

Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması

Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study

Mehmet Şişman¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarını ölçen Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlemektir. 4.574 okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve lise öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi), iç tutarlıkları ve norm değerleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin, (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş faktörden oluştuğunu; yüksek ölçüm geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının ölçülmesine yönelik olarak kullanılması için güçlü bir kanıt niteliğinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretim liderliği, liderlik, geçerlik, güvenilirlik

Abstract

The purpose of this study is to determine norm values of Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale which measure teachers' perception of school principals' instructional leadership behaviors by testing validity and reliability of the scale. In the study which was conducted with 4.574 pre-schools, primary school and high school teachers, item discrimination, construct validity (explorative and confirmative factor analyses), internal consistency and norm values were investigated. The results showed that the scale consisted of five factors (i) defining and sharing school aims, (ii) managing educational program and instructional process, (iii) evaluation of instructional process and students, (iv) teacher support and development, (v) creating proper teaching-learning environment and climate, and high measurement validity and reliability values. The results also showed strong evidence to use Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale to measure teachers' perception of school principals' instructional leadership.

Keywords: Instructional leadership, leadership, validity, reliability

Received: 11.03.2016 / Revision received: 05.06.2016 / Second revision received: 06.08.2016 / Approved: 08.08.2016

¹Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, ogretimliderligi@gmail.com

Atıf için/Please cite as:

Şişman, M. (2016). Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi: 10.14527/kuey.2016.015

Giriş

Etkili okul konusunda 1970'li yılların sonundan itibaren yapılan araştırmalarla birlikte okul yöneticilerinin liderlik davranışları, üzerinde çok durulan konulardan biri durumuna gelmiştir. Söz konusu araştırmalarda yöneticinin liderlik davranışları, okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüş; sonuçta okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğretim liderliği, okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri yönünden öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için yöneticilerin kendilerinin doğrudan gösterdikleri ya da başkalarınca gösterilmesini sağladıkları davranışlar olarak tanımlanmıştır (De Bevoise, 1984, s. 15). Okul müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili davranışları, literatürde bazı başlıklar ve boyutlar içinde açıklanmaya çalışılmıştır (Daresh ve Ching-Jen, 1985; Hallinger ve Murphy, 1985; Wildly ve Dimmock, 1993). Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktıları, öğrenci başarısı, okulun yeniden yapılandırılması gibi konular arasında yakın ilişkiler olduğunu göstermiştir (Chance,1991; Duke, 1987; Hallinger ve Murphy, 1996). Diğer taraftan söz konusu davranışlarla bireysel ve bağlamsal değişkenler arasında da bazı ilişkiler bulunmuştur (Cooke, 1995; Gullledge, 1995; Wildly ve Dimmock, 1993).

Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren başlangıçta Batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelen bir konudur. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş; söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde, *öğretim liderliği* ifadesiyle birlikte zaman zaman da *okul programının yönetimi* ve *öğretimin yönetimi* gibi ifadeler de kullanılmakla birlikte daha çok da *öğretim liderliği* ifadesinin tercih edildiği görülmektedir.

Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve eğitim denetçilerinin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001). Okulun temel işlevlerinden biri de okulda etkili öğrenmeleri sağlamaktır.

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar, (i) öğretim liderlerinin özellikleri, (ii) öğretim liderlerinin görevleri, (iii) öğretim liderliğine ilişkin

modeller olmak üzere esas itibarıyla üç başlıkta toplanmaktadır (Harchar ve Hyle, 1996). Etkili öğretim liderliği konusunda, üzerinde durulan önemli bir konu da söz konusu liderleri, başkalarından ayırt edebilecek belli başlı davranışsal özelliklerin olup olmadığıdır. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalara paralel olarak başlangıcından günümüze kadar etkili okulların müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak bu konuda karşılaşılan güçlüklerden biri, okuldaki hangi etkinliklerin liderlikle ilgili olduğunun belirlenmesidir. Diğer taraftan üzerinde tartışılan bir konu da farklı okul kademelerinde söz konusu olan liderlik davranışlarının ve uygulamalarının, ortak bir öğretim liderliği modeli içinde bütünleştirilip bütünleştirilmeyeceğidir (Krug, 1992).

Öğretim liderliğini kavramlaştırmada en çok kullanılan yaklaşımlardan biri, etkili okul konusuyla ilgili araştırmaların gözden geçirilerek etkili okul müdürlerinin sıklıkla gözlenen özelliklerinin belirlenmesidir. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğretim liderliğiyle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere bazı ölçekler geliştirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan bu ölçekler, müdür, öğretmen ve denetçi gibi okulla ilgili farklı gruplara uygulanarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Bazen de bu ölçek ve anketlerle birlikte, örgüt iklimi ve örgüt kültürü konularını kapsayan ölçek ve anketler de birlikte kullanılmıştır (Krug, 1992; Hallinger ve Murphy, 1985). Böylece, öğretim liderliği davranışlarıyla okulla ilgili bazı özellikler arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Öğretim Liderliği Ölçekleri

Öğretim liderliği konusundaki çalışmalar incelendiğinde, veri toplama aracı olarak kullanılan sınırlı sayıda ölçek/anket göze çarpmaktadır. Bu ölçeklerden ilki, *Öğretim Liderliği Davranışları Anketi* [Instructional Leadership Behavior Questionnaire - ILBQ] olup Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öz-değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ölçek 30 madde ve (i) okul öğretim kadrosunun geliştirilmesi, (ii) öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesi, (iii) öğretimin kolaylaştırılması, (iv) kaynak sağlama ve (v) öğrenci sorunlarının çözümü olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Alanda en çok kullanılan ölçeklerden biri ise Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen *Okul Müdürü Öğretimsel Liderlik Ölçeği* [Principal Instructional Management Rating Scale PIMRS]. Ölçek, etkili okulların sosyal çevresine ilişkin olarak yapılan bir araştırmanın sonucunda geliştirilmiş olup okul müdürlerinin öğretim liderliği özellikleri üç boyutta ve on farklı yapı olarak düzenlenmiştir. İlk boyut (i) okul misyonunu tanımlamadır. Bu boyut içerisinde iki farklı yapı bulunmakta olup bunlar; *okul amaçlarını belirleme* ve *iletmedir*. İkinci boyut (ii) eğitim programını ve öğretimi yönetmedir. Bu boyut da dört yapıdan oluşmakta olup bunlar; *eğitim ve öğretim programını bilme*, *programı koordine etme*, *denetleme* ve *değerlendirme*, *yapısal süreci izleme*dir. Son

