

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliğini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

Developing a Scale to Determine Curriculum Leadership of School Principals

Adem Bayırlı, Ali Balcı

Yazar Bilgileri

Adem Bayırlı 

Dr. Öğretmen, IDV Özel
Bilkent İlkokulu,
adembayirli@bilkent.edu.tr

Ali Balcı 

Prof. Dr., Emekli Öğretim
Üyesi, alibalci@gmail.com

ÖZ

Kelime anlamı olarak öğretimsel liderlik, okulda eğitim ve öğretim ile ilgili gerçekleşen her etkinliğe liderlik etmek olarak tanımlanabilir. Eğitim programı liderliği, 1980'li yıllarda önem kazanan öğretimsel liderliğin alt bileşenlerinden biri olarak alanyazına dâhil olsa da ilerleyen dönemlerde başlı başına bir liderlik türü olduğu araştırmalar ile ortaya konmuştur. Bu liderlik türünün gerektirdiği rol ve sorumlulukların tespiti için bir ölçme aracının hazırlanması gerektiği düşünülmüştür. Bu araştırmada, Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin (OMEPLÖ) elde edilmesi ve ölçek maddeleri ile ölçek genelinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. OMEPLÖ'nün 30 maddelik ilk formu 512 (144 kişi AFA için ve 388 DFA için) öğretmene uygulanmıştır. Madde analizi için madde yükleri, madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup ortalamaları farkları birlikte değerlendirilmiştir. Üç alt bileşenli toplam 24 maddeden oluşan ölçme aracı elde edilmiştir. Açıklanan varyans %68,2 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri (χ^2/sd : 2,7; RMSEA: .07; NFI: .97; NNFI: .97; PNFI: .87; CFI: .98; IFI: .98 ve RFI: .96) değerlendirilmiş ve modelin iyi bir uyuma sahip olduğu doğrulanmıştır. Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu bulgular OMEPLÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eğitim Programı Liderliği
Öğretimsel Liderlik
Ölçek Geliştirme

Keywords
Curriculum Leadership
Instructional Leadership
Scale Development

Makale Geçmişi
Geliş: 18.05.2021
Düzeltilme: 27.08.2021
Kabul: 03.09.2021

ABSTRACT

Instructional leadership can be defined as leading every activity related to education and training at school. Curriculum leadership has been included in the literature as one of the subcomponents of instructional leadership that gained importance in the 1980s. In the following periods, it has been revealed by research that it is a type of leadership on its own. It was thought that a measurement tool should be prepared to determine the roles and responsibilities required by this leadership type. The purpose of this study is to develop the School Principals' Curriculum Leadership Scale (SPCLS) and to investigate the psychometric properties. The 30-item initial version of the SPCLS was applied to a total of 512 (144 for EFA and 388 for CFA) teachers. For item analysis, the results of the item loadings, the item analysis based on the correlations and the item analysis based on the difference between the upper and lower group means were evaluated together. The three-factor construct and the 24 items were obtained. The fit indices obtained (χ^2/sd : 2,7; RMSEA: .07; NFI: .97; NNFI: .97; PNFI: .87; CFI: .98; IFI: .98 and RFI: .96) were evaluated, and the construct was confirmed to have a good fit. The Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient was computed to be .96. These results showed that the SPCLS was a valid and reliable measurement tool.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Bayırlı, A. & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 19(2), 1252-1276. <https://doi.org/10.37217/tebd.938818>

Giriş

Liderlik, uzun yıllardır birçok bilim dalının (sosyoloji, yönetim, insan kaynakları vb.) üzerinde araştırma yaptığı, alanyazın oluşturduğu, oluşturmaya devam ettiği bir kavramdır. Farklı disiplinlerdeki bilim dallarının dikkatini çeken liderliği tanımlamak oldukça güçtür. Cemaloğlu'na (2007) göre liderlik, tek bir alana ait değildir ve çok farklı disiplinlerde kullanılması sebebiyle en fazla araştırılan, tartışılan fakat tanımında uzlaşa sağlanamayan bir kavramdır. Öyle ki Feldman ve Arnold'a (1983) göre liderliğin tanım sayısı, liderliği tanımlamak isteyen kişi sayısına eşittir.

Liderlik kavramının belli bazı değişkenler açısından sınıflandırılmasında, Liderin Özellikleri Kuramı, Davranışsal Kuram, Güç ve Etki Kuramı, Durumsal Liderlik Kuramı ve katılımcı liderlik ön plana çıkmaktadır (Yukl ve Van Fleet, 1992). Leithwood ve Steinbach (1995) ise liderlik kavramını; Öğretimsel Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, Kültürel Liderlik, Katılımcı Liderlik, Yönetimsel Liderlik, Etik Liderlik ve Durumsal Liderlik Kuramları olmak üzere yedi temada sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmanın içinde yer alan öğretimsel liderlikte odak nokta öğrenme-öğretme süreçleridir. Bu açıdan bakıldığında öğretimsel liderlik, liderlik türlerinden farklılaşmaktadır.

Alanyazında öğretimsel liderlik, öğretim liderliği, eğitimsel liderlik, eğitim liderliği gibi kavramlar ile kendine yer bulan öğretimsel liderlik; eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilişkili olarak okul özelinde eğitim faaliyetlerinden etkilenen ve faaliyetleri etkileyen bileşenler (öğretmen, öğrenci, öğretim programı) üzerinde yükselir (Cemaloğlu, 2007). Okul müdürünün öğretim liderliği işlevlerinden biri olarak, okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilip güçlendirilmesi ve okul çevresinin yönetimi sayılabilir (Çelik, 2013). Okul müdürünün öğretim liderliği işlevlerinden biri olarak okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilip güçlendirilmesi ve okul çevresinin yönetimi sayılabilir (Çelik, 2013). Eğitim programı bir okulun ruhu ve kalbi olduğu gibi aynı zamanda günlük sınıf etkinliklerini tanımlayan, detaylandıran, sınıflandıran ve sınırlayan olarak adlandırılan temel bir belgedir. Pek çok eğitim bilimci (Demirel, 2020; Sönmez ve Alçapınar-Gülderen, 2015; Tanner ve Tanner, 1980; Taşpınar, 2017) eğitim programının temel öğelerini; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olarak açıklamıştır.

Sergiovanni ve Starratt'a (2007) göre, akademik disiplinler hâlinde kodlanmış, yıllık planlar, ders kitapları ve eğitim materyalleri içeren eğitim programına, "planlanan eğitim programı" denmektedir. Öğretmelerin sahip olduğu kişisel/mesleki deneyim ve uzmanlık alanları ile harmanlayıp bazı bölümleri yaratıcılıkları ile geliştirdikleri planlanan eğitim programına "öğretilen eğitim programı" denir. Bazı öğrenciler için öğretilen program ilgi çekici iken bazıları için sıkıcı olabilmektedir. Bu durum da öğrenme düzeyine etki etmektedir. Bu programa da "öğrenilen eğitim

programı" adı verilmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerinin, öğretilen ya da planlanan eğitim programı ile uyumu ve gerçekleşme düzeyine karar vermek için sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavların kapsadığı/ölçtüğü eğitim programına "ölçülen eğitim programı" denir. Tüm sınıflandırmaların yanı sıra kaynaklarda yazılı olmayan, bilginin aktarılma şekli, zamanı ve talebine bağlı olarak yer alan "gizli eğitim programı" da mevcuttur. Bu sayılan eğitim programı türlerinin tamamı okul topluluğunun içinde aynı anda kendine yer bulmaktadır.

