

Shared Instructional Leadership: Scale Adaptation Study

Ümit DİLEKÇİ, Batman University, ORCID ID: 0000-0002-6205-1247

Abstract

The aim of this study is to adapt Shared Instructional Leadership Scale (SILS) (Zhan et al., 2020) to Turkish culture. To this end, research data were collected from three different study groups working in the provinces of Batman and Bolu in the 2020-2021 academic year. The first study group of the research consists of 16 English teachers on which the language equivalence of the scale was examined. The second study group includes 150 teachers on which exploratory factor analysis (EFA) was investigated. Finally, 180 teachers on which confirmatory factor analysis (CFA) was conducted constitute the third study group of the research. The research results refer to the language equivalence, structural validity, and reliability of the scale. Besides, the criteria determined in the literature have been shown to be met. In addition, the scale adapted to Turkish culture consists of seven items and one dimension as in its original version. All the validity and reliability analyses carried out have shown that the "SILS" can be used as a valid and reliable assessment instrument which has sufficient psychometric characteristics to disclose the opinions of teachers working in Turkish schools. In the study, certain recommendations towards researchers were also made.

Keywords: Leadership, Shared Instructional Leadership, Scale Adaptation, Validity, Reliability



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 3, 2021
pp. 2484-2508
DOI:10.17679/inuefd.1016019

Article Type
Research Article

Received
28.10.2021

Accepted
18.12.2021

Suggested Citation

Dilekçi, Ü. (2021). Shared instructional leadership: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2484-2508. DOI:10.17679/inuefd.1016019

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Leadership is a subject that has been attracting people's interest and arousing excitement for a very long time (Yukl, 2018). Although extensive knowledge has been obtained in the literature as a result of studies concerning leadership conducted to date, researchers are still unable to make a comprehensive explanation to this concept (Bennis, 1959; Turan & Bektaş, 2014). In this regard, it has been seen that the definition of leadership is widely addressed in the related literature and various definitions towards this concept are still attempted to be made. In recent years, studies in the education field have been observed to prominently centre upon the types of leadership (Hallinger & Kovačević, 2021). In the literature, the interest in types of leadership may be said to focus on instructional leadership (Gümüş et al., 2018).

Instructional leadership (IL)

The importance of instructional leadership was emphasized in the studies concerning school effectiveness (Edmonds, 1979). Instructional leadership dominated theoretical discussions and studies during the reform era dating back 1980s (Printy et al., 2009). This leadership aims to foster students' learning by focusing upon teaching and learning processes and exerting an influence on these processes (Hallinger et al., 2020). Moreover, instructional leadership is the only leadership type that centres mainly on education organizations (Karacabey et al., 2020) and this leadership has been developed directly towards the leadership behaviours of principals (Demir, 2021). In the last 20 years, notably, instructional leadership has been broadly accepted by researchers, policymakers, and practitioners (Bellibaş et al., 2021). It may be said that behind this interest and acceptance lies the fact that the effect of leadership on the quality of teaching and learning has been confirmed by research findings (Ma & Marion, 2021).

Shared Instructional Leadership (SIL)

As instructional leaders and head of education institutions, school principals seek collaboration with teachers with the intent of achieving educational objectives (Yıldırım & Mert, 2021). It has been stated that instructional leadership is required to adopt a collaborative and sharing approach in order to be carried out effectively (Heffernan & Longmuir, 2019). This need for sharing has been regarded among the factors inducing novel leadership types to emerge. Among these leadership types is shared instructional leadership (SIL). *SIL* refers to a relationship where school principal and teachers contribute to fundamental teaching processes and is described as *"a synergistic power of leadership shared by individuals through the school organization"* (Marks & Printy, 2003). This leadership is the extent of instructional leadership emphasizing the role of school principals in managing and developing curricula. Shared instructional leadership enables teachers to attend decision-making processes that aim to improve teaching both in and outside the class by highlighting mutual efforts by school principals and teachers towards enhancing teaching and learning (Zhan et al., 2020). This approach suggests that school principals are instructional leaders who guide teachers by providing support for them and create significant opportunities for teaching and learning processes (Baker et al., 2020). Zhan et al. (2020) identified the dimensions of shared instructional leadership that was considered as an important contributor of the quality of education and student achievement as *"shared visions, focus on teaching, monitoring of progress and broad collaboration."*

SIL acknowledges certain contributions of both school principals and teachers to curriculum, teaching, and assessment that are described as the fundamental acts of education (Printy et al., 2009). In this type of leadership, school principal executes his/her guidance role towards teaching activities and distributes responsibility among teachers (Urlick & Bowers, 2014). School principals are able to empower teachers and have a positive influence on organizational achievement by prioritizing collaboration and frequently exhibiting shared instructional leadership behaviours (Zhan et al., 2020). School principals make major contributions to the development of educational organizations by enacting to share leadership with teachers and other stakeholders and this development leads to better educational outcomes (Urlick & Bowers, 2014). In sum, school principals and teachers have mutual effects on curriculum, teaching, and assessment. In such schools where leadership are integrated in this way, the quality of teaching and academic achievement tend to increase (Printy et al., 2009).

Purpose

This study aims to adapt *Shared Instructional Leadership Scale (SILS)* developed by Zhan and his colleagues (2020) to Turkish culture by carrying out validity and reliability studies.

Method

The current study was conducted through the data obtained from teachers working in the provinces of Batman and Bolu in the 2020-2021 academic year. The first sample of the study ($n=16$) was used for language validity of the scale; the second sample ($n=150$) was used to test explanatory factor analysis (EFA) and reliability and the third sample ($n=180$) was used to examine confirmatory factor analysis (CFA).

"*Shared Instructional Leadership Scale-SILS*" developed by Zhan et al. (2020) consists of seven items and one dimension. The construct validity of SILS was examined through EFA and CFA analyses; however, reliability tests through Cronbach's Alpha and Guttman Split-Half Coefficient. The results indicated that the validity and reliability of the scale were provided by different statistics for each.

As the first sample of the study, English teachers working in the province of Bolu were contacted in April-2021. Teachers from different departments working in the province of Bolu, constituting the second sample, were contacted in May-2021. Finally, as the third sample, teachers from different departments working in the province of Batman were contacted in June-2021. The research data gathered from the samples were analyzed by using IBM-SPSS (25) and IBM-SPSS AMOS (23) statistical package programs.

Findings

The language adaptation process of SILS were carried out in various stages: *Forward and back translation, acquirement of feedback of experts, pilot study, pre and post-tests* (Hambleton, 1996). The findings showed that the original and adaptation versions of scale were consistent in terms of language.

EFA was firstly conducted to test the construct validity of SILS. Prior to EFA, the suitability of the data set for explanatory factor analysis was examined through Kaiser-Meyer-Olkin (.919) and the values of Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2=1325,203$; $p=.000$) revealed sampling adequacy. Then, the factor structure and items of the scale were determined. The analyses regarding eigenvalue, variance percentages, and line chart of the scale indicated that the

adaptation version of the scale consisted of one dimension as in its original form. Subsequently, items included under this dimension were determined. In the adaptation process of the original scale having 7 items, scale's factor loads ranging from .870 to .946 were observed to meet the criteria determined in the literature and the same structure was repeated.

In the current study, the one-dimension structure which was revealed via EFA was tested through CFA. In this study, the goodness of fit of the scale (Chi Square=2,438; GFI=.960; AGFI=.897; CFI=.990; NFI=.983; IFI=.990; RFI=.967; RMSEA=.090; RMR=.022) was assessed. According to the research findings, fit indices were revealed to be at acceptable levels.

As for the reliability of SILS, Cronbach's Alpha coefficient ($\alpha=.968$), the difference between the top and bottom 27% groups ($p=.000$), and item statistics (varying from .826 to .923) including the corrected item-total correlations were investigated. Relevant analyses reported an excellent internal consistency and good item discrimination.

