

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Liderligi Ölçegi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

AUTHORS: Mehmet Tufan YALÇIN,Ramazan ATASOY

PAGES: 103-112

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1880049>



International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJ

ULUSLARARASI KARAMANOĞLU MEHMETBEY EĞİTİM ARA

Araştırma Makalesi

Okul Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

School Leadership Scale: A Validity and Reliability Study

Mehmet Tufan Yalçın*¹

Ramazan Atasoy²

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 konu çeşitli liderlik stilleri bağlamında ele alınmış olup okul liderliğini bir bütün olarak geliştirmek ve uyarlama çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Leith ve Okul Liderliği Ölçeğinin (OLÖ) Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın örnekleminde kademelerinde görev yapmakta olan 337 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Araştırmada, DFA sonrası ölçeğin orijinal maddelik ve dört boyutlu (yön verme, insanları geliştirme, örgütü geliştirme ve ölçek yapısına ulaşılmıştır. Okul liderliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırma sonuçları Türkçeye uyarlanan kademelerinde görev yapan okul yönetimlerinin sergiledikleri liderlik davranışları kullanılabilecek etkili, geçerli ve güvenilir bir ölçek 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, this subject has been discussed in the context of various leadership styles and neither scale development nor adaptation

GİRİŞ

Eğitim Yönetimi ve Liderliği üzerine gerçekleştirilen çağdaş araştırmaların büyük çoğunluğu, eğitim uygulamalarını tanımlamaya ve bunların okul süreçleri, yapıları ve sonuçları üzerindeki etkilerini ölçme, liderliği rollerini ve uygulamalarını anlamaya yönelik akademik çalışmalar, öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik (Leithwood ve Jantzi, 2008; Sun ve Leithwood, 2012) ve dağıtılmış liderlik (Heck ve Demircioğlu, 2015) üzerinde durmaktadır. Leithwood (2012) farklı liderlik stillerine işaret ederek kapsayıcı, bütünsel bir yaklaşım sergilemiş ve okul liderliği kavramını ortaya koymuştur. Uygulamasının tanımına yönelik, biri bireylerin ve küçük grupların çalışmasına odaklanan (Başarılar) ise bir bütün olarak organizasyonun etkinliği ile ilgilenen liderliğin “örgütsel bir özellik” olduğunu (Uygulamalar) tutarlı olarak iki farklı yaklaşımı yansıtmaktadır.

Son çeyrek yüzyıl boyunca eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan araştırma kanıtları net bir bütüncül bir okul liderliği yaklaşımının okul gelişimini ve öğrenci öğrenimini teşvik etmek için etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bryk vd., 2010; Hallinger ve Heck, 1996). Ayrıca bu konuda yöneticilerinin öğretime açık bir şekilde odaklanmasının, öğrencilerin öğrenme çıktıları artırma göstermektedir (Bryk vd., 2010; Özdemir ve Yalçın, 2019; Robinson vd., 2008). Çalışmalarda öğretim yapılan bu vurgunun, öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalara katıldıkları (Blase ve Blase, 1999) yanı sıra daha fazla iş tatmini ve daha fazla yeterlilik hissetmeye (Goddard vd., 2015) başlamalarının

Önceki çalışmalar, sınıf uygulamalarını geliştirmek için okul etkililiği, öğretmen ve okul yöneticisi rağmen, Leithwood ve arkadaşları (2020) ortaya koyduğu çalışmada, öğretmenler açısından okul yönetimi öğrenci başarısı üzerindeki etkisini rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile değişkenlerindeki bazı kavramın etkilerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul liderliğinin öğrenci başarısında etkili olduğundan etkin olduğunu söyleyebiliriz. Okuldaki öğrenci başarısını etkileyen bu yoldaki diğer kaynaklardan gelen etkilerle geliştikçe, öğrencilerin okul ve sınıf deneyimlerinin kalitesi zenginleştiği ve fazla öğrenme sağlanır (Atasoy, 2020; Leithwood, Sun ve Pollock, 2017). Uluslararası literatürde okul liderliği kavramının 21. yüzyılın başlarından itibaren sıklıkla ele alındığı ve konuya ilişkin çalışmaların giden Türkiye’de ise ilgili alana yönelik çalışmaların daha çok öğretimsel liderlik, dağıtımcı liderlik ve yoğunlaştığı görülmektedir (Çoban ve Atasoy, 2020). Ancak, yazarların yaptığı araştırmalar sonucu yazınında okul liderliğini bir bütün olarak ele alan çalışmalar ile bu liderliği ölçmede kullanılabilecek ve/veya uyarılma çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın alandaki değerlendirilmektedir.

