

DEVELOPING THE IN-CLASS LEADER TEACHING SKILLS PERCEPTION SCALE: RELIABILITY AND VALIDITY STUDY

Bahadır GÜLBAHAR

Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, bahadiregulbahar@hotmail.com
ORCID Numarası: 0000-0002-7040-1593

Received: 29.08.2017

Accepted: 28.11.2017

ABSTRACT

It is possible to distinguish leader teaching skills as in-class and out-class skills. It may be stated that the basic factor to enable realization of a qualified teaching is a teacher having in-class leader teaching skills. Aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that can be used for measurement of in-class leader teaching skills. 5-point Likert type test statements prepared to develop a valid and reliable measurement tool that can be used for measurement of in-class leader teaching skills were applied to a teacher group of 350 people for exploratory factor analysis and to a teacher group of 300 people for confirmative factor analysis, and the acquired data was analyzed. At the end of the conducted factor analysis study, a scale was developed consisting of four main dimensions (factors) as "Creating a Positive Class Environment / Developing In-class Relations", "Developing Students / Guidance to Students", "Affecting Students", "Effective Teaching" and of 38 items. According to the item analysis results depending on total item correlation, it was understood that 38 out of 45 items in the trial application were of quality to be incorporated into the final scale, and internal validity coefficients depending on total item correlations and Cronbach Alpha internal consistency value of the scale were at high levels. It is considered that the "In-class Leader Teaching Skills Perception Scale (ICLTSPS)" satisfying these conditions is a valid and reliable scale that can be used for measurement of the in-class leader teaching skills.

Keywords: Leader teaching, teacher skills, developing scale.

SINIF İÇİ LİDER ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ ALGI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZ

Lider öğretmenlik becerilerini, sınıf içi ve sınıf dışı beceriler olarak ayırmak mümkündür. Nitelikli bir öğretimin gerçekleşmesini sağlayacak temel etkenin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini haiz öğretmen olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için hazırlanan 5'li likert tipi denemelik ifadeler, açımlayıcı faktör analizi için 350 kişilik bir öğretmen grubuna, doğrulayıcı faktör analizi için ise 300 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan faktör analizi çalışması sonunda, "Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme", "Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik", "Öğrencileri Etkileme", "Etkili Öğretim" olarak adlandırılan dört alt boyuttan (faktörden) ve 38 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizleri sonuçlarına göre deneme uygulamasına giren 45 maddeden 38'inin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu ve madde toplam korelasyonlarına dayalı iç geçerlik katsayıları ile ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu koşulları sağlayan "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)"nin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lider öğretmenlik, öğretmenlik becerileri, ölçek geliştirme.

EXTENDED SUMMARY**Introduction**

Rapid change has placed many new roles on the shoulders of teachers. For reform to yield effective results in schools, these new roles need to be demonstrated and teachers need to participate as leaders in schools (Mayo, 2002). Among the different and significant teacher roles that have come to the forefront in the studies conducted on school development and change, the role of the “leader” can be regarded as being more decisive in the development of schools than other roles (Harris & Muijs, 2005). Dozier (2007) emphasizes that the development of schools is possible when teachers take on leadership roles and Gabriel (2005) suggests that teachers’ playing leadership roles is an important factor in an effective transformation process. “Teacher leadership”, or “leader teaching”, is a leadership approach that presents creative ideas during transformation and developmental processes, impacts the environment and is affected by it in return (Dağ & Göktürk, 2014). Can (2006) defines teacher leadership as “the ability to organize class activities by developing and sharing an educational vision and to assume and develop roles at functional levels”. York-Barr and Duke (2004) define teacher leadership as the process in which the teachers impact their colleagues, school principals and other members of the school community individually or in collaboration so as to improve learning and success in students. Teacher leadership as defined above has an impact on the school, school management, teachers, students and families, and is a very significant factor in schools in realizing their mission to influence society, to improve their quality, to keep up with changes and to be effectively managed.

When the leader teaching role is considered as a factor that has an effect on the school, school management, teachers, students and parents, it is possible to define the skills of this role under two headings: “in-class” and “out-of-class” skills. It has been emphasized that teacher leadership has two dimensions, leading into and out of the classroom (Can, 2009a; Katzenmeyer & Moller, 2013). In that sense, Katzenmeyer and Moller (2013) begin their definition of teacher leadership with the role of leadership in the classroom. Murphy (2005) emphasized that teacher leadership is classroom-based. Beycioğlu (2015) on the other hand stated that the leadership of teachers within a classroom fundamentally means the efforts they make for themselves and for students. Gehrke (1991) stated that one of the roles expected from teacher leaders is to constantly improve the teaching methods they use in class. When the literature is analyzed, it is understood that teacher leadership is mostly classroom-based and one of the most important duties of leader teachers is to improve education and teaching.

When it is taken into consideration that the main purpose of classes is for teaching, in-class leader teaching can be said to be aimed towards providing a quality education and improving teaching. “Qualified teaching” that achieves its purpose is the most important indicator of a quality education. In qualified teaching, having a teacher with high in-class leadership skills is an important factor.

Leader teaching occurring in-class is basically the ability to guide students towards voluntary, participatory and shared learning and constant development, while taking the students' developmental levels into account (Dağ & Öztürk, 2014). Beyond this basic ability, there are various other in-class leadership skills that teachers can demonstrate. "Influence" is one of those skills (Can, 2007). Skills that can be considered as in-class leader teaching skills in addition to influence are as follows:

- Motivating students in learning/classes
- Eagerness for constant learning and improvement
- Eagerness to meet the needs and expectations of others
- Eagerness to solve conflicts and being able to solve them
- Including all students in teaching in a caring way
- Eagerness to take part in team work
- Pursuing active teaching methods
- Eagerness to make decisions together and participating in meetings to make decisions
- Being altruistic
- Being able to adapt in team work
- Encouraging students to take part in class activities
- Creating a sense of being a "team" in class, encouraging and supporting working together
- Influencing the students and fulfilling a class leadership role
- Competence in time management
- Having teaching expertise , being interested in education studies
- Having the skills of problem-solving and making independent decisions
- Developing proposals for effective class management and active teaching methods
- Pursuing new resources and opportunities for effective teaching (Can, 2007).

When these skills are considered together, it can be said that the skills which show that teachers are fulfilling their leadership role in-class are related to effective teaching, influencing students, guiding students, developing students, creating a positive class atmosphere and developing in-class relationships.

A qualified teaching reaching to its purpose is the most important indication of a qualified education. The basic component to enable realization of a qualified teaching may be said to be a teacher having in-class leader teaching skills. Then, it may be stated that the scales that may be used for measurement of in-class leader teaching skills are required. Although there are leader teaching scales developed by different researchers to be used in researches relating to teacher leadership, it is possible to state that they are not adequate in number. It was detected that none of these scales was a scale that can be used for determination of in-class leader teaching skills perception of teachers. With this study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can be used for measurement of in-class skills of leader teaching thought to be one of the most important factors affecting the quality of education.

Method

The research comprises scale development stages. Initially, a draft form of 48 items was constituted which was thought to express sub-skills of in-class leader teaching skills of the teachers by interviewing with the experts, teachers and reviewing the literature. As a result of the examination performed by two experts in the field of measurement and assessment, two experts in the field of psychological counseling and guidance, two experts in the field of education management and supervision and two experts in the field of Turkish education, 3 items that are not appropriate for the purpose were excluded from the draft form, and trial form of the scale was shaped over the remaining 45 items.

For conduction of validity and reliability studies of the study, data was collected from 350 teachers who served in some secondary schools and high schools in affiliation with the Ministry of National Education in Kirsehir Province Center in 2016-2017 Education Session. After the pilot application for the scale development process, validity and reliability analyses were conducted, and then confirmatory factor analysis and reliability analyses were conducted in order to test for the confirmation of the defined structure, by conducting a re-application to 300 teachers serving in some secondary schools and high schools in affiliation with the Ministry of National Education in Kirsehir Province Center.