Okuldaki eğitim faaliyetlerinin sistematik şekilde yürütülmesi için etkinliklerin, dersler planlanması, bu derslere yönelik görevlendirmeler yapılması okul müdürünün sorumluluğundadır. Nitekim eğitim programının etkili şekilde gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan kaynakların temini, eğitim ortamlarının tertip ve düzeni eğitim etkinliklerine etki eden faktörlerdir ve öğretim lideri olarak okul müdürünün sorumluluk alanındadır. Bunlara ek olarak okul müdürü, eğitim ortamlarının çevresinin düzenlenmesi, okul için gerekli olanın içeriye alınıp gerekli olmayanların okul dışında tutulmasını sağlayarak eğitime olumsuz etkiyi azaltması, öğretimsel liderlik için kritik öneme sahiptir (Gümüseli, 2014). Daha geniş açıdan bakıldığında eğitim programlarının yönetimi, eğitim materyallerinin güncellenmesi, kuramların ve kavramların kontrolü, günlük problemlerin çözümü, yıllık olağan rutinlerin temin edilmesini sağlar (Sorenson, Goldsmith, Méndez ve Maxwell, 2011).

Özünde öğretim liderliğinin temel bir boyutu olan eğitim programı liderliği kendi içinde alt boyutları olan bir kavramdır. Okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetmeyi birincil görev olarak kabul etmelerine karşın, uygulamada bu konuya yeterince zaman ayıramadıklarını söylemek mümkündür. Bu nedenler içinde müdürlerin bu alandaki yetersizlikleri birinci sırada yer almaktadır (Gümüseli, 2014). Liderlik uygulamalarını sınıflandıran Leithwood, Harris ve Hopkins (2020), eğitim programı liderlerinin temel işlevleri arasında yer alan şu işlevleri vurgulamıştır: yukarıdan-aşağıya/aşağıdan yukarıya uygulamalar, görev odaklı/ilişki odaklı uygulamalar, öğrenci başarısı odaklı uygulamalar (yön vermek, insanları geliştirmek, örgütü yeniden tasarlamak ve eğitim programını yönetmek). Değişim süreçlerinde, okul müdürleri eğitim programı liderlik rollerini sergilemek zorundadır. Bu rollerde okul müdürü, hem aşağıdan yukarıya bilgi akışını sağlama, hem de yukarıdan aşağıya uygulamaları aktarma köprü görevini yerine getirmek durumundadır (Gupton, 2010).

Okul müdürünün görev ve sorumlulukları genel olarak ifade edildiğinde okuldaki eğitim öğretimle ilgili tüm etkinlik, görev ve sorumlulukları kapsayan, bakanlığın hazırladığı programın okullarda uygulanmasını koordine eden, programı uygulayan öğretmenlere liderlik ederek okulun vizyon ve misyonunu gerçekleştirme görevlerini barındıran eğitim programı liderliği, takipçileri olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de kaynaklık etmeyi sağlamaktır. Bireysel performansı arttırmayı, süregelen etkisi az ya da etkisiz uygulamaları daha etkili hâle getirmeyi, eğitim politikalarının

planlandığı şekilde, hatta daha ileri seviyede uygulanması için uygun eğitim öğrenme ortamı (okul iklimi) temin etmede birinci sorumluluk okul müdürüne aittir. Okullarda okul müdürünün ve öğretmenlerin birlikte mesleki gelişim çalışmalarına katılması, birbirlerinin mesleki gelişimleri etkilemeleri bakımından okullarda değişiklik ve yenilik yapılması bakımından süreçleri kolaylaştırdığına yönelik araştırma sonuçları (Anderson, 1982; Smylie ve Hart, 1999) mevcuttur.

Çalışmanın Önemi

Açıklanan bu kuramsal bilgiler ve Türkiye’de yapılan eğitim programı liderliği araştırmaları incelendiğinde okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarını tespit etmeye yönelik bir ölçeğin alanyazında bulunmadığı tespit edilmiş ve bu eksikliğin doldurulması amaçlanmıştır. Okullar için önemli değişkenler olarak kabul edilebilecek bu özellikleri betimleyen böyle bir ölçeğin geliştirilmesinin, okul müdürlerin yönetiminden sorumlu oldukları okullarındaki eğitim programı liderliği doğasını açıklamada önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Buna ek olarak okul müdürleri, öğretmenlerle birlikte planlanan eğitim programının uygulanan eğitim programına dönüştüğü okullarda öğrencilerin öğrenmesi için vardır. Diğer tüm değişkenler (bina, güvenlik vb.) öğrenmeye dolaylı etki eden faktörlerdir. Bu açıdan bakıldığında okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerine liderlik etmesi beklenen ve istenen okul müdürlerinin uygulamalarının öğretmenlerin görüşleri ile değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü takipçi-lider ilişkisi bakımından okullarda okul müdürlerinin liderlik rollerini etkili şekilde yerine getirmesi kritik öneme sahiptir.

Eğitim programlarının sınıflarda uygulayıcıları öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki etkililikleri, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme ile rehberlik hizmetleri söz konusu olunca daha önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin başlangıç noktası olan eğitim fakültesinin ilk günü ile emeklilik dönemi başlangıcı arasında yaklaşık yirmi beş yıl gibi bir süre vardır. Bu süre içinde öğretmenin gelişmemesi, değişmemesi beklenemez. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda rehberlik edip yol gösterecek kişilerin başında meslektaşları ve okul yöneticileri vardır. Öğretmenlerin eğitim programlarını etkili şekilde uygulaması, mesleki gelişimleri için cesaretlendirilip kaynakların doğru kullanılmasında okul müdürlerinin eğitim programı liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlantılıdır.

Sonuç olarak okul yönetimi bir bütündür ve ne okul müdürleri ne de öğretmenler okullarda tek başınadır. Eğitim programlarının en etkili şekilde uygulanıp değerlendirilmesi, elde edilen çıktılarının eğitim programı geliştiricilerine girdi olarak temin edilmesi, eğitim sisteminin bileşenlerinin yerli yerinde çalışması için kritik öneme sahiptir. Bu yüzden okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin ortaya konulmasında kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek hem merkezi yönetim olarak Millî Eğitim Bakanlığına eğitim programlarının uygulanmasına yönelik veri sağlamada kullanılacak hem de yerelde okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin ve

etkinliğinin artması için okul müdürlerinin eğitim programı liderliğinin tespit edilmesinde kullanılabilir.

Çalışmanın Amacı

Bu eksiklikten hareketle araştırmada, okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarının incelenmesi için Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (OMEPLÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin geliştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ve faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Nitekim Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre eğitim araştırmalarının çoğu *aslında ne olduğunu* tanımlama amacı barındırır ve bu tanımlı yorumlamaya odaklanır. Betimsel araştırmalar var olan yapıyı olduğu şekliyle yansıtan, bir grubun sahip olduğu özellikleri tespit etmek için verilerin toplanarak yorumlanmasını hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ölçek geliştirme, ölçülmesi amaçlanan özelliğin yapısının en iyi şekilde ortaya çıkarılması ve işe vuruklaştırılması için bir araç oluşturulmasıdır (Erkuş, 2014, s. 89). Yazara göre ölçek geliştirmedeki en önemli amaç ölçülen özelliğin ne olduğunun tanımlanması ve ona en uygun madde ve yapıların belirlenip yapılandırılmasıdır.

Araştırma İzni ve Etik Kurul Onayı

Veriler toplanmadan önce araştırma izni Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 14588481-605.99-E.7723843 sayılı araştırma izni ve etik kurul oluru (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu tarafından 24.06.2019 tarihinde yapılan 8 sayılı toplantı ve 231 numaralı kararı) alınmıştır. Bu onaylar sonrası ölçek, Ankara Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde görevli gönüllü 512 Anadolu lisesi (kamu ve özel) öğretmenine uygulanmıştır.