Discussion, Conclusion & Recommends

The purpose of the present study is to adapt the *Shared Instructional Leadership Scale (SILS)* developed by Zhan et al. (2020) to Turkish culture by examining the validity and reliability of the scale. For this aim, language and construct validity and reliability analyses of the scale were investigated. It may be concluded that *Shared Instructional Leadership Scale* can be used as a valid and reliable assessment instrument which has sufficient psychometric characteristics to disclose the opinions of teachers working in Turkish schools. The above-mentioned scale adapted into Turkish culture through the current research may evaluate school principals' levels of shared instructional leadership behaviours based on pre-school, primary, secondary, and high school teachers' opinions. In addition, this scale may enable researchers to unearth the correlation levels of variables which are likely to be associated with shared instructional leadership and to determine the direction of this correlation. Besides, *SILS* is expected to be included in further studies concerning school effectiveness within the context of leadership. The validity and reliability analyses of the scale adapted into Turkish culture in the present study may be conducted with greater numbers of participants in different provinces. Qualitative assessment tools concerning shared instructional leadership may be developed by considering items of the scale. Thus, it may be provided a deeper insight into school principals' shared instructional leadership behaviours.

Paylaşılan Öğretimsel Liderlik: Ölçek Uyarlama Çalışması

Ümit DİLEKÇİ, Batman Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6205-1247

Öz

Bu araştırmanın amacı Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ'yü (Zhan ve diğerleri, 2020) Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ve Bolu illerinde görev yapan üç farklı katılımcı grubundan veri toplanmıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubu, ölçeğin dilsel eş değerliğinin test edildiği 16 İngilizce öğretmeninden; araştırmanın ikinci çalışma grubu, açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yürütüldüğü 150 öğretmenden ve araştırmanın üçüncü çalışma grubu ise doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yürütüldüğü 180 öğretmen oluşmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular; ölçeğin dilsel eş değerliğine, yapısal geçerliğine, güvenilirliğine işaret etmekte ve alanyazındaki ölçütlerin karşılandığını açıkça göstermektedir. Bununla birlikte orijinali yedi madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin Türk kültürüne uyarlandığında da yedi maddeden oluştuğu ve tüm maddelerinin yine tek boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonunda PÖLÖ'nün Türk okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyabilecek yeterli psikometrik nitelikleri barındıran, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Paylaşılan Öğretimsel Liderlik, Ölçek Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlilik



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 22, Sayı 3, 2021
ss. 2484-2508
DOI:10.17679/inuefd.1016019

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
28.10.2021

Kabul Tarihi
18.12.2021

Önerilen Atıf

Dilekçi, Ü. (2021). Paylaşılan öğretimsel liderlik: Ölçek uyarlama çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2484-2508. DOI:10.17679/inuefd.1016019

Paylaşılan Öğretimsel Liderlik: Ölçek Uyarlama Çalışması

Liderlik, çok uzun süreden beri insanların ilgisini çeken ve onlarda heyecan uyandıran bir konu alanıdır (Yukl, 2018). Geçmişten günümüze liderliğe ilişkin sıkça araştırmaların yapılması neticesinde alanyazında önemli ölçüde bilgi birikimi oluşmasına rağmen liderlik kavramının yazarlarca hâlâ bütünüyle açıklığa kavuşturulamadığı söylenebilir (Bennis, 1959; Turan ve Bektaş, 2014). Bu bağlamda liderliğin ne olduğunun alanyazında yazarlarca tartışılmaya devam ettiği ve liderliğe ilişkin birtakım tanımlamaların günümüzde de yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Liderliğe ilişkin olarak yapılmaya çalışılan bu tanımlardan bazıları incelendiğinde: “*Liderlik, bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir* (Lunenburg ve Ornstein, 2013)”; “*Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür* (Şişman, 2018)”; “*Liderlik, örgüt üyelerini örgütsel hedeflere ulaşmak için etkilemektir* (Marks ve Printy, 2003)” biçiminde yazarlarca tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderliğin özünde etkilemenin olduğu söylenebilir (Turan, 2020). Etkileme odağında değerlendirildiğinde eğitim örgütlerinde öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede merkezi rol oynayan okul müdürlerinden eğitim örgütündeki takipçilerini etkileyerek örgütsel amaçları başarılı biçimde gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Gümüş ve Bellibaş, 2016). Ancak unutulmamalıdır ki sadece yasal mevzuat çerçevesinde değerlendirildiğinde okul müdürü söz konusu bu yasal yetkilerden güç alan resmî bir üst makamdır. Okul müdürü, ancak eğitim örgütünün unsurlarınca kabul gördüğü ve benimsendiği takdirde eğitim örgütü içerisinde lider olarak nitelendirilebilir (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim örgütlerinde olumlu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi liderlerin anlayışı ve etkililiğiyle yakından ilişkili olup (Beycioğlu, 2016; Kavrayıcı, 2021) eğitim örgütlerinin mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri, sıkça yaşanan değişikliklere başarılı biçimde uyum sağlayabilmeleri ve hızla dönüşen günümüz eğitim sistemleri içerisinde karşı karşıya kaldıkları krizlerden çıkabilmeleri için etkili liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Turan ve Bektaş, 2014). Etkili liderler, öğrenci ve öğretmenler ile bu unsurları muhtevasında bulunduran eğitim örgütleri için büyük önem arz etmektedirler (Bush, 2008; Hallinger ve diğerleri, 2019). Çünkü etkili liderler hem öğretimsel görevler hem de öğretimsel olmayan görevler aracılığıyla öğrencilere ilişkin çıktılar birçok açıdan etkileyebilirler (Urlick, 2016), eğitim örgütünün başat unsurları arasında yer alan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda onlara yardım ederek onların ihtiyaç duydukları desteği sunabilirler (Urlick ve Bowers, 2014) ve eğitim örgütünün etkin, verimli ve başarılı olmasını sağlayabilirler (Leithwood ve diğerleri, 2020). Sıralanan bu nedenlerle toplumsal bağlamda etkili liderliğe ilişkin beklentilerin her geçen gün artması eğitimde liderliğin ehemmiyetinin artmasına da kaynaklık etmektedir (Demir, 2021). Söz konusu bu önemin doğal bir neticesi olarak da son yıllarda eğitime ilişkin yapılan araştırmalarda liderlik türlerine yönelik ilginin de dikkat çekici biçimde arttığı gözlenmektedir (Hallinger ve Kovačević, 2021). Liderlik türlerine ilişkin alanyazındaki bu ilginin öğretimsel liderlik üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Gümüş ve diğerleri, 2018).

Öğretimsel Liderlik

Etkili okullara ilişkin yapılan araştırmalarla gündeme gelen öğretimsel liderlik (Edmonds, 1979), kökleri 1980'lere kadar uzanan reform döneminde teorik tartışmalara ve araştırmalara önemli ölçüde egemen olmuştur (Printy ve diğerleri, 2009). Odak noktasına öğrenme ve öğretim süreçlerini alan ve bu süreçleri etkileyerek tüm öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmeyi

hedefleyen öğretimsel liderlik (Hallinger ve diğerleri, 2020), ilgi alanına yalnızca eğitim örgütlerini alan tek liderlik türüdür (Karacabey ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğretimsel liderlik, doğrudan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları üzerine geliştirilmiştir (Demir, 2021). Okul müdürlerinin çalışmalarını müfredat ve öğretim üzerine yoğunlaştırarak ele alan öğretimsel liderliğe ilişkin kavramsal çerçevenin geliştirilmesinden bu yana, özellikle de son yirmi yılda, öğretimsel liderlik araştırmacılar, politika yapıcılarından ve uygulayıcılardan büyük ölçüde ilgi ve kabul görmüştür (Bellibaş ve diğerleri, 2021). Bu ilginin ve kabulün temelinde öğretimsel liderliğin öğretme ve öğrenme niteliği üzerindeki etkisinin araştırma bulgularıyla açık biçimde ortaya konmasının yattığı söylenebilir (Ma ve Marion, 2021).

Alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderliğin bileşenlerine yönelik olarak yazarlarca birtakım boyutlandırmaların yapıldığı görülmekte ve bu bileşenlerin söz konusu yazarlarca zengin perspektifler içerisinde sunulmaya devam ettiği gözlenmektedir (Dilekçi ve Limon, 2020). Öğretimsel liderliğin boyutlandırılmasına ilişkin perspektif çeşitliliğiyle beraber Hallinger ve Murphy (1985) tarafından “*okul misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirmek*” boyutlandırılmasının kendisinden daha sonra yapılan boyutlandırmalara da kaynaklık ederek günümüze kadar ulaştığı ve yazarlarca kabul gördüğü söylenebilir. Etkili okulların ana ekseninde yer alan öğretimsel liderlikte (Witziers ve diğerleri, 2003) öğretim liderleri olarak müdürler, temel görev olarak öncelikle öğretime odaklanmaktadır. Bu nedenle de okul müdürlerinin öğretme ve öğrenmenin niteliğinden, sunulan müfredattan, eğitim çalışanlarının motivasyonundan ve onların mesleki gelişimlerinden sorumlu olmaları beklenmektedir (Ma ve Marion, 2021). Öğretmenlerin öğretim stratejileri ile eğitsel hedefleri, değerlendirme ve öğrenci öğrenmesi etrafındaki iş birliğini koordine eden müdürler böylelikle de öğrencilerin öğretimsel sonuçlarını etkilerler. Bununla birlikte okul müdürleri, öğretmenlerin birbirleriyle ve okulun misyonuyla uyum sağlama çabalarını da desteklerler (Urlick, 2016). Öğretimsel liderlikte müdürün rolü, yönetim faaliyetlerinin ötesine geçerek öğrenme ve öğretim süreçlerini odağa alarak okul gelişimine ve öğrenci başarısına yoğunlaşmaktır (Kaplan ve Owings, 1999). Bu bağlamda eğitim örgütünün başarı elde etmesi için okul müdürlerinin sıkça öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerinin günümüzde zaruri bir hâl aldığı söylenilebilir (Hallinger ve diğerleri, 2020).

Paylaşılan Öğretimsel Liderlik

Okulların yönetsel ihtiyaçlarının karşılanması için değişmesi gereken mevcut bir yaklaşımın yirmi birinci yüzyılda sürdürülmesi mümkün değildir (Cunard, 1990). Değişim ihtiyacına ilişkin bu gerçeklik, eğitim liderliği ölçeğinde bazı değişim girişimlerini de beraberinde getirmektedir. Çünkü günümüz okulları, bir öğretim lideri olarak okul müdürü için yeni liderlik modellerine ihtiyaç duymaktadır (Kaplan ve Owings, 1999). Okul müdürleri artık eğitim örgütünde öğretim programını yönetmekte tek başına sorumlu olmayıp bu sorumluluğu öğretim uzmanı olan öğretmenlere dağıtarak onları yönlendirmeli ve onlara destek sağlamalıdır (Urlick ve Bowers, 2014). Bunlarla birlikte eğitim örgütünü başarılı biçimde yönetmenin başat öncülü olarak okul müdürlerinin paylaşımsal davranışlarını sergilemeleri ve bir öğretim liderliği ekibi oluşturmalarını gerektirir (Kaplan ve Owings, 1999). Paylaşımına ilişkin bu ihtiyacın da yeni liderlik modellerinin ortaya çıkmasına kaynaklık eden unsurlar arasında olduğu düşünülmektedir. Bu yeni liderlik modellerinden birinin de *paylaşılan öğretimsel liderlik* olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere eğitim örgütünün başında bulunan okul müdürü, öğretim lideri olarak eğitsel amaçlara

erişmek için öğretmenlerin iş birliğine gereksinim duymaktadır (Yıldırım ve Mert, 2021). Bununla birlikte öğretimsel liderliğin etkili biçimde hayat bulabilmesi için iş birlikçi bir yaklaşımı içermesinin gerekli olduğu söylenebilmektedir (Heffernan ve Longmuir, 2019). Ayrıca etkili liderliğe ilişkin ikili kuramların da etkileşimin kritik ve önemli bir belirleyicisi olan iş birliğinin bazı yönlerini içerdiği görülmektedir (Yukl, 2018).

Okul müdürünün ve öğretmenlerin temel öğretim süreçlerini birlikte etkilediği bir ilişkiyi ifade eden paylaşılan öğretimsel liderlik "*okul örgütü aracılığıyla bireyler tarafından paylaşılan liderliğin sinerjik gücü*" olarak tanımlanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Paylaşılan öğretimsel liderlik, öğretim programlarını yönetme ve geliştirmede okul müdürünün rolüne odaklanan öğretim liderliğinin bir uzantısı olup okul müdürleriyle öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik iş birlikçi çabalarını vurgulayarak öğretmenlere sınıf içinde ve dışında öğretimi iyileştirmeye amaçlayan kararlar almaya katılmalarında önemli fırsatlar sağlamaktadır (Zhan ve diğerleri, 2020). Bu yaklaşıma göre okul müdürleri, öğretmenlere uzmanlık desteği sunarak onlara rehberlik yapan, öğretme ve öğrenme süreçleri için kritik katkılar sunan öğretim liderleridir (Baker ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda okul müdürü ve öğretmenler arasında paylaşılan öğretimsel etkinin kapsamı nitelikli bir örgüt yapısının önemli parçası olarak da değerlendirilebilir (Jackson ve Marriott, 2012). Bu liderlikte sorumlulukları genişletilmiş roller tanımlanır ve öğretmenler ile okul müdürü arasındaki sinerji sürekli büyümeyi destekler (Urlick, 2016). Okul müdürleri, öğretmenler ve okuldaki diğer eğitim çalışanları arasındaki söz konusu bu sinerji öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve paylaşılan öğretim liderliğiyle ilişkilendirilen liderlik davranışlarının karışımıyla oluşur (Urlick ve Bowers, 2014). Zhan ve diğerlerine (2020) göre de paylaşılan öğretimsel liderlik; öğretimsel, etkileşimsel ve dönüşümsel liderliğin bazı yönlerinden yararlanarak ortaya çıkmıştır. Ancak okul müdürünün dönüşümcü liderliği, okullarda paylaşılan öğretim liderliğinin bir ön koşulu gibi görünmekle birlikte dönüşümcü liderlik okul müdürleri ile öğretmenlerin müfredat ve öğretim üzerinde iş birliği yapacaklarını kesin olarak ifade edemez (Printy ve diğerleri, 2009).

Paylaşılan öğretimsel liderlik hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin eğitimin odak faaliyetleri olarak nitelendirilebilecek olan müfredat, öğretim ve değerlendirmeye ilişkin katkılarını kabul eder (Marks ve Printy, 2003). Bu liderlik türünde okul müdürü, öğretim faaliyetlerine ilişkin rehberlik rolünü yerine getirir ve daha sonrasında da sorumluluğu öğretmenlere dağıtır. İfade edilen bu rehberlik aracılığıyla okul müdürü, öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğretmenleri de doğrudan etkiler (Urlick ve Bowers, 2014). Ayrıca etkili okul yöneticileri, örgüt içerisinde liderlik rollerini üstlenmeleri için okulun diğer paydaşlarını da güçlendirirler (Baker ve diğerleri, 2020). Gücü paylaşmak bazı okul yöneticileri için zaman zaman güç olmakla birlikte gücün paylaşımı örgütsel başarı için oldukça önemlidir (Kaplan ve Owings, 1999). Bu bağlamda okul müdürleri iş birliğini önceleyerek ve paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını sıkça sergileyerek öğretmenleri güçlendirebilir ve örgütsel başarıyı etkileyebilirler (Zhan ve diğerleri, 2020). İş birliğine giderek liderliği öğretmenlerle ve diğer eğitim çalışanlarıyla paylaşmaya karar veren okul müdürleri, eğitim örgütünün gelişimine katkı sunar ve okulun bu gelişiminin de akademik başarıya olumlu olarak yansımaları beklenir (Urlick ve Bowers, 2014). Özetle; öğretim liderliği paylaşılırken okul müdürleri ve öğretmenler müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi karşılıklı olarak etkilerler. Liderliğin bu yollarla bütünleştiği okullarda da öğretimin niteliği ve akademik başarı yüksek olma eğilimindedir (Printy ve diğerleri, 2009). Alanyazında söz konusu bu görüşü destekler nitelikte olan araştırma sonuçları mevcuttur. Bu

araştırmalardan biri olarak Urick ve Bowers (2014) paylaşılan öğretim liderliğinin öğrencilerinin akademik gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan liderlik türlerinden biri olduğunu bulgulamışlardır.