boyut ise (iii) olumlu öğrenme iklimi oluşturmazdır. Bu boyut, dört yapıyı içermekte olup bunlar; *öğretmenler için standartlar oluşturma, beklentileri belirleme, zamanı iyi kullanma* ve *öğretmenlerin ilerlemelerini izleme*dir. Ayrıca bu ölçek, Gümüşeli (1996) tarafından Türkçeye uyarlanarak başka bazı Türkçe çalışmalarda da kullanılmıştır.

Şişman (1997) tarafından geliştirilen *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*¹, öğretim liderliği konusunda Türkiye’de geliştirilmiş ilk veri toplama aracıdır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen anket, 5’li Likert tipinde olup beş faktör ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmazdır. Öğretim liderliği ile ilgili literatür incelendiğinde yukarıda söz edilen üç veri toplama aracı dışında da bazı anket ve ölçekler bulunmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Şişman (1997) tarafından geliştirilen ve sadece güvenilirlik analizi yapılan *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*, Türkiye’de öğretim liderliği çalışmalarında kullanılan en güvenilir araç konumuna gelmiş ve yüzün üzerinde araştırmada kullanılmıştır. Araştırmalarda ölçeğin bu kadar yaygın olarak kullanılmasında, değişen dünyada okul müdürlerinden beklenen davranışların da değişmesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Şişman (1997) tarafından geliştirilen anketin, kullanıldığı çalışmalarda güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak geçerlik ve güvenilir çalışmalarının sınırlı ve kısmen yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada ikincil veriler kullanılarak okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarını ölçen *Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*nin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Ölçek Taslağının Oluşturulması

Teorik Yapı

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili literatürde bazı teorik sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalarda, okulun vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenip açıklanması; amaçlarda uzlaşma oluşturulması; öğretim için gerekli kaynakların sağlanması; programın ve öğretimin eşgüdümü, yönetimi, denetimi, değerlendirilmesi; okul kadrosunun denetlenmesi,

¹Veri toplama aracı ilk olarak 1997 yılında geliştirilmiş olup geçerlik çalışması yapılmadığı için “*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*” olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada ise söz konusu anketin geçerlik, güvenilir ve norm çalışması yapılarak veri toplama aracı *ölçek* olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle çalışmada ilk çalışmaya (Şişman, 1997) atıf yapılırken anket, bu çalışmadaki güncellenmiş haline ise ölçek ifadesi kullanılmıştır.

değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; okul kadrosu arasında yakın ilişki ve işbirliğinin oluşturulması; düzenli öğretme ve öğrenme iklimi oluşturma, toplum ve çevre desteğinin sağlanması; okul yöneticisinin bizzat bir öğretim-öğrenme kaynağı ve bir model olması, üzerinde durulan başlıca boyutlar içinde yer almaktadır (Andrews ve Soder 1987; Blank, 1987; Daresh ve Ching-Jen, 1985; DeBevoise, 1984; Hallinger ve Murphy, 1985, 1996; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990; Krug, 1992; Reed ve Others, 1988; Wildly ve Dimmock, 1993). Ancak her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri beklenen liderlik davranışları da farklılaşabilir. Buna karşılık değişmeyen bir durum ise her okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamanın, esas itibarıyla öğretmenlerin öğretmeni ve başöğretmen olarak nitelendirilebilecek okul müdürlerinin temel görevi ve sorumluluğu olduğudur. Ancak bu sınıflandırmaların bazı boyutlarının Türk eğitim sisteminde gözlenmesi mümkün olmadığından ölçeğin teorik yapısı bu sınıflandırmaların bir birleşimi niteliğinde oluşturulmuş olup ayrıntıları aşağıda açıklanmıştır.

Faktör ve Maddeleri Oluşturmada Strateji ve Kapsam

Ölçeğin tasarlanmasında söz konusu teorik yapılar temel alınarak (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere ölçek, toplam 50 madde ve beş faktör bağlamında geliştirilmiştir.

▪ Ölçeğin ilk faktörü, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarını tanımlayabilme ve okulun önemli amaçlarını öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmasına, açıklanmasına ve paylaşılmasına öncülük edebilme davranışlarını içermektedir.

▪ Ölçekte “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ikinci faktör olarak oluşturulmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, okulun temel girdilerinden biri olan programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşulları ve azami öğrenme fırsatlarını hazırlayabilme, programı planlayabilme ve uygulayabilme davranışlarını içermektedir.

▪ Üçüncü faktör, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” olarak oluşturulmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, öğretimi denetleyebilme, programları değerlendirebilme, öğrenci gelişimini izleyebilme ve değerlendirebilme gibi davranışları ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışabilme, gerekli dönütleri sağlayabilme, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptayabilme ve yeni amaçlar belirleyebilme davranışlarını içermektedir.

▪ Ölçekte “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”, dördüncü faktörü

oluşturmaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, temel sorumluluklarından biri olan okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunabilme, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okuldaki uygulamaya yansıtabilmesine fırsat sağlayabilme ve çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve başarının tanınmasını sağlayabilme davranışlarını içermektedir.

▪ Son faktör “*Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması*” faktörüdür. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturabilme ve bunu sürdürebilme, dolayısıyla okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip hareket geçirebilme ve eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük edebilme davranışlarını içermektedir.