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunda Ankara belediye sınırları içerisinde görevli gönüllü 512 Anadolu lisesi (kamu ve özel) öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubu ulaşılabilirlik bakımından kolay olma, gönüllülük esası ve ekonomik olma kriterleri göz önünde bulundurulduğu için amaçlı örneklem biçiminde oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme sürecinin amaçları doğrultusunda araştırmanın başarı ile tamamlanabilmesi için açılımlayıcı faktör analizi (AFA) için bir grup, doğrulayıcı faktör analizi için (DFA) bir grup olmak üzere iki farklı gruba çalışılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenleri (faktörler, boyutlar) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Büyüköztürk 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Gerek AFA gerekse de DFA için ihtiyaç duyulan evrene ve

örnekleme araştırmacılar tarafından farklı bakış açıları ile yaklaşılmıştır. Bazı araştırmacılar (Henson ve Roberts, 2006; Turgut ve Baykul, 2012), AFA ve DFA'nın *aynı örnekleme* üzerinde yapılabileceğini öne sürerken, bazı araştırmacılar (Mundfrom, Shaw ve Ke, 2005; Osborne, 2014; Preacher ve MacCallum, 2002) ilgili analizlerin benzer demografik özelliklere sahip *farklı örneklemlerde* gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada, alanyazında faktör analizinde minimum örnekleme büyüklüğü belirlenmesinde faktör başına düşen madde sayısı, madde faktör yükü ve madde ortak varyansı (communality) gibi değişkenlerin de etkili olduğu belirtildiği için iki farklı örneklemden toplanan veriler ile AFA ve DFA çalışmalarının yapılması tercih edilmiştir.

Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan Anadolu liselerinde çalışan 144 öğretmenden elde edilen veriler AFA ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için yine Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan ve AFA için veri toplanan örneklemden farklı olan 388 öğretmenden toplanan veriler de DFA için kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Grubu:

AFA, "birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik" (Büyüköztürk, 2002) olarak tanımlanmıştır. Verilerin AFA için uygunluğu değerlendirilirken olası kayıp değerler, gözlem sayısının yeterliği olup olmadığı, normal dağılım durumu sağlanıp sağlanmadığı, uç değerler ve çoklu bağlantı problemi ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri seti üzerinde analiz işlemlerine başlanmadan önce kayıp değer analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu değişkenlerde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda kayıp değerin anlamlı olmadığına (Tabachnick ve Fidell, 2013) karar verilmiştir. Tespit edilen fakat anlamlı düzeyde olmayan, kayıp olan değerler için veri dağılımının aritmetik ortalama değerini ataması yapılmıştır. Alanyazında faktör analizleri için ihtiyaç duyulan gözlem sayısına yönelik oluşmuş bir fikir birliği bulunmamaktadır. Alanyazında faktör analizi uygulamaları için gereken minimum örnekleme büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategoride toplandığı görölmektedir. Önerilerden biri mutlak örnekleme büyüklüğünün önemli olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre minimum örnekleme büyüklüğünün Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Norusis (1998) ise en az 300 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise mutlak örnekleme büyüklüğü yerine birey/değişken sayısı oranının önemli olduğunu belirtmiştir (Doğan, Soysal ve Karaman, 2017). Bu yaklaşıma göre birey/değişken oranı için Kline (1979) örnekleme büyüklüğü en az 100 olmak koşuluyla 2/1 oranının; Cattell (1978) 3/1 ile 6/1 arasındaki oranların; Bryant ve Yarnold (1995) ve Gorsuch (1983) 5/1 oranının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Kişi sayısından öte ölçeklerde yer alan madde sayısına göre de örnekleme sayısının belirlenebilmesi gerektiğini savunan görüşler de

bulunmaktadır. Bu araştırmada Cattell'in (1978) örneklem önerisi göz önünde bulundurularak madde sayısının üç katı ile altı katı arasındaki katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Grubu:

Çalışmada kullanılacak olan nicel verileri toplamak için geliştirilen ve AFA ile yapılandırılan Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin doğruluğunun sınanması da amaçlanmıştır. Bu doğrultuda AFA'nın yapıldığı örneklemden farklı olarak benzer özellikleri gösteren araştırmanın örneklemini oluşturan 388 öğretmenden elde edilen veriler ile sına ma işlemi yapılmıştır. DFA gerçekleştirildiği grup ile araştırmada (ölçeğin geliştirilip kullanıldığı doktora tezinde) korelasyon ve regresyon analizlerinin gerçekleştirildiği grup aynıdır. DFA grubundaki öğretmenlere ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Analiz Gruplarında Bulunan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>DFA Grubu</i>		<i>AFA Grubu</i>		
	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okul Türü	Kamu	119	30,7	70	48,6
	Özel	269	69,3	74	51,4
	Toplam	388	100,0	144	100,0
Cinsiyet	Kadın	262	67,5	94	65,3
	Erkek	126	32,5	50	34,7
	Toplam	388	100,0	144	100,0
Mesleki Kıdem	2-7 Yıl	100	25,8	48	33,3
	8-13 Yıl	68	17,3	24	16,7
	14-19 yıl	85	22,0	20	13,8
	20 yıl ve üstü	135	34,9	52	36,2
	Toplam	388	100,0	144	100,0
Okulda Çalışma Süresi	2-7 Yıl	224	57,7	61	42,3
	8-13 Yıl	93	24,0	39	27,0
	14 yıl ve üstü	68	18,3	44	30,7
	Toplam	388	100,0	144	100,0

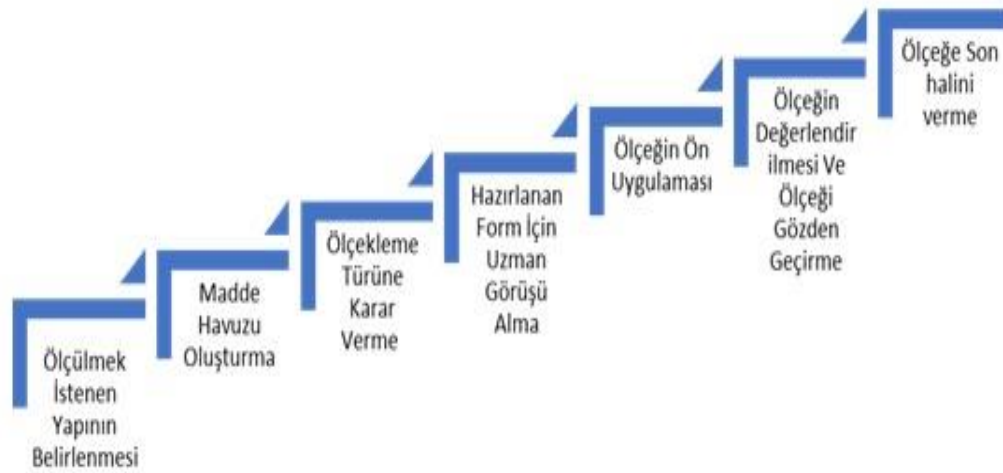
Tablo 1 incelendiğinde DFA grubunda okul türü bakımından özel Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin görece daha fazla görüş bildirdiği, cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla görece katılım sağladığı görülebilmektedir. Mesleki kıdem bakımından 2-7 yıldır öğretmenlik yapan katılımcılar diğer mesleki kıdeme sahip katılımcılara göre daha fazla katılım göstermişlerdir. Okuldaki çalışma süresi değişkeninde ise 2-7 yıldır okulda çalışan öğretmenler en yoğun gruptur. AFA grubunda ise okul türü bakımından gruplar yakın değerlerde temsil edilirken cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısına oranla daha çok olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni bakımından 2-7 yıldır öğretmenlik mesleğinde olan öğretmenlerin görece çoğunlukta olduğu, okulda çalışma süresi incelendiğinde ise 2-