Öğretimin niteliğine ve dolayısıyla da öğrenci başarısına katkı sağladığı yazarlarca vurgulanan paylaşılan öğretimsel liderliğin bileşenleri Zhan ve diğerleri (2020) tarafından; *“paylaşılan vizyonlar, öğretime odaklanma, gelişimin izlenmesi ve geniş iş birliği”* şeklinde sıralanmıştır. Paylaşılan öğretimsel liderlik mevcut araştırmada da Zhan ve diğerleri (2020) tarafından ortaya konan bu perspektif doğrultusunda ele alınarak tartışılmaya çalışılmıştır. Zhan ve diğerleri (2020) tarafından paylaşılan öğretimsel liderliğin ilk bileşeni olarak *“paylaşılan vizyonlar”* gösterilmektedir. Vizyon kavramı son yirmi yıldan uzun süredir alanyazında etkili liderliğin başlıca unsurları arasında görülmekte ve öğretim faaliyetleri için önem arz ettiği yazarlarca sıkça vurgulanmaktadır (Bush, 2018). Bununla birlikte eğitim örgütünde hedeflerin yaşam bulması, öncelikle bu hedeflerin eğitim örgütüne benimsenmesine, içselleştirilmesine ve paylaşılmasına bağlı olduğu bilinmektedir (Şişman, 2018). Bu nedenle de okul müdürünün eğitim örgütünün vizyonunu geliştirmek ve eğitim çalışanlarına bu vizyonu iletmek için onlarla açık biçimde paylaşım içerisinde olması kaçınılmazdır. Böylelikle eğitim örgütünün tüm üyeleri, eğitim örgütüne ilişkin vizyonun eğitim örgütünü neden ve nasıl etkilediği hakkında bilgi sahibi olurlar (Zhan ve diğerleri, 2020). Ayrıca alanyazındaki araştırmalar eğitim örgütünün paylaşılan vizyonunun örgüt içerisindeki iş birliğini geliştirdiğini ve liderliğe katkı sunduğunu da göstermektedir (Chen ve diğerleri, 2021). Paylaşılan öğretimsel liderliğin ikinci bileşeni olarak *“öğretime odaklanma”* gösterilmektedir. Okul müdürünün öğretim lideri olarak hareket etme gerekliliği, öğretime odaklanmasını zaruri kılmaktadır (Heffernan ve Longmuir, 2019). Öğretime odaklanmak için eğitim örgütünde öğretime ilişkin kurul oluşturacak olan okul müdürü (Cunard, 1990) bu yolla okul kültürü ve iklimi, veli ve çevre katılımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim kalitesi, müfredat ve değerlendirmeler dâhil olmak üzere öğretim programını iyileştirmek, uyumlu bir hâle getirmek için öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarıyla birlikte çalışır. Çünkü paylaşılan öğretimsel liderlik, tek bir rol veya pozisyonla sınırlı değildir; paylaşılan öğretimsel liderlik, daha ziyade eğitim örgütündeki ağlar ve ortak öğretim hedeflerine ulaşmak için kişisel kaynakları kullanan üyeler arasındaki etkileşimler aracılığıyla hayat bulur (Zhan ve diğerleri, 2020). Paylaşılan öğretimsel liderliğin üçüncü bileşeni olarak *“gelişimin izlenmesi”* gösterilmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerle birlikte öğretim programını destekleyen liderlik ilişkisi kurarlar (Printy ve diğerleri, 2009). Böyle bir liderlik ortaklığının okul müdürlerinin yönetsel faaliyetlerini daha yönetilebilir ve daha etkili hale getirmesi beklenmektedir (Kaplan ve Owings, 1999). Bununla birlikte okul müdürü, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları okulun öğretimsel hedeflerine ve öğrenci akademik sonuçlarına ulaşma yolundaki ilerlemesini iş birliği içinde izler ve değerlendirirler (Zhan ve diğerleri, 2020). Paylaşılan öğretimsel liderliğin dördüncü ve son bileşeni olarak *“geniş iş birliği”* gösterilmektedir. Güçlü iş birliğinin ve öğretimsel becerilerin okul müdürlerinin etkililiği için gerekli olan kritik nitelikler arasında yer aldığı yadsınamaz bir gerçektir (Kaplan ve Owings, 1999). Öğretimsel liderliğe ilişkin yapılan araştırmalar da okul müdürlerince öğretmenleri öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde aktif olarak iş birliği yapmaya teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır (Marks ve Printy, 2003). Bu çerçevede değerlendirildiğinde okul müdürünün öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarından gelen girdileri kıymetlendirerek öğretime ilişkin aldığı kararları bildirmek için öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalı, okulun katılımcı karar alma yapılarına ve süreçlerine öğretmenleri de azami ölçüde katmalıdır (Zhan ve diğerleri, 2020). Okul müdürleri ayrıca, öğrencilerin eğitim

yaşamlarında olumlu farkındalıklar yaratmak için bir öğretim liderliği ekibi içerisinde öğrencilere de yer vererek onlarla iş birliği içinde çalışmasının da gerekli olduğu söylenebilmektedir (Kaplan ve Owings, 1999). Nihayetinde eğitim örgütündeki geniş ölçekli iş birlikçi kültürün öğretimsel faaliyetlere destek sunarak katılımcı bir eğitsel ortamı meydana getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Zhan ve diğerleri (2020) tarafından İngilizce geliştirilmiş olan *Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türk kültürüne uyarlamak mevcut araştırmanın amacıdır. Alanyazın incelendiğinde ulaşılabilen kaynaklarda Türkiye'de öğretimsel liderliğe ilişkin ölçme araçları mevcutken (Bellibaş ve diğerleri, 2016; Şişman, 2016) ulaşılabilen kaynaklarda paylaşılan öğretimsel liderlik başlıklı herhangi bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada amaçlanan *Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*'nün Türk kültürüne uyarlanmasının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Uyarlanan ölçek aracılığıyla ayrıca tüm okul düzeylerinde görevli öğretmenlerin görüşleri ışığında paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenme düzeyleri incelenebilecek, paylaşılan öğretimsel liderlikle ilişkili olabilecek değişkenlerin ilişki düzeyleri ortaya çıkarılabilecek ve söz konusu bu ilişkilerin yönleri saptanabilecektir.

Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın çalışma grupları, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve bu süreç sonunda toplanan verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Çalışma Grupları

Bu araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle yürütülmüştür. PÖLÖ'nün dilsel geçerliği araştırmanın ilk çalışma grubundan; PÖLÖ'nün AFA ve güvenilirlik analizleri araştırmanın ikinci çalışma grubundan; PÖLÖ'nün DFA'sı da araştırmanın üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü çalışma grubu içerisindeki katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

2.1.1. Birinci çalışma grubu

PÖLÖ'nün dil geçerliği, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 16 İngilizce öğretmeninden elde edilen verilerle yapılmıştır.

2.1.2. İkinci çalışma grubu

PÖLÖ'nün AFA ve güvenilirlik analizleri, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 150 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır.

2.1.3. Üçüncü çalışma grubu

PÖLÖ'nün DFA analizi, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 180 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişken	Grup	AFA		DFA	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	79	52,7	105	58,3
	Erkek	71	47,3	75	41,7
Okul türü	Okul öncesi	9	6,0	10	5,6
	İlkokul	23	15,3	52	28,9
	Ortaokul	55	36,7	87	48,3
	Lise	63	42,0	31	17,2
Öğrenim Durumu	Lisans	100	66,7	130	72,2
	Lisansüstü	50	33,3	50	27,8
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	19	12,7	16	8,9
	6-10 yıl	18	12,0	31	17,2
	11-15 yıl	25	16,7	36	20,0
	16-20 yıl	46	30,7	46	25,6
	21≥ yıl	42	28,0	51	28,3
Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-20	22	14,7	32	17,8
	21-40	37	24,7	54	30,0
	41-60	63	42,0	42	23,3
	61-80	11	7,3	10	5,6
	81-100	10	6,7	26	14,4
	101≥	7	4,7	16	8,9
Toplam		150	100	180	100

Araştırmanın ikinci çalışma grubunda (AFA) yer alan katılımcıların 79'u (%52,7) kadın, 71'i (%47,3) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların 9'u (%6) okul öncesinde, 23'ü (%15,3) ilkokulda, 55'i (%36,7) ortaokulda ve 63'ü (%42) lisede görevlidir. 100 katılımcı (%66,7) lisans, 50 katılımcı ise (%33,3) lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcıların 19'u (%12,7) 0-5, 18'i (%12) 6-10, 25'i (%16,7) 11-15, 46'sı (%30,7) 16-20 ve 42'si (%28) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığında yer almaktadırlar. 22 katılımcı (%14,7) 1-20, 37 katılımcı (%24,7) 21-40, 63 katılımcı (%42) 41-60, 11 katılımcı (%7,3) 61-80, 10 katılımcı (%6,7) 81-100 ve 7 katılımcı (%4,7) ise 101 ve üstü öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapmaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunda (DFA) yer alan katılımcıların 105'i (%58,3) kadın, 75'i (%41,7) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların 10'u (%5,6) okul öncesinde, 52'si (%28,9) ilkokulda, 87'si (%48,3) ortaokulda ve 31'i (%17,2) lisede görev yapmaktadır. 130 katılımcı (%72,2) lisans, 50 katılımcı ise (%27,8) lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcıların 16'sı (%8,9) 0-5, 31'i (%17,2) 6-10, 36'sı (%20,0) 11-15, 46'sı (%25,6) 16-20 ve 51'i (%28,3) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığında yer almaktadırlar. 32 katılımcı (%17,8) 1-20, 54 katılımcı (%30) 21-40, 42 katılımcı (%23,3) 41-60, 10 katılımcı (%5,6) 61-80, 26 katılımcı (%14,4)

81-100 ve 16 katılımcı (%8,9) 101 ve üstü öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapmaktadırlar.

