



Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Turkish Adaptation of Teacher Leadership Scale: Validity and Reliability Study

Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK¹, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR²

Öz

Bu araştırmada orijinali Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Bu kapsamda veriler Ankara ilindeki 337 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Bu araştırmada verilerin elde edilmesinde araç olarak Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) kullanılmıştır. ÖLÖ dört boyuttan oluşmakta ve 19 madde içermektedir. ÖLÖ'nün Türkçe uyarlaması doğrultusunda ilk önce ölçek kullanım izni edinilmiştir. Daha sonra ÖLÖ'nün Türkçe dil eş-değerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçlerin ardından araştırma verileri toplanarak analiz edilmiştir. Analiz kapsamında ÖLÖ'nün geçerlik ve güvenirliliğine bakılmıştır. ÖLÖ'nün güvenirliliği Cronbach alfa katsayısıyla ve ÖLÖ'nün dört boyuttan oluşan yapısının geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde ÖLÖ'nün Türk kültüründe kullanılmasının uygun, geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ÖLÖ Türkçe formunun daha geniş örneklemelerde geçerlik ve güvenirliliğinin sınanması alanyazına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın verileri, okul öncesi öğretmenleri örnekleminde toplanmıştır. Bu bağlamda farklı örneklem ya da örgütlerden veri toplayarak ÖLÖ'nün geçerlik ve güvenirliliği sınanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği ölçeği, geçerlik, güvenirlilik

Makale Türü: Araştırma

Abstract

In this study, the Teacher Leadership Scale, originally developed by Wang and Xia (2020), was adapted to Turkish culture. In this context, data were collected from 337 preschool teachers in Ankara. In this study, Teacher Leadership Scale (TLS) was used as a tool to obtain data. TLS consists of four dimensions and contains 19 items. In line with the Turkish adaptation of TLS, permission to use the scale was obtained first. Later, the Turkish language equivalence studies of the TLS were carried out. After these processes, research data were collected and analyzed. Within the scope of the analysis, the validity and reliability of the TLS were examined. Reliability of TLS was calculated by Cronbach's alpha coefficient and validity of the structure of TLS consisting of four dimensions was calculated by confirmatory factor analysis. In the analysis, it was concluded that the use of TLS in Turkish culture is appropriate, valid and reliable. In addition, testing the validity and reliability of the Turkish form of TLS with larger samples may contribute to the literature. The data of this study were collected from a sample of preschool teachers. In this context, the validity and reliability of the TLS can be tested by collecting data from different samples or organizations.

Keywords: Teacher leadership scale, validity, reliability

Paper Type: Research

¹ Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, i_akyurek56@hotmail.com.

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrtozdem@gmail.com.

Giriş

İnsanlığın doğuşu ile birlikte liderlik olgusunun ortaya çıktığı ifade edilebilir. Ayrıca küresel çapta yaşanan sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmeler; liderlik sürecinin ve türlerinin farklılık göstermesine yol açmıştır. Liderlik konusunda görece yeni olarak ifade edilebilecek bir kavram da “öğretmen liderliği”dir. Okulların yeniden yapılandırılması sürecinde; okullarda yöneticinin, tek lider olması durumundan öte öğretmenlerin de liderliği paylaşabilecekleri ve liderlik edebilecekleri bir süreç meydana gelmiştir. Bu şekilde öğretmen liderlerinin varlığı ve öğretmen liderliğinin uygulanması ile birlikte eğitimin niteliği artırılabilir. Öğretmen liderliği kavramının okul iyileştirme ve değişimi için resmi bir mekanizma olarak alanyazında ortaya çıkmasının üzerinden yaklaşık kırk yıl geçmesine rağmen (Taylor vd., 2011), öğretmen liderliğinin rolleri ve sorumlulukları konusunda belirli beceri, bilgi ve davranışlar tartışılmaya devam etmektedir (Neumerski 2013; Supovitz, 2018).