7 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin diğer sürelerde okulda olan öğretmenlere göre görece fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın DFA verilerinin toplandığı örneklemin belirlenmesinde “tabakalı örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi, evrende bulunan alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır. AFA verilerinin toplandığı örneklemin belirlenmesinde ise seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Ölçek Geliştirme Aşamaları:

Ölçek geliştirme bütüncül bir süreçtir. DeVellis (2017, s. 103-140) bu süreci ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, madde havuzu oluşturma, ölçekleme türüne karar verme, hazırlanan form için uzman görüşü alma, geçerlik maddeleri ekleme, ölçeğin ön uygulaması, ölçeğin değerlendirilmesi ve ölçeği gözden geçirme aşamaları şeklinde sıralamaktadır. Bu süreç Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği Geliştirme Aşamaları
DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4. b.). Washington DC: Sage kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 1 incelendiğinde alanyazında ölçek geliştirmeye yönelik tavsiye edilen süreçlerin görsel hâli görülmektedir. Buna göre ölçek geliştirme süreçlerine ölçülmek istenilen yapının belirlenmesi ile başlanmakta, devamında madde havuzu oluşturulmaktadır. Daha sonra ölçekleme türüne karar verilerek uzman görüşü alınmaktadır. Geçerlik maddeleri eklenen ölçeğin ön uygulamasından sonra ölçeğin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi tavsiye edilmektedir. Tüm bu süreçlerden sonra ölçeğin nihai hâline karar verilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde hataları azaltmak/minimuma indirmek için daha önce planlanmış süreçleri takip etmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ölçek geliştirme süreci konusunda alanyazındaki sıralamaya uyulmuştur (DeVellis, 2017; Seçer, 2015). Bu basamaklar aşağıda açıklanmıştır:

1. Ölçülmek İstenilen Yapının Belirlenmesi

Bu araştırmada, öncelikle eğitim programı liderliğine yönelik ilgili alanyazın (Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee, 2018; Harris, Jones ve Crick, 2020; Northouse ve Lee, 2016) ve ölçekler (Hallinger, 2011; Mangin, 2007; Pansiri, 2008) taranmıştır. Buna ek olarak Brauckmann ve Pashiardis (2010) tarafından gerçekleştirilen "bütünsel bir liderlik kuramsal çerçevesinin liderlik stillerinin geçerlilik çalışması" araştırma ve ilgili diğer çalışmaların bulguları madde havuzunu oluşturmak için kullanılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucu genelde eğitim programı liderliğinin öğretim liderliğinin/öğretimsel liderliğin alt bileşenlerinden biri olarak kabul edildiği ve ayrı bir liderlik türü olarak üzerinde çalışılmadığı, yurt dışında yapılan ölçek çalışmalarının kültürel nedenlerden dolayı yeterli olmadığına karar verilmiştir. Bu sebeple okul müdürlerinin eğitim programı liderliği ölçeğinin geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

2. Madde Havuzu Oluşturma

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ulusal ve uluslararası ilgili alanyazın ayrıntılı şekilde taranmıştır. Bu işlem sonucu ulaşılan bilgiler ile özel ve kamu Anadolu liselerinde çalışan öğretmen ve yine bu okullarda çalışan okul yöneticileri ile yapılan mülakatlar sonucunda Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği için 64 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak havuzdaki maddeler, araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve yapılan değerlendirme sonucunda, Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği 30 maddeye indirilmiştir.

3. Ölçekleme Türüne Karar Verme

Ölçek formunun maddeleri belirlendikten sonra araştırmacılar bu maddeleri katılımcıların nasıl cevaplamasının uygun olacağına karar vermiştir. Maddeler, gözden geçirildikten sonra ölçekleme bölümü beşli Likert tipinde düzenlenmiştir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği için; her zaman (5), çoğu kere (4), ara sıra (3), çok nadir (2) ve hiç (1) şeklinde beşli Likert derecelendirilmesi kullanılmıştır.

4. Uzman Görüşüne Sunma

Hazırlanan taslak ölçek formu; kapsam ve görünüş geçerliği kontrolü için eğitim yönetimi alanında çalışan sekiz öğretim üyesi, dil uygunluğu için bir Türkçe öğretmenine, ölçme ve değerlendirme alanında çalışan iki öğretim üyesi, bir kamu ve bir özel olmak üzere iki Anadolu lisesi okul müdüründen (toplam 11 kişi) oluşan uzman grubuna araştırmacı tarafından oluşturulan görüş bildirim formu ile birlikte elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçek gözden geçirilmiş ve ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçeğin kapsam ve

görünüş geçerliği sağlanmıştır. Nitekim ölçmede görünüş ve kapsam geçerliği, alan uzmanlarının öznel yargılarını ve ölçme aracının beklenen davranışları ne derece ölçtüğünü gösteren geçerlik türlerinden biridir (Balcı, 2013, s. 116).

5. Ölçeğin Ön Uygulaması

Araştırmada iki uygulama yapılmıştır. Ölçeğin ilk taslağı hazırlandıktan sonra 30 maddelik form ilk çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçeğin AFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu ölçeğin üç alt bileşenden oluştuğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle ölçek doğrulayıcı faktör analiz çalışmaları için farklı bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde Balcı (2013) ölçek maddelerine ilişkin geçerli ve anlamlı veri toplanması için örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı büyüklüğünde olmasını önermektedir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong ise (1999) faktör analizi için örneklem büyüklüğü sayısı oranının 5 ile 10 kat olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında bu çalışma için ölçek madde sayısının üç ile beş katı arasındaki katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan verilerin analizinde işe koşulan yaklaşımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Veri seti üzerinde analiz işlemlerine başlanmadan önce kayıp değer analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu değişkenlerde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir.
- Tespit edilen fakat anlamlı düzeyde olmayan kayıp olan değerler için veri dağılımının aritmetik ortalama değeri ataması yapılmıştır.
- Faktör analizine uygun olup olmadığına karar verilirken ilk olarak KMO değerinin .60'dan büyük olup olmadığına, ikinci olarak da Barlett Küresellik Testi değerinin $p < .05$ bulunup bulunmadığına bakılmıştır. İki kriter de verilerin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur.
- Uygulanan AFA sonunda hesaplanan KMO değeri .93 ve Barlett Küresellik Testi'nin değeri .00 ($p < .05$ olarak anlamlı) tespit edilmiştir. KaiserMeyerOlkin (KMO) Testi 0,901 üstü mükemmel olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010).
- Varimax dik döndürme tekniği uygulandığı AFA sonucu ilk olarak faktör yük değeri olarak belirlenen .30'un (Balcı, 2013; Büyüköztürk, 2002) altında olan madde bulunmamıştır.
- Her faktör grubu içerisinde kalan maddelerin özellikleri ve ilgili alanyazınla bağlantılı olarak faktörlere isim verilmiştir.

- Oluşan faktör gruplarından herhangi birisine girmediği hesaplanan ve tek başına faktör oluşturduğu tespit edilen 4. madde ve binişik olan 5, 8, 9 ve 10. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.
- Doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilen değerler $X^2/sd < 5$, $0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$, $NFI < 1,00$, $NNFI < 1,00$, $PNFI < 1,00$, $CFI < 1,00$, $IFI < 1,00$ ve $RFI < 1,00$ olarak kabul edilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1984; Çokluk vd., 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Marsh, Hau, Balla ve Grayson, 1998; Özdamar, 2013; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Vieira, 2011).

