

Okul Müdürü Liderliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Eğitim Dünyası
Araştırma ve Geliştirme
Dergisi
Cilt: 2 Sayı: 1
Sayfa Aralığı: 80-101
e-ISSN: 3062-3863
<https://doi.org/10.5281/zenodo.19895045>
edagonline.com
© Eğitim 2023 Derneği

Mahmut Karakaya 
Bağımsız Araştırmacı, e-posta: mahmutkarakaya1974@gmail.com

Mehmet Korkmaz 
Gazi Üniversitesi, e-posta: korkmaz@gazi.edu.tr

Kaynak Göster:

Karakaya, M. ve Korkmaz, M. (2026). Okul Müdürü Liderliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *EDAG Online*, 1(2), 80-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19895045>

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sebastian ve Allensworth (2012) tarafından geliştirilen okul müdürü liderliği yaklaşımı temel alınarak oluşturulan Okul Müdürü Liderliği Ölçeği'nin (OMLÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir. Nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 940 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), elde edilen faktör yapısını test etmek amacıyla ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları, ölçeğin Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen-Müdür Güveni olmak üzere iki faktörlü bir yapı sergilediğini göstermiştir. Analiz sürecinde faktör yapısını zayıflatan herhangi bir maddeye rastlanmadığından ölçekten madde çıkarılmamıştır. DFA sonucunda iki faktörlü modelin kabul edilebilir ve iyi düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel Liderlik boyutu, okul müdürünün öğretim süreçlerini yönlendirme, akademik hedefler belirleme, öğretim kalitesini izleme ve öğrenci öğrenmesini destekleme davranışlarını; Öğretmen-Müdür Güveni boyutu ise müdür ile öğretmenler arasındaki güven ilişkisi, açık iletişim, destekleyici yönetim anlayışı ve olumlu okul iklimine ilişkin algıları ölçmektedir. Ölçeğin güvenirliliği Cronbach alfa katsayıları, madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup karşılaştırmaları yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin hem geneli hem de alt boyutları için yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve maddelerin ayırt edicilik gücünün yeterli düzeyde bulunduğunu göstermiştir. Sonuç olarak OMLÖ'nin Türk eğitim sistemi bağlamında okul müdürlerinin öğretimsel ve ilişkisel liderlik özelliklerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü liderliği, öğretimsel liderlik, öğretmen-müdür güveni, ölçek uyarlama, geçerlik ve güvenirlik, doğrulamalı faktör analizi.

¹ Bu makale, birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir. Makale, tez çalışmasının ilgili verilerine ve bulgularına dayalı olarak hazırlanmıştır.

Abstract

This study aims to examine the validity and reliability of the Turkish form of the School Principal Leadership Scale (SPLS), developed on the basis of the school principal leadership approach proposed by Sebastian and Allensworth (2012). The study was conducted using a survey model, one of the quantitative research designs, and the study group consisted of 940 teachers working in different provinces of Türkiye. Exploratory Factor Analysis (EFA) was first performed to determine the construct validity of the scale, followed by Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the factor structure obtained. The EFA results revealed that the scale had a two-factor structure consisting of Instructional Leadership and Teacher–Principal Trust. Since no item was found to weaken the factor structure during the analysis process, no item was removed from the scale. The CFA results indicated that the two-factor model had acceptable and good fit indices. The Instructional Leadership dimension measures school principals' behaviours related to guiding instructional processes, setting academic goals, monitoring instructional quality, and supporting student learning. The Teacher–Principal Trust dimension assesses perceptions regarding trust relations between principals and teachers, open communication, supportive management practices, and a positive school climate. The reliability of the scale was examined through Cronbach's alpha coefficients, item-total correlations, and upper-lower group comparisons. The findings showed that the scale had high internal consistency both overall and across its subdimensions, and that the items had sufficient discriminatory power. Consequently, the School Principal Leadership Scale was found to be a valid and reliable measurement tool for assessing school principals' instructional and relational leadership characteristics in the context of the Turkish education system.

Keywords: School principal leadership, instructional leadership, teacher–principal trust, scale adaptation, validity and reliability, confirmatory factor analysis.

Giriş

Eğitimde liderlik, küreselleşmenin etkisiyle giderek karmaşıklaştan eğitim sistemlerinde merkezi bir araştırma alanı olarak konumlanmaktadır. Okul liderliği, yalnızca yönetsel bir rol olmanın ötesinde, öğretim süreçlerini yönlendiren, örgütsel kapasiteyi şekillendiren ve nihayetinde öğrenci öğrenmesini etkileyen çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. Literatürde geniş kabul gören yaklaşım, okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin doğrudan ve doğrusal bir ilişki yerine, büyük ölçüde dolaylı mekanizmalar aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda liderlik; öğretim süreçleri, okul iklimi, öğretmen davranışları ve örgütsel öğrenme dinamikleri üzerinden etkisini göstermekte, bu etkiler ise bağlamsal faktörlere duyarlı biçimde şekillenmektedir (Hallinger, 2011; Hallinger, 2016).

Bu çerçevede liderliğin etkisini anlamaya yönelik kuramsal yaklaşımlar, zaman içerisinde daha bütüncül ve çok boyutlu modeller doğrultusunda gelişmiştir. Hallinger'in öğrenme için liderlik sentezi, liderliğin öğretimsel süreçler üzerindeki rolünü merkeze alırken aynı zamanda bu sürecin bağlamsal ve kültürel unsurlarla etkileşim içinde olduğunu vurgulamaktadır (Hallinger, 2011). Benzer şekilde, öğrenme odaklı liderlik yaklaşımı liderliğin etkisini yalnızca yönetsel kararlar üzerinden değil, öğretmenlerin mesleki gelişimi, okulun öğrenme kapasitesi ve örgütsel yapıların dönüşümü üzerinden açıklamaktadır (Hallinger, 2016). Bu yaklaşımlar, liderliğin sabit ve evrensel bir yapıdan ziyade, bulunduğu bağlam içerisinde yeniden şekillenen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ampirik literatür, okul liderliği ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkinin doğrudan değil, öğretim süreçleri aracılığıyla kurulduğunu güçlü biçimde desteklemektedir. Meta-analitik çalışmalar, liderliğin en belirgin etkisinin öğretim kalitesini artırma, müfredat uygulamalarını düzenleme ve öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini destekleme yoluyla ortaya çıktığını göstermektedir (Harris vd., 2017; Tan vd., 2021). Robinson ve meslektaşlarının geliştirdiği öğrenci merkezli liderlik yaklaşımı da bu bulgularla uyumlu olarak, liderliğin en güçlü etkilerinin öğretimsel çekirdeğe yapılan müdahaleler yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Harris vd., 2017). Bununla birlikte, üç düzeyli meta-analiz sonuçları liderlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin görece düşük düzeyde olsa da istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bu ilişkinin araştırma tasarımı ile bağlama göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tan vd., 2021). Bu bulgular, liderliğin etkisinin doğrudan sonuç üretmekten ziyade, öğretimsel ve örgütsel süreçleri yeniden yapılandırma kapasitesine dayandığını göstermektedir.

