakın bir zamanda tamamen sona ermekten çok uzak olduğu ortadadır. Diğer taraftan, eğitimin hiç bu kadar kritik, bu kadar hayati ve bu fırtınadan korunmaya hiç bu kadar muhtaç olmadığı bir dönemde, krizle ortaya çıkan potansiyel avantajları yakalayabilmek için güçlüklerin üstesinden gelebilecek ve yeni normale uyum sağlayabilecek bir okul liderliğine gereksinim de kendisini hissettirmektedir. Sonuç olarak, Türkiye bağlamında okul yönetimlerinin liderlik düzeyini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek uyarlama çalışması alan yazına kazandırılmıştır. İlgili ölçek okul yönetimlerinin liderlik davranışını ne düzeyde gösterdiklerini ve bu liderliğin ne derece etkili olduğunu ölçmek amacıyla kullanılabilecektir. Ayrıca, okul liderliğinin okul, insan ve madde kaynaklarını geliştirmedeki rolünü ortaya koyması açısından önemlidir. Bir diğer önemli nokta ise okul liderliğinin öğretimsel kapasiteye ve öğrenci başarısına etkisi bağlamında araştırmacılara farklı bakış açıları sunma fırsatları vermesidir. Bu bağlamda özellikle etkili okullar geliştirmede okul liderliğinin rol ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Orijinal formuyla uyumlu olan ölçek bu bağlamda Türkiye'deki okul yönetimlerinin liderlik düzeylerinin geliştirilmesinde katkı sunabilir. Okul liderliği ölçeği araştırmacılara, okul yönetimlerinin liderlik davranışlarını sergilemede etkin olmalarını engelleyen veya destekleyen mekanizmaları anlamada yardımcı olabilir, liderliğe ilişkin tartışmalara ulusal düzlemde ve sosyokültürel bağlamda farklı ufuklar açabilir. Ayrıca, ulusal ve uluslararası liderlik araştırmaları için karşılaştırmalı liderlik çalışmalarına olanak verebilir. Son olarak, uluslararası kanıtlara dayanılarak geliştirilmiş bu ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması ilgili ölçeğin Türkiye'deki okul geliştirme araştırmalarına da katkı sağlaması beklenmektedir.

### Teşekkür

Ölçek uyarlama sürecinin çeşitli aşamalarında çok kıymetli desteklerini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarımıza, ölçeği dolduran ve inceleyen meslektaşlarımıza ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan saygıdeğer hakemlere teşekkür ederiz.

**Not:** Araştırmacılar bu çalışmayı referans olarak göstermeleri koşuluyla okul liderliği ölçeğini bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir. Ölçek ekte sunulmuştur (Ek A).

## KAYNAKÇA

- Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Bryk, A. S, Sebring, P. B, Allensworth E, ... Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklemeye yöntemleri. 14.07.2021 tarihinde <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Child, D. (2006). *The Essentials of factor analysis*. New York: Continuum International Publishing.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754- 761.
- Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, Teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. PegemA.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q., . . . Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London, England: Open University.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Boston, MA: Pearson Education.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hu, L., & Bentler PM (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Leithwood K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Toronto, Ontario, Canada: Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & McCullough, C. (2017). Strong districts and their leadership project: final report of research strand. *final report of research to the Council of Ontario Directors of Education, Toronto*.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*, (Vols. 23). Springer.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model." *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 918-938.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Examination of the relationships between academic achievement and the variables at the levels of school and students in secondary schools: two-level path analysis. *Education and Science*, 44(200), 93-116.



- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share instructional influence. *Journal of School Leadership, 19*, 504-532.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(4), 304-321.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012) Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 11*(4), 418-451.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Allyn & Bacon/Pearson Education

## Ek A. Okul Liderliği Ölçeği

AÇIKLAMA: <i>Sayın meslektaşım;</i> Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin “Okul Liderlik Uygulamalarına” ilişkin bir çalışma yapılmaktadır. Aşağıda listelenen liderlik uygulamalarının her birisini kendi okul müdürünüzün yaptığı çalışmaları göz önünde bulundurarak, ne düzeyde hayata geçirebildiğini belirtiniz. Lütfen soruların tamamını cevaplandırınız. Ölçme aracına isminizi yazmayınız. Gösterdiğiniz ilgi, destek ve güveniniz için teşekkür ederiz. Görüşünüzü; <b>1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tam Katılıyorum</b> seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.		Katılma derecesi				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.	Çalışanlara kapsamlı bir amaç duygusu verir.	①	②	③	④	⑤
2.	Okul geliştirme çalışmalarının nedenlerini belirtir.	①	②	③	④	⑤
3.	Öğretim için kısa vadeli hedefler belirlemede çalışanlarına destek olur.	①	②	③	④	⑤
4.	Öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı çalışmalarda yüksek beklentisi olur.	①	②	③	④	⑤
5.	Öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere bireysel destek sağlar.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğretmenleri, öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik fikir üretmeye teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
7.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir model oluşturur.	①	②	③	④	⑤
8.	Okulda samimiyet ve güvene dayalı bir çalışma ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
9.	Öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerini destekler.	①	②	③	④	⑤
10.	Çalışanların gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek, onların bu ihtiyaçlarına uygun etkili mesleki gelişim olanakları sağlar.	①	②	③	④	⑤
11.	Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ortamını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
12.	Çalışanların okul gelişimi ile ilgili kararlara katılımına özen gösterir.	①	②	③	④	⑤
13.	Velilerin okul geliştirme çalışmalarına katılımını sağlar.	①	②	③	④	⑤
14.	Okul geliştirme çabaları için çevrenin desteğini alır.	①	②	③	④	⑤
15.	Öğrenci verilerine dayalı olarak öğretmenlerin öğretim programlarını güncellemelerine destek olur.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretimi zenginleştirecek teknolojik araçların etkin kullanılmasını teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
17.	Öğretim süreçlerini geliştirmek için çalışanlarına kaynak sağlar.	①	②	③	④	⑤
18.	Sınıf etkinliklerini düzenli olarak gözlemler.	①	②	③	④	⑤
19.	Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla ders gözlemleri sonrasında onlarla birlikte etkili çalışmalar yapar.	①	②	③	④	⑤
20.	Öğretmenleri eğitimle ilgili konuları tartışmaya teşvik eden bir okul ortamı oluşturur.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğretmenleri, öğretim süreçlerini geliştirmek için verileri (sınav sonuçları vb.) etkin kullanmaları konusunda teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
22.	Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri dikkat dağıtıcı unsurları engeller.	①	②	③	④	⑤