Bulgular

Bu bölümde ölçekle ilgili olarak yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dair bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçeğe yapı geçerliği ile ilgili olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları:

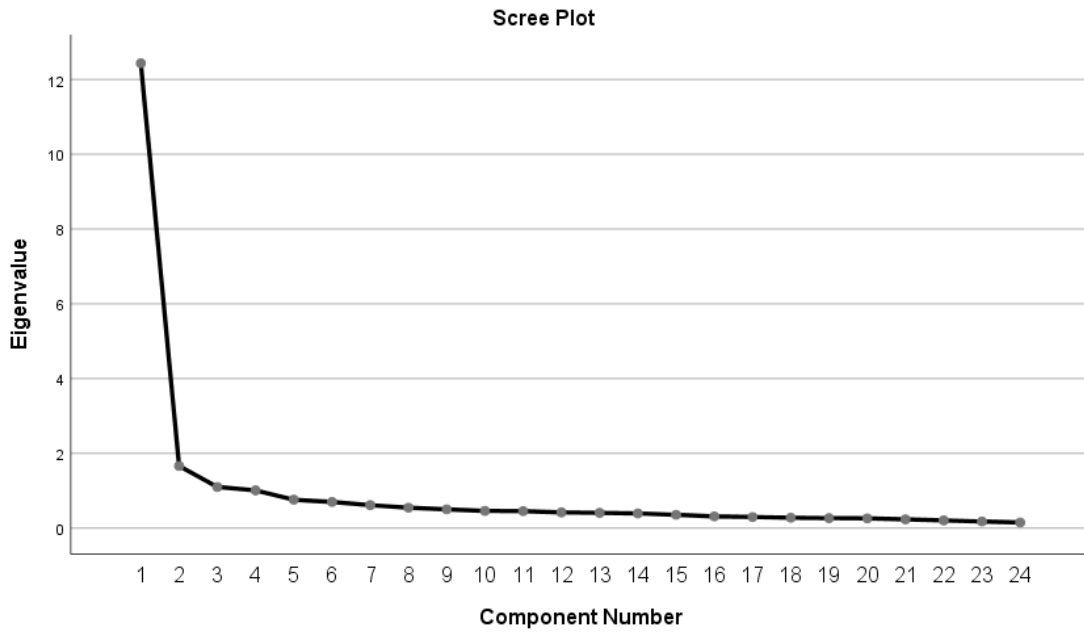
Ön uygulama sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) paket programında analiz edilmiştir. AFA, “birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik” olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Verilerin AFA için uygun olup olmadığı incelenirken; olası kayıp değerler, gözlem sayısının yeterliği olup olmadığı, normal dağılım durumu sağlanıp sağlanmadığı, uç değerler ve çoklu bağlantı problemi ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri seti üzerinde analiz işlemlerine başlanmadan önce kayıp değer analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu değişkenlerde %5'ten fazla kayıp veri olmadığı gözlemlenmiştir. Bu gözlem sonucunda kayıp değerlerin anlamlı olmadığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) karar verilmiştir. Tespit edilen fakat anlamlı düzeyde olmayan kayıp olan değerler için veri dağılımının aritmetik ortalama değeri ataması yapılmıştır.

Alanyazında faktör analizleri için ihtiyaç duyulan gözlem sayısına yönelik oluşmuş bir fikir birliği bulunmamaktadır. Alanyazında faktör analizi uygulamaları için gereken minimum örneklem büyüklüğü konusunda sunulan önerilerin genel olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Önerilerden biri mutlak örneklem büyüklüğünün önemli olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre minimum örneklem büyüklüğünün Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Tabachnick ve Fidell (2013) en az 150; Guilford (1954) en az 200; Cattell (1978) en az 250 ve Norusis (1998) en az 300 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise mutlak örneklem büyüklüğü yerine birey/değişken

sayısı oranının önemli olduğunu belirtmiştir (Doğan vd., 2017). Bu yaklaşıma göre birey/değişken oranı için Kline (1979) örneklem büyüklüğü en az 100 olmak koşuluyla 2/1 oranının; Cattell (1978) 3/1 ile 6/1 arasındaki oranların; Bryant ve Yarnold (1995) ve Gorsuch (1983) 5/1 oranının ve Everitt (2001) 10/1 oranının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Kişi sayısından öte ölçeklerde yer alan madde sayısına göre de örneklem sayısının belirlenebileceği gerektiğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Uygulanan AFA sonunda hesaplanan KMO değeri .93 ve Barlett Küresellik Testi'nin değeri .00 ($p < .05$ olarak anlamlı) tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için, AFA eğik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan AFA işleminde "Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği" için maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Bu doğrultuda Şekil 2'de yer alan ölçeğin yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 2. OMEPLÖ Faktör Analizi Sonrası Oluşan Yamaç Grafiği (ScreePlot)

Şekil 2 incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre birinci faktörün öz değeri 12,41 ve açıkladığı toplam varyans %56,8, ikinci faktörün öz değeri 2,57 ve açıkladığı varyans %6,9 ve üçüncü faktörün öz değeri 1,97 ve açıkladığı toplam varyans %4,6'dır.

Oluşan faktör gruplarından herhangi birisine girmediği hesaplanan ve tek başına faktör oluşturduğu tespit edilen 4. madde ve binişik olan 5, 8, 9 ve 10. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde, madde toplam korelasyonları göz önünde bulundurulduğunda .30'un altında değer sahip olan madde olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 2'de Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin faktör yükleri ve toplam korelasyon sayıları görülmektedir.

Tablo 2. Eğitim Programları Liderliği Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi

Alt Boyut	Maddeler	Faktör Yüklü	Toplam Korelasyon Sayısı
Eğitim Ortamının Yönetimi	1.Öğrencilerin akademik gelişimlerini düzenli olarak takip eder	.78	.75
	2.Yaptığımız sınavların sonuçlarını öğrenci gelişimi için kontrol eder.	.77	.78
	3.Eğitim öğretim etkinliklerinde değişime ayak uydurmaya çalışır.	.76	.87
	4.Haftalık ders dağılımının dengeli olmasına özen gösterir.	.73	.74
	5.Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programında değişiklik yapmamıza izin verir.	.73	.79
	6.Eğitim programının uygulanmasında karşılaştığımız sorunları etkili şekilde giderir.	.73	.80
	7.Öğretmenlere dersleri uzmanlıklarına göre dağıtır.	.72	.69
	8.Öğretim programının uygulayıcılarının öğretmenler olduğunun bilincindedir.	.71	.74
	9.Derslerde ihtiyacımız olan materyalleri temin eder.	.70	.72
	10.Yıllık planı okulumuza göre revize etmemize yardım eder.	.68	.77
	11.Okuldaki eğitim öğretimle ilgili net bir vizyonu vardır.	.68	.74
	12.Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim programını farklılaştırmamızı ister.	.68	.83
	13.Etkili ders uygulamaları için kişisel deneyimlerini paylaşır.	.60	.75
	14.Merkezi sınavlarda soru çıkmasa dahi her derse aynı önemi verir.	.54	.73
	15.Sene başında nasıl bir ders programı istediğimizi sorar.	.46	.49
Açıklanan Toplam Varyans: %56.8. $\alpha = .95$			
Öğretim Danışmanlığı	16.Derslerin farklı işlenişlerine yönelik olarak bizleri risk almaya cesaretlendirir.	.77	.66
	17.Derslerin nasıl işleneceği hakkında tavsiyelerde bulunur.	.74	.61
	18.Dersin işleniş ile ilgili geliştirici yorumlarda bulunur	.70	.74
	19.Öğrencilerin öğrenmelerine odaklandığını fark ettirir.	.68	.71
	20.Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamamız konusunda bizi cesaretlendirir.	.67	.77
Açıklanan Toplam Varyans: %6.9. $\alpha = .90$			
Eğitim Programı Kontrolü	21.Ders planlarının yıllık plana uyumunu gözetir.	.66	.50
	22.Sene başında dağıtılan ders programına harfiyen uymamızı talep eder.	.65	.64
	23.Yıllık plan hazırlarken kendisine danışmamızı ister.	.64	.42
	24.Bakanlıkça yayınlanan öğretim programı ile sınıfta uyguladığımız programın tamamen uyumlu olmasını ister.	.33	.60
Açıklanan Toplam Varyans: %4.5. $\alpha = .73$			
Toplam Varyans = %68,2, Bartlett Küresellik Testi = 2502,07 ($p < .05$), KMO = .93, $\alpha = .96$			