Bu bağlamda öğretim liderliği, liderliğin öğrenme üzerindeki etkisini açıklayan temel kuramsal yapılardan biri olarak öne çıkmaktadır. Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen öğretim liderliği modeli, okul müdürlerinin rolünü üç temel işlev çerçevesinde tanımlamaktadır: okul misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma. Bu model, farklı ülkelerde yapılan çalışmalarla test edilmiş ve öğretim liderliğinin hem aktarılabilir hem de bağlama duyarlı bir yapı sergilediği ortaya konmuştur (Harris vd., 2017; Hao vd., 2018). Ayrıca, öğretim liderliği uygulamalarının etkinliği; okulun sosyo-ekonomik yapısı, kaynak düzeyi ve eğitim politikaları gibi bağlamsal faktörlerden doğrudan etkilenmektedir (Hallinger, 2016). Bu durum, liderliğin yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda sistemik ve bağlamsal bir yapı olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, liderliğin etkisini yalnızca öğretimsel süreçlerle sınırlamak, mevcut literatürün sunduğu daha geniş açıklama çerçevesini yetersiz kılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, güven, iş birliği, mesleki öğrenme toplulukları ve dağıtılmış liderlik gibi ilişkisel boyutların, liderliğin etkisini güçlendiren kritik unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır (Al-Mahdy vd., 2022; Liu ve Hallinger, 2018). Bu doğrultuda liderlik, iki tamamlayıcı mekanizma üzerinden açıklanmaktadır: birincisi öğretim süreçlerinin yönlendirilmesi, ikincisi ise bu süreçlerin etkili sonuçlara dönüşmesini sağlayan ilişkisel koşulların oluşturulmasıdır (Li vd.,

2015). Özellikle güvenin, liderlik ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı ve öğretimsel uygulamaların sınıf düzeyinde etkili sonuçlara dönüşmesinde belirleyici olduğu gösterilmiştir (Liu ve Hallinger, 2018).

Ampirik bulgular, okul müdürlerinin öğretim süreçlerini doğrudan yönlendirmekten ziyade, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını destekleyen ve geliştiren bir ortam oluşturarak etkiye bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğretim odağı belirleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunma ve iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturma gibi uygulamalar, öğrenci başarısı ile en güçlü biçimde ilişkilendirilen liderlik davranışları arasında yer almaktadır (Myran ve Sutherland, 2018; Urick ve Bowers, 2013). Ancak bu uygulamaların etkili olabilmesi, büyük ölçüde güvene dayalı ve destekleyici bir okul ikliminin varlığına bağlıdır. Bu durum, öğretimsel liderlik ile ilişkisel liderlik boyutlarının birbirinden bağımsız değil, karşılıklı etkileşim içinde olan yapılar olduğunu göstermektedir.

Öğrenme odaklı liderlik yaklaşımı da benzer biçimde liderliğin etkisini okul kapasitesi ve öğretmen gelişimi üzerinden açıklamakta ve bu sürecin büyük ölçüde ilişkisel dinamikler aracılığıyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Hallinger, 2016). Bu perspektif, liderliğin yalnızca öğretim süreçlerini yönlendiren bir mekanizma olmadığını, aynı zamanda güvene dayalı bir okul kültürü oluşturarak öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Liu ve Hallinger, 2018). Bu nedenle, liderliğin pedagojik ve ilişkisel boyutlarının birlikte ele alınması, öğrenme süreçlerinin bütüncül biçimde anlaşılması açısından kritik önem taşımaktadır.

Bununla birlikte literatürde önemli bir metodolojik sınırlılık dikkat çekmektedir. Birçok ölçme aracının öğretimsel ve ilişkisel boyutları tek bir yapı altında toplaması, liderliğin farklı bileşenlerinin ayrıştırılmasını zorlaştırmakta ve ölçüm hassasiyetini sınırlamaktadır (Al-Mahdy vd., 2022). Bu durum, özellikle liderliğin farklı boyutlarının öğrenme üzerindeki etkilerini ayrı ayrı incelemeyi güçleştirmektedir. Buna karşılık, iki faktörlü modellerin öğretimsel liderlik ile güvene dayalı ilişkisel liderliği ayrı ancak ilişkili yapılar olarak ele almasının daha açıklayıcı olduğu ileri sürülmektedir (Hao vd., 2018). Bu yaklaşım, liderliğin çok boyutlu doğasını daha doğru biçimde yansıtmakta ve özellikle kültürlerarası bağlamlarda ölçüm geçerliğini artırmaktadır (Fromm vd., 2016).

Literatürdeki bir diğer önemli boşluk, liderlik modellerinin farklı kültürel bağlamlarda yeterince test edilmemiş olmasıdır. Özellikle Batı dışı bağlamlarda yürütülen çalışmaların sınırlı olması, mevcut kuramsal modellerin evrenselliği konusunda soru işaretleri doğurmaktadır (Hallinger, 2016). Bu durum, liderlik yapılarının kültürel bağlama duyarlı biçimde ölçülmesini sağlayacak ölçek uyarlama çalışmalarının önemini artırmaktadır. Kültürlerarası geçerlilik çalışmaları, ölçme araçlarının yalnızca dilsel olarak değil, aynı zamanda kavramsal ve yapısal olarak da uyarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Fromm vd., 2016).

Bu doğrultuda, mevcut çalışma Hallinger'in öğretim liderliği çerçevesi ile Robinson'un öğrenci merkezli liderlik yaklaşımını temel alarak Okul Müdürü Liderlik Ölçeği'nin (OMLÖ) Türkçe formunu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, liderliğin öğretimsel ve ilişkisel boyutlarını ayrı ancak ilişkili yapılar olarak ele alarak iki faktörlü bir model önermekte ve bu modelin Türk eğitim bağlamındaki geçerlik ve güvenilirliğini test etmektedir (Liu ve Hallinger, 2018). Bu yaklaşım, liderliğin çok boyutlu doğasını daha hassas biçimde ölçmeyi ve farklı boyutların öğrenme üzerindeki etkilerini daha açık biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma yalnızca bir ölçek uyarlama çalışması olmanın ötesinde, liderliğin öğretimsel ve ilişkisel boyutlarının Türk eğitim bağlamında nasıl yapılandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, kültürlerarası ölçüm literatürüne katkı sağlamakta ve liderlik araştırmalarında bağlama duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik önemli bir

adım sunmaktadır (Hallinger vd., 2017). Aynı zamanda, öğretim liderliği ve güven temelli liderlik süreçlerinin birlikte ele alınmasının, okul etkililiği ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel yaklaşım çerçevesinde yürütülmüş olup ölçek uyarlama çalışmalarına uygun olarak tarama (betimsel) model esas alınmıştır. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve özellikle geçerlik-güvenirlilik çalışmalarında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 940 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdem açısından çeşitlilik göstermektedir.

Örneklemin %65,7'si kadın ($n = 618$), %34,3'ü erkekten ($n = 322$) oluşmaktadır. Yaş dağılımında 41–50 yaş grubu (%39,4; $n = 370$) en yüksek oranı oluştururken, bunu 31–40 yaş (%29,3; $n = 275$), 20–30 yaş (%16,2; $n = 152$) ve 51 yaş üzeri (%15,2; $n = 143$) izlemektedir. Katılımcıların %71,7'si evli ($n = 674$), %28,3'ü bekârdır ($n = 266$).

Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin önemli bir bölümünün yüksek deneyime sahip olduğu görülmektedir: %33,3'ü 21 yıl ve üzeri ($n = 313$), %24,2'si 16–20 yıl ($n = 227$), %19,2'si 1–5 yıl ($n = 180$), %14,1'i 11–15 yıl ($n = 133$) ve %9,1'i 6–10 yıl ($n = 87$) deneyime sahiptir.

Genel olarak bu dağılım, örneklemin okul müdürü liderliği algılarını değerlendirmek açısından yeterli çeşitlilik ve temsil gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek Uyarlama Süreci

OMLÖ'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde, Sebastian ve Allensworth (2012) tarafından geliştirilen *Principal Leadership* yaklaşımı temel alınmıştır. İlk aşamada ölçek maddeleri, araştırmacı ve Türkçe-İngilizceye hâkim iki öğretim üyesi tarafından bağımsız biçimde Türkçeye çevrilmiştir. Ardından çeviriler dilsel doğruluk, anlamsal eşdeğerlik ve kültürel uygunluk açısından karşılaştırılarak uzlaşa sağlanmış ve ön Türkçe form oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, oluşturulan form geri çeviri (*back-translation*) yöntemiyle yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Bu işlem, İngiliz Dili Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiş; elde edilen metin özgün ölçekle karşılaştırılarak kavramsal eşdeğerlik doğrulanmıştır. Bu süreç, kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmalarında önerilen standartlara uygun biçimde yürütülmüştür (Brislin, 1970).

