

# Teacher Leadership Culture Scale: A Study of Validity and Reliability

Kamile DEMİR\*

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to develop a scale that will measure teacher perceptions of the culture of teacher leadership in the school. Data for this study were collected from 347 teachers from primary schools in Burdur. The reliability, initially analyzed using Cronbach's alpha, was verified by the Composite Reliability Coefficient. To investigate the validity of the scale, first- and second-order hierarchical confirmatory factor analyses were conducted. The two-step approach was adopted for examining the measurement model and following the structural model. Furthermore, convergent and discriminant validity of the resulting scales was verified using average variance extracted. The results showed that Teacher Leadership Culture Scale can be regarded as a valid and reliable instrument that can measure teacher perceptions about culture of teacher leadership in the school.

**Key Words:** Teacher leadership culture, scale development, validity and reliability

## Summary

**Purpose and significance:** Recently, research on school development and change has led to strong and compelling demands for dramatically different roles for teachers, including increased leadership roles. These works emphasize the need for teachers to extend their influence beyond the classroom and into school-wide leadership activities (Harris & Muijs, 2005; York-Barr & Duke, 2004). Katzenmeyer and Moller (2001) stated that teacher leaders serve as mentors and encourage their peers; they influence policies in their schools; they assist in improving instructional practice; and they help develop the leadership capacity and improve retention of other teachers. The research on teacher leadership has provided a sufficient literature base informing the profession on leadership issues in education. But, there is little research that examine the organizational conditions that affect the teacher leadership with a holistic approach. The purpose of this study was to develop a scale that would measure teacher perceptions of teacher leadership culture in the school.

**Method:** Data for this study were collected from 347 teachers from primary schools in Burdur. Among the respondents, 48.1% were males and 51.9% females. On average, their teaching experience was 12.53. Based on the three dimensions, a multifactor questionnaire was designed. A total of 27 items were constructed, and they constituted three scales: 8 items on teacher collaboration, 10 items on managerial support, and 9 items on supportive work environment. All items were measured using a five-point Likert scale ranging from strongly agree to strongly disagree.

The reliability, initially analyzed using Cronbach's alpha, was verified by the Composite Reliability Coefficient. To investigate the validity of the scale, second-order hierarchical confirmatory factor analysis was conducted. The two-step approach was adopted for examining two measurement models and following the structural model. Furthermore, convergent and discriminant validity of the resulting scales was verified by using average variance extracted.

**Results:** Using the data from respondents, reliability (alpha) for each of the three subscale was calculated enabling the evaluation of internal consistency. Based on the data collected, all constructs exhibited an  $\alpha$ -value above 0.88. Additionally, all composite reliability values were above 0.93. Hierarchical confirmatory factor analysis was conducted to establish the measurement of the constructs in the proposed scale model. The fit indices demonstrated that the three-factor first-order model ( $\chi^2/sd=2$ ,  $p=0.00$ ,  $CFA=0.95$ ,  $NFI=0.90$ ,  $SRMR=0.06$ ,  $RMSEA=0.05$ ,  $GFI=0.85$ ,  $AGFI=0.86$ ) had a better fit to the data than the unidimensional model ( $\chi^2/sd=2.20$ ,  $p=0.01$ ,  $CFA=0.94$ ,  $NFI=0.90$ ,  $SRMR=0.09$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $GFI=0.88$ ,  $AGFI=0.84$ ). The last step in the second-order CFA involved the evaluation of the relationship between the three first-order factors and a second-order factor (teacher leadership culture). The fit indices for the structural model indicated a good fit between the model and the data ( $\chi^2/sd=1.76$ ,  $p=0.001$ ,  $CFA=0.96$ ,  $NFI=0.91$ ,  $SRMR=0.05$ ,  $RMSEA=0.04$ ,  $GFI=0.90$ ,  $AGFI=0.87$ ). The standardized second-order factor loadings ranged from .74 to .91. Average variance expanded of subscales was above 0.77.

**Conclusion:** The purpose of this study was to develop a scale that would measure teacher perceptions of teacher leadership culture in the school. From the hierarchical CFA results, three-factorial structure is supported from the data. First, the three-factor first-order model had a better fit to the data than the unidimensional model. Second, second-order structural model also provides a better fit than the previous three-factor first-order measurement model. All constructs were significant predictors of teacher leadership culture. Based on the data collected,  $\alpha$ -value and composite reliability value of all constructs exhibited a value greater than 0.70, a common threshold for research. The results showed that all loadings in the model were significant, and the indicators loaded very well on their respective factors. Also, the results showed that the scale has convergent and discriminant validity. In conclusion, Teacher Leadership Culture Scale can be regarded as a valid and reliable instrument that could be used in the teacher leadership research.