2.2. Veri Toplama Aracı

Zhan ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen “*Shared Instructional Leadership Scale-SILS (Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ)*” bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülerek Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sorumlu yazarla e-posta aracılığıyla iletişim sağlanarak ölçeğin uyarlanması için izin alınmıştır. Toplamda yedi madde ve tek boyuttan meydana gelen ölçeğin yapı geçerliği Zhan ve diğerleri (2020) tarafından AFA ve DFA analizleriyle, güvenilirlik analizleri ise Cronbach’s Alpha ve Guttman Split Half Test ile test edilmiştir. Dört farklı örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılan analizler neticesinde AFA sonuçlarının alanyazında belirtilen ölçütleri karşıladığı görülmüştür. AFA’nın ardından Zhan ve diğerleri (2020) tarafından DFA yapılmış ve DFA sonuçları tatmin edici sonuçlar vermiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında yapılan analizlerde ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla $\alpha=.95$; $\alpha=.97$; $\alpha=.94$; $\alpha=.96$ olarak bulgulanırken Guttman Split Half Test güvenilirlik sonuçları sırasıyla .91; .94; .87; .91 olarak bulgulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlığe ilişkin elde edilen tüm bu bulgular, ölçeğin geçerlik ve güvenirlığinin her biri için farklı istatistiklerle sağlandığını göstermiştir. Ölçek, 6’lı Likert tipi ölçektir. Ölçeğin aralığı “*Kesinlikle katılmıyorum (1)*” ile “*Kesinlikle katılıyorum (6)*” biçimindedir. Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılan PÖLÖ’ye yazar tarafından katılımcıların kişisel bilgilerini ortaya koymak için bu araştırma kapsamında kişisel bilgi formu eklenmiştir. Bu form aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı bilgileri elde edilmeye çalışılmıştır.

2.3. Veri Toplama

Batman Üniversitesinden etik kurul izni (09.04.2021 tarih ve 2021-1/21 sayı) alınarak veri toplama işlemine başlanılmıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubu içerisinde yer alan Bolu ilinde görevli İngilizce öğretmenlerine ($n=16$) Nisan 2021 tarihinde ulaşılarak PÖLÖ’nün İngilizce orijinal formu ile uyarlanmış Türkçe formu on beş gün arayla dağıtılmıştır. İngilizce öğretmenlerinden sağlanan verilerle ölçeğin dilsel eş değeri hesaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu içerisinde yer alan Bolu ilinde farklı branşlarda görevli öğretmenlere ($n=150$) Mayıs 2021 tarihinde ulaşılmıştır. İkinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sağlanan verilerle ölçeğin AFA ve güvenilirlik analizleri (Cronbach’s Alpha katsayısı, üst-alt %27’lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ile düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri) yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü çalışma grubu içerisinde yer alan Batman ilinde farklı branşlarda görevli öğretmenlere ($n=180$) Haziran 2021 tarihinde ulaşılmıştır. Üçüncü çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sağlanan verilerle de ölçeğin DFA’sı yapılmıştır.

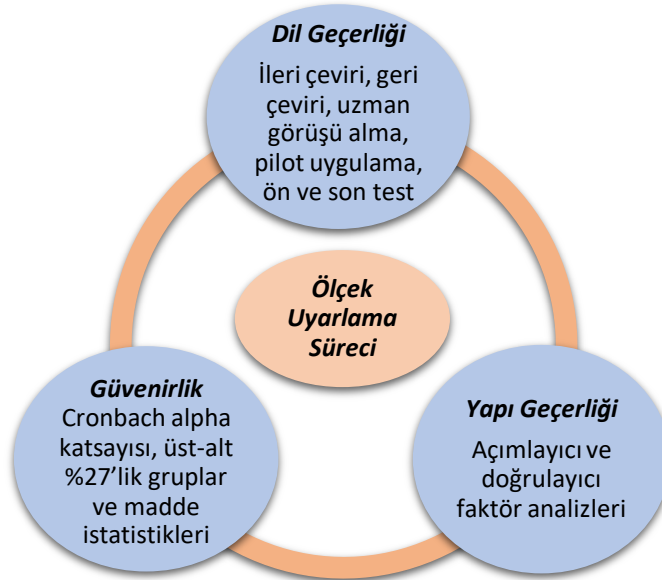
2.4. Veri Analizi

Verilerin analiz edilmesinde IBM-SPSS (25) ile IBM-SPSS AMOS (23) programları kullanılmıştır. Temel istatistiksel tekniklerle katılımcıların tanımlayıcı kişisel bilgileri frekans (f) ve yüzde değerleriyle (%) ortaya konmuştur. Ardından İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki dilsel eş değeri için Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Bu korelasyonun tercih edilmesinde birinci çalışma grubunda yer alan katılımcılardan sağlanan verilerin normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanarak kontrol edilmesi neticesinde araştırmada normal dağılım varsayımının karşılanmadığının ($p<.05$) görülmesi temel referans olmuştur. PÖLÖ’nün

dilsel eş değerklik analizinden sonra yapı geçerliği ve güvenirlilik analizlerine geçilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA ve DFA yapılırken; güvenirlilik analizleri kapsamında ise Cronbach's Alpha katsayısı, üst-alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ile düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri incelenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında PÖLÖ'ye ilişkin dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirliliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 1'de ölçeğin uyarlama süreci sunulmuştur.



Şekil 1. PÖLÖ'nün uyarlama süreci

3.1. PÖLÖ'nün Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

PÖLÖ'nün dil uyarlama süreci *ileri çeviri, geri çeviri, uzman görüşü alma, pilot uygulama, ön ve son testle elde edilen verilerin analizi* olmak üzere çeşitli aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Hambleton, 1996). *Birinci aşamada*, PÖLÖ İngilizceden Türkçeye çeviride dil yetkinliği bulunan eğitim yönetimi ve denetimi doktora programı mezunu beş alan uzmanından görüş alınarak çevrilmiştir. *İkinci aşama* olan geri çeviri aşamasında, PÖLÖ'yü daha önce görmemiş ve İngilizcede yüksek düzeyde yetkinliğe sahip üç dil uzmanından destek alınmıştır. PÖLÖ'nün geri çeviri ve orijinal versiyonları karşılaştırılarak her iki dile ait versiyonlar arasında uyum olduğu saptanmıştır. Daha sonraki aşama olan *üçüncü aşamada*, PÖLÖ'nün ileri çeviri versiyonu üç eğitim yönetimi ve denetimi programı ile iki Türkçe eğitimi programı doktora mezunu alan uzmanlarınca kavramlar, maddelerin netliği ve ölçme aracının tatbik edilebilirliği bakımından ele alınmıştır. Söz konusu bu uzmanlar ($n=5$) ölçek ifadelerine ilişkin birtakım önerileri dile getirmiş ve bu bağlamda ölçek ifadelerinde uzman görüşleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan değişiklikler yerine getirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde son düzeltmeleri yapılan ölçeğe pilot uygulama öncesinde nihai hali verilmiştir. *Dördüncü aşama* olan ölçeğin pilot uygulaması, araştırmanın toplamda üç olan katılımcı grupları dışında kalan ve farklı okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerden ($n=10$) oluşan bir örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. Bu pilot uygulamada ölçeğin maddelerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri ışığında ölçek maddelerinin tümünün net, anlaşılır ve rahat yanıtlanabilir bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. *Son aşamada* ise Spearman Rho korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bu

kapsamda ölçeğin orijinal İngilizce versiyonu ile Türkçe çeviri versiyonu 16 İngilizce öğretmeni tarafından iki hafta arayla cevaplanmıştır. Analiz neticesinde orijinal ölçek ile uyarlanan ölçek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır (Schober ve diğerleri, 2018).