Sonraki aşamada ölçeğin Türkçe formu, kapsam geçerliği ve anlaşılabilirlik açısından Eğitim Yönetimi ve Ölçme-Değerlendirme alanlarından beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda bazı maddelerde dilsel sadeleştirmeler yapılmış ve anlam bütünlüğü güçlendirilmiştir. Ardından ölçek, çalışma grubuna dahil olmayan 10 öğretmen üzerinde pilot uygulama ile test edilmiş; maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin genel akıcılığı değerlendirilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak ölçeğe nihai formu verilmiştir.

Uyarlama süreci sonunda OMLÖ, Türk örnekleminde gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) bulgularına dayanarak 15 madde ve iki alt boyut (Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen-Müdür Güveni) şeklinde yapılandırılmıştır. Bu yapı, liderliğin öğretimsel ve ilişkisel boyutlarını birlikte ele alan özgün kuramsal çerçeve ile uyumludur (Sebastian ve Allensworth, 2012).

Ölçek, 4'lü Likert tipi derecelendirme ile yapılandırılmıştır (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 4 = Kesinlikle Katılıyorum). Orta seçenek içermeyen Likert ölçeklerinin katılımcıları daha net yanıt vermeye yönlendirdiği ve ölçüm duyarlılığını artırabildiği literatürde vurgulanmaktadır (Revilla, Saris ve Krosnick, 2014). Bu doğrultuda, Türkçe formda 4'lü Likert yapısının kullanılması tercih edilmiştir.

Ölçme Aracı ve Psikometrik Özellikler

Bu araştırmada kullanılan OMLÖ, Sebastian ve Allensworth (2012) tarafından geliştirilen Principal Leadership yaklaşımı temel alınarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını öğretmen algılarına dayalı olarak değerlendirmekte ve liderliği iki boyutta ele almaktadır: Öğretimsel Liderlik (9 madde) ve Öğretmen-Müdür Güveni (6 madde).

Ölçek 4'lü Likert tipi (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 4 = Kesinlikle Katılıyorum) olarak yapılandırılmıştır ve hem alt boyutlar hem de toplam puan üzerinden değerlendirme yapılabilmektedir. Yüksek puanlar, öğretmenler tarafından algılanan liderlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Uyarlama sürecinde ileri-geri çeviri yöntemi kullanılmış, uzman görüşleri ile dil ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Yapı geçerliği AFA ve DFA ile test edilmiştir. AFA sonuçları iki faktörlü yapıyı doğrulamış ve toplam varyansın %62,84'ünün açıklandığını göstermiştir. DFA bulguları da modelin iyi düzeyde uyum sağladığını ortaya koymuştur ($\chi^2/df = 4.75$; RMSEA = .063; CFI = .99; NFI = .98).

Güvenirlilik analizlerinde Cronbach alfa katsayıları Öğretimsel Liderlik için .94, Öğretmen-Müdür Güveni için .80 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016).

Puanlama ve Yorumlama

OMLÖ'de ters puanlanan madde bulunmamaktadır ve puanlar 4'lü Likert yapısına göre yorumlanmaktadır. Ortalama puan aralıkları aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2016):

Tablo 1. Okul Müdürü Liderliği Ölçeği Ortalama Puan Aralıklarının Yorumlanması

Ortalama Puan	Düzye	Yorum
1.00–2.00	Düşük	Liderlik davranışları zayıf
2.01–3.00	Orta	Kısmen yeterli
3.01–4.00	Yüksek	Güçlü liderlik

Alt boyutlar düzeyinde, Öğretimsel Liderlik puanları müdürün öğretim süreçlerini yönlendirme ve akademik gelişimi destekleme kapasitesini; Öğretmen-Müdür Güveni puanları ise güvene dayalı iletişim ve destekleyici okul iklimini yansıtmaktadır. Toplam puan ise okul müdürü liderliğinin genel düzeyine ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır.

Verilerin Analizi

OMLÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle AFA uygulanmış; elde edilen faktör yapısı, Sebastian ve Allensworth (2012) tarafından ortaya konulan kuramsal çerçeve ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. AFA bulgularına dayalı olarak belirlenen iki faktörlü yapı (Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen-Müdür Güveni), ikinci aşamada DFA ile test edilmiştir.

DFA kapsamında ayrıca yakınsak ve ayrışma geçerliği incelenmiştir. Yakınsak geçerlik için birleşik güvenirlik (CR) ve ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri; ayrışma geçerliği için ise Fornell-Larcker kriteri kullanılmıştır (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010; Kline, 2016).

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach alfa katsayıları ve madde-toplam korelasyonları ile değerlendirilmiştir; maddelerin ayırt ediciliği alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması yoluyla analiz edilmiştir.

Analiz öncesinde veri seti, faktör analizine ilişkin varsayımlar açısından incelenmiştir. Normallik değerlendirmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmüş ve bu durum verilerin çok değişkenli analizler için uygun olduğunu göstermiştir (Schumacker ve Lomax, 2010). Uç değerlerin belirlenmesinde Z puanları (± 3 sınırı) ve Mahalanobis uzaklıkları (.001 anlamlılık düzeyi) dikkate alınmış, uygun olmayan gözlemler analiz dışı bırakılmıştır.

Alt boyutlar arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve katsayılar $r < .10$ *ihmal edilebilir*, $.10 \leq r < .40$ *zayıf*, $.40 \leq r < .70$ *orta*, $.70 \leq r < .90$ *güçlü* ve $r \geq .90$ *çok güçlü* olarak yorumlanmıştır (Schober, Boer ve Schwarte, 2018). Tüm analizler için AFA ve güvenirlik hesaplamalarında SPSS 22, DFA analizlerinde ise LISREL 8.80 paket programları kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında belirtilen ilke ve kurallara uyulmuştur. Araştırma süreci boyunca bilimsel dürüstlük, şeffaflık ve akademik sorumluluk esas alınmış; veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve çalışma eş zamanlı olarak başka bir platformda değerlendirmeye sunulmamıştır.

Araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Mehmet Korkmaz danışmanlığında Mahmut Karakaya tarafından yürütülen doktora çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir (Karakaya, 2018).

Araştırmada kullanılan ölçeğin kuramsal temeli Sebastian ve Allensworth (2012) modeline dayanmaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde ilgili araştırmacılardan gerekli kullanım izinleri alınmış ve süreç uluslararası etik standartlara uygun biçimde yürütülmüştür.

Veri toplama süreci için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmış; uygulamalar bu izin kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veriler, 2014–2015 eğitim öğretim yılı birinci döneminde yüz yüze ve çevrim içi yöntemlerle toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve yalnızca bilgilendirilmiş onam veren öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir.

Tüm veriler anonim hale getirilmiş, katılımcı gizliliği korunmuş ve elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada gizlilik, mahremiyet ve veri güvenliği ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde OMLÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Analiz sürecinde öncelikle AFA ile ölçeğin faktör yapısı incelenmiş, ardından bu yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonrasında yapı geçerliğini desteklemek üzere yakınsak (CR, AVE) ve ayırışma geçerliği analizleri gerçekleştirilmiştir; son olarak güvenirlik Cronbach alfa katsayıları, madde-toplam korelasyonları ve alt–üst %27 grup karşılaştırmaları ile değerlendirilmiştir. Bulgular sırasıyla faktör yapısı, model uyumu, geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında sunulmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi ile değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 2. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.948
Bartlett's Test of Sphericity Approx. χ^2	8631.572
df	105
Sig.	.000

Tablo 2 incelendiğinde, KMO değerinin .948 olduğu görülmektedir. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Kaiser, 1974). Bartlett testi sonucunun anlamlı bulunması ($\chi^2(105)=8631.572$, $p<.001$) ise değişkenler arasında faktörleşmeye uygun düzeyde ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, veri setinin AFA için yüksek düzeyde uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OMLÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Bulguları

AFA sonuçlarına göre, özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın büyük bir bölümünü açıklamakta olup, ölçeğin güçlü bir temel boyuta sahip olduğunu göstermektedir. İkinci faktör ise daha düşük olmakla birlikte yapıya anlamlı katkı sağlamaktadır.