\* Assoc. Prof., Mehmet Akif Ersoy University, [kdemir@mehmetakif.edu.tr](mailto:kdemir@mehmetakif.edu.tr)

# Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Kamile DEMİR<sup>†</sup>

**ÖZ.** Bu çalışmanın amacı okulların öğretmen liderliğini destekleyen bir kültüre sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ölçen bir ölçeğe bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubu, Burdur ilinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 347 öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için, ilk olarak bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha katsayısı formülü kullanılmış ve sonuçlar Bileşik Güvenilirlik katsayısı ile doğrulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği iki düzeyli hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. İki düzeyli yaklaşım, öncelikle ölçme modeli, ardından yapılandırılmış model incelenerek uygulanmıştır. Bunların yanı sıra her bir alt ölçeğin açıklanan ortalama varyansı hesaplanarak modelin birleşim ve ayrışım geçerliği sınanmıştır. Sonuç olarak Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin, öğretmenlerin okullarının öğretmen liderliğini destekleyen bir kültüre sahip olma düzeylerine ilişkin algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen liderliği kültürü, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik

## GİRİŞ

Son yıllarda okul geliştirme ve örgütsel değişim araştırmaları, öğretmenlere sınıftaki etkinliklerin ötesinde gereksinim olduğu ve öğretmenlerin rollerinin farklılaştırılarak, güçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Harris ve Muijs, 2005; York-Barr ve Duke, 2004). Bu doğrultuda gelişen okul geliştirme ve liderliğe yönelik yeni bakış açısı, öğretmen liderliği kavramının kabul görmesine yol açmıştır (Ogawa ve Bossert, 1995; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Bugün öğretmen liderliği okulları yeniden biçimlendirme ve öğretmenliği uzmanlaştırma amaçlı girişimlerin anahtar ögesi haline gelmiştir (Sergiovanni ve Starratt, 1998; Smylie, 1995; Wasley, 1991).

Öğretmen liderliği yeni bir kavram değildir. Ancak öğretmen liderliğinin tanınması, öğretmen liderin rollerine ilişkin öngörüler ve bu rollerin okulların geliştirilmesine yapabileceği katkılara ilişkin beklentiler oldukça yenidir (Smylie ve Denny, 1990). Silva, Gimbert, ve Nolan (2000) öğretmen liderliğinin gelişimini 3 aşamada tanımlamaktadırlar. Birinci aşamada öğretmenin formal liderlik rolleri söz konusuydu. İkinci aşamada öğretmen liderliği ile öğretmelerin uzmanlığından yararlanmak hedefleniyordu. Üçüncü aşamada ise öğretmen, okulun gelişme ve değişim sürecinin merkezinde görülmektedir. Gordon (2004) bu aşamaları; lider öğretmen modeli, çoklu liderlik rolleri modeli ve “her öğretmen bir liderdir” modeli olarak isimlendirmektedir. Günümüzdeki anlamıyla öğretmen liderliğinin, öğretmenlere liderlik fırsatı sunan bir liderlik modeli olduğu görülmektedir. Bu modele göre öğretmenin sınıfta ve sınıfın ötesinde liderlik etmesi beklenmektedir.

## Öğretmen Liderliği Kavramı

Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Danielson’a (2006) göre öğretmen liderliği kavramı öğretmenin sınıfının yanı sıra, tüm okulu etkileyen bir dizi becerisini ifade eder. Wasley (1991: 32) öğretmen liderliğini “meslektaşlarını değişime yönlendirme yeterliği” olarak tanımlar. Troen ve Boles (1994: 11) öğretmen liderliğini “öğretmenlerin işbirliği ile çalışarak mesleki uzmanlıklarını geliştirdiği kolektif liderlik türü” olarak tanımlamışlardır. Katzenmeyer ve Moller (2001: 17) daha kapsamlı bir tanımla öğretmen liderliğini “öğrenen öğretmen ve öğretmen liderler topluluğuna katkıda bulunan ve onları eğitim uygulamalarını geliştirme yönünde etkileyen, sınıfında ve sınıfının dışında lider öğretmenler” olarak betimlemişlerdir. Harris ve Muijs’e (2005) göre öğretmen liderler, okulundaki öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunan ve onları geliştirilen öğretim

<sup>†</sup> Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, kdemir@mehmetakif.edu.tr

uygulamalarını uygulamaya yönlendiren öğretmenlerdir. Bu doğrultuda Hobson ve Moss (2010) öğretmen liderliğini, okulda öğrenen bir öğretmen topluluğunun gerçekleştirilmesi için mesleki gelişimin dönüşümü olarak ifade etmişlerdir.

Gehrke (1991) öğretmen liderlerinin işlevlerini; sınıftaki öğretimi sürekli geliştirme, okuldaki yeni uygulamalara liderlik etme, karar verme süreçlerine katılma, meslektaşlarına eğitim verme ve performansın değerlendirilmelerine katılma olarak tanımlamışlardır.

Harris ve Muijs'in de (2005) belirttiği gibi öğretmen liderliği modelinde okulda bir "öğrenme kültürü" oluşturulmasıyla gelişen yatay bir liderlik söz konusudur. Bu doğrultuda öğretmen liderliğiyle hedeflenen demokratik ve birlikçi bir okul geliştirmek (Sergiovanni, 1994), öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimlerinden yararlanmak (Heller ve Firestone, 1995), öğretmenlere kariyer geliştirme olanakları sağlamak (Smylie, 1995), öğretmenlere yenilikleri uygulama sorumluluğu verilerek öğretimi geliştirmek ve daha profesyonel bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Smylie, 1995; Smylie ve Denny, 1990). Özetle Glickman'ın da (2002) vurguladığı gibi öğretmen liderliği, öğretmenin okul sistemine ve değişime etki edebilmesi için güçlendirilmesidir.

### **Öğretmen Liderliğinin Özellikleri**

Alanyazında lider öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan en kapsamlı olanlarından Danielson'un çalışmasında (2006) öğretmen liderlerin özelliklerini beceri ve yaklaşım olmak üzere, York-Barr ve Duke ise (2004) çalışmalarında öğretmenlerin öğretmen ve liderlik özellikleri olmak üzere iki farklı kategoride ele alınmıştır. Söz konusu iki çalışma, diğer araştırma sonuçları ile bir araya getirilerek öğretmen liderlerin özellikleri; öğretmenlik özellikleri, liderlik özellikleri ve yaklaşımlar olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır.