Alanyazına bakıldığında (Wenner ve Campbell, 2017), öğretmen liderliğine ilişkin mevcut kavramsallaştırmalar farklılık göstermektedir. York-Barr ve Duke’un (2004) öğretmen liderliğinin; “öğretmenlerin bireysel veya toplu olarak öğretme ve öğrenme uygulamalarını iyileştirmek, öğrencinin öğrenme ve başarısını artırmak amacıyla meslektaşlarını, müdürlerini ve okul topluluklarının diğer üyelerini etkilediği süreçtir” şeklindeki ifadeleri çağdaş tanımlarla tutarlıdır. Daha yeni çerçeveler, öğretmen liderliğinin önceki anlayışlarından farklıdır ve genellikle öğretmen liderliğinin bağlı olduğu çeşitli örgütsel ve kurumsal özellikleri vurgular (Smylie ve Eckert, 2018). Örneğin; kavramsal çerçevelerinde, Fairman ve Mackenzie (2012) öğretmen liderliğini farklı alanlar boyunca uzanan bir süreklilik olarak tanımlamaktadır. Bu alanlar, daha yerel ve özel etkinliklerden (örneğin, uygulamaları hakkında bireysel düşünceyle meşgul olan öğretmenler), doğası gereği daha kapsamlı ve kamusal olanlara (örneğin, okul çapında karar verme sürecine dâhil olma) kadar uzanır. Bu tanımlamalar, öğretmen liderliğinin okuldaki otorite ve karar verme niteliğini değiştirirken, aynı zamanda yöneticilerin ve öğretmenlerin rollerini anlama ve müzakere etme biçimlerinde köklü değişiklikler gerektirdiğini ima eder (Weiner, 2016; Datnow ve Castellano, 2001).

Öğretmen liderliği konusunda farklı bakış açılarından söz edilebilir. Yapılandırmacı bakış açısına dayalı olarak, öğretmen liderliği - uzman öğretmenlerin öğretimsel ve okul genelindeki politikaları etkilemek için yetkilendirilmesi - tek bir müdürün kararlar alması şeklindeki geleneksel fikre meydan okur. Öğretmenlerin çok özel bir uygulama bilgisi vardır ve öğretmen liderliği, öğretmenlerin bu bilgileri dile getirmeleri için bir platform sağlar. Eylemlilik uygulayabilmek öğretmenlerin yeterlik duygusunu geliştirir ve araştırmalar, iş birliği yapan ve daha büyük resme katkıda bulunan öğretmenlerin olduğu okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Johnson, 2019).

Yapılandırmacı bakış açısı, liderlik fikrinin öğretmen liderliğini mümkün kılacak şekilde yeniden kavramsallaştırılmasına odaklanırken; sosyokültürel bakış açısı ise öğretmen liderliğinin öğretmenlerin iyileştirme çabalarına anlamlı katılımını ve yönlerini teşvik etme yollarına katılmak için öğretmen liderliğinin yürütülmesine yardım edebilecek veya engelleyebilecek bir okul kültürünü kullanmaktadır. Her iki bakış açısı da, özellikle insanlar arasında meydana gelen işbirlikçi eylemleri vurgulamalarında benzerlik taşır. Yapılandırmacılık, bireysel öğrencilerin gerçekliğin benzersiz yorumlarıyla yeni deneyimleri filtreledikleri inancını benimser; sosyal etkileşimler bilgi oluşumunun kritik bir parçası olduğu için, işbirliğine dayalı problem çözme ve başkalarıyla birlikte çalışmak öğrenmenin temelini oluşturur (Jaworski, 1995). Sosyokültürel yaklaşım, öğretme eyleminin gerçekleşmeden önce veya sonra basitçe yeniden yapılandırılması veya tartışılması yerine, meşru öğretim çalışmasıyla ilgili olarak uygulamanın işbirliğine dayalı paylaşımına izin veren öğretmenlerin çalışmalarında var olma fırsatlarına olan ihtiyacın altını çizmektedir (Spillane vd., 2001; Margolis ve Doring, 2012). Yapılandırmacı liderlik yaklaşımı kimin liderlik edebileceğine odaklanırken;

sosyokültürel bakış açısı ise öğretmen liderliğinin liderlik ve öğrenmeyi, öğretmenlerin ve okul kültürlerinin çalışmalarına yerleştirme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Neumerski'nin (2013) belirttiği gibi, "öğretmen liderliğini neyin oluşturduğu konusunda çok az fikir birliği vardır... Sayısız işe atıfta bulunan şemsiye bir terim olma eğilimindedir." Öğretmen liderliğinin tam olarak ne anlama geldiğine dair kavramsallaştırmalar çok çeşitlidir. Harris (2005), öğretmen liderliği tanımının dört yönüne dikkat çeker. Bunlar: (a) Meslektaş normlarının oluşturulması; (b) liderlik fırsatları; (c) öğretim liderleri olarak çalışmak; (d) okulların yeniden kültürlenmesi şeklindedir. York-Barr ve Duke (2004) ise öğretmen liderliğinin yedi boyutu olduğunu belirtir. Bunlar: (a) Koordinasyon ve yönetim; (b) okul veya bölge müfredat çalışması; (c) meslektaşların mesleki gelişimi; (d) okul değişikliği / iyileştirmesine katılmak; (e) ebeveyn ve toplum katılımı; (f) öğretmenlik mesleğine katkıda bulunmak; (g) hizmet öncesi öğretmen eğitimi biçimindedir.