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer ve Açıklanan Varyans

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	8.005	53.363	53.363
2	1.423	9.485	62.848

İki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı sosyal bilimlerde kabul edilen eşik değerlerin üzerindedir (Hair vd., 2010). Bu durum, ölçeğin faktör yapısının yeterli düzeyde açıklayıcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca analiz sonucunda maddelerin faktör yapısını bozmadığı ve tüm maddelerin kabul edilebilir düzeyde faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin Türk örnekleminde iki boyutlu yapıyı anlamlı biçimde temsil ettiğini göstermektedir.

Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin iki alt boyutlu yapısının faktör yükleri ve betimsel istatistikler açısından tutarlı olduğu görülmektedir. Öğretimsel Liderlik boyutundaki maddelerin görece daha yüksek faktör yüklerine sahip olduğu, Öğretmen-Müdür Güveni boyutundaki maddelerin ise orta düzeyde yükler sergilediği anlaşılmaktadır.

Betimsel istatistikler incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Bu durum, parametrik analizlerin uygulanabilirliğini desteklemektedir.

Ölçeğin güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayıları hem genel ölçek hem de alt boyutlar düzeyinde kabul edilebilir ve yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu bulgular, ölçeğin tutarlı ve güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir.

Tablo 4. OMLÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler ve Faktör Yükleri

Madde	Öğretimsel Liderlik	Öğretmen-Müdür Güveni	Ort.	S.s.
oml1	.746		2.890	0.700
oml2	.802		2.950	0.687
oml3	.882		2.850	0.738
oml4	.819		2.776	0.715
oml5	.918		2.771	0.737

Madde	Öğretimsel Liderlik	Öğretmen–Müdür Güveni	Ort.	S.s.
oml6	.550		2.399	0.762
oml7	.845		2.752	0.711
oml8	.875		2.829	0.728
oml9	.740		2.947	0.774
oguveni1		.602	2.991	0.786
oguveni2		.445	2.875	0.749
oguveni3		.488	2.852	0.792
oguveni4		.528	2.800	0.722
oguveni5		.664	2.934	0.684
oguveni6		.409	2.901	0.806

Alt Boyutlara İlişkin Genel Değerler

Boyut	Ort.	S.s.	Skewness	Kurtosis	Cronbach α
Öğretimsel Liderlik	2.794	0.601	-0.305	0.636	.941
Öğretmen–Müdür Güveni	2.891	0.537	-0.341	0.767	.800
Genel Ölçek	2.833	0.528	-0.259	0.640	.932

Not. N = 940. Faktör yapısı Principal Axis Factoring yöntemi ve Oblimin döndürme tekniği ile elde edilmiştir. Tabloda .30 ve üzerindeki faktör yükleri dikkate alınmıştır. Ölçek 4'lü Likert tipindedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular OMLÖ'nin iki boyutlu yapısının hem geçerli hem de güvenilir olduğunu ve Türk örnekleminde kullanılabilir nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA ile belirlenen iki faktörlü yapı (Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen–Müdür Güveni), LISREL 8.80 programı kullanılarak DFA ile test edilmiştir. Analizler maksimum olabilirlik yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve model uyumu çeşitli uyum indeksleri üzerinden değerlendirilmiştir (Kline, 2016; Schumacker ve Lomax, 2010).

Tablo 5. Birinci Düzey (First-Order) İki Faktörlü Model için Uyum İndeksleri (Öğretimsel Liderlik – Öğretmen–Müdür Güveni)

Uyum İndeksi	Değer	Kriter	Değerlendirme
χ^2 / df	398.76 / 84 = 4.75	< 5 (kabul edilebilir)	Kabul edilebilir
RMSEA	0.063	< 0.08	İyi
CFI	0.99	> .95	Mükemmel
NNFI (TLI)	0.98	> .95	Mükemmel
GFI	0.95	> .90	İyi
AGFI	0.92	> .90	İyi
SRMR	0.034	< .08	Çok iyi
NFI	0.98	> .90	Mükemmel

Not. Birinci düzey DFA'da maddeler yalnızca kendi örtük değişkenlerine (Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen–Müdür Güveni) yüklenmiştir. Analizler LISREL 8.80 programında maksimum olabilirlik yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Model uyumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2/df = 4.75$; RMSEA = .063; CFI = .99; NNFI = .98; GFI = .95; AGFI = .92; SRMR = .034; NFI = .98). Bu değerler, modelin hem mutlak hem de karşılaştırmalı uyum açısından yeterli performans sergilediğini ve gözlenen veriyi başarılı biçimde temsil ettiğini göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin yalnızca kendi örtük değişkenine yüklendiği iki faktörlü yapının OMLÖ'nin Türkçe formu için istatistiksel olarak geçerli ve kuramsal olarak tutarlı bir ölçme modeli sunduğu söylenebilir. Ayrıca modelin ileri düzey analizler için uygun bir yapı oluşturduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 6'da OMLÖ'nin birinci düzey faktörleri olan Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen-Müdür Güveni boyutlarına ilişkin Birleşik Güvenirlik (CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerleri sunulmaktadır. Yapı güvenirliliğinin değerlendirilmesinde $CR \geq .70$, yakınsak geçerliğin değerlendirilmesinde ise $AVE \geq .50$ ölçütleri esas alınmıştır (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010).

Tablo 6. Birinci Düzey Yapılar İçin Birleşik Güvenirlik (CR) ve Ortalama Açıklanan Varyans (AVE)

Yapı	Madde Sayısı	CR	AVE	$\sqrt{AVE}$	Öğretimsel Liderlik	Öğretmen-Müdür Güveni
1. Öğretimsel Liderlik	9	0.91	0.55	0.74	0.74	0.55
2. Öğretmen-Müdür Güveni	6	0.78	0.40	0.63	0.55	0.63

Not. Köşegen değerler $\sqrt{AVE}$ 'yi göstermektedir. $CR \geq .70$ ve $AVE \geq .50$ ölçütleri esas alınmıştır (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010).

Öğretimsel Liderlik boyutuna ilişkin CR (.91) ve AVE (.55) değerleri, bu yapının yüksek iç tutarlılığa ve yeterli yakınsak geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen-Müdür Güveni boyutunda CR değeri .78 olup kabul edilebilir düzeydedir; AVE değerinin (.40) görece düşük olduğu görülmekle birlikte, bu durum kabul edilebilir ancak sınırlı (marginal) bir yakınsak geçerlik düzeyine işaret etmektedir. Bununla birlikte, AVE değerinin .50'nin altında kalmasına rağmen CR değerinin .70'in üzerinde olması ve faktör yüklerinin anlamlı bulunması, yapının kabul edilebilir düzeyde yakınsak geçerlik sağladığını göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair vd., 2010).

Ayrışma geçerliği Fornell-Larcker kriteri kapsamında değerlendirilmiş, her bir yapının karekök AVE değerinin ilgili yapılar arası korelasyonlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, faktörlerin birbirinden ayırt edilebilir olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, OMLÖ'nin alt boyutlarının yeterli düzeyde güvenirlilik, yakınsak ve ayrışma geçerliği sağladığı ve bu bulguların model uyum indeksleri ile birlikte ölçeğin yapı geçerliğini desteklediği söylenebilir.