Öğretmen liderler bir *öğretmen* olarak alanında uzman, öğretim becerileri, öğretim programı konularında bilgi sahibi (York-Barr ve Duke, 2004), öğretmeye istekli ve yaşamboyu öğrenen (Krisko, 2001; Cain, 2001; York-Barr ve Duke, 2004), kararlarında kanıt ve veri kullanan (Danielson, 2006), mesleki yeterliği ve özgüveni yüksek (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000; Feiler, Heritage ve Gallimore, 2000), mesleki işbirliğine ve diğer öğretmenlerle birlikte çalışmaya yatkın (Lieberman, 1988; Rosenholtz, 1989), mesleki gelişim etkinliklerinin aktif katılımcısı (Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2002), kaynakları etkili ve verimli kullanan (Lieberman, 1988), araştırmacı (Lambert, 2003; Frost ve Durrant, 2003) bireylerdir.

Öğretmen liderler bir *lider* olarak fırsatları görebilen (Danielson, 2006), meslektaşlarının güven ve saygısını kazanmış (Lieberman, 1988; Feiler ve diğerleri, 2000; York-Barr ve Duke, 2004; Crowther ve diğerleri, 2002; Danielson, 2006), okulun vizyonunu benimsemiş, meslektaşlarını ortak bir amaç için harekete geçirebilen (Zepeda, Mayers ve Benson, 2003; York-Barr ve Duke, 2004; Danielson, 2006), meslektaşlarına destek olan (Frost ve Durrant, 2003; York-Barr ve Duke, 2004), etkili iletişim becerilerine sahip olan (Lieberman, 1988; Krisko, 2001; Katzenmeyer ve Moller, 2001; York-Barr ve Duke, 2004), çatışmaları yönetebilen, öğretmenlerin gereksinim ve endişelerini değerlendirip, yorumlayabilen (York-Barr ve Duke, 2004) bireylerdir.

Yaklaşım kategorisi öğretmen liderin belli durumlara yaklaşımlarını ifade eder. Bunlar; yeniliklere açık olma (Buckner ve McDowelle, 2000; Krisko, 2001, York-Barr ve Duke, 2004; Danielson, 2006), esprili, iyimser ve gayretli olma (Krisko, 2001; Danielson, 2006), diğerlerinin düşünce ve duygularına duyarlı olmak (York-Barr ve Duke, 2004), açık fikirlilik ve alçakgönüllülük (Danielson, 2006), cesaret ve risk almaya gönüllülük (Buckner ve McDowelle, 2000; Danielson, 2006), güven ve kararlılık (Danielson, 2006), eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmek (York-Barr ve Duke, 2004), güçlüklerden yılmamak (Crowther ve diğerleri, 2002), belirsizliğe tolerans (Danielson, 2006), azimli ve çok çalışmaya gönüllü (York-Barr ve Duke, 2004, Danielson, 2006; Fessler ve Ungretti, 1997) olmaktadır.

## Öğretmen Liderliği ve Okul Kültürü

Öğretmen liderliğinin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin gelişim ve liderliğini teşvik eden bir okul kültürü son derece önemlidir (Harris ve Muijs, 2005; Danielson, 2006). Alanyazında böyle bir kültürün özelliklerine ilişkin çeşitli betimlemeler yapıldığı görülmektedir. Örneğin Danielson (2006) öğretmen liderliğinin gelişmesi için gerekli kültürel koşulları; risk alma kültürü, hiyerarşik yerine demokratik normların işlenmesi, öğretmenlerin profesyoneller olarak tanınması, katılım, işbirliği ve deneyimlerin paylaşımı olduğunu öne sürmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2001) ise öğretmen liderliğini destekleyen okul kültürünün özelliklerini mesleki gelişime odaklılık, öğretmenlerin lider olarak katkılarının kabul edilmesi, özerklik, mesleki dayanışma, karara katılma, etkili iletişim ve öğretmenlerin birbirine destek olduğu pozitif bir çevre olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada söz konusu etkenler öğretmen liderliğinin özellikleri de göz önünde bulundurularak mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı olmak üzere üç başlık altında ele alınacaktır.

**Mesleki işbirliği.** Öğretmen liderliği modelinde, paylaşılan amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin birlikte çalışıp, öğrenebileceği bir işbirliği ortamı oluşturulması önemlidir (Gehrke, 1991; Fullan ve Hargreaves, 1996; Clemson-Ingram ve Fessler, 1997; Harris ve Muijs, 2005). Öğretmenlerin, diğer öğretmenlerce desteklediği ve meslektaşları ile işbirliği yaptığı daha etkili çalıştıkları gözlenmektedir (Harris ve Muijs, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen liderliği, okul yöneticisinin liderliğinden farklı olarak meslektaşlığa dayalıdır (McCay, Flora, Hamilton ve Riley, 2001). Danielson'a (2006) göre öğretmen liderlerin meslektaşları ile ilişkileri doğal, güçlü ve kendiliğindedir. Meslektaşları ile işbirliği içinde çalışabilir ve bu çalışmalarını meslektaşlarını yeni bir uygulamayı yaşama geçirme ya da problem çözmek için harekete geçirmede kullanabilirler. Böylece onları bilgilendirme ve ikna etme yoluyla sadece yeniliklere açık olma değil, görevlerini daha iyi yapmaya da yüreklendirirler. Ancak öğretmen liderlerin meslektaşlarını ortak bir amaç için harekete geçirebilmesi için, Harris ve Muijs de (2005) belirttiği gibi okullarda öğretmenlerini paylaşılan amaçlar için birlikte çalışmaya yüreklendiren işbirlikli çevreler oluşturulması son derece önemlidir.