The data was processed into SPSS-21 package program. The collected data was subjected to exploratory factor analysis for testing structure validity of the items, total item correlation analysis for providing evidence for the item validity, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity test for detecting conformity of the data for principal components analysis. After the development of the scale, the final form of the scale was applied to 300 teachers for providing evidence for the ability of the scale to give the same structure in similar groups, and confirmatory factor analysis was applied within the scope of cross validation study. Cronbach Alpha reliability analysis was used for testing reliability of the scale.

Findings (Results)

In the pre-application, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value revealed that the data set formed a perfect structure for the factor analysis. Significant result of the Bartlett test showed that there were high correlations between variables, in other words that the data set was appropriate for the factor analysis. As a result of the total item correlation analysis calculated for 38 items, it was detected that correlation values of the items within the scale changed between 0,35 and 0,71; and detected to be significant at level of 0,05. Totally 38 items were termed as "*In-class Leader Teaching Skills Perception Scale (ICLTSPS)*" as 12 items constituting the first factor of the scale under the title of "Creating a Positive Class Environment / Developing In-class Relations", 11 items constituting the second factor under the title of "Developing Students / Guidance to Students", 8 items constituting the third factor under the title of "Affecting Students" and 7 items constituting the fourth factor under the title of "Effective Teaching".

Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the items determined relating to the four factors for the reliability of the scale were checked, and on examination of sub-factors and the reliability coefficients, it was concluded that the scale had acceptable level of reliability.

The defined structure was re-applied to a different sample consisting of 300 teachers, and it was controlled whether it was confirmed or not. Confirmation process of the scale was conducted with Confirmatory Factor Analysis (CFA). On examination of the established CFA model and t-fit statistics of the items with 4 factors and 38 items, it was concluded that there were no unfit items.

Fit index values relating to the established measurement model of "In-class Leader Teaching Skills Perception Scale" were examined. On examination of the fit index values, it was seen that the structure with 4 factors and 38 items of the "In-Class Leader Teaching Skills Perception Scale" developed on the teachers previously was confirmed.

After testing the reliability of the scale with the confirmatory factor analysis, Cronbach Alpha reliability coefficient as the internal consistency coefficient for the determination of the reliability was calculated. It was understood that the reliability coefficient of the "Creating a Positive Class Environment / Developing In-class Relations" as the first factor was 0,92; the reliability coefficient of the "Developing Students / Guidance to Students" as the second factor was 0,91; the reliability coefficient of the "Affecting Students" as the third factor was 0,91; the reliability coefficient of the "Effective Teaching" as the fourth factor was 0,89; and the reliability coefficient of the whole scale was 0,97.

Conclusion

At the end of this study aiming to develop a measurement tool for measurement of in-class leader teaching skills perceptions of the teachers, a valid and reliable scale with 4 factors and 38 items was developed. The scale was termed as "In-Class Leader Teaching Skills Perception Scale", and shortened as "ICLTSPS".

GİRİŞ

Okullar da diğer bütün örgütler gibi günümüzde yaşanan hızlı değişimden etkilenmektedir. Değişim okullarda, yeni okul rollerine uygun bir yapılanma gerektirmekte; okulları tek bir kişinin yönetemeyeceği kadar karmaşık hâle getirmektedir (Kuran, 2005; Turan, 2010). Okullarda liderlikten söz edildiğinde akla çoğunlukla okul müdürleri gelmekte, liderlik okul müdürlüğüyle birlikte düşünülmektedir (Beycioğlu, 2015). Günümüz okullarındaki karmaşık yapı, okul müdürlerinin sorumluluklarını, iş yüklerini ve sahip olmaları beklenen bilgi ve becerileri artırmakta; yönetim ve liderlik sorumluluklarını yalnız başlarına yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu gelişmeler, okullarda geleneksel liderlik anlayışının geçerliliğini kaybetmesine yol açmış, liderliği bütün paydaşların katkı sağlaması, sorumluluk alması beklenen bir süreç hâline getirmiştir (Barth, 1990; Fullan, 1994; Busher & Harris, 1999; Hallinger, 2005; Harris, 2004). Okulun gelişimini sağlayacak bir okul liderliği hedefleniyorsa bu sürece öğretmenlerin de liderlik davranışlarıyla dâhil olması gerekir (Anderson, 2004; Leithwood & Jantzi, 2000). Bütün paydaşların kolayca irtibata geçip sıklıkla iletişim kurabildikleri kişiler olmaları, öğretmenlerin okuldaki liderlik sürecinde aileler, öğrenciler hatta okul yöneticilerinden daha etkili olmalarını sağlayabilir.

Hızlı değişim, öğretmenlere birçok yeni rol yüklemiştir. Okullardaki yenileşme çabalarının etkili bir sonuç vermesi, öğretmenlerin bu yeni rolleri sergilemelerine ve okuldaki liderlik sürecine katılmalarına bağlıdır (Mayo, 2002). Okul gelişimi ve değişimiyle ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan farklı ve güçlü öğretmen rolleri arasında liderliğin diğer rollere göre okulların gelişiminde daha belirleyici olduğu söylenebilir (Harris & Muijs, 2005). Dozier (2007), okulların gelişmesinin öğretmenlerin liderlik rolünü gerçekleştirmeleriyle mümkün olduğunun altını çizerken Gabriel (2005), etkili bir değişim sürecinin yaşanabilmesinde öğretmenlerin liderlik rolünün önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Öğretmen liderliği ya da diğer ifadeyle lider öğretmenlik, örgütsel değişim ve gelişim süreçlerinde yaratıcı düşünceler ortaya koyan, çevresini etkileyen, onlardan etkilenen bir liderlik yaklaşımıdır (Dağ & Göktürk, 2014). Can (2006), öğretmen liderliğini “öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterli” şeklinde tanımlamaktadır. York-Barr ve Duke (2004) ise öğretmen liderliğini, öğrencilerde öğrenme ve başarıyı geliştirmek amacıyla öğretmenlerin bireysel ya da iş birliği içinde meslektaşlarını, okul müdürlerini ve okul toplumunun diğer üyelerini etkiledikleri süreç olarak tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımlardan öğretmen liderliğinin okul, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve aileler üzerinde etkisi olan ve okulların topluma yön verme misyonlarını yerine getirebilmeleri, niteliklerini yükseltebilmeleri, değişime ayak uydurabilmeleri, etkili bir şekilde yönetilebilmelerinde de çok önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Liderlerin en belirgin özelliklerinden biri, çevrelerindeki insanları etkileyebilme becerileridir. French ve Raven (1959), liderlikte etkilemenin bazı güç kaynaklarıyla mümkün olduğunu, bu kaynakların ise karizma, uzmanlık, yasalar, ödüller ve zorlayıcılık olduğunu ifade etmişlerdir (Northouse, 2014). Robbins (1994) liderliği, amaçlara ulaşmak için bir grubu etkileyebilme yeteneği şeklinde tanımlarken Freadman, Sears ve Carlsmith (2003) ise lideri kişi ya da grup üzerinde en çok etkiye sahip kişi olarak görmektedir. Öğrencilerini, meslektaşlarını, okul

yöneticilerini, velileri ve hatta bütün toplumu etkileme imkânına sahip öğretmenlerin de liderlik becerilerini işe koşmaları, okulların amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirerek “etkili okul” olabilmeleri için bir zorunluluk hâline gelmiştir (Turan, 2010). Etkili okulların oluşmasında, okullarını geliştirmeye odaklanan, değişimi yönetebilen, problem çözebilen, alternatifli düşünebilen lider öğretmenler belirleyici olacaktır.