Tablo 7'de OMLÖ'nin birinci düzey DFA'ya ilişkin standartlaştırılmış faktör yükleri (λ), açıklanan varyans değerleri (R^2), t ve p değerleri sunulmaktadır. Analizler LISREL 8.80 programı kullanılarak maksimum olabilirlik (ML) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tüm maddelerin ait oldukları gizil değişkenlere yüklenme düzeyleri incelenerek ölçme modelinin yapı geçerliği değerlendirilmiştir. OMLÖ'ye ait tüm maddelerin ilgili oldukları gizil değişkenlere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüklendiği görülmektedir ($t > 1.96$, $p < .001$). Öğretimsel Liderlik boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .41 ile .63 arasında değiştiği ve genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta en yüksek faktör yükleri oml3, oml5 ve oml9 maddelerinde gözlenmiş olup, söz konusu maddelerin öğretimsel liderlik yapısını güçlü biçimde temsil ettiği söylenebilir. Bununla birlikte oml6 maddesinin (.41) görece daha düşük faktör yüküne sahip olduğu, ancak kabul edilebilir alt sınırın üzerinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmen-Müdür Güveni boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin .30 ile .63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu boyutta oguveni2 ve oguveni3 maddeleri yüksek faktör yükleri ile öne çıkarken, oguveni4 ve oguveni5 maddelerinin daha düşük yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu

maddelerin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ölçme modeline katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 7. OMLÖ'ye Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Gizil Değişken	Madde	λ (Faktör Yüğü)	R^2	t değeri	p
Öğretimsel Liderlik	oml1	.57	.68	30.36	< .001
	oml2	.56	.66	29.93	< .001
	oml3	.62	.70	31.06	< .001
	oml4	.61	.73	32.17	< .001
	oml5	.63	.72	32.05	< .001
	oml6	.41	.30	17.58	< .001
	oml7	.58	.67	30.00	< .001
	oml8	.62	.72	31.84	< .001
	oml9	.63	.66	29.87	< .001
Öğretmen-Müdür Güveni	oguvni1	.46	.35	18.73	< .001
	oguvni2	.62	.68	29.27	< .001
	oguvni3	.63	.63	27.76	< .001
	oguvni4	.31	.19	13.15	< .001
	oguvni5	.30	.19	13.09	< .001
	oguvni6	.49	.37	19.44	< .001

Not. λ = standartlaştırılmış faktör yükü; R^2 = açıklanan varyans. Tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($t > 1.96$, $p < .001$). Analizler LISREL 8.80 programı kullanılarak maksimum olabilirlik (ML) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Maddelere ilişkin R^2 değerleri incelendiğinde, Öğretimsel Liderlik boyutunda yer alan maddelerin açıklanan varyanslarının genel olarak orta ve yüksek düzeyde olduğu, Öğretmen-Müdür Güveni boyutunda ise bazı maddelerde açıklanan varyansın daha düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen tüm maddelerin ölçtükleri yapıyı kabul edilebilir düzeyde temsil ettiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, OMLÖ'ye ait tüm maddelerin standartlaştırılmış faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu, açıklanan varyans değerlerinin yeterli düzeyde bulunduğu ve tüm yüklerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin iki boyutlu yapısının doğrulamalı faktör analizi ile desteklendiğini ve ölçme modelinin hem istatistiksel hem de kuramsal açıdan tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8'de OMLÖ'nin alt boyutları ve ölçek geneline ilişkin madde-toplam korelasyonları, alt-üst %27'lik grup karşılaştırmaları ve Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, ölçeğin madde ayırt ediciliği ve iç tutarlılığına ilişkin önemli kanıtlar ortaya koymaktadır.

Öğretimsel Liderlik alt boyutunda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin .30'un üzerinde olması, maddelerin ölçtükleri yapıyla yeterli ve güçlü düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Bu durum, maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretimsel Liderlik alt boyutuna ait Cronbach alfa katsayısının .94 olması, bu boyutun yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. OMLÖ Madde Analizi ve Güvenirlik Bulguları

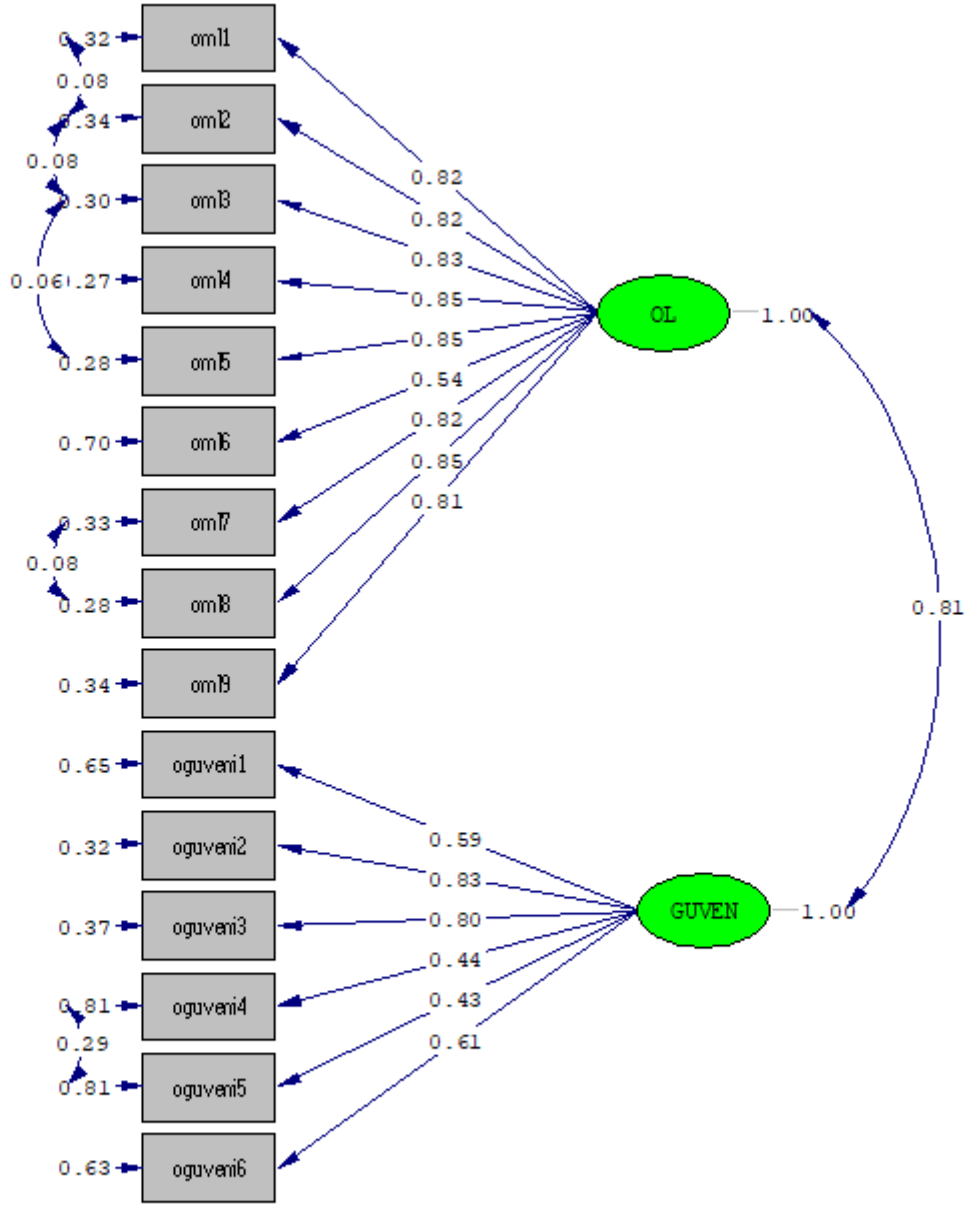
Faktör	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Alt %27	Üst %27	t	Cronbach α
Öğretimsel Liderlik	oml1	.71	2.10	3.65	11.52***	.94
	oml2	.69	2.15	3.70	11.34***	
	oml3	.73	2.05	3.60	11.88***	
	oml4	.72	2.00	3.55	11.76***	
	oml5	.75	2.02	3.58	12.14***	
	oml6	.48	1.75	3.05	8.92***	
	oml7	.70	2.03	3.57	11.60***	
	oml8	.74	2.08	3.62	11.97***	
	oml9	.72	2.12	3.66	11.81***	
Öğretmen-Müdür Güveni	oguveni1	.58	2.20	3.80	10.45***	.80
	oguveni2	.66	2.10	3.70	11.32***	
	oguveni3	.63	2.05	3.65	10.98***	
	oguveni4	.52	2.00	3.55	9.84***	
	oguveni5	.60	2.15	3.75	10.76***	
	oguveni6	.59	2.18	3.78	10.63***	
Genel Ölçek	15 madde	.48 – .75	—	—	—	.93

Not: *** $p < .001$. Alt %27 ve Üst %27 değerleri grup ortalamalarını göstermektedir. Madde-toplam korelasyonları düzeltilmiş (corrected item-total correlation) değerlerdir. Ölçek 4'lü Likert tipindedir.