**Okul yöneticisinin desteği.** Öğretmen liderliğinin gelişmesinde okul yöneticisinin desteği temel etkenlerden biridir (DuFour ve Eaker 1998, Barth, 2001, Donaldson, 2001, Katzenmeyer ve Moller, 2001, Crowther ve diğerleri, 2002, ve Lambert 2003). Okul yöneticisi, öğretmen liderlere yeni rolünü öğrenmesi ve bu konuda gelişebilmesi için, onlarla deneyimlerini paylaşarak dönütler vererek ve mesleki gelişim olanakları sağlayarak destek olabilirler (Buckner ve McDowelle, 2000). Böylece yönetici, lider öğretmenlere gelişim fırsatları sağlamanın yanı sıra, onların kendilerine güvenlerini de artırabilir (Gehrke, 1991; Harris, Day ve Hadfield, 2003). Öğretmen liderler yüreklendirilmeye, güvenmeye ve desteklenmeye gereksinim duyarlar (Heller ve Firestone, 1995). Bu açıdan Barth'ın da (2001) vurguladığı gibi okul yöneticisinin, öğretmenlerden lider olmalarını beklemesi, öğretmenleri yetkilendirmesi, onlara sorumluluklar vermesi, risk almaya yüreklendirmesi ve başarılarını takdir etmesi son derece önemlidir.

**Destekleyici çalışma ortamı.** Öğretmen liderliğinin okul içindeki başarısını etkileyen önemli etkenler arasında, okulda öğretmen liderliğini yüreklendiren bir çalışma ortamı da yer almaktadır (Katzenmeyer & Moller, 2001). Barth (2001) durağanlık, risk almak istememe, güvensizlik ve zayıf ilişkilerin baskın olduğu bir okulda, böyle bir çalışma ortamının öğretmenlerin liderlik insiyatifini alması önünde engel oluşturduğunu belirtmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, öğretmenler arası güçlü ilişkiler ile öğretmen liderliğini ve değişimi teşvik eden bir çalışma ortamının gerçekleştirilmesi gereklidir (Harris, 2005). Harris ve Muijs'in de belirttiği gibi (2005) okullarda iletişim, paylaşım ve öğretmenlerin birlikte çalışmayı temel alan, öğretmen liderliğini destekleyen, öğretmenler arasında güvene dayalı bir çalışma ortamı olması son derece önemlidir.

Böyle bir çalışma ortamında öğretmen liderler okulun politikalarına etki eder, kendi öğretim becerilerini ve sınıf performanslarını geliştirmenin yanı sıra okuldaki meslektaşlarını da yüreklendirerek, onların liderlik becerilerini ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Hobson ve Moss, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2001). Bu yolla okulda öğretim süreci geliştirilmiş olur ve öğrencilerin başarısı artar (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2003). Sonuç olarak

öğretmen liderliği, okulda meslektaşlarını ve sınıfında öğrencilerini etkileyebilen öğretmenlerin gerçekleşmesini sağlar.

Öğretmen liderliği araştırmaları temelde öğretmenlerin çalışma alanlarının genişletilmesi yoluyla öğretmen işgücünün niteliğini artırma, kararlara katılımını sağlayarak okulun etkililiğini artırma, öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni olanaklar sağlama, onların sınıfta karşılaştıkları sorunları birlikte çözmeleri için bir araya getirme ve öğretimi işbirliğiyle geliştirme yönleri üzerinde durmuşlardır (Smylie, 1997; Mertens ve Yarger, 1988; Wasley, 1991; Datnow ve Castellano, 2001;). Bu çalışmalar arasında öğretmenin liderlik rolleri (Little, 1985), öğretmen liderlerin özellikleri (Troen ve Boles, 1994; Can, 2007; Du, 2010) ve öğretmen liderliğinin engelleri (Can, 2006), öğretmen liderler ile diğer okul aktörleri arasındaki yeni çalışma ilişkileri (Smylie ve Brownlee-Conyers, 1992; Leithwood ve Jantzi, 2000; Anderson, 2004; Birky, Shelton ve Headley, 2006) bulunmaktadır. Ancak öğretmen liderliğinin gerçekleşmesi için son derece önemli bir etken olan örgüt kültürünü ele alan araştırmalar henüz çok azdır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarının öğretmen liderliğini destekleyen bir kültüre sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Burdur ilinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 347 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ortalaması 12.53 yıl, ortancası 11 yıl ve dizi genişliği 32 yıldır. Öğretmenlerin % 51.9'u kadın ve %48.1'i erkektir.