Kapsam (İçerik) Geçerliği

Ölçülmesi amaçlanan davranış alanının temsil edici bir örneklemesinin, ölçeğin maddelerince sağlanıp sağlanmadığının bir göstergesi şeklinde tanımlanır (Dağ, 2005). Kapsam geçerliğinde ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca hizmet edip etmediği, ölçeği geliştiren kişilerin kendilerine değil, uzman kararlarına bırakılmıştır (Şencan, 2005). Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması; öğretim liderliği alanında çalışan 9 uzmandan alınan görüşlerle tamamlanmıştır. Kapsam geçerliğiyle ilgili olarak uzmanlardan; taslak ölçekteki her bir maddeyi, okumaları ve her bir maddenin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçebilme derecesini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar, maddelerin kapsam geçerliğinin kavramsal çerçeve ile uygunluğunu 1-5 aralığında (hiç uygun değil - tamamiyle uygun) değerlendirmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanması için Lawshe Kapsam Geçerliği Oranları (KGO) hesaplanmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Lawshe KGO sonucu elde edilen katsayılar, -1 ile +1 arasında değişmektedir. Elde edilen oranlar, farklı uzman sayıları için $p= 0.05$ güven aralığında verilen Lawshe minimum kapsam geçerliği oranları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre 9 uzman için minimum Lawshe KGO 0.75’tir (Lawshe, 1975). Ölçek taslağındaki bütün maddelerin İGO 0.75’in üzerinde çıkmış olup bütün maddelerin KGO katsayıları yüksek hesaplandığından taslak ölçekteki bütün maddelerin yer almasına karar verilmiştir.

Cevaplama Seçenekleri

Çalışmada kapsam geçerliği sonrasında taslak ölçek 50 madde olarak düzenlenerek maddeler 1’den (Hiçbir Zaman) 5’e (Her Zaman) kadar 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Likert türü ölçekleme tekniğinin puanlamasında (tepki türleri) bilinen ve sık kullanılan dört farklı dereceleme yönteminden bahsedilebilir: Üç dereceli ölçek puanlaması, dört dereceli ölçek puanlaması, beş dereceli ölçek puanlaması ve yedi dereceli ölçek puanlaması

(Vagias, 2006). Likert tipi ölçek maddeleri genellikle ortak seçenekli madde tipindedir. Genellikle 3, 5 veya 7 seçenekli düzenlemeler yapılmaktadır. Optimum olan seçenek sayısı özgün biçiminde 5'dir (Vogt, 2005). Bu nedenle ölçekte 5'li cevaplama seçeneğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 1

Lawshe Kapsam Geçerliği Oranları

Madde	İGO	Madde	İGO	Madde	İGO	Madde	İGO	Madde	İGO
Madde 1	1	Madde 11	.77	Madde 21	1	Madde 31	1	Madde 41	1
Madde 2	.77	Madde 12	.77	Madde 22	1	Madde 32	.77	Madde 42	1
Madde 3	.77	Madde 13	1	Madde 23	1	Madde 33	.77	Madde 43	1
Madde 4	1	Madde 14	1	Madde 24	1	Madde 34	1	Madde 44	.77
Madde 5	1	Madde 15	1	Madde 25	.77	Madde 35	1	Madde 45	1
Madde 6	1	Madde 16	1	Madde 26	1	Madde 36	1	Madde 46	1
Madde 7	1	Madde 17	1	Madde 27	1	Madde 37	1	Madde 47	1
Madde 8	1	Madde 18	1	Madde 28	1	Madde 38	.77	Madde 48	1
Madde 9	.77	Madde 19	1	Madde 29	1	Madde 39	1	Madde 49	.77
Madde 10	1	Madde 20	.77	Madde 30	1	Madde 40	1	Madde 50	1

Not: KGO = Kapsam Geçerlik Oranı.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışma ikincil veriler kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, bu kapsamda ölçeğin taslağının Nisan 2016 tarihine kadar kullanıldığı 153 çalışmadan ulaşılabilen 11 çalışmanın verileri kullanılmıştır. Söz konusu çalışmaların ayrıntıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2¹

Verileri Kullanılan Çalışmalar

Çalışma	İl	Okul Türü	Veri Sayısı
Arın (2006)	Eskişehir	Lise	448
Ayık ve Şayir (2014)	Erzurum	İlköğretim	249
Sönmez (2010)	İstanbul	Lise	283
Büyükdogan (2003)	Konya	Lise	263
Recepoğlu (2011)	Ankara	İlköğretim	1046
Sayın (2010)	Çanakkale	İlköğretim	293
Kaya (2008)	İstanbul	Lise	132
Küp (2011)	Kayseri	İlköğretim	298
Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012)	Ankara	İlköğretim	328
Serin (2011)	Konya	İlköğretim	419
Kale ve Güneş (2015)	Ankara	İlköğretim	375
Coşar (2010)	Bolu	İlköğretim	278
Güroçak ve Hacifazhoğlu (2012)	Karma	Okul öncesi	162

Bu çalışma, Tablo 2'de belirtilen çalışmaların verilerinin birleştirilmesiyle oluşan okul öncesi, ilköğretim ve lisede görev yapan toplam 4,574 öğretmene ait veri seti üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin rassal olarak belirlenen

¹Araştırmalarındaki verileri paylaşarak bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

2287'sinden (%50) elde edilen veriler Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde, yine 2287'si (%50) ise ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3
Öğretmenlerin Demografik Verileri

Seçenekler							Toplam
Cinsiyet	<i>n</i>	Kadın	Erkek				-
	<i>%</i>	1,839	1,921				3,760
Branş	<i>n</i>	Sınıf	Branş	Okul Öncesi			-
	<i>%</i>	1,475	2441	283			4,199
Okul Türü	<i>n</i>	Okul Öncesi	İlköğretim	Lise			-
	<i>%</i>	162	3,286	1,126			4,574
Yaş	<i>n</i>	...-29	30-39	40-49	50+		-
	<i>%</i>	741	1,043	754	273		2,811
Kıdem	<i>n</i>	1-5	6-10	11-15	16-20	21+	-
	<i>%</i>	794	872	688	387	437	3,178
		25.0	27.4	21.6	12.2	13.8	100

Not: Tablo 3'te bazı değişkenlerdeki veri eksikliğinin nedeni, çalışmaya dâhil edilen veri dosyalarında ilgili verilerin bulunmamasıdır.