Tablo 2 incelendiğinde Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin üç faktörden oluştuğu görülmektedir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programları Liderliği Ölçeği'nin 15 ifadeden oluşan "Eğitim Ortamının Yönetimi" alt bileşeninin faktör yük değerleri .46 ile .78 arasındadır ve ilgili alt bileşen toplam varyansın %56.8'ni açıklamaktadır. "Eğitim Ortamının Yönetimi" alt bileşeninin madde toplam korelasyonları .49 ile .87 arasında dağılmaktadır. Okul Müdürlerinin Eğitim Programları Liderliği Ölçeği'nin ikinci alt bileşeni olan "Öğretim Danışmanlığı" alt bileşeninde faktör yük değerleri .67 ve .77 arasında dağılmıştır. Bu alt bileşen toplam varyansın yaklaşık %6.9'unu

açıklamakta ve 5 maddeden oluşmaktadır. Bu alt bileşenin madde toplam korelasyonlarının .61 ile .77 arasında dağıldığı tespit edilmiştir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin üçüncü faktörünü oluşturan "Eğitim Programının Kontrolü" alt bileşeninde faktör yük değerleri .33 ve .66 arasında yer almıştır. Bu alt bileşen toplam varyansın yaklaşık %4.5'ini açıklamakta ve 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt bileşenin madde toplam korelasyonlarının .42 ile .64 arasında dağıldığı tespit edilmiştir

Doğrulayıcı Faktör Analizi:

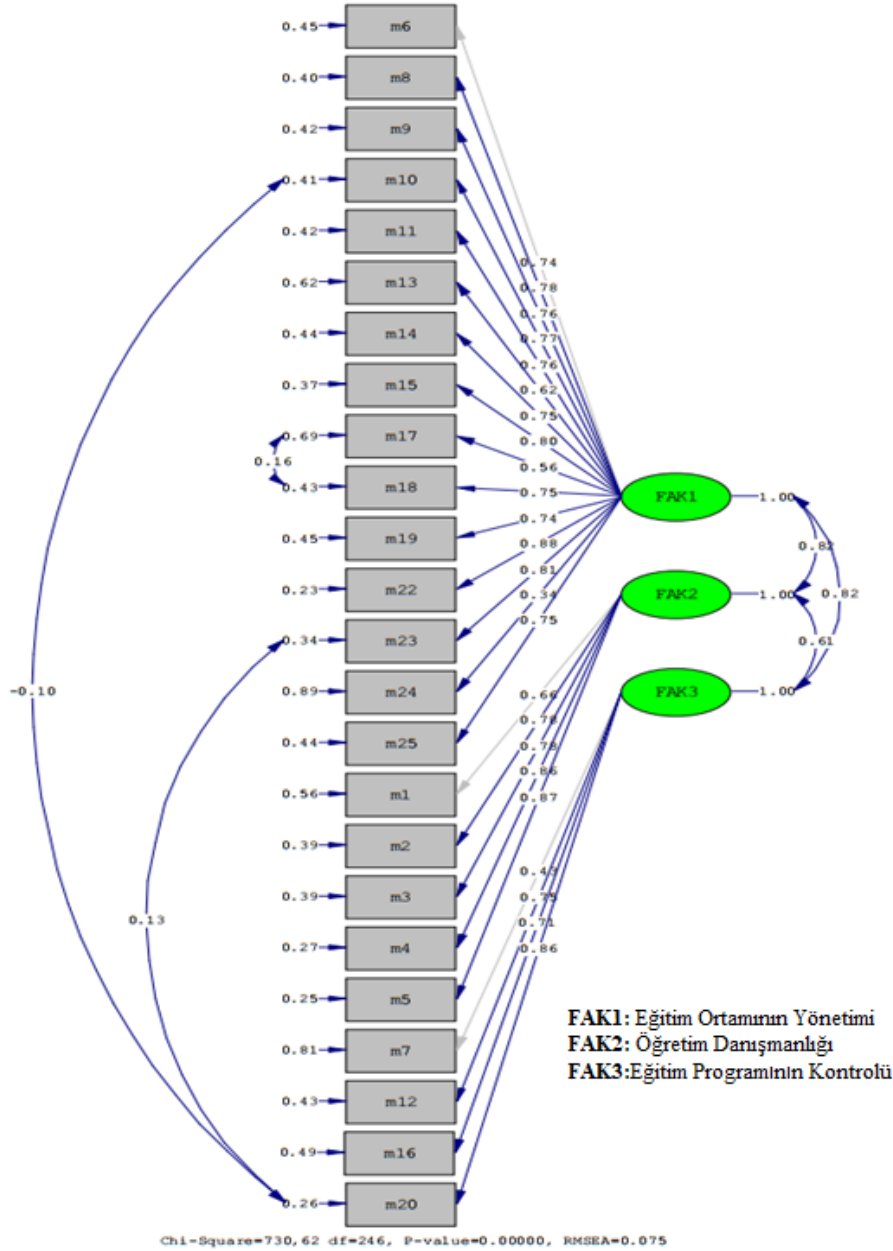
AFA sonucunda "Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin" üç boyutunun 24 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin üç faktörlü yapısını test etmek için DFA yapılmıştır. Test edilen ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütleri (Çokluk vd., 2010; Heck ve Thomas, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği DFA Değerleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Ölçek Değerleri</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>
X^2/sd	730.62/246=2.7	5'ten küçük olmalıdır
RMSEA	.07	0,00≤RMSEA≤0,10 arası
NFI	.97	0,90 ve üzeri
NNFI	.97	0,90 ve üzeri
PNFI	.87	0,50 ve üzeri
CFI	.98	0,90 ve üzeri
IFI	.98	0,90 ve üzeri
RFI	.96	0,90 ve üzeri

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi; Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques* (3. b.). New York: Routledge; Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74; Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74 kaynaklarından uyarlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin X^2 / sd (2.97), RMSEA (0.07) ve PNFI (0.08) değerleri kabul edilebilir uyum; NFI (0.97), NNFI (0.97), CFI (0.98), IFI (0.98) ve RFI (0.96) değerleri mükemmel uyum aralığındadır. Bu değerler ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'ne ilişkin LISREL'de üretilen model "standardize edilmiş sonuçlar"la Şekil 1'de görülmektedir. Şekil 3'te DFA Modeli üzerinde t değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olmadığı gözlenmiş ($p > .05$) ve standardize edilmiş sonuçlar incelendiğinde hata varyanslarının .90'dan küçük olduğu dolayısıyla çıkarılması gereken herhangi bir madde olmadığına karar verilmiştir.



Şekil 3. OMEPLÖ İçin Gerçekleştirilen DFA Sonucunda Oluşan Diyagram (Standartlaştırılmış Değerler)

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçeklerin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığı ya da ölçek maddeleri arasındaki tutarlılığın eş zamanlı olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla sosyal bilimlerde en fazla iç tutarlılık güvenilirliği kullanılmaktadır (Çınkır, Kurum ve Yıldız, 2021). İç tutarlılık güvenilirliği ölçek maddelerinin kendi aralarında tutarlılığa sahip olmadığını sınamak amacıyla uygulanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 331). Ölçümlerin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre, ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış ve maddeleri ayırt edicidir. Ayrıca bu ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.