### Ölçeğin Geliştirilmesi

Öğretmen liderliği kültürü ölçeği, ilköğretim okullarının öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ölçme amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeği hazırlamak için konuyla ilgili kavramsal alanyazın taranmış; yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir. Alanyazın doğrultusunda bir okulun öğretmen liderliğini destekleyen özelliklere sahip olma düzeyinin mesleki işbirliği (Mİ), yönetici desteği (YD) ve destekleyici çalışma ortamı (DÇO) olmak üzere üç altboyutun etkileşimine bağlı olabileceğine karar verilmiştir. *Mesleki işbirliği*, bir okulda öğretmenlerin ortak bir amaç için birlikte çalışıp, birbirinden öğrendiği işbirliği türüdür. *Yönetici desteği*, okul yöneticisinin öğretmenleri liderlik için yüreklendirerek, onlara gelişimleri ve liderlik rollerini gerçekleştirebilmesi için olanak sağlamasıdır. *Destekleyici çalışma ortamı* ise okulda öğretmen liderliğini yüreklendiren, güvene dayalı ve olumlu bir iletişimin gerçekleştiği çalışma ortamıdır. Öncelikle ölçekteki üç altboyut için maddeler yazılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Yukarıdaki boyutlarla düşük ya da ortak ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenen taslak ölçek kapsam geçerliği açısından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, taslak ölçek 27 madde ile uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen liderliği kültürü ölçeği, likert tipi beşli derecelendirme türünde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında derecelendirilmiştir.

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach Alpha Katsayısı ve Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile sınımlanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı hesaplanırken maddelerin faktör yük değerleri ve hata varyanslarının eşit olduğu, Bileşik Güvenilirlik Katsayısında ise faktör yük değerleri ve hata varyanslarının farklı olduğu varsayılır. Bu nedenle özellikle çok boyutlu ölçeklerde bileşik güvenilirlik katsayısının, alpha katsayısına göre daha güçlü bir güvenilirlik değeri olduğu (Şencan, 2005; Raykov, 1998) öne sürülmektedir. Bu nedenle her bir faktör için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının, Bileşik Güvenilirlik Katsayıları ile sınımlanmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği iki düzeyli hiyerarşik doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi ile sınımlanmıştır. İki düzeyli yaklaşımda (Anderson ve Gerbing, 1988) öncelikle ölçme modeli, ardından yapılandırılmış model incelenir. Öncelikle mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı değişkenlerinin birbirleriyle ve gözlenen değişkenlerle ilişkileri ölçme modeli veya birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (first-order confirmatory factor analysis) ile incelenmiştir. Bu

boyutların birlikte öğretmen liderliğini destekleyen okul değişkenini açıklaması üzerine oluşturulan yapılanılmış model ise ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (second/higher-order confirmatory factor analysis) ile test edilmiştir.

Bunların yanı sıra her bir alt ölçeğin açıklanan ortalama varyansı (AVE) hesaplanarak modelin birleşim ve ayrışım geçerliği sınanmıştır. Açıklanan ortalama varyans değeri, gizil yapı tarafından temsil edilen ortalama değişkenliği gösterir (Şencan, 2005).

Taslak ölçek uygulandıktan sonra verilerin girilmesinde, betimsel istatistikler ve Cronbach Alpha Katsayısının hesaplanmasında SPSS 14.0 istatistik programı kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi teknikleri ile geliştirilen ölçek LISREL 8.3 programı ile test edilmiştir. Sentaks (sözdizimi) SIMPLIS komut dilinde yazılmıştır. Tahmin prosedüründe Maksimum Olabilirlik Yaklaşımı kullanılmıştır.

## BULGULAR

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları için, ilk olarak bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmış ve sonuçlar Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile doğrulanmıştır.

**Tablo 1.** Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin Güvenilirlik Katsayıları

Faktörler	X	SS	Alpha	CRC
Mesleki İşbirliği	41.60	6.13	0.88	0.93
Yönetici Desteği	42.93	6.23	0.91	0.95
Destekleyici Çalışma Ortamı	37.85	5.51	0.88	0.93

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin "Mesleki İşbirliği" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 ve bileşik güvenilirlik katsayısı 0.93, "Yönetici Desteği" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.91 ve bileşik güvenilirlik katsayısı 0.95 ve "Destekleyici Çalışma Ortamı" boyutu için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 iken, bileşik güvenilirlik katsayısı 0.93'tür. Görüldüğü gibi Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin üç alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının tümü önerilen alt sınır olan 0.70'in (Nunnally ve Bernstein, 1994; Fornell ve Larcker, 1981) üzerindedir.

Ölçeğin yapı geçerliği iki düzeyli hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Her iki düzeyde de, gerek ölçme modelinde gerekse yapısal modelde ilk olarak 27 gözlenen değişken 3 gizil değişkenle tanımlanması planlanmıştır. Ancak Çizelge 3'de görüldüğü gibi, faktörler arası ilişkileri belirlemek üzere mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı faktörleri arasındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayılarının yüksek oldukları görülmektedir. Bu bulgular, faktörlerin aslında daha üst düzeyde bir gizil yapının temsilcileri olduğuna işaret edebileceği gibi, sözkonusu faktörlerin ayrışmadığının da göstergesi olabilir. Bu doğrultuda öncelikle, birinci düzey analizde ölçeğin faktör yapısına ilişkin olarak tek boyutlu bir ölçme modelinin de test edilmesine karar verilmiştir. Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin birinci düzeyde tek boyutlu ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen ( $\chi^2_{(311)}=684.26$ ,  $p > 0.01$ ) ve üç boyutlu ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen ( $\chi^2_{(329)}=658.31$ ,  $p > 0.01$ ) sonuçlar doğrultusunda iki ölçme modeli için de ölçeğin veriler ile uyumlu olduğu söylenebilir. Örneklem sayısı arttıkça (genellikle 200 ve üstü)  $\chi^2$  istatistiği anlamlı olasılık düzeyi gösterme eğilimindedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu nedenle her iki ölçme modelinin uygunluğunu değerlendirmede  $\chi^2/sd$  oranı daha uygun bir ölçüt olarak görülmektedir.  $\chi^2/sd$  oranlarının önerilen oran olan 3 ile (Kline, 1998) karşılaştırıldığında oldukça iyi bir uyumun söz konusu olduğu söylenebilir.