İşlemler

Çalışma verileri, ikincil veriler kullanılarak oluşturulmuştur. Bunun için taslak anketin (Şişman, 1997) kullanıldığı tez ve makalelerin yazarlarından gerekli izinler alınarak orijinal veri dosyaları edinilmiştir. On bir farklı çalışmaya ilişkin veri seti birleştirilerek tek bir veri seti haline getirilmiştir. Daha sonra çalışmada ölçek maddelerinin; (i) madde ayırt ediciliği, (ii) yapı geçerliği, (iii) güvenilirlik ve (iv) norm analizleri 4.574 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda ölçeğin madde-toplam değerlerini belirlemek amacıyla Pearson çarpım momentler korelasyon analizi, taslak ölçeğin yapısı hakkında fikir edinmek amacıyla da açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için ölçek maddelerine verilen cevapların Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin norm puanları, sten'ler (10 standart puan) dikkate alınarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin faktörlerinin ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek faktörleri arasındaki korelasyonların tespitinde Pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Madde Ayırt Ediciliği, Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nin taslak formunda bulunan 50 maddenin madde ayırt ediciliği için 4.574 katılımcı grubu kullanılmıştır.

Buna karşın ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere öncelikle, veri seti açıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için rassal olarak iki farklı gruba bölünerek; açıcı faktör analizi için birinci veri seti ($n = 2.287$), doğrulayıcı faktör analizi ($n = 2.287$) içinse ikinci veri seti kullanılmıştır.

Madde Ayırt Ediciliği

Elde edilen veriler kullanılarak öncelikle bütün maddelere aynı puan verilen ve içtenlikle doldurulmadığı düşünülen ölçekler araştırma kapsamından çıkarılmış; frekans analizi sonucu yanlış girildiği belirlenen veriler kayıp veri olarak belirlenmiş ve kayıp verilere *seri ortalamaları* atanarak eksiksiz bir veri seti oluşturulmuştur. İkinci olarak, verilerin normal olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değerler z-puanları hesaplanmıştır. Her madde için z-puanı incelenerek, z-puanı $|3.29|$ 'dan büyük olan veriler analiz kapsamına alınmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Üçüncü aşamada taslak ölçekte yer alan madde ölçütlerinin özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Tablo 4). Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .63 ile .86 arasında değişmekle olup bütün maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda bütün madde-toplam korelasyonunun yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r
Madde 1	.71*	Madde 11	.71*	Madde 21	.72*	Madde 31	.84*	Madde 41	.85*
Madde 2	.77*	Madde 12	.80*	Madde 22	.80*	Madde 32	.80*	Madde 42	.86*
Madde 3	.78*	Madde 13	.78*	Madde 23	.77*	Madde 33	.68*	Madde 43	.82*
Madde 4	.75*	Madde 14	.73*	Madde 24	.77*	Madde 34	.69*	Madde 44	.84*
Madde 5	.77*	Madde 15	.69*	Madde 25	.79*	Madde 35	.78*	Madde 45	.81*
Madde 6	.68*	Madde 16	.78*	Madde 26	.74*	Madde 36	.78*	Madde 46	.73*
Madde 7	.79*	Madde 17	.71*	Madde 27	.73*	Madde 37	.70*	Madde 47	.82*
Madde 8	.81*	Madde 18	.68*	Madde 28	.80*	Madde 38	.63*	Madde 48	.80*
Madde 9	.82*	Madde 19	.78*	Madde 29	.80*	Madde 39	.75*	Madde 49	.82*
Madde 10	.75*	Madde 20	.66*	Madde 30	.77*	Madde 40	.81*	Madde 50	.80*

* $p < .01$

Açıcı Faktör Analizi

Madde ayırt edicilik analizi sonrasında ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öncelikle temel bileşenler analizi ve Horn'un paralel analizi birlikte kullanılmıştır (Horn, 1965). İkinci aşamada, Oblimin döndürme ile temel eksen faktör analizi kullanılarak açıcı faktör analizi yapılmıştır. Oblimin döndürme kullanılmasının gerekçesi ise ölçek faktörlerinin ilişkili olabileceği varsayımdır. Üçüncü aşamada maddeleri faktörlere atamak için faktör yükleri incelenmiş ve teorik olarak uygunluk göz önünde bulundurulmuştur. Buna paralel olarak, faktör yükleri $|.40|$ 'ın üstünde olan ve faktör yükü sadece bir faktörde yüksek olan maddeler faktörlere atanmıştır (Field, 2009).

Birinci veri setindeki öğretmenlerden ($n = 2.287$) elde edilen verilerin normal olmadığı görülerek (Kolmogorov-Smirnov $z = 2.31-6.56$, $p < .01$), z-puanı kullanılması sonucu uç değer olduğu belirlenen 98 veri, analizlerden çıkarılmış ve veri analizi 2.189 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak toplanan verilerin $KMO = .99$ ve *Bartlet* ($p < .01$) test analizleri sonuçlarıyla açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, çalışmanın faktör analizinde temel bileşenler analizi ve Horn paralel analizi sonucunda ölçek için varyansın %70.37'sini açıklayan öz değeri 1'den büyük beş (5) faktörlü bir yapı önerildiği görülmüştür. Ölçeğin faktör sayısına karar verilirken; (i) çalışmanın teorik yapısı, (ii) Horn's paralel analizi, (iii) scree plot, (iv) öz değer ve (v) açıklanan varyans olmak üzere beş farklı yapı dikkate alınmıştır. Bu kapsamda hem Horn's paralel analizi hem de AFA'da elde edilen beş faktörlü yapısı, çalışmanın teorik beş faktörlü yapısını karşıladığı için analize beş faktörlü yapı üzerinden devam edilmiştir.