Okul Liderliği

Her bir okulun, okul ortamının, çevresinin ve özellikle de okul liderinin birbirinden farklı dinamikler olmasından dolayı okul liderliği kavramına yüklenen anlam ve ilişkili olduğu bağlam üzerinden yıllarda güncelliğini korumaktadır. Araştırmalar, liderlerin bağlama duyarlı olmasının önemi ve liderlerinin karşılaştıkları farklı bağlamsal talepleri ne kadar etkili anlayıp uygun şekilde yanıt vermesi (Leithwood & Mascall, 2008). Araştırma sonuçları, en geniş anlamda okul liderliğinin sosyal (toplumsal) ilişkisel bağlamlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, güncel araştırmalar okul liderliği etme, girişimcilik, ortaklık kurma, yönetim ve politika yönetimi ve uygulaması yoluyla liderlik yapma (Atasoy, 2020).

Bu çok boyutlu okul liderliği çerçevesi, okul liderlerinin etkili okul uygulamaları bağlamında nasıl okuldaki öğrenmeyi ve öğretimi daha iyi desteklediğine ve okul geliştirmede hangi uygulamaların tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda son iki çeyrek yüzyılda yürütülen çalışmalar okul liderlerinin davranışlarını çoğunlukla öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları çerçevesinde

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

Tablo 1.

Okul Liderliği Alanları ve Uygulamaları

Uygulama Alanları	Davranışlar
Yön Verme	- Ortak bir vizyon oluşturur. - Spesifik, paylaşılan, kısa vadeli hedefleri belirler. - Yüksek performanslı beklentiler oluşturur. - Vizyonu ve hedeflerin konuşulmasını sağlar.
İnsanları Geliştirme	- Personelin mesleki kapasitesini geliştirmesini teşvik eder. - Personeline bireysel destek sağlar ve onları önemseydiğini gösterir. - Okulun değerlerini ve uygulamalarını model olarak ortaya koyar. - Personel, öğrenciler veliler ve öğretmenler arasında güvene katkı sağlar. - Öğretmen sendika temsilcileriyle verimli çalışmaya yönelik ilişki kurar.
Örgütü Geliştirme	- İşbirliği kültürü oluşturur ve liderliği dağıtır. - Organizasyonu, işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırır. - Ailelerle ve toplumla verimli ilişkiler kurar. - Okulu daha geniş bir çevreyle buluşturur. - Güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlar. - Okulun vizyonunu ve hedeflerini desteklemek için kaynaklar sağlar.
Öğretim Programını Geliştirme	- Öğretim programına uygun personel sağlar. - Öğretim desteği sağlar. - Öğrencilerin öğrenmesini ve okul gelişimini sürecini izler. - Öğretimi engelleyen dikkat dağıtıcı unsurlardan personeli korur.