Öğretmen liderliğini tayin eden tek unsur insanları etkileyebilme becerisi değildir. Bursalıoğlu (1994); bilgi, kişilik, çevreye uyum sağlama, çevre kalkınmasına katkı sunma, halkla ilişkiler kurmanın lider öğretmenliğin ölçütlerinden olduğunu ifade etmektedir. Bu ölçütler bir arada değerlendirildiğinde, öğretmen liderliğinin çok yönlü bir rol olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Zira sıralanan bu ölçütler, birçok görev ve sorumluluğu kapsamaktadır.

Bazı görev ve sorumluluklar lider öğretmenlerden özellikle beklenen görev ve sorumluluklardır. Labich (1988), etkili bir lider olmak isteyen öğretmenlerin güvenmek, vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, girişimciliği desteklemek, uzman olmak, farklı görüşlere saygı göstermek ve kolaylaştırmak sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini ifade ederken Harris ve Lambert (2003) ise okulda profesyonel iş birliği, örgütsel gelişim ve yenileşme süreçlerini kolaylaştırma ve örgütteki insan kapasitesini geliştirmenin lider öğretmenlerin en önemli işlevlerinden olduğunu dile getirmektedir. Okulların toplumsal değişim ve yeniliğin öncüsü olması, lider öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeleriyle mümkün olacaktır (Aydın, 2010). Buradan hareketle, lider öğretmenlerin toplumsal değişim için önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Lider öğretmenler, okuldaki karar alma sürecine dâhil olmak konusunda oldukça isteklidir. Lider öğretmenler, karar alma sürecinde herhangi bir grupta birlikte ya da bireysel hareket eden öğretmenlere göre daha güçlü bir etkiye sahiptir (Seashore Louis, Leithwood *vd.*, 2010). Okul kararlarına katılmaya özen gösteren lider öğretmenler, öğrencilerini de sınıf kararlarına katılmaya teşvik eder (Can, 2011). Bu bilgiler ışığında, demokrasiden yana olmanın, demokratlığın lider öğretmenlikte önemli bir özellik olduğu söylenebilir.

Lider öğretmenler, okul başarısının yükselmesi ve öğretimin geliştirilmesi konusunda ilgili herkesle iş birliği yapabilir. Ayrıca okulu ve öğrencileri etkileyecek bütün kararlara katılma konusunda istekli davranır. Eğitim-öğretim uzmanı olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılmaları, bunu talep etmeleri okulda bir sinerjinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. 21. yüzyıl okullarının ihtiyaç duyduğu ve Heifetz ve Laurie'nin (1997) “kolektif akıl” olarak nitelendirdiği iş birlikli ve katılımcı örgütsel yapı, sorunların çözülmesini ve yaratıcılığı sağlar. İş birlikli ve katılımcı bir örgütsel yapının sağlanmasında ise öğretmenlerin okulda liderlik rolü üstlenmeleri önem arz etmektedir.

Lider öğretmenler, okulların en etkili, önemli gücü olarak değerlendirilebilir. Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmen liderliğini değişim için güçlü bir hızlandırıcı olarak nitelerken her okulda bulunan uyuyan bir deve benzetmiştir. Uyuyan bu devin harekete geçirilmesi, başarılı okulların doğmasını sağlayacaktır. Başarılı okullarla ilgili araştırmalar, iş birliğine ve profesyonel görüş alışverişine dayalı okul kültürünün olduğu okullarda, öğrencilerin öğrenmelerinin geliştiğini göstermektedir (Waters, Marzano & McNulty, 2008). Lider öğretmenler,

böyle bir okul kültürünün oluşması ve idame ettirilmesini kolaylaştırır. Lider öğretmenler okulda olumlu bir atmosfer oluşmasında ve okulun gelişmesinde de belirleyicidir (Danielson, 2006). Okullarını geliştirmeye çalışan lider öğretmenler, bunun için sorumluluk almaktan kaçmazlar ve kendi kapasitelerini yükseltmeye odaklanırlar (Crowther & Olsen, 1997). Harrison ve Killion (2007); kaynak sağlayıcılık, öğretim uzmanlığı, öğretim programı uzmanlığı, sınıfta öğrencilere destek olma, öğrenmeyi kolaylaştırıcılık, rehberlik, okul liderliği, veri (bilgi) koçluğu, değişim katalizörlüğü ve öğrencilik (learner) rollerinin öğretmenlerin okul başarısına katkı sağlama konusunda üstlenebilecekleri önemli roller olduğunu belirtmektedir. Okul başarısı; sıradan, işini yapıyor ya da doğru yapıyor gibi görünen öğretmenlerle değil, anılan rolleri yerine getirebilecek lider vasıflı öğretmenlerle yükselir.

Lider öğretmenlerin öne çıkan bir diğer özellikleri de başarıya olan inançlarıdır. Elde edilecek başarı, lider öğretmenler için bir motivasyon kaynağıdır. Lider öğretmenler, bütün öğrencilerinin başarılı olacağına inanır, öğrencilerini başarının sonuçlarıyla, onlara kazandıracaklarıyla motive ederler. Meslektaşlarını da öğrencileri motive etme konusunda teşvik ederler (Robbins & Ramos-Pell, 2010). Motivasyon becerisinin lider öğretmenlerin yararlandığı büyük bir güç olduğu söylenebilir. Bu güçle insanları kolayca harekete geçirebilir, etkileyebilirler.

Öğretmen liderliği, öğretmenlere güç kazandırmaktan ziyade okuldaki değişim sürecini olumlu bir şekilde etkilemek için öğretmenlerdeki kullanılmayan liderlik sermayesini, kapasitesini organize etmekle ilgilidir. Öğretmen liderliği, bütün öğretmenlere muhtelif zamanlarda liderlik sergileme fırsatı sağlayan, paylaşılmış ve kolektif bir çabadır (Greenlee, 2007). Lider öğretmenler, kendilerini önce öğretmen olarak görürler, yönetici ya da okul müdürü olmak istemezler. Ancak meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle okulu geliştirmek ve öğrenci performansını yükseltmek konusunda iş birliği içinde çalışırlar (*Education Commission of the States, 2010*). *Lider öğretmenler, okullarını geliştirmeye odaklanmışlardır. Herhangi bir pozisyon, statü ya da resmî rol onların ilgi alanları dışındadır. Hatta resmî görevlerden uzak durmaya çalıştıkları, zira bu rollerin liderlik davranışlarını, becerilerini sergileme, okulu geliştirme misyonlarına engel olduklarını düşündüklerini ifade etmek mümkündür.*

Öğretmenler okulda, hem formal hem de informal liderlik sergileyebilir. Bu; diğer öğretmenler, diğer çalışanlar ve okul yönetimiyle sınıf seviyesi, bölüm ya da okul düzeyinde iş birliği hâlinde çalışmak ve sınıfta öğretimi gerçekleştirmek sırasında ortaya çıkan günlük rollerinden kaynaklanmaktadır. Danielson'a (2006) göre, atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde edilmediği için öğretmen liderliği informal bir roldür. Schleicher'a (2012) göre ise lider öğretmenler okul yönetimi ve liderliği konusunda formal rol ve sorumluluklar üstlenebilir. Schleicher (2012), bu görüşünü desteklemesi için şu örnekleri sunmuştur:

- Lider öğretmenler Avustralya'da takımlar, yıl / yaş düzeyleri (year levels) ve öğretim programları alanlarından sorumludur.
- Yeni Zelanda, kademe grupları, öğretim programı liderleri ve uzman sınıf öğretmenleri için kıdemli uygulayıcılar atar.
- Kore'de başöğretmenler denetim görevleriyle ilgilendirilir.

- İspanya’da öğretmenler, okul liderlerinin bazı yönetim işlerindeki yüklerini azaltmak için iş yükü hafifletilmiş liderlik asistanlığı rolünü üstlenirler.