Oblimin temel eksen döndürmeyle açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ise, 50 maddenin tamamının $|.40|$ 'in üzerinde sadece bir faktörde yüklendiği belirlenmiştir. Tablo 5'te sunulduğu üzere ölçek faktörlerindeki öz değer toplamı 19.58; açıklanan varyans yüzdesi toplamı 70.37 ve maddelerinin faktör yükleri ise 0.46 ile 0.79 arasında değişmektedir. Ayrıca elli maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Elli maddelik taslak ölçek, AFA sonrasında 50 madde ve beş faktör olarak düzenlenmiştir. Her bir faktör 10 maddeden oluşmuştur. Yapılan AFA sonucunda ölçek, toplam elli madde ve (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş faktör olarak düzenlenmiştir.

(i) *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün okulun amaçlarını belirlediğinin ve bu amaçları paylaştığının göstergesidir.

Madde örnekleri:

- (1) Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama
- (2) Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme

(ii) *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimini gerçekleştirdiğinin göstergesidir.

Madde örnekleri:

- (1) Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama
- (2) Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme

Tablo 5
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması
Madde No	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü
Madde 2	.72	-	-	-	-
Madde 3	.71	-	-	-	-
Madde 1	.71	-	-	-	-
Madde 6	.69	-	-	-	-
Madde 4	.68	-	-	-	-
Madde 7	.68	-	-	-	-
Madde 9	.67	-	-	-	-
Madde 8	.67	-	-	-	-
Madde 5	.67	-	-	-	-
Madde 10	.61	-	-	-	-
Madde 12	-	.60	-	-	-
Madde 19	-	.58	-	-	-
Madde 15	-	.56	-	-	-
Madde 17	-	.55	-	-	-
Madde 11	-	.54	-	-	-
Madde 20	-	.54	-	-	-
Madde 18	-	.52	-	-	-
Madde 14	-	.49	-	-	-
Madde 13	-	.46	-	-	-
Madde 16	-	.46	-	-	-
Madde 24	-	-	.63	-	-
Madde 25	-	-	.63	-	-
Madde 22	-	-	.62	-	-
Madde 21	-	-	.61	-	-
Madde 29	-	-	.60	-	-
Madde 23	-	-	.60	-	-
Madde 28	-	-	.59	-	-
Madde 26	-	-	.56	-	-
Madde 27	-	-	.56	-	-
Madde 30	-	-	.52	-	-
Madde 38	-	-	-	.79	-
Madde 37	-	-	-	.72	-
Madde 34	-	-	-	.71	-
Madde 39	-	-	-	.71	-
Madde 33	-	-	-	.64	-
Madde 40	-	-	-	.60	-
Madde 32	-	-	-	.56	-
Madde 35	-	-	-	.55	-
Madde 31	-	-	-	.55	-
Madde 36	-	-	-	.53	-
Madde 42	-	-	-	-	.70
Madde 47	-	-	-	-	.68
Madde 43	-	-	-	-	.67
Madde 48	-	-	-	-	.67
Madde 45	-	-	-	-	.65
Madde 41	-	-	-	-	.64
Madde 44	-	-	-	-	.63
Madde 49	-	-	-	-	.63
Madde 50	-	-	-	-	.62
Madde 46	-	-	-	-	.54
Özdeğer	4.21	4.07	3.91	3.71	3.68
Açıklanan Varyans	19.00	17.03	13.53	13.32	7.46

(iii) *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirdiğinin göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma

(2) Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme

(iv) *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün öğretmenleri desteklediğinin ve geliştirdiğinin göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme

(2) Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma

(v) *Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme

(2) Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme

Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen faktörlere dayalı olarak ikinci veri setine ($n = 2.287$) ve toplam veri setine ($n = 4.574$) doğrulamalı faktör analizi yapmak için LISREL 8.51 programı kullanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi yapılmadan önce AFA'daki analize benzer işlemler yürütülmüştür. İkinci veri setindeki öğretmenlerden ($n = 2.287$) elde edilen verilerin normal olmadığı görülerek (Kolmogorov-Smirnov $z = 2.54-6.30$, $p < .01$), z-puanı kullanılması sonucu uç değer olduğu belirlenen 57 veri analizlerden çıkarılarak veri analizi 2.230 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen DFA çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğe ilişkin olarak AFA sonucunda elde edilen faktörlerin, DFA sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=3231.4$, $sd=1170$, $p < .01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.91, AGFI=0.92, PGFI=0.85, RMSEA=0.06, CFI=0.92] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum indeksleri

kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

İkinci aşamada, hem birinci ($n = 2.198$) hem de ikinci ($n = 2.230$) katılımcılardan oluşan toplam veri seti ($n=4,419$) üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=4366.9$, $sd=1170$, $p < .01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.93, AGFI=0.92, PGFI=0.86, RMSEA=0.05, CFI=0.94] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 6). Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir.