Bu "Birleştirilmiş model" (Printy, Marks ve Bower, 2009) temelini son zamanlarda en kapsamlı, kanıtlanmış bileşenlerini içeren Ontario Liderlik Çerçevesinden (Leithwood, 2012) almaktadır. Bu davranışlar yön verme, ilişkiler inşa etme ve insanları geliştirme, istenilen uygulamaları desteklemek için örgütü geliştirmeye odaklanmıştır (Leithwood vd., 2020). Öte yandan, bu çalışmalar deneysel kanıtlar ağırlıklıdır (Robinson vd., 2008). Tablo 1’de yer verilen okul liderliği çerçevesini oluşturan bu dört liderlik uygulaması destekleyen bir yapıya işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okul liderliği bağlamındaki alan yazındaki bu araştırma eksikliğini gidermek ve alandaki liderlik yaklaşım sunmak bu araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi alanında çalışmalar için ampirik ve teorik çerçevesi kanıtlanmış ve birçok akademisyenlerce kabul görmüş bu okulların kazandırmak "başarılı liderlerin ne yaptığını" tanımlamanın yanında "bunu nasıl yaptıklarını ve ölçmeyi" ortaya koyabilmek için yapılacak ampirik sorgulamaların tasarımlarına imkan sunması liderlik gibi karmaşık ve sofistike bir alanda araştırma tasarlamının kültürel, sosyal bağlamlarını göz önüne ele alınması ve Türk kültüründe daha nitelikli, daha büyük ölçekli çalışmalar yapılması gereksinimi Leithwood (2012) tarafından geliştirilen okul liderliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması bu çalışmanın eğitim yönetimi alan yazına ilk kez kazandırılacak olan geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçeğe odaklanan araştırmalar için önemli bir dönüm noktası olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

1

1

1

1

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

Tablo 2.

Okul Liderliği Ölçeğinin Alt Boyutları için Korelasyon Değerleri

Okul Liderliği	1	2	3	4
1. Yön Verme	1			
2. İnsanları Geliştirme	.826**	1		
3. Örgütü Geliştirme	.772**	.878**	1	
4. Öğretim Programını Geliştirme	.808**	.877**	.862**	1

**p<.01

Tüm varsayım testleri sınılandıktan sonra, Mplus 8 bilgisayar programı kullanılarak analizler gerçekleştirildi. Sürecinde elde edilen DFA sonuçları, Orantılı Uyum İndeksi (CFI), Ki-kare Değerinin Serbestlik Derece Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR) değerlendirmeler yapılmıştır. İlgili uyum indekslerinde, CFI için >.90, RMSEA için <.06 ve SRMR için <.05 (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999).

BULGULAR

Doğrulamalı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan hipotezin ya da kısımların ifade ile önceden belirlenmiş yapının doğrulanması amaçlanır (Brown, 2015). Araştırmada, doğrulamalı faktör analizi önce SPSS 25 paket programında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett’s Test of Sphericity) yapıldı. Yapılan KMO ve Barlett testleri sonucunda, KMO değeri 0.97 bulunmuş ve Barlett testi ise anlamlı (p<.001). KMO ve Barlett testleri sonuçları ölçek verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamaktadır. Faktör analizi için 22 maddeli ölçeğin Cronbach Alfa değerlerinin 0.96 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, model fit (total statistics) incelenmiş ve madde toplam değerleri 0.32’un altında hiçbir maddenin belirtilen değeri görülmemiştir.

Bu kapsamda ilk kontrol edilen değer maddelerin (gözlenen değişkenlerin) t değerinin anlamlılığı, standart parametre tahminleri, t değerleri 2.56’yı aştığından .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yol şemasına göre (Şekil 1.) incelenen p değerleri anlamlı bulunmuştur. Harrington (2009), p değerinin anlamlı olmaması gerekirken örneklemin büyüklüğüne göre p değerinin anlamlı çıkmasının normal olduğu belirtilmiştir.