Her okulda öğretmenlerin liderliği, özellikle de informal öğretmen liderliği, ortaya çıkamaz. Okul müdürleri, öğretmen liderliğinin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynar. Okul müdürlerinden, öğretmenlerin liderlik rollerine zemin hazırlayacak şu koşulları sağlamaları beklenmektedir (Danielson, 2007):

- Risk alma cesareti verecek güvenli bir ortam
- Lider öğretmenlere destek olma
- Öğretmenlerin kendileri ya da başka öğretmenler için koydukları liderlik sorumluluğu alma engellerini (Tall Poppy sendromu) kaldırma
- Liderlik becerilerinin öğrenilmesi / geliştirilmesi için fırsatlar sağlama

Öğretmenlerde liderlik rolünün varlığı, liderlik becerilerinin varlığına bağlıdır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerde liderlik, sergiledikleri liderlik becerileriyle görünür hâle gelir. Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir (TDK, 2017). Liderlik, öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu rol ve sorumlulukların gerçekleşmesini sağlayacak temel etmen, öğretmen liderliği becerileridir. Açık, paylaşılabılır bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, engeller karşısında direnmek, öğretmen liderliği becerileri arasında gösterilen becerilerdir (Can, 2007). Liderliğin etkili olmasını sağlayacak öğretmen rolleriyle ilişkili bazı becerilerin açılımı ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Dimock & Mc Gree, 1995’ten akt. Can, 2007):

- Açık bir vizyonu teşvik etmek
- Değişime önyak olmak
- Engeller karşısında direnmek
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak
- Kurum içinde takım ruhu oluşturmak
- Diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak
- Program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak
- Becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak
- Toplum ve aile desteği sağlamak.

McDowella (2000) ise öğretmen liderliğiyle ilgili şu becerilerin altını çizmiştir:

- Meslektaşlarının güçlü oldukları noktalarda onların bilgisine değer verme, saygı duyma
- Bazı konularda kendilerinden daha yeterli kişilerin olabileceğini bilme
- Bütün temel kararları kendilerinin veremeyeceklerini düşünme

- Tüm çalışanların katılımı olmadan başarıya ulaşamayacağına inanma (Akt. Can, 2007).

Lider öğretmenlik rolünün okul, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler üzerinde etkili bir etmen olduğu dikkate alındığında bu rolün becerilerini, sınıf içi ve sınıf dışı beceriler olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkün olacaktır. Öğretmen liderliğinin sınıf içi ve dışında liderlik etme olmak üzere iki boyutu olduğunun altı çizilmiştir (Can, 2009a; Katzenmeyer & Moller , 2013). Bu bağlamda, Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmen liderliği tanımına sınıf liderliği rolüyle başlamıştır. Murphy (2005), öğretmen liderliğinin sınıf temelli olduğunu vurgulamış, Beycioğlu (2015) ise öğretmenlerin sınıf içindeki liderliklerinin kendileri ve öğrenciler için sarfettikleri çabalardan ibaret olduğunu ifade etmiştir. Gehrke (1991), öğretmen liderlerden beklenen rollerden birinin sınıflarında kullandıkları öğretim uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeleri olduğunu ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliğinin daha çok sınıf odaklı olduğu ve lider öğretmenlerin en önemli görevlerinin eğitim ve öğretimi geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıfların varlıklarının temel amacının öğretim olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf içi lider öğretmenliğin, nitelikli bir öğretim gerçekleştirmeye, öğretimi geliştirmeye yönelik olduğu ifade edilebilir. Amacına ulaşan, nitelikli bir öğretim, kaliteli bir eğitimin en önemli göstergesidir. Nitelikli öğretimin gerçekleşmesinde sınıf içi lider öğretmenlik becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenin oldukça önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Sınıf içinde sergilenen lider öğretmenlik, temelde öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak öğrencileri, isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilen becerisidir (Dağ & Göktürk, 2014). Bu temel becerinin dışında öğretmenlerin çeşitli sınıf içi liderlik becerileri olduğu söylenebilir. Etkileme, bu becerilerden biridir (Can, 2007). Etkilemenin dışında sınıf içi lider öğretmenlik becerileri olarak değerlendirilebilecek beceriler şunlardır:

- Öğrencileri öğrenmeye/derslere motive etme
- Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye isteklilik
- Başkalarının gereksinimlerine ve beklentilerine karşılık vermeye isteklilik
- Anlaşmazlıkları çözmeye isteklilik ve çözme
- Öğretimi ve öğrencileri severek eğitim-öğretime katma
- Takım çalışmalarına katılmada isteklilik
- Aktif öğretim yöntemlerinin arayışı içerisinde olma
- Birlikte karar vermeye isteklilik ve karar toplantılarına katılma
- Diğergamlık duygu ve becerileri sahip olma
- Takım çalışmalarında uyumluluk
- Sınıf etkinliklerinde rol almada öğrenciyi isteklendirme
- Sınıfta takım bilinci oluşturma, birlikte çalışmaya özendirme ve destekleme
- Öğrenciyi etkileme ve sınıf liderliği rollerini yerine getirme

- Zaman yönetimi becerisinde yeterlilik
- Öğretimde uzmanlık rollerine sahip olma, eğitim araştırmalarıyla ilgilenme
- Problem çözme ve bağımsız karar verme becerilerine sahip olma
- Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğretim yöntemleri önerileri geliştirme
- Etkin öğretim için yeni kaynak ve olanak arayışı içerisinde olma (Can, 2007).

Sıralanan bu beceriler bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içinde liderlik rolünü yerine getiriyor olduklarını gösteren becerilerin etkili öğretim, öğrencileri etkileme, öğrencilere rehberlik etme, öğrencileri geliştirme, olumlu sınıf atmosferi yaratma ve sınıf içi ilişkileri geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) ile Kılınç (2016) ulusal alan yazındaki çalışmaların (Atman, 2010; Bayuk, 2013; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu & Aslan, 2010, 2012; Can, 2009a, 2009b; Çeküç, 2008; Gül, 2010; Kılınç & Receptoğlu, 2013; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013) ve bazı araştırmacılar da (Frost & Harris, 2003; Grant, 2006; Muijs & Harris, 2007; Zinn, 1997) uluslararası alan yazındaki çalışmaların (Angelle & DeHart, 2011; Beachum & Dentith, 2004; Burgess, 2012; Derrington & Angelle, 2013; Fraser, 2008; Hook, 2006; Mangin, 2005 ve 2007; Nolan & Palazzolo, 2011; Sugg, 2013; Xie, 2008; Zinn, 1997) yeterli sayıda olmadığını düşündüklerinden öğretmen liderliğiyle ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Atıfta bulunulan bu çalışmalardan birçoğu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik araştırmalardır. Öğretmen liderliğiyle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere farklı araştırmacılarca (Deniz & Hasançebioğlu, 2003; Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014) geliştirilen lider öğretmenlik ölçekleri bulunmasına rağmen bunların da yeterli sayıda olmadığını söylemek mümkündür. Bu ölçeklerden hiçbirinin öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek olmadığı da tespit edilmiştir. Bu çalışmayla; eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu düşünülen lider öğretmenliğin sınıf içi becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin uygulanmasından elde edilecek verilerle öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algıları belirlenebilecektir. Sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin ölçülmesi amacıyla özellikle bir algı ölçeği geliştirilmek istenmesinin sebebi ise bir beceri, bir eylem ilişkin yeterli algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olmasıdır (Schunk & Gunn, 1986).

YÖNTEM

Bu araştırmayla, öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini nasıl algıladıklarını belirlemede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, bu amaç bağlamında ölçek geliştirme aşamalarını içermektedir.

Katılımcılar

38 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütülmesi için 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Kırşehir il merkezindeki bazı ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 350 öğretmenden veri toplanmıştır.