Tartışma

Sosyal bilimler alanında yürütülen araştırmalarda genel olarak toplumsal olgu ve olaylara odaklanılmakta ve yine bu olgu ve olayların derinlemesine incelenerek geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı kavramların birbiri yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlara örnek olarak araştırma yöntemi, araştırma tekniği ve araştırma deseni verilebilir. Araştırma yöntemi, araştırmanın amacına ulaşması için izlenen yol olarak tanımlanabilir. Araştırma teknikleri ise bu yolda kullanılan araçlara verilen addır (Erkuş, 2013). Sosyal bilimlerde kullanılan araştırma yöntemleri, pozitivist yaklaşıma dayanan nicel araştırma yöntemleri ve yorumlayıcı yaklaşıma dayanan nitel araştırma yöntemleridir (Gelbal, 2016, s. 245). Yine Gelbal'a (2016) göre nicel ve nitel yöntem, temel varsayımları, kullanılan veri toplama ve veri çözümleme teknikleri ve araştırma sürecindeki esneklik düzeyi açısından birbirinden son derece farklıdır.

Nicel araştırmalarda araştırmacının rolü, standartlaştırılmış ölçüm araçlarını kullanarak sayısal olarak ifade edilebilecek verileri toplamak ve bu verileri istatistiksel olarak çözümleyerek sonuçları açıklamakla sınırlıdır. Bu amacı yerine getirmek için ölçme araçlarına ihtiyaç duyulur. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik rol ve davranışlarına yönelik geliştirilmiş (Akan vd., 2014; Smith, Hoy ve Sweetland, 2001) bazı ölçme araçları mevcut iken özellikle eğitim programı liderliğine (*Curriculum Leadership*) yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarını ölçmek için bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Eğitim ortamı kavramı ile genelde okul özelde ise sınıf ortamı ifade edilmektedir. Eğitim programının yazılı olmaktan çıkıp uygulanır hâle dönüştüğü ortamlarda eğitim programı lideri olarak okul müdürüne birçok iş düşmektedir. Eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin toplamını içeren uygulamalar hem okula hem de bakanlık düzeyinde geri bildirim sağlamak açısından önemlidir. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarının eğitim programlarının uygulanması, okul işletmeciliği ve okulu geliştirme görevlerini yerine getirmek için ayırdıkları zaman ve bu görevlerin önemine ilişkin algularının nasıl olduğunu ortaya koymak için Akçay ve Başar (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürleri kendilerini daha çok okul işletmesi ve işğörenlere yönelik görevlere odaklanmaktadır. Önem sırası göz önünde bulundurulduğunda eğitim programlarına yönelik görevler ikinci planda kalmakta ve daha çok öğretmenlerin görev alanına giren işler olarak algılanmaktadır. Yalçın, Aypay ve Boyacı'ya (2020) göre okul müdürleri sistemin bütünü (öğrenci, öğretmen ve veliler) etkileyen birçok konuda karar vermekte olduklarını ve bu kararların eğitim politikalarının "gerçek" doğasını oluşturmak olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar, okul müdürünün eğitim ortamlarının

yönetimine yönelik bir politika sahibi olmasının önemini vurgular niteliktedir. Nitekim yardımcılarını ve öğretmenleri güçlendirme ve politikaları uygulama, işi ilginç hâle getirme, motivasyon, yön belirleme, personel yönetimi ve karar verme becerilerinin yönetici rolü için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim programı lideri, eğitim programının uygulanması kadar eğitim programının değerlendirilmesinde de görevlidir. Bu görevin uygulanış şekline yönelik yaptıkları araştırmada Stringer ve Hourani (2016, s. 224), okul müdürlerinin sürecin başlangıcı (durum tespiti) işlenişi (süreç kontrolü) ve değerlendirme (sonuç değerlendirme) aşamalarında aktif bir şekilde görev almaları gerektiğini ortaya koymuşlardır. Okul yöneticisinin asıl görevi; genelde Millî Eğitimin özelde ise okulun varoluş amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımdan desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüşeli, 2014, s. 57).

Yukarıda sayılan bu alt boyutlardaki davranışların ölçülmesi, bu ölçümden hareketle karar alınması hem karar alıcılar/politika yapıcılar hem de yerel okul yöneticilerine yol gösterebilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı lideri olarak okul müdürünün liderlik davranışlarını ve uygulamalarını ölçmeye yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin (OMEPLÖ) geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri sonrası taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek öğretmenlere gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin, SPSS ve LISREL paket programları kullanılarak ölçeğin yapısını tespit edebilmek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analiz işlemlerinden sonra toplamda 22 maddenin ve 4 boyutun yer aldığı bir ölçek geliştirilmiştir. Güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha; geçerlik analizleri için ise yapı ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ilk olarak AFA yapılmış, elde edilen yapının doğrulanması için ise farklı bir örneklem grubundan toplanılan veriyle DFA işlemleri gerçekleştirilmiştir. AFA madde atımı sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlerin birincisi "Eğitim Ortamının Yönetimi", ikincisi "Öğretim Danışmanlığı", üçüncüsü "Eğitim Programının Kontrolü" olarak ilgili alanyazınla bağlantılı olacak şekilde adlandırılmıştır. Üç faktörlü bu ölçeğin, varyansı açıklama oranının %68,2 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan DFA işlemi sonucunda ise uyum indeks değerleri incelenmiş ve bulunan uyum indeks değerlerine göre ortaya çıkan bu modelin verileriyle iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. AFA ve DFA işlemleri doğrultusunda üç faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu

yorumu yapılabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler üretebilen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin ihtiyaç duyulan psikometrik özellikleri karşıladığına karar verilmiştir. İlgili ölçek ortaöğretim kurumları olarak Anadolu liselerinde kullanılabileceği gibi yine ortaöğretim kurumlarında meslek liselerinde (Anadolu İmam Hatip ve Endüstri Meslek Liseleri) bulunan kültür ders öğretmenlerinden veri toplanmasında da kullanılabilir. Buna ek olarak eğitim programı liderliği kavramını daha derinlemesine incelemek isteyen araştırmacılar tarafından karma yöntem araştırmalarında kullanılabileceği gibi nitel araştırmalarda kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında bir başvuru kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Akan, D., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415. doi: [10.17755/esosder.28743](https://doi.org/10.17755/esosder.28743)
- Akçay, C. & Başar, M. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 170-197. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108401> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. doi: [10.3102/00346543052003368](https://doi.org/10.3102/00346543052003368)
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. doi: [10.1007/BF02294170](https://doi.org/10.1007/BF02294170)
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: in search of the missing link between school accountability and school improvement—experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 330-350.

- Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics* içinde (s. 99–136). Los Angeles: American Psychological Association.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26117/275144> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. The UK: Routledge.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (3. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çınkır, Ş., Kurum, G. & Yıldız, S. (2021). Yükseköğretimde öğrenci bağlılığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 273-298. doi: [10.30703/cije.717825](https://doi.org/10.30703/cije.717825)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. b.). Ankara: Pegem A.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4. b.). Washington DC: Sage.
- Doğan, N., Soysal, S. & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (s. 373-400). Ankara: Pegem Akademi. doi: [10.14527/9786053188407.25](https://doi.org/10.14527/9786053188407.25)
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Everitt, B. S. (2001). *Statistics for psychologists: An intermediate course* (1. b.). New York: Psychology.
- Feldman, D. C. & Arnold, H. J. (1983). *Managing individual and group behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Gelbal, S. (2016). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları (E-Kitap)* içinde (1. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (3. b.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice* (2. b.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Gümüşeli, A. I. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi: Eğitim programı ve öğretimi yönetme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretmenleri denetleme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. doi: [10.1177/0013161X10383412](https://doi.org/10.1177/0013161X10383412)
- Harris, A., Jones, M. & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: A critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1-4. doi: [10.1080/13632434.2020.1704470](https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470)
- Heck, R. H. & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques* (3. b.). New York: Routledge.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. doi: [10.1177/0013164405282485](https://doi.org/10.1177/0013164405282485)
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London, New York: Academic Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). New York: Guilford.
- Leithwood, K. A. & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. Albany: State University of New York Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership ve Management*, 40(1), 5-22. doi: [10.1080/13632434.2019.1596077](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. doi: [10.1037/1082-989X.4.1.84](https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84)
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357. doi: [10.1177/0013161X07299438](https://doi.org/10.1177/0013161X07299438)

- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R. & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181-220. doi: [10.1207/s15327906mbr3302_1](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3302_1)
- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. doi: [10.1207/s15327574ijt0502_4](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4)
- Northouse, P. G. & Lee, M. (2016). *Leadership case studies in education*. Los Angeles: SAGE.
- Norussis, M. J. (1998). *SPSS 8.0 guide to data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. Scotts Valley, CA: CreateSpace Independent Publishing.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan.
- Pansiri, N. O. (2008). Instructional leadership for quality learning: An assessment of the impact of the primary school management development project in Botswana. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 471-494. doi: [10.1177/1741143208095789](https://doi.org/10.1177/1741143208095789)
- Preacher, K. J. & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161. doi: [10.1023/A:1015210025234](https://doi.org/10.1023/A:1015210025234)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. b). Ankara: Anı.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. USA: McGrawHill.
- Smith, P. A., Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 11(2), 135-151.
- Smylie, M. A. & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. J. Murphy & K. S. Louis (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (2. b.) içinde (s. 297- 322). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y. & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Sönmez, V. & Alçapınar-Gülderen, F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stringer, P. & Hourani, R. B. (2016). Transformation of roles and responsibilities of principals in times of change. *Educational Management Administration ve Leadership*, 44(2), 224-246. doi: [10.1177/1741143214549971](https://doi.org/10.1177/1741143214549971)
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Columbus, OH: Merrill.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice, getting started with a SIMPLIS Approach*. London: Springer. doi: [10.1007/978-3-642-18044-6](https://doi.org/10.1007/978-3-642-18044-6)
- Yalçın, M., Aypay, A. & Boyacı, A. (2020). Principals' ordeal with bureaucracy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 203-260. doi: [10.14527/kuey.2020.005](https://doi.org/10.14527/kuey.2020.005)
- Yukl, G. & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. M. D. Dunnette & L. M. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (s. 147-197). California: Consulting Psychologists Press.

Extended Summary

A school is an educational unit with a physical and administrative meaning. This unit contains many variables, both structural and physical. The task of operating these variables in harmony with each other is assigned to the school principal through regulations.

In the regulations of primary and secondary education institutions, where the duties and responsibilities of the school principal are defined, the school principal is expected to fulfill the leadership role. Leadership can be defined as influencing many school variables such as school improvement, student success management, effectiveness of programs, and successful school reform. As the teaching leadership functions of the school principal, the management of the school's curriculum and learning, the evaluation of student development, the development and strengthening of the school's teaching staff, and the management of the school environment can be counted (Çelik, 2013). Although it is accepted as one of the instructional leadership components, the curriculum leadership is one of the roles expected from the school principal.

Classifying leadership practices, Leithwood et al. (2020) highlighted the following functions that are among the main functions of educational program leaders: Top-down/bottom-up

applications, task-oriented/relationship-oriented practices, student success-oriented practices (directing, developing people, rebuilding the organization design, and managing the curriculum. In change processes, school principals have to demonstrate their educational program leadership roles. In these roles, the school principal has to act as a bridge to both provide bottom-up information flow and transfer applications from top to bottom (Gupton, 2010).

Curriculum leadership is a type of leadership that has dimensions such as managing educational environments, instructional counseling for teachers, and assessment and evaluation for teaching (Sorenson, Goldsmith, Méndez, and Maxwell, 2011). This type of leadership covers all educational activities, educational environments, and materials that take place in the school. School Principals' Curriculum Leadership Scale was developed in order to determine this type of leadership and to determine the degree of educational program leadership exhibited by school principals.

In line with the explanations, the aim of this research is to develop the School Principals' Curriculum Leadership scale for school principals.

In this research, to determine school principals' curriculum leadership level/skills, School Principals' Curriculum Leadership Scale which has 24 items and three dimensions; was developed. In this study, descriptive analysis technique was used in the analysis of the scale's developing process. According to Erkuş (2013), descriptive studies serve for describing science and foresight for possible prospective studies to produce hypothesis. A quantitative research methods and factor analysis technique were used. The data were obtained from 512 teachers (144 teachers for Exploratory Factor Analysis [EFA] and 388 teachers for Confirmatory Factor Analysis [CFA]). In this study, in order to develop "School Principals' Curriculum Leadership Scale" EFA was performed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). First of all, the suitability of the data for factor analysis was examined with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's Test of Sphericity. CFA was performed with the Linear Structural Relations (LISREL). The total Cronbach Alpha reliability coefficient of this scale is .96.

For the development of the scale, a process of six steps determined from the literature was followed:

1. The Need Assessment Phase

The purpose of the scale is to determine school principals' curriculum leadership level/skills. It is important for leading people to a certain purpose. Leadership effects its followers (teachers) for a successful education. Instructional leadership has been a popular concept for researches for decades. Although named as managing the curriculum, curriculum leadership plays an important role in effective education. Due to this importance, determining the school principals' curriculum leadership can give some point of view to policymakers.

2. Literature Review and the Item Pool

According to Brauckmann and Pashiardis (2010), "A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework" and the other related studies' findings were utilized to compose the item pool. This research, first of all, started with writing down item related leadership literature (books and articles which made in Turkey and other countries). Secondly, interviews were conducted with teachers and principals for gathering their points of view for curriculum leadership. In the end, the item pool was determined with the data gained from these two ways of source.

3. Determining the Scope and Content of the Scale

The content of the scale consists of items determining school principals' curriculum leadership roles/skills. School Principals' Curriculum Leadership Scale is a five-point Likert-type scale and was scored ranging from 1 (I completely disagree) to 5 (I completely agree).

4. Expert Review and Preparation of the Scale Form

After items were organized, the item pool were submitted to the experts who work in the fields of education management, educational leadership, educational assessment and evaluation, and Turkish language. After getting experts' feedbacks about items, the final draft was prepared to apply.

5. Pilot Study and Analysis

The pilot study was applied in Ankara, after getting the permissions from The Ministry of National Education to use in schools and the ethical approval from Ankara University Ethical Board.

EFA was used to determine the factor structure and the factor loads of the dimensions. School Principals' Curriculum Leadership Scale consists of 25 items under a three-factor structure. The total variance explained by this factors was found to be 68,2%. After EFA analysis, to confirm the scale structure, CFA analysis was conducted. The calculated χ^2/df ratio of this scale was shown as 2,7 ($\chi^2/df < 3$), and RMSEA value was found to be 0.07 ($RMSEA \leq 0.08$). Other fit indices were determined as, CFI = 0.98 and RFI = 0.96. The standardized coefficients showing the relationship of the items with the factors were calculated between 0.56 and 0.79. Moreover, t values were above 1.96, and the model was significant at 0.01 level. The total Cronbach Alpha reliability coefficient of this scale was 0.96. According to these values, the construct validity of this scale was provided, and the discrimination of the items was good. Accordingly, it is possible to say that the three-factor model of School Principals' Curriculum Leadership Scale.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma, araştırmacıların eşit orandaki katkıları ile yürütülmüştür. Birinci yazar literatür kısmına yoğunlaşırken, ikinci yazar alışmanın analizlerine yoğunlaşmıştır.

Copyright of Journal of Turkish Educational Sciences is the property of Journal of Turkish Educational Sciences and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.