3.2. PÖLÖ'nün Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

PÖLÖ'nün yapı geçerliğini test etmek için ilk olarak AFA yapılmıştır. Bu analiz aracılığıyla ortaya çıkan yapı ardından DFA ile doğrulanmıştır. Söz konusu bu analizlere geçilmeden önce araştırmada örneklem büyüklüğü tespit edilmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde faktör analizlerinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün tespit edilmesinde çeşitli görüşler mevcuttur. Bu araştırmada ilgili görüşler arasından; ölçme aracındaki her bir maddenin en az on katılımcı tarafından yanıtlanması görüşü referans olarak alınmıştır (Hair ve diğerleri, 1998; Pett ve diğerleri, 2003). Alanyazındaki bu ölçüt (1/10) ışığında 7 maddelik PÖLÖ'nün 10 katı olarak 70 katılımcıya ulaşılması yeter görülmele beraber örneklem sayısındaki artışın araştırmadaki örnekleme hatasını düşürmesi ve nihayetinde de daha sağlıklı analiz neticeleri ortaya koyması bağlamında örneklem büyüklüğü yüksek tutulmaya çalışılmıştır (MacCallum ve diğerleri, 1996). Bu kapsamda AFA ($n=150$) ile DFA ($n=180$) için örneklem büyüklüğünün madde sayısının katı olarak yeter düzeyde olduğu ve alanyazın ölçütlerini karşıladığı söylenebilir.

3.2.1. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

AFA öncesinde katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizine elverişliliği incelenmiş, ardından PÖLÖ'nün faktör yapısı ile faktör maddeleri belirlenmiştir.

3.2.1.1. Faktör analizi için örneklem uygunluğu

Verilerin faktör analizi yapmak amacıyla elverişliliği Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) ve Bartlett Küresellik Testiyle değerlendirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Verilerin faktör analizi yapmak amacıyla elverişliliğinde Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısının .60'tan büyük, ki-kare değerinin de anlamlı olması gerekmektedir (Huck, 2012). Tablo 2'de söz konusu istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test of Sphericity Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin		.919
	χ^2	1325,203
Bartlett's Test of Sphericity	df	21
	p	.000

Tablo 2 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısının .919 olarak bulunduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun da ($\chi^2=1325,203$; $p=.000$) anlamlı çıktığı görülmektedir. İlgili alanyazın ölçütleri doğrultusunda (Huck, 2012) bu sonuçların ölçeğin AFA için uygun düzeyde olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

3.2.1.2. Faktör yapısının belirlenmesi

Ölçek maddelerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarabilecek faktör sayısını tespit etmek amacıyla PÖLÖ'nün özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiği incelenmiştir. Alanyazındaki bilgiler ışığında PÖLÖ'nün sahip olduğu özdeğerin 1'den daha büyük olması,

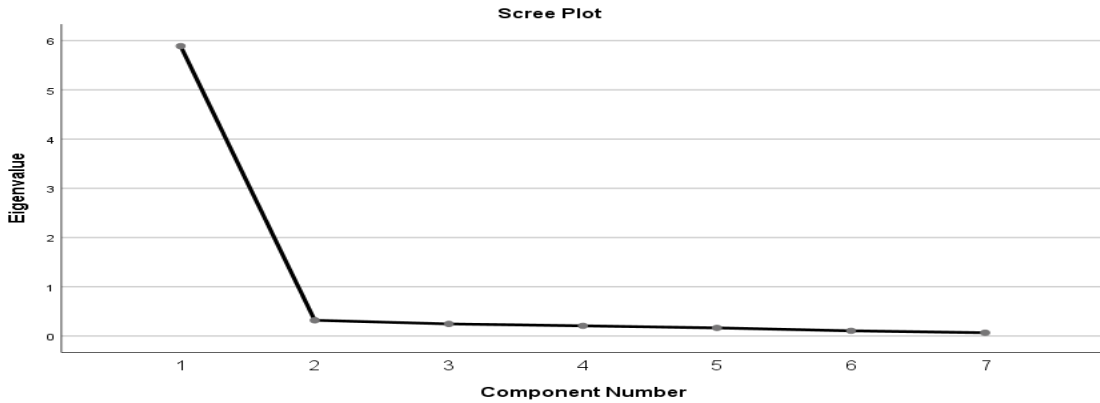
açıklanan varyansın ise %30 ve üstü olması referans olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2017). Tablo 3'te söz konusu istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3

Özdeğer ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	5,888	84,115	84,115	5,888	84,115	84,115

Tablo 3 incelendiğinde PÖLÖ'nün özdeğeri 1'den büyük tek faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Faktör sayısını tespit etmek amacıyla göz önüne alınması gereken bir başka istatistik de açıklanan varyans olup ölçme aracındaki tek boyutun toplam varyansın %84,115'ini açıklamakta olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın doğrultusunda (Büyüköztürk, 2017) bu sonuçların ölçeğin tek boyuta sahip olduğunu ortaya koyduğu söylenilebilir. Özdeğer ve varyansla birlikte faktör sayısını belirleyebilmek için göz önüne alınmasına ihtiyaç duyulan bir diğer ölçüt ise ölçeğe ilişkin çizgi grafiğidir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).



Grafik 1. Özdeğer çizgi grafiği

Grafik 1 incelendiğinde çizginin eğiminde net biçimde azalmanın olduğu ve özdeğerlerin istikrarlı bir yapıya kavuşmaya başladıkları noktanın 1 olduğu görülmektedir. Bu bilgi doğrultusunda özdeğer çizgi grafiğine ilişkin sonuçların özdeğer ve varyans analizi sonuçları ile kesiştiği saptanmıştır. Araştırmada faktör sayısının tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda PÖLÖ'nün tek faktörlü bir yapıyı barındıracağı söylenebilir.

3.2.1.3. Faktör maddelerinin belirlenmesi

Faktör yapısının belirlenmesi çalışmaları neticesinde PÖLÖ'nün tek faktörden meydana geldiği saptandıktan sonra bu faktörde yer alacak maddelerin belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Söz konusu işlem yapılırken alanyazındaki bazı ölçütler incelenmiştir. Büyüköztürk (2017) madde yük değerinin pozitif olmasını ve en az .30 değer almasını vurgularken Stevens (2002) ise madde yük değerinin pozitif olmasını ve en az .40'ın üzerinde bir değer almasını gerekli görmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007) ise madde yük değerinin .71'den yüksek olduğunda bu sonucun mükemmel olarak nitelendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Sıralanan bu ölçütler ışığında gerekli analizler yapılmış ve bu analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Ortak Madde Yük Değerleri ve Madde Yük Değerlerine İlişkin Sonuçlar*

Madde	Ortak madde yük değerleri	Madde yük değerleri
1	.869	.932
2	.895	.946
3	.838	.915
4	.834	.913
5	.832	.912
6	.756	.870
7	.864	.930

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin ortak madde yük değerlerinin .756 ile .895 arasında; madde yük değerlerinin ise .870 ile .946 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin madde yük değerlerinin alanyazındaki asgari ölçütleri karşılamakla birlikte (Büyüköztürk, 2017; Stevens, 2002) mükemmel olarak nitelendirilebilecek düzeyde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

3.2.2. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı, DFA'yla da incelenmektedir (Gürbüz, 2019). Bu araştırmada da AFA'yla tespit edilen tek faktörlü yapı DFA'yla incelenmiştir. Bu kapsamda alanyazındaki ölçütler (Kline, 2009; Ullman, 2013) referans alınarak öncelikle DFA'ya ilişkin madde istatistikleri (faktör yük değerleri ve *t* değerleri) değerlendirilmiştir. Bu bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