Hairon vd. (2015), York-Barr ve Duke'un yedi bileşenden oluşan kapsayıcı bir kavramsal çerçeve geliştirdiğini iddia etmektedir. Bunlar: (a) Öğretmen liderlerinin özellikleri; (b) öğretmen liderleri tarafından yürütülen liderlik işi türü; (c) öğretmen liderlerinin çalışmalarını destekleyen koşullar; (d) öğretmenlerin önderlik ettiği araçlar; (e) liderlik etkilerinin hedefleri; (f) öğretim ve öğrenim uygulamalarındaki değişikliklerin aracı sonuçları; (g) öğrenci öğrenimi şeklindedir. Ayrıca, öğretmen liderliğiyle ilişkili olarak birbiriyle örtüşen beş temel temanın belirlenebileceğini ileri sürmektedirler. Bunlar: (a) Başkalarına liderlik etmede etki; (b) başkalarıyla birlikte liderlik etmek; (c) meslektaş ilişkileri yürütmek; (d) öğretmenin öğrenmesine öncülük etmek; (e) öğretme ve öğrenme için liderlik biçimindedir. Smylie ve Eckert (2018), öğretmen liderliği konusundaki son kavramsallaştırmalarında, bunun "katılımcı karar verme, ortak çalışma, iyileştirme çabalarının başlatılması ve uygulanmasını, profesyonel topluluğun geliştirilmesini ve öğrencilere iyi hizmet etmek için öğretmenlerin bireysel ve kolektif kapasitesinin geliştirilmesini" içerebileceğini öne sürmektedir. Wang and Ho'nun (2020), gelecekteki araştırmalara bilgi verebilecek bir gündem belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, öğretmen liderliğinin önemli boyutları "resmi rol veya gayri resmi rol" ve "rol veya uygulama" olarak tartışılmaktadır.

Öğretmen liderliğinin birtakım faydaları söz konusudur. Araştırmacılar, öğretme ve öğrenmeye en yakın olanların karar verme sürecine daha fazla dâhil olması nedeniyle öğretmen liderliğinin artmasının eğitim iyileştirme çabalarının kalitesini ve etkisini artırmaya yardımcı olduğunu savunmaktadır (Lai ve Cheung, 2015; Neumerski, 2013; Supovitz ve Tognatta 2013). Okullarda paylaşılan veya dağıtılmış liderlik, öğretim kalitesi (Heck ve Hallinger, 2009; Marks ve Printy, 2003) ve performans (Ingersoll vd., 2017) ile olumlu bir şekilde ilişkilidir ve müdürün rolünü daha kalıcı hale getirebilir (Weiner, 2011, 2016). Ayrıca York-Barr ve Duke (2004) ile diğerlerine (örneğin, Fairman ve Mackenzie, 2012; Wenner ve Campbell, 2017) göre öğretmen liderliği öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeye, öğretmenlerin motivasyon ve alan yeterliliklerini artırmaya yarar (Johnson vd., 2014).

Uluslararası alanyazında öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaların geçmişi 50-55 yıl öncesine kadar uzanır (Burke, 2009; Gehrke, 1988; Harris ve Muijs, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009; Lieberman ve Friedrich, 2007; Lieberman ve Miller, 2004; Muijs ve Reynolds, 2000; Nelson, 1966; Reeves, 2008; Scott, 2011). Türkiye'de ise çalışmaların geçmişi daha yakın zamana dayanmaktadır. Ulusal alanyazında öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaların geçmişi 15-20 yıl öncesine kadar uzanır (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2006; Can, 2007; Can, 2009a; Can, 2009b; Can, 2010; Demir, 2014; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003; Kılınc ve Receptoğlu, 2013; Şekerci, 2019; Yücel, 2020; Zülfizade, 2020). Öğretmen liderliği konusu, uluslararası ve ulusal alanyazında daha çok literatür taraması şeklinde ve "ilkokul, ortaokul ve lise" kademelerinde görevli öğretmenler arasında araştırma biçiminde incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de çok az sayıda öğretmen liderliği ölçeği geliştirme (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003) ve öğretmen liderliği kültürü ölçeği geliştirme (Demir, 2014) çalışması bulunmaktadır, fakat spesifik olarak okul öncesi öğretmenlerin liderlik davranışlarına odaklanan