Öğretmen-Müdür Güveni alt boyutunda madde-toplam korelasyonlarının .52 ile .66 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerler, maddelerin ölçtükleri yapıyla orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Alt-üst grup karşılaştırmalarında tüm maddeler için elde edilen t değerlerinin anlamlı olması ($p < .001$), bu boyuttaki maddelerin ayırt edicilik gücünün yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu alt boyut için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .80 olması, kabul edilebilir düzeyde bir iç tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .75 aralığında değiştiği ve ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .93 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin genelinin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve maddelerin ölçtüğü yapı ile güçlü ilişkiler sergilediğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, madde-toplam korelasyonları, alt-üst grup karşılaştırmaları ve Cronbach alfa katsayıları birlikte ele alındığında, OMLÖ'nin Türkçe formunun güvenilir, ayırt edici ve psikometrik açıdan güçlü bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Aşağıdaki şekilde OMLÖ'nin birinci düzey DFA'ya ilişkin iki faktörlü ölçme modeli gösterilmektedir. Modelde Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen-Müdür Güveni gizil değişkenleri ile bu değişkenlere yüklenen gözlenen maddeler yer almaktadır. Oklar, gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere doğru yönlendirilmiş olup, her bir okun üzerindeki değerler standartlaştırılmış faktör yüklerini (λ) göstermektedir. Gizil değişkenler arasındaki çift yönlü ok, faktörler arası korelasyonu temsil etmektedir. Analizler LISREL 8.80 programı kullanılarak Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.



Chi-Square=398.76, df=84, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Şekil 1. OMLÖ'ye Ait İki Faktörlü Yapının DFA Path Diyagramı

Şekil 1'de OMLÖ'nin birinci düzey DFA ilişkin iki faktörlü ölçme modeli sunulmaktadır. Model, Sebastian ve Allensworth (2012) tarafından geliştirilen *principal leadership* yapısına dayalı olarak Türk kültürüne uyarlanmış olup, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen-Müdür Güveni olmak üzere iki temel gizil değişkenden oluşmaktadır. Modelde yer alan gizil değişkenler, ilgili gözlenen maddeler tarafından temsil edilmekte olup, gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere yönelik tek yönlü oklar standartlaştırılmış faktör yüklerini (λ) göstermektedir. Gizil değişkenler arasındaki çift yönlü ok ise faktörler arası korelasyonu temsil etmektedir. Analizler LISREL 8.80 yazılımı kullanılarak maksimum olabilirlik (ML) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu yapı, orijinal çalışmada okul müdürü liderliğinin öğretim süreçlerini yönlendirme kapasitesi ile öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkiler üzerinden tanımlandığı kuramsal çerçeve ile

uyumludur. Nitekim Sebastian ve Allensworth (2012), okul liderliğini doğrudan çıktılardan ziyade öğretimsel uygulamalar ve okul içi sosyal ilişkiler üzerinden etkili olan çok boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Bu bağlamda elde edilen iki faktörlü model, Türk eğitim bağlamında okul müdürü liderliğinin hem öğretimsel hem de ilişkisel boyutlarını bütüncül bir biçimde yansıtan geçerli ve kuramsal olarak tutarlı bir ölçme yapısı sunmaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, Öğretim Liderliği ve Öğretmen-Müdür Güveni boyutlarından oluşan iki faktörlü, kuramsal olarak temellendirilmiş ve psikometrik açıdan güçlü bir okul müdürü liderlik ölçeği ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, modelin kabul edilebilirinden iyi düzeye uzanan uyum değerleri sergilediğini ve her iki boyutun öğretmen algıları bağlamında liderliğin farklı ancak ilişkili yönlerini tutarlı biçimde yansıttığını göstermektedir. Güçlü iç tutarlılık katsayıları ile desteklenen yakınsak ve ayırt edici geçerlik bulguları, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular, öğretim liderliği ile ilişkisel güvenin birbirinden ayrışabilir ancak bütüncül bir yapı içinde işlediğini vurgulayan literatürle uyumludur (Aas ve Brandmo, 2016; Hitt ve Tucker, 2016). Nitekim öğretim liderliği okul iyileştirmesinin temel itici gücü olarak değerlendirilirken, güven ve ilişkisel koşullar bu sürecin etkili biçimde gerçekleşmesini sağlayan bağlamsal bir mekanizma olarak ele alınmaktadır (Çoban vd., 2020; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Bu bağlamda OMLÖ, liderliğin hem öğretimsel çekirdeğini hem de bu çekirdeğin etkili sonuçlara dönüşmesini sağlayan ilişkisel zemini birlikte açıklayan bütüncül bir ölçme modeli sunmaktadır (Farnsworth vd., 2019).

Çalışma bulguları, Robinson ve meslektaşlarının (2008) öğrenci merkezli liderlik yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Bu yaklaşım, liderliğin etkisinin büyük ölçüde öğretim kalitesi, öğretmen gelişimi ve mesleki öğrenme ortamları üzerinden dolaylı olarak ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Tan vd., 2021). Mevcut çalışmada öğretimsel liderlik ile güven boyutunun birlikte varlığı, bu dolaylı etki mekanizmasını desteklemekte; öğretim süreçlerinin yönlendirilmesi ile ilişkisel koşulların birbirini tamamlayan yapılar olduğunu göstermektedir (Li vd., 2016).

Bu doğrultuda elde edilen bulgular, Hallinger'in öğretim liderliği modelinin öngördüğü temel işlevlerle de doğrudan örtüşmektedir. Öğretim süreçlerine odaklanan liderlik davranışlarının yanı sıra, güvene dayalı ilişkisel ortamların varlığı, öğretimsel iyileştirmenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynamaktadır (Hitt ve Tucker, 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Türk eğitim bağlamında güvenin belirgin bir faktör olarak ortaya çıkması, liderliğin yalnızca görev odaklı değil, aynı zamanda ilişkisel bir süreç olarak işlediğini göstermekte ve güncel liderlik yaklaşımlarıyla uyumlu bir görünüm sunmaktadır (Kulophas ve Hallinger, 2020; Zuckerman ve O'Shea, 2020).

Benzer şekilde, Leithwood'un öğrenme odaklı liderlik yaklaşımı da liderliğin etkisinin büyük ölçüde öğretmen gelişimi ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Karaköse vd., 2024). Bu çerçevede, Öğretim Liderliği ve Öğretmen-Müdür Güveni ayrımı, liderliğin görev odaklı ve ilişkisel boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir yapıyı yansıtmaktadır. Güvenin ayrı bir faktör olarak ortaya çıkması, bu boyutun yalnızca destekleyici bir unsur değil, liderlik etkililiğini belirleyen temel bir mekanizma olduğunu göstermektedir (Kulophas ve Hallinger, 2020).

Bu bulgular, liderliğin öğrenme üzerindeki etkisinin çoklu ve dolaylı yollar aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koyan uluslararası literatürle de uyumludur (Zuckerman ve O'Shea, 2020). Öğretimsel süreçlerin yönlendirilmesi ile ilişkisel koşulların birlikte ele alınması,

liderliğin çok katmanlı doğasını daha iyi açıklamakta ve bu çalışmada elde edilen iki faktörlü yapıyı kuramsal olarak desteklemektedir.