Tablo 6

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

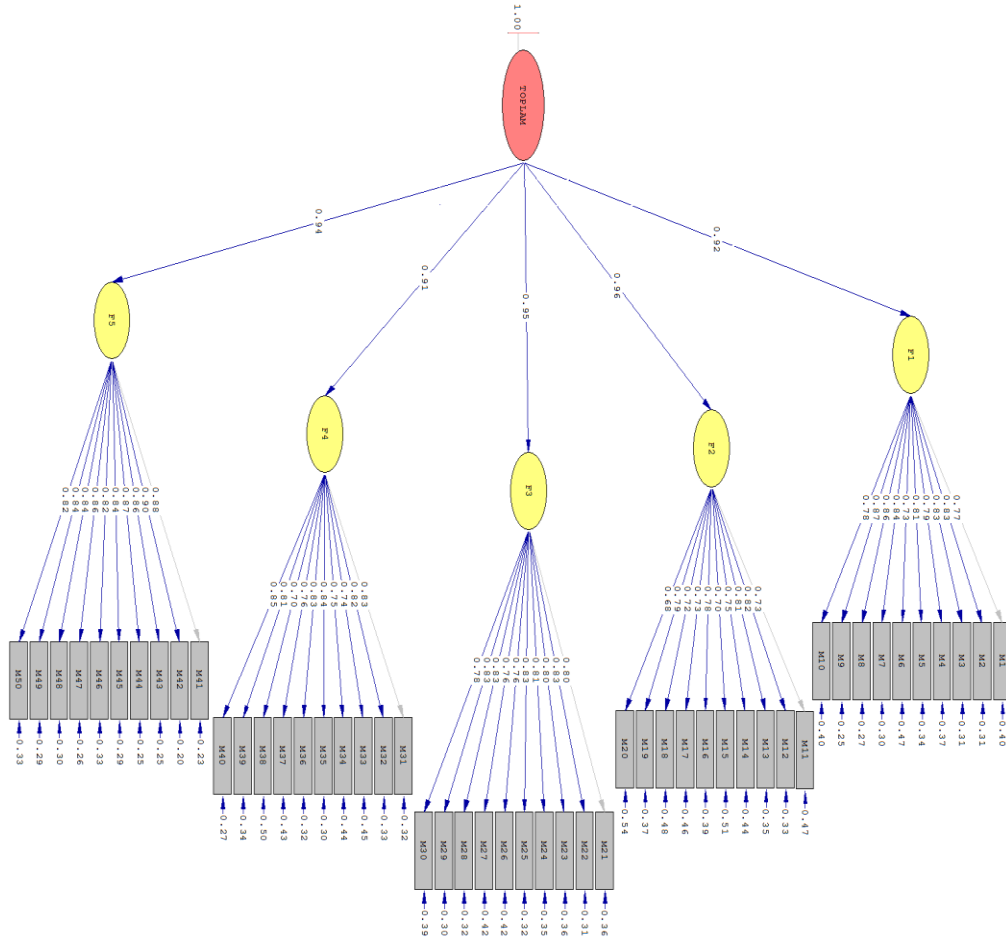
Uyum Parametresi	$n = 2.230$	$n = 4.419$
	Katsayı	Katsayı
GFI	.91	.93
AGFI	.92	.92
PGFI	.85	.86
CFI	.92	.94
RMSEA	.06	.05
df	1170	1170
χ^2	3231.4	4366.9
χ^2/sd	2.76	3.73

DFA'da elde edilen modele dair yol diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur. Şekil 1 incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların 0.68 ile 0.87 arasında olduğu saptanmıştır.

Faktörler Arasındaki Korelasyonlar ve Güvenirlik Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin ölçüm güvenirliliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, faktörler bağlamında .93 ile .96 arasında, toplamında ise .98 saptanmıştır (Tablo 7). Bu değerlerin, ölçeğin yüksek düzeyde ölçüm güvenirliliği için bir kanıt niteliğinde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktörleri arasında orta-üst düzeylerde ilişki beklenmektedir. Beklenen yönde ilişkiler bulunması durumunda, ölçeğin ayırım geçerliliğinin olduğu sonucuna ulaşılmış olacaktır. Çalışmada faktörler arasında ayırım geçerliliği incelendiğinde, korelasyon katsayıları ise .66 ile .77 arasında saptanmıştır (Tablo 7). Elde edilen ilişkilerin faktörlerin birbirleriyle örtüşen yanlarının en yüksek %59 olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum faktörlerin birbirinden en az %41 oranında farklı özelliklerinin de olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizinin yol diyagramı

Tablo 7
Ölçeğin Madde Sayıları, Faktörler Arasındaki Korelasyon ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Alpha	1	2	3	4	5
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	10	.95	-	.76*	.72*	.65*	.72*
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	10	.93		-	.77*	.69*	.74*
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	10	.94			-	.72*	.75*
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	10	.93				-	.74*
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	10	.96					-
Toplam	50	.98					-

* $p < .01$

Ölçek Norm Puanları

4.574 katılımcıdan elde edilen puanlar doğrultusunda ölçek puanlarının ortalamaları hesaplanmış ve norm puanları oluşturulmuştur (Tablo 8). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını temsil eden faktörler ayrı ayrı puanlandıktan sonra norm puanları değerlendirilmiştir. Puanlama sonucunda elde edilen ham puanlar standardizasyon tabloları aracılığıyla stenS'lere (10 standart puan) dönüştürülmüştür. 1 ile 10 genişliğindeki stenS ortalaması 5.5 stenS'dir (veya 5 ve 6). Bu değer 2.5 puanlık artı ve eksi sapmasının aralığındaki değerler düşük veya yüksek olarak değerlendirilerek, ölçeğin norm değerleri *Düşük*, *Orta* ve *Yüksek* olarak üç grupta belirlenmiştir.

Tablo 8

Ölçeğin Norm Puanları

Faktörler	\bar{X}	S	Düşük	Orta	Yüksek
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	38.6	8.6	10-29	30-47	48-50
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	37.6	8.7	10-28	29-45	46-50
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	37.1	9.2	10-27	28-45	46-50
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	32.8	10.2	10-22	23-42	43-50
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	37.8	10.1	10-27	28-46	47-50
Toplam	184.3	43.7	50-140	141-227	228-250

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; 4.574 öğretmen üzerinde *Şişman*[®] *Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla planlanan çalışma altı aşamada yürütülmüştür: (i) madde ayırt ediciliği, (ii) açımlayıcı faktör analizi, (iii) doğrulayıcı faktör analizi, (iv) iç tutarlılık, (v) faktörler arasındaki korelasyon ve (vi) norm değerlerin tespiti.

İlk aşamada ölçek maddelerinin, madde ayırt ediciliği tespiti için madde-toplam korelasyonlarından elde edilen korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon analizi, tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiş olup bu durum bütün maddelerin madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, *Şişman*[®] *Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*'nin faktör yapısı, açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiş olup ölçek 5 faktörden oluşmuştur. Ölçek için oluşan faktörler; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (10 madde), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (10 madde), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin

Değerlendirilmesi (10 madde), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (10 madde) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması (10 madde) şeklindedir.