Ölçeği geliştirme sürecine ilişkin pilot uygulamanın ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, daha sonra Kırşehir il merkezindeki bazı ortaokul ve liselerde görev yapmakta 300 öğretmene (farklı bir gruba) tekrar uygulama yapılarak tanımlanan yapının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için toplamda 650 öğretmenden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin hangi alt becerilerden oluştuğu ile ilgili uzmanlardan ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Kırşehir merkezdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bazı ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden yüz yüze görüşmeler yoluyla görüş alınmıştır. Lider öğretmenlik becerileriyle ilgili çeşitli Türkçe ve İngilizce kaynaklar da incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini ifade ettiği düşünülen 48 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Ölçme ve değerlendirme alanında iki, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında iki, eğitim yönetimi ve denetimi alanında iki ve Türkçe eğitimi alanında iki uzmanın yaptığı inceleme sonunda, amaca uygun olmayan 3 madde taslak formdan çıkarılarak kalan 45 madde üzerinden ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan maddeler, “Yeterli değilim.”, “Düşük düzeyde yeterliyim.”, “Orta düzeyde yeterliyim.”, “Yüksek düzeyde yeterliyim.” ve “Çok yüksek düzeyde yeterliyim.” ifadeleri kullanılarak 5’li likert tipi ölçek şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Geliştirilen 45 maddelik nihai ölçek formu, Kırşehir il merkezindeki bazı ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 350 öğretmene uygulanarak elde edilen veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Toplanan verilere maddelerin yapı geçerliğinin test edilmesi amacı ile açımlayıcı faktör analizi, madde geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizi, verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacı ile Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla 300 öğretmene ölçeğin son şekli uygulanarak çapraz geçirme çalışması bağlamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller’in (2003) belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Model Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
<i>p</i> value	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
<i>p</i> value for test of close fit (<i>RMSEA</i> < .05)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Confidence interval (CI)	close to <i>RMSEA</i> , left boundary of CI = .00	close to <i>RMSEA</i>
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
<i>NFI</i>	$.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$.90 \leq NFI < .95$
<i>NNFI</i>	$.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$.95 \leq NNFI < .97^c$
<i>CFI</i>	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97^c$
<i>GFI</i>	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
<i>AGFI</i>	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, close to <i>GFI</i>	$.85 \leq AGFI < .90$, close to <i>GFI</i>

BULGULAR

Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Ait Geçerlik Çalışması

Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Geçerlik Çalışması

Deneme uygulamasından elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0,95
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	11222,10
	Sd	703
	p	,000

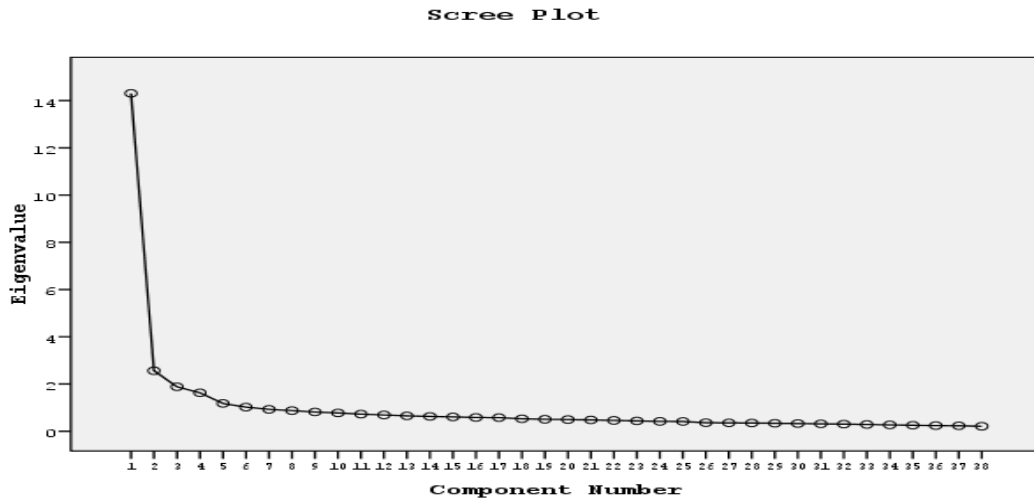
Tablo 2’ye bakıldığında, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,95’dir. Leech, Barrett ve Morgan’a (2005) göre kritik değer olan 0,50 değerinin altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010). Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0,50’nin altında ise kabul edilemez (0,90’larda mükemmel, 0,80’lerde çok iyi, 0,70 ve 0,60’larda vasat, 0,50’lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1122,10 olup 0,01 düzeyinde manidardır

($X^2_{703}=11222,10$). Bu değerlere göre ön uygulamada KMO değeri, veri setinin faktör analizi için mükemmel bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testinin anlamlı sonucu, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu, başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Öz Değerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Öz Değer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	14,31	37,65	37,65	6,19	16,28	16,28
2	2,56	6,74	44,39	5,90	15,53	31,81
3	1,88	4,96	49,35	4,55	11,97	43,78
4	1,63	4,28	53,63	3,74	9,85	53,63

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öz değeri 1,0'den büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 53,63'üdür. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası öz değerleri ve açıklama varyansları karşılaştırıldığında, birinci faktöre ait öz değer 14,31'den 6,19'a düştüğü ve açıklama varyansının %37,65'ten %16,28'e düştüğü görülmektedir. İkinci faktöre ait öz değer 2,56'dan 5,90'a yükseldiği ve açıklama varyansının %6,74'ten %15,53'e yükseldiği görülmektedir. Üçüncü faktöre ait öz değer 1,88'den 4,55'e yükseldiği ve açıklama varyansının %4,96'dan %11,97'ye yükseldiği görülmektedir. Dördüncü faktöre ait öz değer 1,63'ten 3,74'e yükseldiği ve açıklama varyansının %4,28'den %9,85'e yükseldiği görülmektedir. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası faktörlerin açıkladıkları varyans değerlerinde birinci faktörde düşüş, diğer faktörlerde yükselme olmuştur. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü Scree-Plot grafiği Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği

Grafik incelendiğinde, 4 ayrı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Birinci faktöre ait kırılma noktasının diğer faktörlerin kırılma noktalarına göre biraz daha büyük olmasına rağmen 1 öz değerinden yüksek 4 farklı kırılma noktasının olduğu görülmektedir. Scree-Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin 4 faktörlü yapıda olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait belirlenen 4 faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon ve Cronbach Alpha güvenirlik değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

	OLUMLU SINIF ATMOSFERİ YARATMA (12 Madde)	Faktörler		Madde Toplam Korelasyonu	Alt Faktör Güvenirlik	
		ÖĞRENCİLERİ GELİŞTİRME / ÖĞRENCİLERE REHBERLİK (11 madde)	ÖĞRENCİLERİ ETKİLEME (8 Madde)			ETKİLİ ÖĞRETİM (7 Madde)
m33	0,62			0,59*		
m34	0,63			0,62*		
m35	0,62			0,68*		
m36	0,71			0,69*		
m37	0,60			0,68*		
m38	0,68			0,66*		
m39	0,71			0,68*	0,81	
m40	0,73			0,66*		
m41	0,67			0,63*		
m43	0,55			0,57*		
m44	0,58			0,60*		
m45	0,58			0,63*		
m21		0,53		0,63*		
m22		0,63		0,67*		
m23		0,63		0,67*		
m24		0,59		0,58*		
m25		0,70		0,71*		
m26		0,72		0,71*	0,91	
m28		0,67		0,66*		
m29		0,58		0,55*		
m30		0,65		0,68*		
m31		0,64		0,69*		
m32		0,64		0,70*		
m11			0,61	0,64*		
m12			0,70	0,71*		
m13			0,65	0,65*		
m14			0,71	0,66*		
m15			0,68	0,70*	0,90	
m17			0,65	0,69*		
m18			0,66	0,70*		
m19			0,58	0,65*		
m1				0,77	0,61*	
m2				0,70	0,57*	
m3				0,63	0,56*	
m4				0,62	0,61*	0,84
m5				0,62	0,63*	
m6				0,55	0,59*	
m7				0,53	0,55*	
Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı				38 Madde	0,96	