Ölçme araçları açısından değerlendirildiğinde, öğretimsel ve ilişkisel boyutların ayrı yapılar olarak ele alınması, liderlik etkilerinin daha hassas biçimde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (Hao vd., 2018). Bu bağlamda OMLÖ, özellikle Batı dışı bağlamlarda liderlik ölçümüne ilişkin önemli bir boşluğu doldurmakta ve kültürel olarak duyarlı bir ölçme yaklaşımı sunmaktadır (Fromm vd., 2016). Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda OMLÖ, öğretimsel ve ilişkisel liderlik boyutlarını ayırıştırarak ölçen yapısıyla mevcut ölçeklere kıyasla daha yüksek açıklayıcılık ve ölçüm hassasiyeti sunmaktadır. Türkiye bağlamında güvenin ayrı bir faktör olarak ortaya çıkması, ilişkisel süreçlerin liderlik etkililiğinde belirleyici rol oynadığını gösteren bulgularla paralellik göstermektedir (Çoban vd., 2020).

Metodolojik açıdan, AFA ve DFA'nın birlikte kullanılması, ölçeğin faktör yapısının hem keşfedilmesine hem de doğrulanmasına olanak tanıyan güçlü bir yaklaşım sunmaktadır (Hitt ve Tucker, 2016). CR ve AVE değerleri ile desteklenen bulgular, ölçeğin yakınsak ve ayırt edici geçerlik açısından yeterli performans sergilediğini göstermektedir (Liu ve Hallinger, 2018). Ayrıca yüksek güvenirlik katsayıları, liderlik ve güven boyutlarının tutarlı biçimde ölçüldüğünü ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015).

Bununla birlikte, çalışma bazı sınırlılıklar içermektedir. Kesitsel araştırma deseni nedensel yorumları sınırlandırmakta; öz bildirim verileri ise ortak yöntem yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir. Ayrıca bulguların Türk eğitim bağlamına özgü olması, farklı kültürlerle genellenebilirliğin dikkatli değerlendirilmesini gerektirmektedir (Tan vd., 2021; Zuckerman ve O'Shea, 2020). Bu durum, gelecekte çok yöntemli ve uzunlamasına çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, OMLÖ öğretimsel liderlik ve öğretmen–müdür güvenini birlikte ele alan, teorik ve ampirik açıdan güçlü bir ölçme aracı sunmaktadır. Bu iki boyutun birlikte değerlendirilmesi, liderliğin öğretim süreçleri ve okul iklimi üzerindeki etkilerini daha bütüncül biçimde anlamaya katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, hem öğrenci merkezli liderlik hem de öğrenme odaklı liderlik literatürüyle uyumlu olup, okul iyileştirme süreçlerinde öğretimsel ve ilişkisel stratejilerin birlikte ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Karaköse vd., 2024).

Uygulama Önerileri

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okul müdürü liderliğinin öğretimsel ve ilişkisel boyutlarının birlikte ele alınmasının okul etkililiği açısından kritik olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretimsel liderlik düzeyinin düşük olduğu durumlarda, okul müdürlerinin öğretim süreçlerini sistematik biçimde izlemeleri, açık ve ölçülebilir akademik hedefler belirlemeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen yapılandırılmış uygulamalar geliştirmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrenci başarısına ilişkin verilerin düzenli olarak analiz edilmesi ve bu verilerin öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinde kullanılması, liderliğin etkililiğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Öte yandan, öğretmen–müdür güveninin düşük olduğu ortamlarda, liderlik uygulamalarının etkililiğinin önemli ölçüde sınırlanabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin açık iletişimi teşvik eden, katılımcı karar alma süreçlerini destekleyen ve öğretmenlerin görüşlerini ifade edebildiği güven temelli bir okul iklimi oluşturmaları gerekmektedir. Destekleyici liderlik davranışlarının benimsenmesi ve öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının dikkate alınması, güvenin güçlendirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretimsel liderlik ile güven temelli ilişkisel süreçlerin birlikte geliştirilmesi, hem öğretim kalitesinin artırılmasına hem de okulun örgütsel etkililiğinin

güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bütüncül yaklaşım, liderliğin öğrenme üzerindeki dolaylı etkilerini maksimize eden temel bir uygulama çerçevesi sunmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Sebastian ve Allensworth (2012) tarafından temellendirilen okul müdürü liderliği yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen Okul Müdürü Liderliği Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik özelliklerini incelemek ve Türkiye bağlamında okul müdürü liderliğinin yapısal bileşenlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen AFA ve DFA bulguları, ölçeğin Türk örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu açık biçimde göstermiştir.

AFA sonuçları, ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediğini ortaya koymuş ve bu faktörler Öğretimsel Liderlik ile Öğretmen-Müdür Güveni olarak adlandırılmıştır. Bu yapı, toplam varyansın anlamlı bir bölümünü açıklamakta olup, okul müdürü liderliğinin hem öğretim süreçlerini yönlendirme işlevini hem de okul içi güven ve ilişkisel boyutunu birlikte yansıtmaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeylerin üzerinde olması ve herhangi bir maddenin çıkarılmasını gerektirmemesi, ölçeğin kuramsal yapısının Türk bağlamında bütüncül biçimde korunduğunu göstermektedir.

DFA bulguları, iki faktörlü modelin veri ile iyi düzeyde uyum sağladığını ortaya koymuştur. Uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması, ölçme modelinin hem istatistiksel hem de kuramsal açıdan tutarlı olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, okul müdürü liderliğinin yalnızca öğretimsel uygulamalarla sınırlı olmadığını; öğretmenlerle kurulan güven ilişkisi ve okul iklimi ile bütünleşik çok boyutlu bir yapı sergilediğini doğrulamaktadır.

Güvenirlik analizleri, ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutlarında yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Özellikle Öğretimsel Liderlik boyutuna ilişkin yüksek güvenirlik katsayıları, bu boyuttaki maddelerin ilgili yapıyı güçlü biçimde temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen-Müdür Güveni boyutunun da kabul edilebilir düzeyin üzerinde güvenirlik değerleri sunması, ölçeğin ilişkisel liderlik boyutunu tutarlı biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca madde-toplam korelasyonları ve alt-üst grup karşılaştırmaları, ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünün yeterli olduğunu desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, OMLÖ'nin Türk eğitim sistemi bağlamında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını öğretimsel ve ilişkisel (güven temelli) olmak üzere iki temel boyut altında açıklayan, kuramsal olarak anlamlı ve ampirik olarak doğrulanmış bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, eğitim liderliğinin yalnızca öğretim süreçlerinin yönetimiyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda güvene dayalı ilişkiler kurma, iletişimi güçlendirme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma gibi tamamlayıcı boyutları da kapsayan çok yönlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında geliştirilen OMLÖ, hem akademik araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunmakta hem de uygulayıcılara okul müdürü liderliğinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirleme konusunda işlevsel bir değerlendirme çerçevesi sağlamaktadır. Bu yönüyle ölçek, eğitim yönetimi ve liderlik alanındaki çalışmalara katkı sunan ve okul geliştirme süreçlerinde kullanılabilecek pratik bir araç niteliği taşımaktadır. Bu çalışma, liderliğin öğretimsel ve ilişkisel boyutlarının ayrıştırılarak ölçülmesine yönelik kuramsal tartışmalara ampirik destek sunarak literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada geliştirilen ölçek, farklı örneklemelerde (farklı iller, okul türleri ve eğitim kademeleri) yeniden test edilerek genellenebilirliği artırılabilir.
2. Ölçeğin faktör yapısı, farklı kültürel bağlamlarda incelenerek kültürler arası geçerlik çalışmaları yapılabilir.
3. Gelecek araştırmalarda, okul müdürü liderliği ile öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu, okul iklimi ve örgütsel bağlılık gibi değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi (SEM) ile analiz edilebilir.
4. Boylamsal çalışmalar yapılarak, okul müdürü liderliğinin zaman içerisindeki etkileri daha derinlemesine incelenebilir.
5. Öz-bildirim verilerinin sınırlılığını azaltmak amacıyla, çoklu veri kaynakları (öğrenci, veli, gözlem vb.) kullanılarak karma yöntemli araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul müdürlerinin liderlik düzeyleri bu ölçek aracılığıyla belirlenerek, özellikle düşük puan alınan boyutlara yönelik hedefe dayalı hizmet içi eğitim programları planlanabilir.
2. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçilmesi süreçlerinde, öğretimsel liderlik ve güven temelli ilişkiler kurma becerileri ön plana çıkarılmalıdır.
3. Okullarda öğretmen-müdür güvenini artırmaya yönelik katılımcı ve şeffaf yönetim uygulamaları teşvik edilmelidir.
4. Öğretimsel liderliğin güçlendirilmesi amacıyla okul müdürlerinin veri temelli karar alma, öğretim izleme ve geri bildirim verme becerileri desteklenmelidir.
5. Eğitim politikalarında okul liderliği, yalnızca idari bir rol olarak değil, öğrenme süreçlerini yönlendiren stratejik bir unsur olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında geliştirilen OMLÖ, eğitim kurumlarında liderlik davranışlarının değerlendirilmesine yönelik geçerli, güvenilir ve uygulamaya dönük bir araç sunmaktadır. Ölçek, okul müdürlerinin öğretimsel süreçleri yönetme ve öğretmenlerle güven temelli ilişkiler kurma düzeylerini birlikte ele alarak, liderlik olgusunu bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Bu yönüyle hem akademik araştırmalar hem de eğitim uygulamaları açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Araştırma sürecinde katılımcılara gerekli bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esas alınmış ve veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Finansman Beyanı