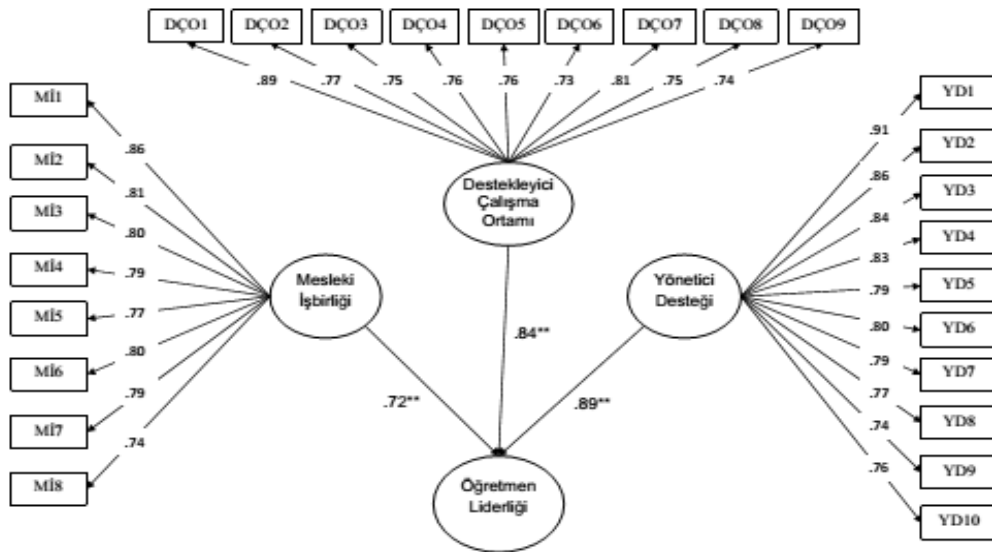
**Tablo 2.** Ölçeğin Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndeksleri	Birinci Düzey		İkinci Düzey	Sınır Değerler	
	Tek boyut	Üç boyut			
$\chi^2$	684.26	658.31	574.16	--	
Sd	311	329	327	-	
$\chi^2/sd$	2.20	2	1.76	3	(Kline 1998)
P	0.01	0.00	0.001	>0.05	(Kline 1998)
CFI	0.94	0.95	0.96	>0.90	(Hu ve Bentler, 1999)
NFI	0.90	0.90	0.91	>0.90	(Hu ve Bentler, 1999)
SRMR	0.09	0.06	0.05	<0.08	(Browne ve Cudeck, 1993)
RMSEA	0.06	0.05	0.04	<0.06	(Browne ve Cudeck, 1993)
GFI	0.88	0.85	0.90	>0.80	(Doll ve ark., 1994)
AGFI	0.84	0.86	0.87	>0.80	(Doll ve ark., 1994)

Karşılaştırmalı uyum indexleri incelendiğinde, öğretmen liderliği ölçeğinin birinci düzey tek boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için ( $\chi^2/sd=2.20$ ,  $p=0.01$ ,  $CFA=0.94$ ,  $NFI=0.90$ ,  $SRMR=0.09$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $GFI=0.88$ ,  $AGFI=0.84$ ) ve birinci düzey üç boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için ( $\chi^2/sd=2$ ,  $p=0.00$ ,  $CFA=0.95$ ,  $NFI=0.90$ ,  $SRMR=0.06$ ,  $RMSEA=0.05$ ,  $GFI=0.85$ ,  $AGFI=0.86$ ) verilerin model ile oldukça iyi uyuma sahiptir. Ancak üç boyutlu ölçme modelinin faktör analizi sonuçlarının tek boyuta göre daha yüksek bir uyumu işaret ettiği gözlenmektedir. Ayrıca tek boyutlu ölçme modelinin faktör analizi sonucunda 11 maddenin 0.70'in altında, 0.58 ile 0.69 arasında standart faktör yük değerine (yapısal kasayı) sahipken, üç boyutlu ölçme modelinde Şekil 1'de görüleceği gibi tüm maddelerin standart faktör yüklerinin 0.70'in üzerindedir.

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde yapısal modelin veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu söylenebilir ( $\chi^2_{(327)}=574.16$ ,  $p>0.01$ ). Yapısal modelin  $\chi^2/sd$  oranının bu sonucu doğruladığı görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indexleri incelendiğinde de ( $\chi^2/sd=1.76$ ,  $p=0.001$ ,  $CFA=0.96$ ,  $NFI=0.91$ ,  $SRMR=0.05$ ,  $RMSEA=0.04$ ,  $GFI=0.90$ ,  $AGFI=0.87$ ) verilerin yapısal model ile uyumunu ortaya koymaktadır. İkinci düzey faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulardan yapısal modelin, birinci düzeyde yer alan tek ve üç boyutlu ölçme modeline göre daha yüksek bir uyumu işaret ettiği gözlenmektedir.

Şekil 1 incelendiğinde yapısal modelde mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı boyutlarının "öğretmen liderliğini destekleyen okul kültürü" gizil değişkenini güçlü bir biçimde yordadığı gözlenmiştir.