*p<,05

Tablo 4'e bakıldığında 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44 ve 45. maddelerin birinci faktörde; 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31 ve 32. maddelerin ikinci faktörde; 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18 ve 27. maddelerin üçüncü faktörde ve 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddelerin dördüncü faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde maddelerin faktör yüklerinin 0,58 ile 0,73 arasında, ikinci faktörde 0,53 ile 0,72 arasında, üçüncü faktörde 0,58 ile 0,71 arasında ve dördüncü faktörde 0,53 ile 0,77 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre yük değerinin 0,45 kritik değerinin altında olması hâlinde bir madde vasattır. Faktör yük değerleri 0,45 yük değerinin altında olan 8, 9, 10 ve 42. maddeler olmak üzere toplam 4 madde çıkarılmıştır. Faktör yük değerleri birden fazla faktörde yük gösteren maddelerin faktör yük değerleri farkı 0,10 altında olan 16, 20 ve 27. maddeler olmak üzere toplam 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 38 madde üzerinden analizler yapıldıktan sonra raporlama işlemine geçilmiştir. 38 maddeye ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin 0,55 (m7, m29) ile 0,71 (m12, m25, m26) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde manidar olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan 12 madde "Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme" başlığı altında, ikinci faktörünü oluşturan 11 madde "Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik" başlığı altında, üçüncü faktörü oluşturan 8 madde "Öğrencileri Etkileme" başlığı altında ve dördüncü faktörü oluşturan 7 madde "Etkili Öğretim" başlığı altında olmak üzere toplam 38 madde *Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği* (SİLÖBAÖ) olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için dört faktöre ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılmış ve bunlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Birinci faktör olan "Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,81, ikinci faktör olan "Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,91, üçüncü faktör olan "Öğrencileri Etkileme" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,90, dördüncü faktör olan "Etkili Öğretim" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,84 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörleri ve geneline ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezbaşaran (2012), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009), 0,60 ve üzerinde hesaplanan Alpha katsayısının kabul edilebilir düzeyde güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir.

Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeğinin Tanımlanan Yapısına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması

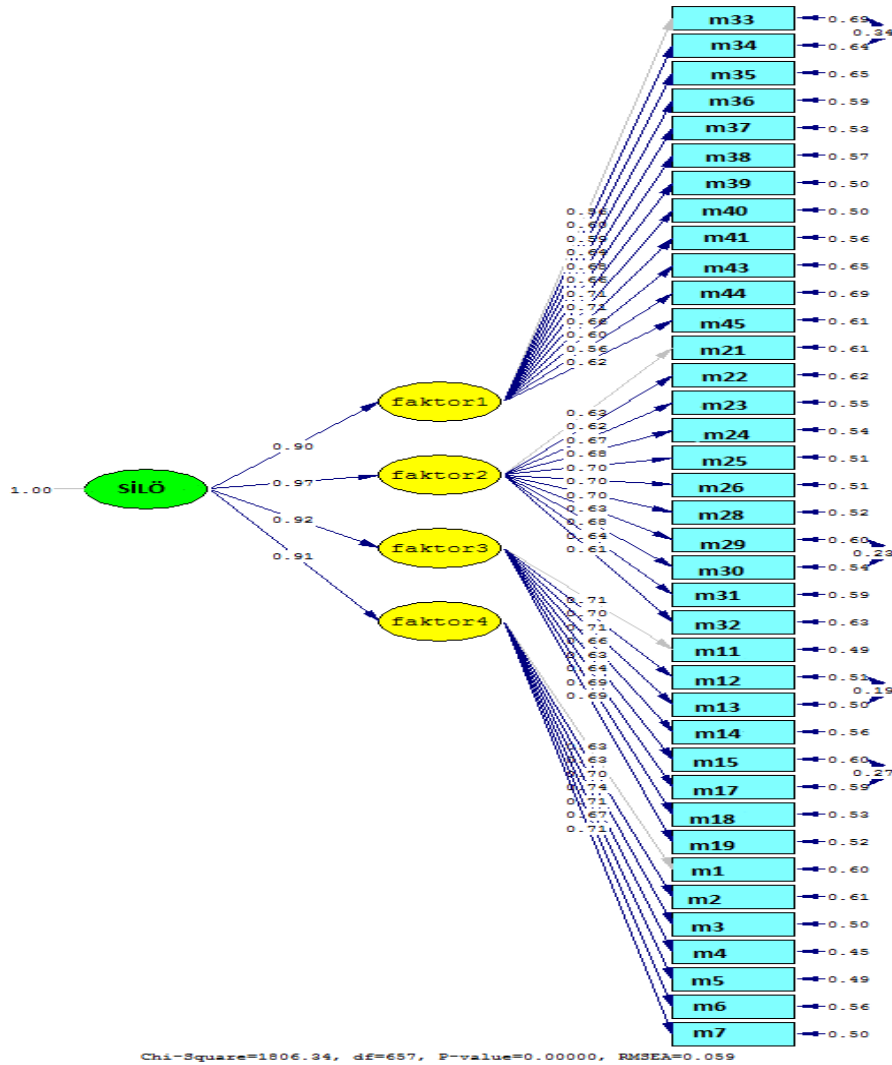
Öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeylerini tespit etmeye yönelik 4 faktörlü 38 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve açımlayıcı faktör analizi ile yapı tanımlanmıştır. Tanımlanan yapı, 300 öğretmenden oluşan farklı bir örnekleme tekrar uygulanarak doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin doğrulama işlemi, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu doğrulama işlemi, yapı geçerliğinin bir temsili olarak uygulanmıştır. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Çok değişkenli normallik için Relative Multivariate

Kurtosis değeri incelenmiştir. Relative Multivariate Kurtosis = 1.269>1.00 olduğundan, çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı anlaşılmış, bu sebeple Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (RML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır (Jöreskog, 2002). RML parametre kestirim yönteminde normal χ^2 değeri yerine Satorra-Bentler (SB) χ^2 hesaplanmıştır. Kurulan DFA modeli ve 4 faktörlü, 38 maddelik yapıda maddelerin t uyum istatistikleri incelendiğinde, uyumsuz hiçbir maddenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indekslerine ilişkin dağılım, Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği Geçerlik Çalışmasına İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks Değerleri	SB χ^2 / (df)	RMSEA	SRMR	TLI/NNFI	CFI	NFI	AGFI	GFI
	1806.34/(657)=2.75	0.059	0.052	0.98	0.98	0.97	0,86	0,90

Tablo 5'te, "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"ne ait kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir. Ki-Kare değeri $2 < \chi^2 / (df) = 2.75 \leq 3$ kritik değer aralığında olduğundan, kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI, NFI ve CFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında iyi uyum sergiledikleri, GFI ve AGFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde, daha önceden öğretmenler üzerinde geliştirilen "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"nin 4 faktörlü 38 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir. "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"ne ait 2. düzey 4 faktörlü DFA modeli Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeğine Ait 2. Düzey 4 Faktörlü DFA Modeli

Ölçeğin 4 alt faktörü ve geneline ilişkin tanımlanan yapısının doğrulanması aşamasında uygulama yapılan örneklemde hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

	OLUMLU SINIF ATMOSFERİ YARATMA	ÖĞRENCİLERİ GELİŞTİRME / ÖĞRENCİLERE REHBERLİK	ÖĞRENCİLERİ ETKİLEME	ETKİLİ ÖĞRETİM	SİLÖBAÖ
Madde Sayısı	12	11	8	7	38
Cronbach α	0,92	0,91	0,91	0,89	0,97

Tablo 6'ya bakıldığında, ölçeğin geçerliğinin doğrulayıcı faktör analiziyle sınavından sonra güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha hesaplanmıştır. Birinci faktör olan "Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,92, ikinci faktör olan "Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,91, üçüncü faktör olan "Öğrencileri Etkileme" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,91, dördüncü faktör olan "Etkili Öğretim" faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,89 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a (1999) göre, 0,80-0,90 arasındaki Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin yüksek düzeyde güvenilirliği gösterdiği, 0,90-1,00 arasındaki Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin çok yüksek düzeyde güvenilirliği göstermektedir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda, güvenilirliğin "Etkili Öğretim" alt faktöründe yüksek, diğer alt faktörler ve ölçeğin genelinde ise çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen liderliğiyle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere farklı araştırmacılarca (Deniz & Hasançebiöğlu, 2003; Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014) geliştirilen lider öğretmenlik ölçekleri bulunmasına rağmen bunların yeterli sayıda olmadığını söylemek mümkündür. Bu ölçeklerden hiçbirinin öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algılarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek olmadığı da tespit edilmiştir. Bu çalışmayla; eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu düşünülen lider öğretmenliğin sınıf içi becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin uygulanmasından elde edilecek verilerle öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algıları belirlenebilecektir. Sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin ölçülmesi amacıyla özellikle bir algı ölçeği geliştirilmek istenmesinin sebebi ise bir beceri, bir eylem ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olmasıdır (Schunk & Gunn, 1986).