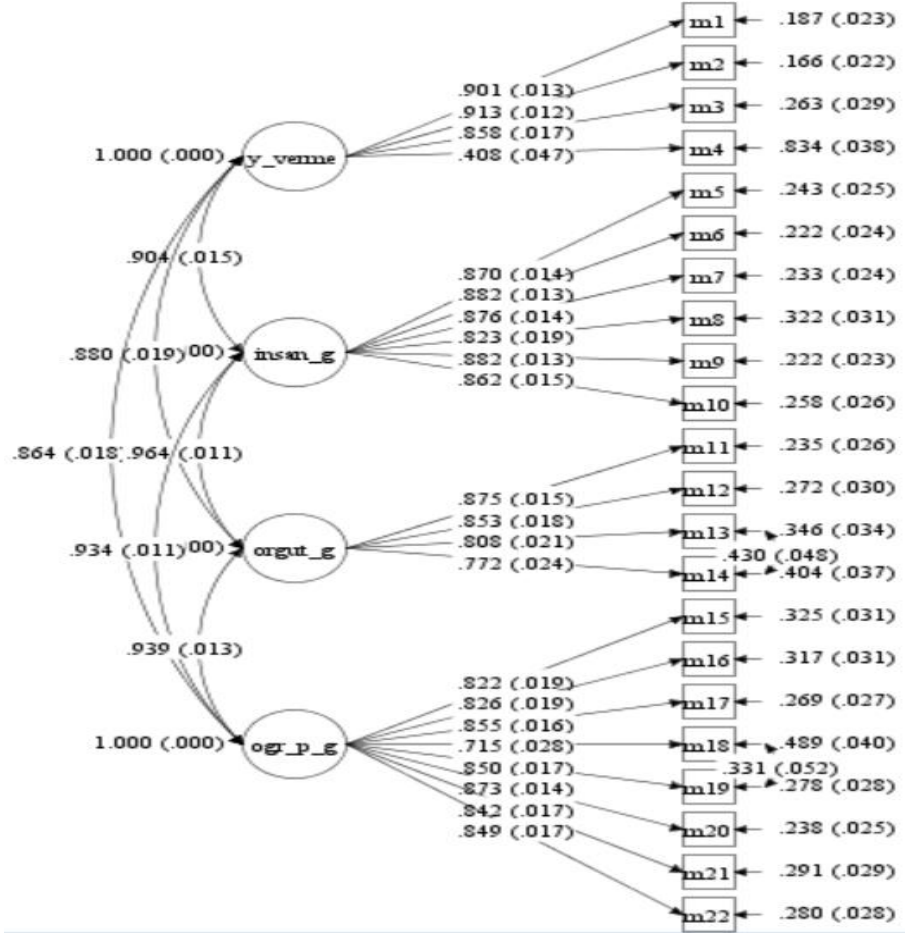
Okul Liderliği Ölçeği veri setinin yapı geçerliğini analiz etmek amacıyla yapılan ilk DFA değerleri modelin yeterli olmadığı ve model-uyum modifikasyonunun daha iyi bir uyuma işaret edebileceği görülmüştür. İlk DFA (χ²/sd = 3.52, RMSEA = .086, SRMR = .035, CFI = .934). Mplus programı modifikasyon önerileri doğrultusunda içerisinde yer alan dört madde (Madde 13 - Madde 14; Madde 18 - Madde 19) arasındaki ilişkiyi modelden etkilediği görülmüştür. Bu dört maddenin hata kovaryanslarının eşleştirmeli ilişkilendirilmesi sonucunda (Madde 18 ile Madde 19) model - uyum indekslerinde iyileşme sağlanmış ve model uyumunun artırıldığı görülmüştür. Modifikasyon sonrasında hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonucu elde edilen DFA doğrulanmıştır. Bu nedenle diğer uyum indekslerinin değerlendirilerek, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Liderliği Ölçeği için Yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

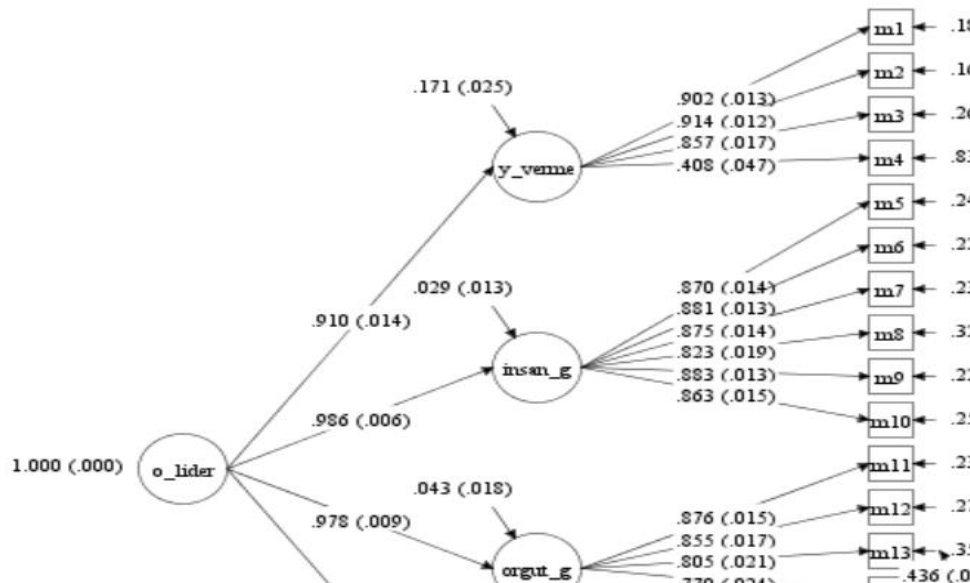
Faktör Yapısı	χ ²	sd	χ ² /sd	RMSEA	CFI
1. Düzey	623.704	201	3.10	0.079	0.945
2. Düzey	626.599	203	3.09	0.079	0.945