Ölçeğin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde [$\chi^2=3,231.4$, $sd=1,170$, $p < .01$] oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ki-kare değerinin anlamlı çıkmaması beklenmesine karşın çalışmada örneklem büyüklüğünden dolayı ki-kare değerinin anlamlı çıktığı söylenebilir. Bu durumdan dolayı model uyumu için ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle bulunan düşük değer, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Ayrıca modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.93, AGFI=0.92, PGFI=0.86, RMSEA=0.05, CFI=0.94] önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şunlardır: *uyum iyiliği indeksini* ifade eden GFI, *düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi* AGFI, *basitlik uyum indeksi* PGFI ve *karşılaştırmalı uyum indeksi* CFI’de elde edilen katsayısı 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde tam bir uyuma olmamakla birlikte elde edilen katsayının 85’in üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). *Ortalama hata karekök yaklaşımını* ifade eden RMSEA’dan elde edilen değer 0 ile 1 arasında değişmektedir. Gözlenen ve üretilen matrisler arasından hata payını ifade eden RMSEA’da, GFI, AGFI, PGFI ve CFI deki durumun tersine elde edilen değer 0’a yakın olması uyumluluk için gereklidir. RMSEA’da elde edilen 0.05 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/sd ’nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2’den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Arbuckle ve Wothke, 1999). *t* değeri ise 2’den daha büyük ise uyum iyiliği indeksi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu uyum indeksleri dikkate alındığında, elde edilen değerler, önerilen model için uygun olduğunu göstermektedir (Schumacher ve Lomax, 1996). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde edile edilen faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıları 0.68 ile 0.87 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayılar istenilen düzeydedir.

Ölçek faktörlerinin her biri için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçüm güvenilirlik katsayılarının yüksek (.95, .93, .94, .93 ve .96) olduğu görülmüştür. Bu değerlerin, ölçeğin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılması için bir kanıt niteliğinde olduğu söylenebilir.

Nihai olarak Şişman® *Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*, 5 faktör içinde yer alan 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde 5’li Likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçekte herhangi bir ters puanlama gerektirecek madde bulunmamaktadır. Ölçekten faktör bazında alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan 50; ölçeğin toplamından alınabilecek minimum puan 50,

maksimum puan ise 250'dir. Çalışmada madde-toplam korelasyonları, AFA, DFA ve norm sonuçları, geliştirilen ölçeğin iyi bir ölçüm geçerlik ve güvenilirliğine sahip olduğunu, 5 faktörlü yapının öğretmen örneklemini için uygun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın verilerine göre geliştirilen ölçek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araçtır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesinde uygulayıcılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin teorik yapısının başka örneklem grupları üzerinde de test edilmesi, ölçeğin ölçüm güvenilirlik ve geçerliğinin genellenebilmesi için önemlidir. Bu nedenle farklı örneklemelerde kullanılan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının her defasında tekrar edilmesi önerilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study

Mehmet Şişman¹

Introduction. When studies about instructional leadership are investigated, there are limited number of scales or questionnaires used as data collection tool. *Instructional Leadership Behavior Questionnaire – ILBQ* which is the first scale was developed by Daresh and Ching Jen (1985); and aimed to measure principals' perception about their own instructional leadership behavior. The scale consisted of 30 items and five factors, namely, (i) developing school teaching staff, (ii) supervision and evaluation of teachers, (iii) facilitating instruction, (iv) funding, (v) solving student problems.

One of the most used scale in the literature is Principal Instructional Management Rating Scale PIMRS which was developed by Hallinger and Murphy (1985). The scale was developed as a result of a study dealing with effective schools' social environment; and school principals instructional leadership features were organized in three dimensions with ten different forms. First dimension was defining school mission. In this dimension, there were two different forms, namely, *determining and conveying school aims*. The second dimension was managing curriculum and instruction. This dimension was composed of four forms, namely, *knowledge of curriculum and instruction, coordination of the program, supervision and evaluation and monitoring structural process*. The last dimension was creating positive learning climate. This dimension included four forms, namely, *setting standards for teachers, determining expectations, using time effectively, monitoring teacher progress*. This scale was also used in other Turkish studies after adopted to turkish by Gümüşeli (1996).

Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale developed by Şişman (1997) is the first developed scale about instructional leadership in Turkey. The questionnaire which was developed to find what degree school principals show instructional leadership behaviors, was 5-point Likert-type and composed of 50 items which was divided into 5 factors equally. These factors were (i) defining and sharing school aims, (ii) managing educational program and instructional process, (iii) evaluation of instructional process and students, (iv) teacher

¹Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul-Turkey, ogretimliderligi@gmail.com

support and development, (v) creating proper teaching-learning environment and climate. There are other scales and questionnaires except for the three mentioned above data collection tools in the literature about instructional leadership.

Purpose. *School Principals Instructional Leadership Behaviors Questionnaire* which was developed by Şişman (1997) has become the most reliable source in instructional leadership in Turkey and was used in above 100 studies. It can be said that change in expected behaviors of school principals in changing world had an important effect on use of the scale in researches prevalently. Moreover, it is clear that the questionnaire developed by Şişman (1997) is a reliable and valid data collection tool in the researches that used the scale. However, validity and reliability processes were limited and partially insufficient. For this reason, this study aims to identify norm values of Şişman® *Instructional Leadership Behaviors Scale* which measures teachers' perception about school principals' instructional leadership behaviors by testing the scale's validity and reliability by using secondary data.

Method. This study was conducted on the data set which belonged to 4574 teachers from pre-school, primary school and high school; and was created by combining the data of the studies given in Table 2. The data gathered randomly from 2287 teachers was used in *explorative factor analysis* of Şişman® *Instructional Leadership Behaviors Scale*, and the rest of the data (2287) was used in *confirmatory factor analysis* of the scale. In the study, (i) item discrimination, (ii) construct validity, (iii) reliability and (iv) norm analyses of the scale were conducted on the data collected from 4574 teachers. Under the scope of the study, to identify the item-total values, *Pearson product-moment correlation analysis* was conducted; and to have an idea about the construct of the draft scale, *explorative and confirmatory factor analyses* were conducted. Cronbach's Alpha internal validity coefficient was used to identify the degree of internal validity and item discrimination. Norm values of the scale were calculated by considering stenS (10 standard score). Also to assess correlations between factors and the factors' mean and standard deviation score, *Pearson product-moment correlation analysis* was used.