Bu çalışmanın sonunda, 4 faktör ve 38 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği" olarak adlandırılmış ve "SİLÖBAÖ" olarak kısaltılmıştır.

Yapılan taramada, alan yazında sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin öğretmenlerce nasıl algılandığını belirlemek için geliştirilmiş olan ya da uyarlanmış olan bir ölçeğin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, geliştirilen ölçeğin önemli bir ihtiyacı karşılayarak alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

"Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)"nin geçerli olup olmadığını tespit edebilmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur. Açımlayıcı faktör analiziyle;

- öz değeri 1,0'den büyük ve toplam varyansın % 53,63'ü açıklayan dört faktörü olan
- faktör yük değerleri 0,53 ile 0,77 arasında değişen
- madde toplam korelasyon değerleri 0,55 ile 0,71 arasında değişen ve 0,05 düzeyinde manidar olan

- “Yeterli değilim.”, “Düşük düzeyde yeterliyim.”, “Orta düzeyde yeterliyim.”, “Yüksek düzeyde yeterliyim.” ve “Çok yüksek düzeyde yeterliyim.” şeklinde derecelendirilen 5’li likert bir ölçek geliştirilmiştir.

Faktör analizinden sonra, ölçeğin 38 maddelik 4 faktör çözümlenmesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiş; bu faktörler, “Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme”, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik”, “Öğrencileri Etkileme”, “Etkili Öğretim” olarak yorumlanmış ve adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analiziyle ise 4 faktör 38 maddelik yapının doğrulandığı ve uyum indeks değerlerinin (*Ki-Kare değeri* $2 < \chi^2 / (df) = 2.75 \leq 3$ kritik değer aralığında olduğundan kabul edilebilir uyum; *RMSEA ve SRMR değerleri* 0.08 kritik değerinden küçük olduğu için kabul edilebilir uyum; *NNFI, NFI, CFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında iyi uyum; GFI ve AGFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum*) kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Uyum indeks değerleri incelendiğinde, daha önceden ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan bir grup üzerinde geliştirilen “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)”nin 4 faktörlü 38 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir.

“Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ)”nin güvenilir olup olmadığını tespit edebilmek için ise 4 faktör ve 38 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,92, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,91, “Öğrencileri Etkileme” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,91, “Etkili Öğretim” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,89 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısının 0,97 olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla güvenilirliğini “Etkili Öğretim” alt faktöründe yüksek, diğer alt faktörler ve ölçeğin genelinde ise çok yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde; “Yeterli değilim.=1”, “Düşük düzeyde yeterliyim.=2”, “Orta düzeyde yeterliyim.=3”, “Yüksek düzeyde yeterliyim.=4” ve “Çok yüksek düzeyde yeterliyim.=5” şeklinde puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puan 38 ile 190 arasında değişmektedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeyinin yüksek olduğu, düşük puanlar ise öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı düzeyinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

ÖNERİLER

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde dünyada ve ülkemizde sınıf yönetimi, eğitim liderliği, öğretim liderliği, lider öğretmenlik alanında meydana gelen gelişmeler dikkate alınmıştır. Bu yönüyle ölçeğin, günümüzde öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini nasıl algıladıklarını geçerli ve güvenilir olarak ölçebileceği ve ilgili kişi ve kurumlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen ölçeğin uygulanmasından elde edilecek verilerle, öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini “Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme”, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik”,

“Öğrencileri Etkileme”, “Etkili Öğretim” boyutlarında nasıl algıladıkları belirlenebilecektir. Ölçeğin öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileriyle ilgili algılarının hangi değişkenlerden etkilendiğini, hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalarda da kullanılabilmesi düşünülmektedir. Bu yönleriyle ölçeğin öğretmenler, okul yöneticileri, millî eğitim müdürlükleri, MEB, ilgili alanların öğretim elemanları ve araştırmacılar açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Angelle, P.S. & Dehart, C.A. (2011). Teacher Perceptions of Teacher Leadership: Examining Differences by Experience, Degree And Position. *NASP Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Atman, B. R. (2010). *Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, K. D. (2004). The Nature of Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teachers and Principals. *School Effectiveness and School Leadership*, 15 (1), 97-113.
- Aydın M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Hatiboğlu Basım Yayım Sanayi Ticaret Limited Şirketi.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within. Teachers, Parents, and Principals Can Make The Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bayuk, K. (2013). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Sınıf Yönetme Becerileri İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beauchum F. & Dentith, A.M. (2004). Teacher Leaders Creating Cultures of School Renewal and Transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 276-286.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlkoğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen Liderliği. İçinde, N. Konan (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları* (157-180). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burgess, C.A. (2012). *Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and Teacher Efficacy*. Doctoral Dissertation, Retrieved from ProQuest dissertations and Thesis database (UMI No. 3493784).
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Arenas: Tensions and Dimensions of Managing in The Middle. *School Leadership and Management*, 19(3), 305-317.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (1), 263-288.
- Can, N. (2009a). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2009b). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 385-399.
- Can, N. (2011). Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen. İçinde, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (225-240). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crowther, F. & Olsen, P. (1997). Teachers as Leaders - An Exploratory Framework. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13.
- Çeküç, S. (2008). *Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dağ, İ. & Göktürk, T. (2014). Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları. *International Journal of Social Science*. 27 , 171-184.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2007). The Many Faces of Leadership. *Educational Leadership* September, 2007, Volume 65, Number 1, Teachers as Leaders, 14-19. 8 Kasım 2015 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/The-Many-Faces-of-Leadership.aspx> adresinden alınmıştır.
- Demir, K. (2014). Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Deniz, L. & Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Derrington, M.L. & Angelle, P.S. (2013). Teacher Leadership and Collective Efficacy: Connections and Links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-13.
- Dozier, T. K. (2007). Turning Good Teachers into Great Leaders. *Educational Leadership*, September, 54-58.
- Education Commission of the States (2010). Teacher Leaders: Boosting Teacher Effectiveness and Student Achievement. *The Progress of Education Reform*. Denver: Vol. 11 No. 6. 15 Ekim 2015 tarihinde http://www.betterhighschools.org/MidwestSIG/documents/Handout_TeacherLeaders.pdf adresinden alınmıştır.
- Fraser, R. J. (2008). *Demystifying Teacher Leadership in Comprehensive High Schools*. Doctoral Dissertation, ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI No. 3311546)'den alınmıştır.
- Freadman J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. Çev.: A. Dönmez. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: Towards a Research Agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.