Bu araştırmada GFI ve AGFI değerleri sırasıyla .84 ve .82 olarak bulunmuştur. Buna göre GFI ve AGFI değerleri iyi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, standardize edilmiş RMR uyum indeksi .058 olarak bulunmuş olup bu da iyi bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan NFI'nin ve CFI değerleri .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin .95 üzerinde gerçekleşmesi mükemmel uyuma işaret etmektedir. Yukarıda sıralanan uyum indeksleri iyi olduğu düşünülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ikinci düzey yol analizi Şekil 2'de görülmektedir. İlişkin DFA sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre uyum indeksleri iyi olduğu düşünülmektedir.



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

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



TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarını öğretmen görüşleri ile belirleyebilecek aracı uyarlamak amaçlanmıştır. Bu ana eksen doğrultusunda araştırmada, Leithwood (2012) tarafından geliştirilen Ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmış olup, geçerlik ve güvenirlik kanıtları ortaya konulmuştur. Ölçeğin yönlendiren ve teşvik eden itici güç ulusal ve uluslararası eğitim yönetimi literatüründe okul liderliği ile çalışılan konular arasında olması ve ulusal düzeyde bu konudaki eksiklik olmuştur. Bu bağlamda, okul liderlik davranışlarını bütün olarak ölçen bir ölçme aracının uyarlanması Türk eğitim yönetimi için düşünülmüştür.

Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliğine sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre, ölçeğin 22 madde ve dört faktörlü bir yapıyı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Orijinal versiyonunda olduğu gibi 'Yön Verme' boyutunda dört madde bulunmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu olan 'İnsanı Geliştirme' ise 'Örgütü Geliştirme' boyutu ise dört madde bulunmaktadır. Son olarak ölçekteki 'Öğretim Programı' boyutunda sekiz madde bulunmaktadır.

DFA sonuçlarını raporlandırmak ve yorumlamak için kullanılan model-uyum indekslerine göre, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. DFA birinci düzey sonuçları, ölçeğin yakın gözlemlenmiş olmakla birlikte Mplus 8 programı modifikasyon önerileri doğrultusunda ikinci düzey DFA sonuçlarının alanyazında model-uyum indeksleri kriter aralıklarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Okul Liderliği Ölçeğinden hem alt boyutlar bazında puanlar hem de toplam bir puan elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. OLÖ için iç tutarlılık katsayı değerlerinin, alan yazındaki eşik güvenirlik değeri olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan Okul Liderliği Ölçeğinin tüm boyutlarının güvenirliğinin olduğu söylenebilir.