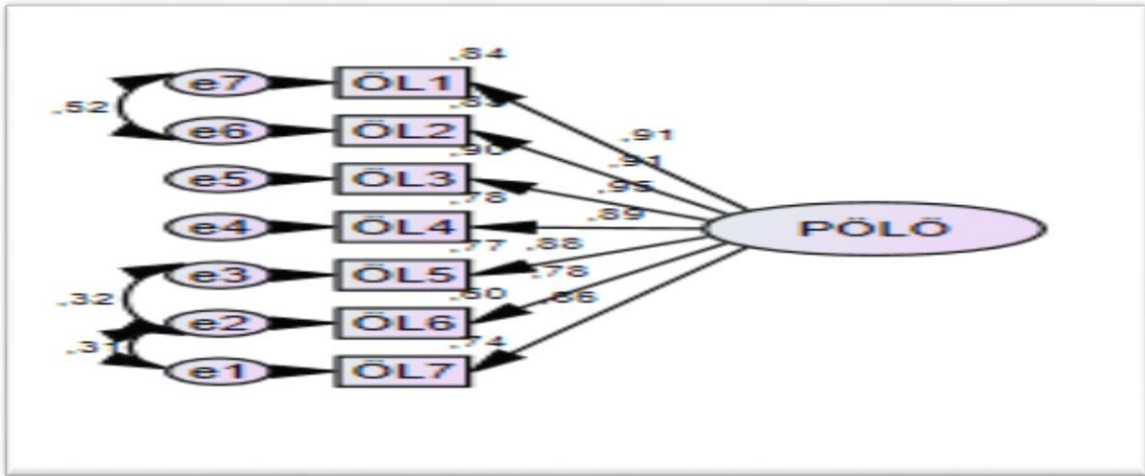
Tablo 5*Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde İstatistiklerine İlişkin Sonuçlar*

Ölçek	Madde	λ	<i>t</i>
Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği	1	.915	17,434***
	2	.912	17,358***
	3	.948	18,948***
	4	.885	16,426***
	5	.875	16,238***
	6	.776	15,504***
	7	.861	1,000***

** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde DFA'ya ilişkin faktör yük değerlerinin tümünün $>.50$ olması faktör yük değerlerine ilişkin bulguların tatmin edici düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2009). Faktör yük değerinden sonra irdelenen bir diğer değer ise *t* değeridir. Ölçek maddelerinin *t* değerleri incelendiğinde $p < .01$ düzeyinde tüm değerlerin anlamlı oldukları gözlenmektedir (Ullman, 2013). Bu bulgular DFA kapsamındaki madde istatistiklerinde herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir.

Araştırmada PÖLÖ'nün uyum iyiliği indekslerine de bakılmıştır. Ölçeğin DFA bulguları değerlendirildiğinde ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2=26,818$, $sd=11$, $p=.00$ olduğu tespit edilmiştir. İlgili değerler birbirleriyle oranlandığında (χ^2/sd) sonuç 2,438 olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada *Goodness of Fit Statistic* (GFI)=.960; *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI)=.897; *Comparative Fit Index* (CFI)=.990; *Normed Fit Index* (NFI)=.983; *Incremental Fit Index* (IFI)=.990; *Relative Fit Index* (RFI)=.967 olarak tespit edilmiştir. Alanyazındaki ölçütler (Hooper ve diğerleri, 2008) göz önüne alındığında araştırmada elde edilen ki-kare, GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI ve RFI uyum indeks değerlerinin arzu edilen düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada PÖLÖ'nün *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) değeri .090 olarak saptanmıştır. RMSEA değerinin .10 ve altında bir değer alması yeterli uyum olarak değerlendirilmektedir (Uzun ve diğerleri, 2010). Ayrıca PÖLÖ'nün *Root Mean Square Residual* (RMR) değeri .022 olarak tespit edilmiştir. Bu değer .05'ten az çıkması iyi uyum olarak nitelendirilmektedir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Alanyazındaki bu bilgi doğrultusunda RMR değeri .022 olan ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu ve gerçek verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Son olarak PÖLÖ'nün Türkçe formuna ilişkin yol diyagramı (Şekil 2) ele alındığında PÖLÖ'nün maddelerine yönelik korelasyon katsayılarının karesi olan determinasyon katsayılarının (r^2) .60 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. PÖLÖ'nün Türkçe formuna ilişkin yol diyagramında ayrıca maddelerin hata varyansları da sunulmuştur. Yukarıda verilen bilgiler neticesinde DFA aracılığıyla ortaya konan bu uyum indeksi bulgularının PÖLÖ'ye ilişkin modelin alanyazındaki ölçütler bağlamında yeter düzeydeki uyum iyiliğini ve tutarlılığı sergilediği ifade edilebilir.



Şekil 2. PÖLÖ Türkçe formuna ilişkin yol diyagramı

3.3. PÖLÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

PÖLÖ'nün güvenirliğine ilişkin olarak Cronbach's Alpha katsayısı, üst-alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri incelenmiştir.

3.3.1. Cronbach's Alpha katsayısı

Güvenirlik analizleri kapsamında öncelikle PÖLÖ'nün Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde tek faktörlü yapıdaki ölçme aracının Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=.968$ olarak bulunmuştur. İlgili sonuç doğrultusunda ölçeğin Cronbach's Alpha

katsayısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir (Fraenkel ve diğerleri, 1993; George ve Mallery, 2010).

3.3.2. Madde istatistikleri

Güvenirlik kapsamında Cronbach's Alpha katsayısından sonra PÖLÖ'nün madde istatistikleri de incelenmiştir. Bu amaçla ölçek maddelerinin üst ve alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları analiz edilmiştir. Gruplar arasında var olan farkın anlamlı olması ölçeğe ilişkin ifadelerin katılımcıları iyi düzeyde ayırt ettiğini gösterirken (McCowan ve McCowan, 1999), yüksek derecede düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da PÖLÖ'nün iç tutarlılığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Yukarıda yer verilen istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Madde istatistiklerine ilişkin sonuçlar

Madde	Grup	n	\bar{X}	ss	t	p	DMTK																																																																																
1	Üst %27	49	5,44	,542	13,004	.000	.904																																																																																
	Alt %27	49	3,10	1,141				2	Üst %27	49	5,48	,544	12,697	.000	.923	Alt %27	49	3,18	1,148	3	Üst %27	49	5,48	,505	11,939	.000	.883	Alt %27	49	3,20	1,241	4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880	Alt %27	49	3,34	1,217	5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-
2	Üst %27	49	5,48	,544	12,697	.000	.923																																																																																
	Alt %27	49	3,18	1,148				3	Üst %27	49	5,48	,505	11,939	.000	.883	Alt %27	49	3,20	1,241	4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880	Alt %27	49	3,34	1,217	5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035								
3	Üst %27	49	5,48	,505	11,939	.000	.883																																																																																
	Alt %27	49	3,20	1,241				4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880	Alt %27	49	3,34	1,217	5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																				
4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880																																																																																
	Alt %27	49	3,34	1,217				5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																
5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880																																																																																
	Alt %27	49	3,20	1,274				6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																												
6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826																																																																																
	Alt %27	49	3,28	1,258				7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																																								
7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903																																																																																
	Alt %27	49	3,04	1,171				Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																																																				
Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-																																																																																
	Alt %27	49	3,19	1,035																																																																																			

*Üst-Alt %27 % t-test için, N=180, %27 için n1=n2=49, sd=82, *p=.0001*

Tablo 6 incelendiğinde üst-alt %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkların tüm ifadeler ile ölçme aracı toplamında anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .826 ile .923 değerleri arasında değişkenlik gösterdiği de bulgulanmıştır. Gerek üst-alt %27'lik grupların ortalama puanlarının gerekse de düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin alanyazında aranan ölçütleri (Büyüköztürk, 2017; McCowan ve McCowan, 1999) karşıladığı söylenebilir. Söz konusu bulgular ışığında, ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu ve ölçme aracındaki maddelerin ayırt edici düzeylerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Zhan ve diğerleri (2020) tarafından orijinali İngilizce olarak geliştirilen *Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak söz konusu ölçeği Türk kültürüne uyarlamak bu araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada sırasıyla dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yürütülmüştür. PÖLÖ'nün dil uyarlama süreci öncelikle ileri çeviri, geri çeviri, uzman görüşü alma ve pilot uygulama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu aşamalar neticesinde mevcut araştırmada açık ve anlaşılır Türkçe ölçek maddeleri elde edilmiştir. Daha sonra ön ve son test ile elde edilen verilerin korelasyon analizi sonucunda da orijinal ölçek ile uyarlanan ölçek maddeleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli bir ilişki görülmüştür.