- Fullan, M. G. (1994). Teacher Leadership: A Failure to Conceptualize. İçinde, D. R. Walling (Ed.), *Teachers as Leaders* (241-253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to Thrive as a Teacher Leader*. Alexandria: ASCD.
- Gehrke, N. (1991). *Developing Teachers' Leadership Skills*. ERIC Digest ED330691.
- Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership: Some South African View. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Greenlee, B. J. (2007). Building Teacher Leadership Capacity Through Educational Leadership Programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4 (1), 44-74.
- Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and The School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Harris, A. (2004). Editorial: School Leadership and School Improvement: A Simple and a Complex Relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). *Ten Roles for Teacher Leaders*. *Educational Leadership*, September 2007, Volume 65, Number 1, Teachers as Leaders, 74-77. 10 Ekim 2015 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx> adresinden alınmıştır.
- Heifetz, R. & Laurie, D.(1997). *The Work of Leadership*. *Harvard Business Review*, 75 (1), 124 – 134.
- Hook, D. P. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University. ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3219160).
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Matbaacılık.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan Devi Uyandırmak: Lider Öğretmenler Yetiştirmek*. Çev.: A. Ç. Kılınç. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları: Öğretim Liderliği, Öğretmen Liderliği, Dağıtımçı Liderlik. İçinde, N. Güçlü (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma Ve Uygulama* (69-96). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu E. (2013). Ortaöğretim Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.

- Kuran, K. (2005). Bir Değişme ve Gelişme Süreci Olarak Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Aktif Öğrenme İlişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 317, 14-22.
- Labich, K. (1988). *The Seven Keys to Business Leadership*. 6 Ocak 2015 tarihinde http://archive.fortune.com/magazines/fortune/fortune_archive/1988/10/24/71165/index.htm adresinden alınmıştır.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed Leadership and Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating Elementary Principals' Support for Instructional Teacher Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Mayo, K.E. (2002). Teacher Leadership: The Master Teacher Model. *Management in Education*, 16, 29-33.
- Northouse, P.G. (2014). *Liderlik: Kuram ve Uygulamalar*. Çev.: C. Şimşek. İzmir: Sürat Üniversite Yayınları.
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in Action. Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Nolan, B. & Palazzolo, L. (2011). New Teacher Perceptions of The Teacher Leader Movement. *NASP Bulletin*, 95(4), 302-318.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Robbins, P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. Çev.: S.A. Öztürk. Eskişehir: Etam AŞ.
- Robbins, P. & Ramos-Pell, A.(2010). *Shared Leadership: A Key to Student Achievement in an Underperforming School*. *Teacher Leadership*. A publication of the University of Phoenix. 12 Nisan 2011 tarihinde http://cdnstatic.phoenix.edu/content/dam/altcloud/doc/Teacher_Leadership_White_Paper.pdf#_blank adresinden alınmıştır.
- 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.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. 9 Kasım 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en> adresinden alınmıştır.
- Schunk, D.H. & Gunn, T.P. (1986). Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions. *Journal of Educational Research*. 79(4), 238-244.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Cambridge: Harper & Row.
- TDK (2017). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. 1 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Tezbaşaran, A. (2012). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. e-Kitap, ISBN: 975-9756-08-5, Ankara. 5 Haziran 2017 tarihinde http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Olcek_Hazirlama_Kilavuzu adresinden alınmıştır.

- Turan S. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Walstorm, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership: Investigating The Links to Improved Student Learning*. Final Report to The Wallace Foundation. Minneapolis, MN: University of Minnesota. 6 Temmuz 2015 tarihinde <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf> adresinden alınmıştır.
- Waters, T., Marzano, R.J. & McNulty, B.(2008). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about The Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Xie, D. (2008). *A Study of Teacher Leadership and its Relationship with School Climate in American Public Schools: Findings From SASS 2003-2004*. Doctoral Dissertation. Retrieved from Proquest Dissertations and Thesis Database (UMI No. 3303476).
- Yiğit, Y., Doğan S. & Uğurlu C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 2(2), 93-105.
- 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; ProQuest Education Journals pg. 255.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and Barriers to Teacher Leadership. Reports of Teacher Leaders*. Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association. Chicago, IL, (24-28 Mart, 1997).

EK: SINIF İÇİ LİDER ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ ALGI ÖLÇEĞİ (SİLÖBAÖ)

Madde Nu.	SINIF İÇİ LİDER ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ ALGI ÖLÇEĞİ (SİLÖBAÖ) BECERİLER	GERÇEKLEŞTİRME SIKLIĞI				
		YETERLİ DEĞİLİM. (1)	DÜŞÜK DÜZEYDE YETERLİYİM. (2)	ORTA DÜZEYDE YETERLİYİM. (3)	YÜKSEK DÜZEYDE YETERLİYİM. (4)	ÇOK YÜKSEK DÜZEYDE YETERLİYİM. (5)
OLUMLU SINIF ATMOSFERİ YARATMA / SINIF İÇİ İLİŞKİLERİ GELİŞTİRME						
1.	Sınıfta, hak ve özgürlüklere saygıyı sağlarım.					
2.	Demokratik bir sınıf ortamı yaratırım.					
3.	Bireyler arasında etkili iletişim gerçekleşmesini sağlayan bir sınıf ortamı yaratırım.					
4.	Öğrencilerimin kendilerini sınıfta rahat hissetmelerini sağlarım.					
5.	Sınıf içinde karşılaşılan problemleri etkili bir şekilde çözerim.					
6.	Öğrencilerimin kendilerini sınıfta güvende hissetmelerini sağlarım.					
7.	Öğrencilerimin bana güvenmelerini sağlarım.					
8.	Öğrencilerime güvendiğimi belli ederim.					
9.	Sınıfta adaleti sağlarım.					
10.	Öğrencilerime arkadaşça yaklaşırım.					
11.	Öğrencilerime değerli olduklarını hissettirim.					
12.	Öğrencilerimin mutlu olmalarını sağlayan bir sınıf ortamı yaratırım.					
ÖĞRENCİLERİ GELİŞTİRME / ÖĞRENCİLERE REHBERLİK						
13.	Öğrencilerimde problem çözme becerilerini geliştiririm.					
14.	Öğrencilerimde girişimcilik becerilerini geliştiririm.					
15.	Öğrencilerimin öğrenme sorunlarını çözerim.					
16.	Öğrencilerime, öğretim / bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma konusunda rehberlik ederim.					
17.	Öğrencilerimin güçlü yönlerini keşfetmelerine rehberlik ederim.					
18.	Öğrencilerimin zayıf yönlerini keşfetmelerine rehberlik ederim.					
19.	Öğrencilerimin kendileri için hedef / hedefler belirlemelerine rehberlik ederim.					
20.	Öğrencilerimde sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere katılma isteği uyandırırım.					
21.	Öğrencilerimde bağımsız (<i>kendi kendilerine</i>) öğrenme / çalışma becerilerini geliştiririm.					
22.	Öğrencilerimde iş birliğine dayalı öğrenme / çalışma becerilerini geliştiririm.					
23.	Öğrencilerimde öğrenme / çalışma becerilerini geliştiririm.					
ÖĞRENCİLERİ ETKİLEME						
24.	Öğrencilerimi, olumlu, iyi davranışlarımla etkilerim.					
25.	Öğrencilerimi, olumlu, iyi düşüncelerimle etkilerim.					
26.	Öğrencilerimi, sahip olduğum bilgi birikimiyle etkilerim.					
27.	Öğrencilerimi, hitabetteki başarımla etkilerim.					
28.	Öğrencilerimi, gösterdiğim hedeflerle etkilerim.					
29.	Öğrencilerimi, motivasyonlarını yükselterek etkilerim.					
30.	Öğrencilerimi, onlara cesaret vererek etkilerim.					
31.	Öğrencilerimi, tutarlı oluşumla etkilerim.					
ETKİLİ ÖĞRETİM						
32.	Öğretim hedeflerini belirlerim.					
33.	Öğretimi planlarım.					
34.	Öğretim zamanını verimli kullanırım.					
35.	Öğrencilerimde öğrenme isteği uyandırırım.					
36.	Öğrencilerimin aktif (etkin) öğrenmelerini sağlarım.					
37.	Öğrencilerimin derse ilgilerini canlı tutarım.					
38.	Öğrenci merkezli öğretim gerçekleştiririm.					