Son yıllarda Covid-19 salgını başta olmak üzere eğitimi ve okul örgütlerini de doğrudan etkileyen salgın etkileri ve zorluklar yakın bir zamanda tamamen sona ermekten çok uzak olduğu ortadadır. Diğer taraftan, bu kadar kritik, bu kadar hayati ve bu fırtınadan korunmaya hiç bu kadar muhtaç olmadığı bir dönemde, okul liderlik avantajları yakalayabilmek için güçlüklerin üstesinden gelebilecek ve yeni normale uyum sağlamak için gereksinim de kendisini hissettirmektedir. Sonuç olarak, Türkiye bağlamında okul yönetimlerinin liderlik davranışlarını kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek uyarlama çalışması alan yazına kazandırılmıştır. Ölçeğin okul liderlik davranışını ne düzeyde gösterdiklerini ve bu liderliğin ne derece etkili olduğunu ölçmek için kullanılması. Ayrıca, okul liderliğinin okul, insan ve madde kaynaklarını geliştirmedeki rolünü ortaya koyması da önemli bir nokta ise okul liderliğinin öğretimsel kapasiteye ve öğrenci başarısına etkisi bağlamında araştırmacılar için sunma fırsatları vermesidir. Bu bağlamda özellikle etkili okullar geliştirmede okul liderliğinin rolü gözden geçirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Orijinal formuyla uyumlu olan ölçek bu bağlamda okul yönetimlerinin liderlik düzeylerinin geliştirilmesinde katkı sunabilir. Okul liderliği ölçeği araştırma ve okul liderlik davranışlarını sergilemede etkin olmalarını engelleyen veya destekleyen mekanizmaları belirlemek için liderliğe ilişkin tartışmalara ulusal düzlemde ve sosyokültürel bağlamda farklı ufuklar açabilir. Okul liderlik araştırmaları için karşılaştırmalı liderlik çalışmalarına olanak verebilir. Son olarak, uluslararası düzeyde geliştirilmiş bu ölçeğin Türkçe formunun uyarlanması ilgili ölçeğin Türkiye'deki okul liderliği için kullanılması beklenmektedir.

Teşekkür

Ölçek uyarlama sürecinin çeşitli aşamalarında çok kıymetli desteklerini esirgemeyen değerli çalışanlarımıza, destekleyen ve inceleyen meslektaşlarımıza ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan herkese teşekkür ederiz.

- 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: A study of Chicago schools*. University of Chicago.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ İÇİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklemeye yöntemleri. 14.07.2021 tarihinde <http://cv.ankara.edu.tr/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 school 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*. PegemA.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q., . . . Ahtaridou, E. (2011). *Successful schools 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: Allyn and Bacon.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of distributed leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *Journal of Educational Research*, 121(4), 501-530.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the literature, 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 student achievement. *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 distributed leadership. *Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Mascal, 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 base*. 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 achievement. *Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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

Ek A. Okul Liderliği Ölçeği

AÇIKLAMA: *Sayın meslektaşım;*

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 güveniniz için teşekkür ederiz.

Görüşünüzü; **1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tam Katılıyorum** seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.

Okul Yönetimi,

1.	Çalışanlara kapsamlı bir amaç duygusu verir.
2.	Okul geliştirme çalışmalarının nedenlerini belirtir.
3.	Öğretim için kısa vadeli hedefler belirlemede çalışanlarına destek olur.
4.	Öğretmenlerin öğrencilerle yaptığı çalışmalarda yüksek beklentisi olur.
5.	Öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere bireysel destek sağlar.
6.	Öğretmenleri, öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik fikir üretmeye teşvik eder.
7.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir model oluşturur.
8.	Okulda samimiyet ve güvene dayalı bir çalışma ortamı oluşturur.
9.	Öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerini destekler.
10.	Çalışanların gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek, onların bu ihtiyaçlarına uygun etkili mesleki gelişim olanakları sağlar.
11.	Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ortamını teşvik eder.
12.	Çalışanların okul gelişimi ile ilgili kararlara katılımına özen gösterir.
13.	Velilerin okul geliştirme çalışmalarına katılımını sağlar.
14.	Okul geliştirme çabaları için çevrenin desteğini alır.
15.	Öğrenci verilerine dayalı olarak öğretmenlerin öğretim programlarını güncellemelerine destek olur.
16.	Öğretimi zenginleştirecek teknolojik araçların etkin kullanılmasını teşvik eder.
17.	Öğretim süreçlerini geliştirmek için çalışanlarına kaynak sağlar.
18.	Sınıf etkinliklerini düzenli olarak gözlemler.
19.	Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla ders gözlemleri sonrasında onlarla birlikte etkili çalışmalar yapar.
20.	Öğretmenleri eğitimle ilgili konuları tartışmaya teşvik eden bir okul ortamı oluşturur.
21.	Öğretmenleri, öğretim süreçlerini geliştirmek için verileri (sınav sonuçları vb.) etkin kullanmaları konusunda teşvik eder.
22.	Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri dikkat dağıtıcı unsurları engeller.