Findings. Item-total correlations were calculated to determine how item criteria in the draft scale were good enough to differentiate participants in terms of features (Table 4). Correlation coefficients of item-total correlations range from .63 to .86; and were statistically significant. In this situation all item-total correlations were accepted.

KMO =.99 and *Bartlet* ($p < .01$) tests results showed that the data set was suitable for factor analysis. Principal component analysis and Horn parallel analysis suggest a structure of five (5) factor whose eigenvalues were greater than 1 and which explained 70.37% variance for the scale. When determining the factor number, five different structures were considered, namely (i)

theoretical background of the study, (ii) Horn's parallel analysis, (iii) scree plot, (iv) eigenvalues and (v) explained variance.

Because five factor structure of the scale obtained from both Horn's parallel analysis and EFA corresponded with the theoretical five factor structure of the study, the study was continued with the five factor structure. As can be seen in the Table 5, total eigenvalue of factors in the scale was 19.58; total variance explained was 70.37 %; and factor loadings of the items ranged from |0.46| to |0.79|. After factor analysis was done again with fifty items, it was found that factor loadings had high factor load only on one factor. Draft scale with fifty items was organized as fifty items and five factors as a result of EFA. Every factors were composed of 10 items. The scale was decided to have 50 items and five factors as (i) defining and sharing school aims, (ii) managing educational program and instructional process, (iii) evaluation of instructional process and students, (iv) teacher support and development, (v) creating proper teaching-learning environment and climate.

Depending on the explained factor structure of EFA, confirmatory factor analysis was conducted on the second data set ($n = 2.287$) and total data set ($n = 4.574$) with LISREL 8.51 program. CFA to validate the scale's construct validity was conducted in two phases. Firstly, it was determined whether factors of the scale obtained as a result of EFA were above the theoretical value limits before CFA results were evaluated. According to the results values that did not exceed the theoretical limits were found. Chi-square (χ^2) value and statistical significance values of confirmatory factor analysis were detected [$\chi^2=4,366.9$, $df=1,170$, $p < .01$]. Low Chi-square (χ^2) value depending on the degree of freedom showed that suggested model was suitable for the collected data. Also, other fit indices [GFI=0.91, AGFI=0.92, PGFI=0.85, RMSEA=0.06, CFI=0.92] proved that the suggested model for the scale was appropriate. Standardized coefficients which shows the relationship between factors and items were between 0.68 and 0.87. The scale measurement reliability after confirmatory factor analysis was investigated with internal consistency method. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were between .93 and .96 in terms of factors and .98 as total (Table 7).

Discussion. In this study determining norm values of Şişman® *Instructional Leadership Behaviors Scale* was aimed by testing validity and reliability of the scale with a sample of 4574 teachers. For this purpose, the study was conducted in six phases: (i) item discrimination, (ii) explorative factor analysis, (iii) confirmatory factor analysis, (iv) internal consistency, (v) correlation between the factors and (vi) determination of norm values. At the first phase, to ascertain the item discrimination, correlation coefficients of item-total correlation were investigated. Correlation analysis showed all items are statistically significant and this result revealed high item discrimination in the scale. In the second step of the study, the factor structure of Şişman®

Instructional Leadership Behaviors Scale consisted of 5 factors by being examined with explorative factor analysis. The factors of the scale were defining and sharing school aims (10 items), managing educational program and instructional process (10 items), evaluation of instructional process and students (10 items), teacher support and development (10 items), creating proper teaching-learning environment and climate (10 items).

Measurement reliability analysis for each factors revealed high measurement reliability coefficients (.95, .93, .94, .93 and .96). These values can be an evidence to use the scale for evaluating school principals' instructional leadership behaviors. Eventually, *Şişman® Instructional Leadership Behaviors Scale* is composed of 50 items in 5 factors. Each item of the scale is evaluated as 5 scale Likert type. There is no item that requires reverse coding. Minimum score to get from factors is 10, maximum score is 50; also, total score that can be gotten from scale ranges from minimum 50 to maximum 250.

Kaynaklar/References

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Andrews, R., L. & R. Soder. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). *Amos users' guide, Version 4.0*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayık, A. ve Şayır, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49) 253-279.
- Blank, R. (1987). The role of the principal as leader: Analysis of variation in leadership in urban high schools. *Journal of Educational Research*, 81(2), 69-80.
- Büyükdogan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Chance, E. W. (1991). Restructuring the principal and an educational vision: Key to success. *Educational Leadership and Policy Studies*, College of Education University of Oklahoma (ERIC NO: ED 340103).
- Cooke, K. J. (1995). An analysis of teachers' perceptions of principals' instructional leadership in bureau of Indian affairs operated and bureau of Indian affairs contract-effective schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2654-A.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dağ, İ. (2005). Psikolojik test ve ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Psikiyatri Psikoloji Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 17-23.
- Daresh J., & Ching-Jen, L. C. (1985). *High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. (ERIC NO: 291138).
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.

- Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. USA: Sage.
- Gulledge, B. (1995). The perceptions of career ladder I, career ladder II and career ladder III elementary principals regarding instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2659-A.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürocak, O., & Hacıfazlıoğlu, O. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318-338.
- Hallinger, P., & J. Murphy. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & J. Murphy. (1996). The social context of effective schools, *American Journal of Education*, 86, 328-355.
- Harchar, R. L., & Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Kale, M. & Güneş, A. M. (2015). Relationship between instructional leadership and organizational climate in primary schools. *International Journal of Arts and Commerce*, 4(3), 16-26.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Reed, D. B. & Others. (1988). *Leadership profiles: An instrument to assess leadership styles of principals*. (ERIC NO: 300432).
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to SEM*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Vagias, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. *Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University*.
- Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wildy, H., C. Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary school in western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31, 43-61.

Ek: Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Maddeler	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()

Mehmet Şişman

Ek'in devamı...

26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetçi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	()	()	()	()	()