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada her iki yazar eşit oranda katkı sunmuştur.

Veri Kullanılabilirlik Beyanı

Araştırma verileri etik ve gizlilik gerekçeleriyle kamuya açık olarak paylaşılmamaktadır.

Kaynakça

- Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 92–110. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2014-0105>
- Al-Mahdy, Y. F. H., Hallinger, P., Omara, E., & Emam, M. M. (2022). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 878–900. <https://doi.org/10.1177/17411432221113912>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95–115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Farnsworth, S. J., Hallam, P. R., & Hilton, S. C. (2019). Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal. *NASSP Bulletin*, 103(3), 209–228. <https://doi.org/10.1177/0192636519871624>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W. (2016). Validating a Spanish version of the PIMRS. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419–444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hallinger, P. (2010). 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. <https://doi.org/10.1177/0013161x10383412>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Mapping instructional leadership in Thailand. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6–29. <https://doi.org/10.1177/1741143213502196>

- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2017). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800–819. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D., Truong, T. D., & Nguyen, T. T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: A preliminary model. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 222–239. <https://doi.org/10.1108/jea-11-2015-0106>
- Hao, N. T., Hallinger, P., & Chen, C. (2018). Assessing and strengthening instructional leadership among primary school principals in Vietnam. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 396–415. <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2017-0046>
- Harris, A., Jones, M., Lee, K. C. S., Devadason, E. S., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: Insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207–221. <https://doi.org/10.1108/jea-05-2016-0051>
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karakaya, M. (2018). *Sınıftaki öğretime ve öğrenci öğrenmelerine okul müdürü liderliğinin etkisi: Öğrenmede aracı yolların incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaköse, T., Leithwood, K., & Tülübaş, T. (2024). The intellectual evolution of educational leadership research: A combined bibliometric and thematic analysis using SciMAT. *Education Sciences*, 14(4), 429. <https://doi.org/10.3390/educsci14040429>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2019-0018>
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: Creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605–627. <https://doi.org/10.1108/jea-12-2019-0222>
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012). A distributed perspective on instructional leadership in international baccalaureate (IB) schools. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 664–698. <https://doi.org/10.1177/0013161x11436271>
- Li, L. J., Hallinger, P., & Walker, A. (2015). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20–42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76–100. <https://doi.org/10.1108/ijem-03-2014-0035>

- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/0013161x18769048>
- Myran, S., & Sutherland, I. (2018). Defining learning in educational leadership: Reframing the narrative. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 657–696. <https://doi.org/10.1177/0013161x18809338>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.00000000000002864>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626–663.
- Tan, C. Y., Dimmock, C., & Walker, A. (2021). How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 6–27. <https://doi.org/10.1177/17411432211061445>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2014-0024>
- Urick, A., & Bowers, A. J. (2013). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96–134. <https://doi.org/10.1177/0013161x13489019>
- Zuckerman, S. J., & O'Shea, C. M. (2020). Principals' schema: Leadership philosophies and instructional leadership. *Journal of School Leadership*, 31(4), 274–296. <https://doi.org/10.1177/1052684620966063>

Ek 1. Okul Müdürü Liderliği Ölçeği Formu

Aşağıda yer alan ifadeler, okul müdürünüzün liderlik davranışlarını değerlendirmeye yöneliktir. Lütfen her bir ifadeyi size uygunluk derecesine göre işaretleyiniz. **Derecelendirme:** 1 = Kesinlikle Katılmıyorum · 2 = Katılmıyorum · 3 = Katılıyorum · 4 = Kesinlikle Katılıyorum

A. Öğretmen–Müdür Güveni

No Madde	1	2	3	4
1 Okul müdürümüz, duygu, endişe ve gerilimlerin kendisiyle açıkça tartışılmasını normal karşılar.	☐	☐	☐	☐
2 Okul müdürümüz, öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgilenir.	☐	☐	☐	☐
3 Okul müdürümüz, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını gözетir.	☐	☐	☐	☐
4 Okul müdürümüz, öğretmenler arasında güven ortamı oluşturur.	☐	☐	☐	☐
5 Okul müdürümüz, öğretmenlerin duygu, endişe ve gerilimlerini birbirleriyle paylaşmalarını destekler.	☐	☐	☐	☐
6 Okul müdürümüz, öğrenci ihtiyaçlarını çalışanlardan veya politik beklentilerden önce tutar.	☐	☐	☐	☐

B. Öğretimsel Liderlik

No Madde	1	2	3	4
7 Okul müdürümüz, öğretim hedeflerini karşılama beklentilerini açık ve anlaşılır hale getirir.	☐	☐	☐	☐
8 Okul müdürümüz, okulumuz için açık bir vizyon ortaya koyar.	☐	☐	☐	☐
9 Okul müdürümüz, öğretim için yüksek standartlar belirler.	☐	☐	☐	☐
10 Okul müdürümüz, öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlar.	☐	☐	☐	☐
11 Okul müdürümüz, öğrencilerin öğrenmesi için yüksek standartlar belirler.	☐	☐	☐	☐
12 Okul müdürümüz, öğretmenlerin mesleki gelişimde öğrendiklerini uygulamaya yansıtmalarını teşvik eder.	☐	☐	☐	☐
13 Okul müdürümüz, öğrencilerin akademik ilerlemesini dikkatle izler.	☐	☐	☐	☐
14 Okul müdürümüz, öğretim kalitesini aktif olarak izler.	☐	☐	☐	☐

Not:

- ❖ Okul Müdürü Liderliği Ölçeği iki alt boyuttan oluşmaktadır.
- ❖ Ölçeğin **Öğretmen–Müdür Güveni** boyutu 1–6. maddeleri, **Öğretimsel Liderlik** boyutu ise 7–14. maddeleri kapsamaktadır.
- ❖ Ölçek toplam **14 maddeden** oluşmaktadır. Ölçek, **4'lü Likert tipi derecelendirmeye** sahiptir (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 4 = Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekte **ters madde bulunmamaktadır**.
- ❖ Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, tüm maddelerin faktör yapısına uygun olduğu belirlenmiş ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.
- ❖ Bu ölçek bilimsel çalışmalarda kaynak gösterilmek koşuluyla kullanılabilir.