**Şekil 1.** Öğretmen liderliği kültürü ölçeğinin yapısal modeli

Yapısal modelin mesleki işbirliği boyutunda yer alan 8 maddenin yapısal katsayılarının 0.75 ile 0.86, yönetici desteği boyutunda yer alan 10 maddenin yapısal katsayılarının 0.74 ile 0.91 ve destekleyici çalışma ortamı boyutunda yer alan 9 maddenin yapısal katsayılarının 0.74 ile 0.89 arasında ve tüm maddelerin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ölçekteki mesleki işbirliği boyutu öğretmen liderliğini destekleyen okuldaki varyansın %72'sini, yönetici desteği boyutu %84'ünü ve destekleyici çalışma ortamı %89'unu açıklamaktadır.

Ölçeklerin birleşim geçerliği Fornell and Larcker (1981) tarafından önerilen iki ölçüt doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre ilk olarak ölçekteki maddelerin standart faktör yüklerinin 0.70'in üzerinde ve anlamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin Altboyutlarının AVE ve Korelasyon Katsayıları**

Faktörler	AVE	Mesleki Dayanışma	Yönetici Desteği	Destekleyici Ç. Ortamı
Mesleki Dayanışma	0.80	<b>0.89</b>		
Yönetici Desteği	0.81	0.61**	<b>0.90</b>	
Destekleyici Çalışma Ortamı	0.77	0.72**	0.84**	<b>0.88</b>

\*\*p<0.01

İkinci olarak alt boyutların ortalama varyansları (AVE) 0.5'in üzerindedir. Faktörlerin korelasyonlarının karelerinin ortalama varyanslarının kare köklerinden daha düşük olması da (Fornell and Larcker, 1981) yapısal modelin ayrışım geçerliği olduğunu ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Okulların öğretmen liderliğini destekleyen bir kültüre sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ölçme amacıyla, alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin güvenilirliği "Mesleki İşbirliği "Yönetici Desteği" ve "Destekleyici Çalışma Ortamı" alt boyutları için Cronbach Alpha Katsayısı ile sınanmış, Bileşik Güvenilirlik Katsayısı ile doğrulanmıştır ve hesaplanan güvenilirlik katsayılarının tümünün önerilen alt sınırın üzerinde olduğu görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliği iki düzeyli hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle, birinci düzey analizde ölçeğin faktör yapısına ilişkin olarak tek boyutlu ve üç boyutlu iki ölçme modeli test edilmiştir. Başlangıçta sadece üç boyutlu bir ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizi planlanmıştı, ancak bu analizin sonunda mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı faktörleri arasındaki korelasyon katsayılarının yüksek olduğu görüldü. Bu durum faktörlerin daha üst düzeyde bir öğretmen liderliği kültürü gizil yapısının temsilcileri olduğuna işaret edebileceği gibi, sözkonusu faktörlerin ayrışmadığının yani tek boyutlu bir Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin de göstergesi olabilir.

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin birinci düzeyde tek boyutlu doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen ve üç boyutlu doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda iki ölçme modeli için de ölçeğin veriler ile uyumlu olduğu görülmektedir. Her iki ölçme modelinin  $\chi^2/sd$  oranları ve karşılaştırmalı uyum indeksleri de verilerin model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ancak üç boyutlu faktör analizi sonuçlarının tek boyuta göre daha yüksek bir uyumu işaret etmiştir. Ayrıca maddelerin faktör yüklerinin üç boyutlu ölçekte 0.70 ve daha yüksek olduğu da görülmektedir. Bu durumda öğretmen liderliği kültürü gizil yapısının temsilcileri olan mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı faktörlerinden oluşan üç boyutlu modelin ölçek için en uygun model olduğuna karar verilmiştir.

Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlarına göre yapısal model veriler ile mükemmel bir uyum gösterdiği söylenebilir. Yapısal modelde mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı boyutlarının "öğretmen liderliği kültürü" gizil değişkenini güçlü bir biçimde yordadığı gözlenmiştir. Bu bulgu, üç faktörün



öğretmen liderliği kültürünün boyutlarını temsil ettiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda üç boyutlu yapısal modelin, söz konusu ölçeğin faktör yapısını tanımlamak için geçerli model olduğu doğrulanmıştır.

Ölçekteki maddelerin standart faktör yüklerinin çoğunlukla 0.70'in üzerinde ve anlamlı olması ve açıklanan ortalama varyansı alt boyutlarda birleşim geçerliği, faktörlerin korelasyonlarının karelerinin ortalama varyanslarının kare köklerinden daha düşük olması da yapısal modelin ayrışım geçerliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak “Mesleki İşbirliği “Yönetici Desteği” ve “Destekleyici Çalışma Ortamı” alt boyutları ile Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin, okulların öğretmen liderliğini destekleyen bir kültüre sahip olma düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- 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.
- Anderson, K. D.(2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*,15(1), 97-113.
- Barth, R. (2000).Building a community of learners, *Principal*,79(4), 68–69.
- Birky, V.D., Shelton, M., & Headley, S. (2006). An administrator's challenge: encouraging teachers to be leaders.*NASSP Bulletin*, 90(2), 87-101.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen and J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (136–62). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Buckner, K. G. & McDowelle, J. O. (2000). Opportunities, and support developing teacher leaders: Providing encouragement, *NASSP Bulletin*, 84, 35-41.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Childs-Bowen, D., Moller, G. & Scrivner,J. (2000). Principals:Leaders of Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 27-34.
- Clemson-Ingram, R. & Fessler, R. (1997). Innovative programs for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 95–106.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Datnow, A. & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform:Leadership in success for all schools. *Education Administration Quarterly*,37(2), 219-249.
- Doll, W.J., Xia, W. & Torkzadeh, G.A. (1994). A confirmatory factor analysis of the enduser computing satisfaction instrument. *Management Information Systems Quarterly*, 18, 453–61.
- Du, F.(2007). A case study of teacher leaders as group leaders: Implications for research and teacher education, *The Teacher Educator*, 42(3), 185-208.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feiler, R., Heritage, M., & Gallimore, R. (2000). Teachers leading teachers. *Educational Leadership*, 57(7), 66-69.
- Fessler, R. & Ungaretti, A. (1994). Expanding opportunities for teacher leadership. D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders* (211–222). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