PÖLÖ'nün dil geçerliği sağlandıktan sonra yapı geçerliğini test etmek için öncelikle verilerin faktör analizi için elverişliliği incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları mevcut araştırma kapsamında toplanan verilerin faktör analizi için uygun düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra PÖLÖ'nün maddeleri ($n=7$) arasında var olan ilişkiyi ortaya çıkarabilecek faktör sayısını tespit etmek amacıyla ölçeğin özdeğer, varyans yüzdeleri ve çizgi grafiği incelenmiştir. Analizler orijinalinde tek faktörlü olan yapının Türk kültürüne uyarlandığında da tek faktörlü yapıyı tekrar ettiğini göstermiştir. Ölçeğin tek faktörden meydana geldiği saptandıktan sonra bu faktörde yer alacak maddelerin belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Orijinalinde 7 maddeye sahip ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında da madde yük değerlerinin alanyazındaki ölçütleri karşılayarak tek boyutlu ve 7 maddelik yapıyı tekrar ettiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada AFA'yla saptanan 7 maddelik tek faktörlü yapı DFA'la da incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak ölçeğin madde yük değerleri ve t değerleri hesaplanmıştır. Madde yük değerlerinin tümünün tatmin edici düzeyde olduğu ve maddelerin t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmüştür. Madde yük değerleri ile t değerlerine ilişkin bulgular DFA kapsamındaki madde istatistiklerinde herhangi bir sorunun olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada ölçeğin uyum iyiliği indekslerine ($ki-kare$, GFI , $AGFI$, CFI , NFI , IFI , RFI , $RMSEA$, RMR) de bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin uyum indeks değerlerinin arzu edilen düzeyde olduğu söylenebilir. Son olarak ölçeğin Türkçe formuna ilişkin yol diyagramı incelenmiş ve PÖLÖ'nün maddelerinin determinasyon katsayılarının istenilen değerler arasında değiştiği görülmüştür. DFA aracılığıyla ortaya konan söz konusu bu uyum indeksi bulgularının PÖLÖ'ye ilişkin modelin alanyazındaki ölçütler ışığında yeter düzeydeki uyum iyiliğini ve tutarlılığı sergilediği ifade edilebilir.

PÖLÖ'nün güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach's Alpha katsayısı, üst-alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri incelenmiştir. İlgili analizler ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu ve maddelerdeki ifadelerin katılımcıları iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Bu araştırmayla PÖLÖ'nün Türk okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarabilecek yeterli psikometrik nitelikleri barındıran, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmayla Türk kültürüne uyarlanan PÖLÖ'nün aracılığıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin ortaya koyacakları görüşler doğrultusunda okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri incelenebilecektir.

Ayrıca söz konusu bu ölçek aracılığıyla paylaşılan öğretimsel liderlikle ilişkili olabilecek değişkenlerin ilişki düzeyleri ortaya çıkarılabilecek ve bu ilişkilerin yönleri tespit edilebilecektir. PÖLÖ'nün ilerleyen zaman zarfında liderlik bağlamındaki okul etkililiğine ilişkin araştırmalarda yer bulması da beklenmektedir. Mevcut araştırmada Türk kültürüne uyarlama çalışması yürütülen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri farklı şehirlerde ve daha büyük katılımcı gruplarından elde edilen verilerle yürütülebilir. Ölçek maddeleri odak alınarak paylaşılan öğretimsel liderliğe ilişkin nitel ölçme araçları da geliştirilebilir. Böylelikle paylaşılan öğretimsel liderliğe daha derin bir perspektifle yaklaşılabileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Batman Üniversitesi Etik Kurulundan (09.04.2021 tarih ve 2021-1/21 sayı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Baker, S., John, D., & Jana, M. W. (2020). Talk or walk: School principals and shared instructional leadership. *School Leadership Review*, 15(1), 1-25.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang., W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 115-133. doi:10.1016/j.ijer.2015.10.002
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814. doi:0013161X211035079
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4(3), 259-301.
- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde. (s.17-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: SAGE Publications.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları* (Çev. Ed.: R. Sarpkaya). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, J., Yang, Y., Xu, F., Xu, W., Zhang, X., Wang, Y., & Zhang, Y. (2021). Factors influencing curriculum leadership of primary and secondary school teachers from the perspective of field dynamic theory: An empirical investigation in China. *Sustainability*, 13, 12007, 1-20. doi:10.3390/su132112007
- Cunard, R. F. (1990). Sharing instructional leadership: A view to strengthening the principal's position. *NASSP Bulletin*, 4(525), 30-34.
- Demir, K. (2021). Eğitimde liderlik. K. Yılmaz & K. Demir (Ed.), *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Uygulama* içinde (ss.139-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2020). The mediator role of teachers' subjective well-being in the relationship between principals' instructional leadership and teachers' professional engagement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(4), 743-798. doi:10.14527/kuey.2020.017
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston, MA: Pearson.

- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2016) The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301. doi:10.1080/03055698.2016.1172958
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., & Gümüş, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management, Administration & Leadership*. 46(1), 25-48. doi:10.1177/1741143216659296
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F. Jr., Andreson, R. E. Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Hallinger P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650. doi:10.1007/s11192-020-03360-5
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). 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. doi:10.1177/1741143219859002
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. doi:10.1080/03057925.2017.1407237
- Hambleton, R. K. (1996). *Guidelines for adapting educational and psychological tests*. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New York: US Educational Resources Information Center.
- Heffernan, A., & Longmuir, F. (2019). 'A school full of instructional experts': Shared instructional leadership in rural schools. *Leading and Managing*, 25(2), 1-13.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson.
- Jackson, K., & Marriott, C. (2012). The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 230-258. doi:10.1177/0013161X11432925
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: The case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83, 80-94.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*. doi:10.1080/03055698.2020.1749835

- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavrayıcı, C. (2021). Okullarda örgütsel adalet algısının yordayıcısı olarak etik liderlik. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1076-1086. doi:10.24315/tred.797673
- Kline, R. B. (2009). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. doi:10.1177/0013161X19878772
- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed.: G. Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 188-207. doi:10.1177/1741143219888742
- MacCallum, R. C., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi:10.1037/1082-989X.1.2.130
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412
- McCowan, R. J., & McCowan, S. C. (1999). *Item analysis for criterion-referenced tests*. Buffalo, NY: CDHS, SUNY.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: SAGE.
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19, 504-532.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768. doi:10.1213/ANE.0000000000002864
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NS: Erlbaum.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi:10.14527/kuey.2016.015
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss.1-5). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (ss.293-336). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 681-785). Boston: Pearson.
- Urick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172. doi:10.1108/JEA-07-2014-0088
- Urick, A., & Bowers, A. (2014). 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. doi:10.1177/0013161X13489019
- Uzun, N. B., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMMS-R başarı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39, 398-425.
- Yıldırım, B., & Mert, P. (2021). Örgütlerde liderlik. Y. Cerit (Ed.) *Örgütsel Davranış* içinde (ss. 447-469). Elazığ: ASOS Yayıncılık.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Çev. Ed.: Ş. Çetin & R. Baltacı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zhan, X., Anthony, A. B., Goddard, R., & Beard, K. S. (2020). Development, factor structure, and reliability of the Shared Instructional Leadership Scale in public secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143220963103

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ
dilekciumit@gmail.com
umit.dilekci@batman.edu.tr

Ek-1						
Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*						
<i>Bu okulda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler...</i>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. öğretimsel bir vizyon geliştirmek için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
2. okulun öğretimsel vizyonunu ilgililere aktarmak için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
3. okulun amaçlarıyla uyumlu olası ortaklıkları belirlemek için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
4. nitelikli öğretimin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamak için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
5. öğretimsel kararları iş birliği içerisinde alırlar.	1	2	3	4	5	6
6. öğrencilerin başarı verilerini iş birliği içerisinde incelerler.	1	2	3	4	5	6
7. okulun öğretimsel programını iş birliği içerisinde iyileştirirler.	1	2	3	4	5	6

- ✓ Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği, yedi madde ve tek boyuttan oluşmaktadır.
- ✓ Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nde ters kodlanan madde yer almamaktadır.
- ✓ Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ni bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazardan ek bir izin alınması gerekmemektedir.