- Frost, D. & Durrant, J. (2003) Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact, *School Leadership and Management*, 23 (2), 173-186.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your schools?* NY: Teachers College Press.
- Gehrke, N. (1991). *Developing teachers' leadership skills*. ERIC Digest ED330691.
- Glickman, C. D. (2002). The courage to lead. *Educational Leadership*, 59 (8), 41-44.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., Day, C. & Hadfield, M (2003) teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(1), 67-79.
- Heller, M.F. & Firestone, W.A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hobson, L. D., & Moss, L. (2010). Analysis of teacher leadership as a teacher development model: an opportunity for reform and improved practice. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (2), 28-42.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Krisko, M. E. (2001). *Teacher leadership: A profile to identify the potential*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 459147.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. & Jantzi, D.(2000). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Lieberman, A. (Ed.). (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Basic Books.
- Little, J. W. (1985). Teachers as teacher advisors: The delicacy of collegial relationship. *Educational Leadership*, 43(3), 34-36.
- McCay, L. Flora J., Hamilton, A., & Riley, J. F. (2001). Reforming schools through teacher leadership: A program for classroom teachers as agents of change. *Educational Horizons*, 135-142.
- Mertens, S. & Yarger, S. J. (1988). Teaching as a profession: Leadership, empowerment and involvement. *Journal of Teacher Education*, 39, 32-37.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ogawa, R. & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243.
- Raykov, T. (1998), A method for obtaining standard errors and confidence intervals of composite reliability for congeneric items. *Applied Psychological Measurement*, 22 (4), 369-374.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longmans.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd Ed.) Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Mahwah, NJ.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw-Hill Education.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102 (4), 779-804.

- Smylie, M. A. & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28, 150-184.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal* 96, 3-7
- Smylie, M. A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521-592). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Smylie, M., & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher* 30(3): 23-28.
- Troen, V. & Boles, K. (1994). Two teachers examine the power of teacher leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the Professional development of teachers* (pp. 275-286). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teacher College Press.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. N. (2003). *The call to teacher leadership*. Larchmont, NY: Eye on Education.

### **Ek: Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği**

#### **Mesleki İşbirliği**

- MI1 Bu okulda öğretmenler, kendi aralarına öğretim stratejileri üzerine konuşurlar
- MI2 Bu okulda meslektaşların sınıfımda yaşadığım sorunlara yaratıcı çözümler bulmama yardımcı olurlar
- MI3 Bu okulda öğretmenler birbirlerinin çalışmalarından etkilenirler.
- MI4 Bu okulda öğretmenler birbirlerinin öğrencilerle ilgili çalışmalarını incelerler
- MI5 Bu okulda öğrendiğimiz yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarımızla paylaşıyoruz
- MI6 Bu okulda öğretmenler ders materyallerini paylaşırlar
- MI7 Bu okulda öğretmenler birbirlerine problemlerini çözmeye yardımcı olurlar
- MI8 Bu okulda öğretmenler öğrenciler için en iyisini yapmanın yolları hakkında konuşurlar

#### **Yönetici Desteği**

- YD1 Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle birlikte çalışırlar
- YD2 Bu okulda okul yöneticileri öğretmenlerle fikir birliğine ulaşmaya önem verirler
- YD3 Bu okulda okul yöneticileri çeşitli çalışmaların nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin kararları öğretmenlerle birlikte alırlar.
- YD4 Bu okulda yöneticiler düşünce ve fikirlerimizi öğrenmek isterler
- YD5 Bu okulda okul yöneticileri öğrencilerin akademik ve davranış problemlerini çözmek için öğretmenlerle birlikte çalışırlar.
- YD6 Bu okulda yöneticiler öğretmenlere saygı duyarlar
- YD7 Bu okulda okul yöneticileri zamanın kullanımına ilişkin kararları öğretmenlerle birlikte alırlar
- YD8 Müdürümüz, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarından yararlanmasını sağlar
- YD9 Bu okulda okul yöneticileri bize güvenir
- YD10 Bu okulda yöneticiler öğretim stratejilerimde yaptığım değişikliklerde beni destekler

#### **Destekleyici Çalışma Ortamı**

- DÇO1 Bu okuldaki öğretmenler bir ekip olarak çalışırlar
- DÇO2 Bu okulda bir şeyler yanlış gittiğinde birbirimizi suçlamak yerine daha iyisini yapmanın yollarını tartışırız.
- DÇO3 Bu okulda öğretmenler profesyonel davranırlar
- DÇO4 Bu okulda öğretmenler çalışma ortamından genel olarak memnundurlar
- DÇO5 Bu okulda öğretmenler birbirlerine güvenirler
- DÇO6 Bu okulda toplantılarda zamanımızı problemleri çözmek için kullanırız
- DÇO7 Bu okulda önemli kararları almadan önce fikir birliğine varmaya çalışırız
- DÇO8 Bu okulda başarılarımızı kutlarız
- DÇO9 Bu okulda öğretmenler birbirlerinin düşünce ve fikirlerine değer verirler