ölçeklere Türkçe alanyazında rastlanamamıştır. Bu durum, öğretmen liderliğine ilişkin ilginin fazla olmaması biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca farklı bir sebep de öğretmen liderliği ölçeğinin eğitim bilimciler arasında yeterli bir şekilde değerlendirilmemesinden kaynaklanabilir. Bu çalışmanın, bir uyarlama çalışması olması ve okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi; alanyazından farklılık göstererek alanyazına katkıda bulunabilecektir. Bu kapsamda araştırmamızın gerekçesi, Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)'nin geçerlik ve güvenilirliğini Türk kültüründe sınavarak ölçeği Türkçe olarak uyarlamaktır. ÖLÖ'nün Türkçeye uyarlaması, öğretmen liderliği hakkında çalışma gerçekleştirecek araştırmacılara katkı sağlayabilir. Bu kapsamda araştırmamızın amacı, orijinali 2020 yılında Wang ve Xia tarafından geliştirilen ÖLÖ'nün Türk kültürüne uyarlamasını gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ÖLÖ, Türk kültüründe geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. ÖLÖ, Türk kültüründe güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

1. Yöntem

Orijinali Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilmiş ÖLÖ Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler nicel tekniklerle analiz edilmiştir.

1.1. Çalışma Grubu

Araştırmamızın evrenini, 5504 okul öncesi öğretmeni (Ankara ilindeki resmî anaokulu, resmî anasınıfı ve özel okul öncesi kurumlarında çalışan) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örnekleme alınma işlemi, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde toplam 337 okul öncesi öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. Katılımcıların 329'u kadın (%97.6), 8'i erkektir (%2.4); 304'ü evli (%90.2), 33'ü bekârdır (%9.8); 34'ü 21-30 (%10.1), 177'si 31-40 (%52.5), 103'ü 41-50 (%30.6), 23'ü 51 ve üzeri (%6.8) yaşadadır; 109'u 1-3 yıl (%32.3), 76'sı 4-6 yıl (%22.6), 57'si 7-9 yıl (%16.9), 95'i 10 ve daha fazla yıl (%28.2) okulundaki kıdeme sahiptir; 16'sı 1-5 yıl (%4.7), 74'ü 6-10 yıl (%22), 118'i 11-15 yıl (%35), 129'u 16 ve daha fazla yıl (%38.3) mesleki kıdeme sahiptir. Bu verilere dayalı olarak; katılımcıların okul öncesi öğretmen bağlamında çoğunluğunun kadın, evli ve 31-40 yaş aralığında oldukları ifade edilebilir.

1.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak için Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen ÖLÖ kullanılmıştır. ÖLÖ, dört boyuttan oluşmakta olup 19 maddelik beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Boyutlar; (i) öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek (8 madde), (ii) öğretmen liderlerin özellikleri (4 madde), (iii) okul çapında karar alma sürecine katılım (4 madde) ve (iv) çeşitlilik ve sürekli gelişim (3 madde) biçimindedir. ÖLÖ'nün geliştirilmesi sürecinde 597 kişilik örneklemden veri elde edilmiştir; araştırmamızın katılımcılarını, Erken Çocukluk Eğitimi sektöründe çalışan öğretmenler ile orta düzey liderler (müdür yardımcısı, anahtar aşama koordinatörü, konu lideri) oluşturmaktadır. ÖLÖ'nün Cronbach alfa katsayı değerleri; öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek (0.89), öğretmen liderlerin özellikleri (0.83), okul çapında karar alma sürecine katılım (0.82) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim (0.65) şeklindedir. ÖLÖ'deki maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.75 ile 0.95 arasında değişiklik göstermektedir. ÖLÖ'nün geçerliğini sınamak için öncelikle yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda varyansın %75'inin açıklandığı ifade edilmiştir. ÖLÖ'nün geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ÖLÖ'nün dört boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. ÖLÖ'nün uygunluk geçerliği iki farklı ölçek kullanılarak analiz edilmiştir. Bu ölçekler sırasıyla; İş Doyumu Ölçeği ve Müdürün Yetki Açıklığı Ölçeği'dir. ÖLÖ'nün bu iki ölçekle hesaplanan korelasyon katsayısı değerleri, anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönde ilişki şeklindedir (Wang ve Xia, 2020).

1.3. Dil Eşdeğerliği Çalışması

Çalışmada veri elde etmek için ÖLÖ Türkçe Taslak Formu (ÖLÖ-TTF) hazırlanarak yararlanılmıştır. ÖLÖ-TTF'nin hazırlanmasında öncelikle ÖLÖ'yü geliştiren Wang ve Xia'dan uyarılma izni edinilmiştir. Daha sonra ÖLÖ'nün dil eş-değerliği çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ilgili dilleri yeterli ve iyi bir düzeyde olan üç İngilizce ve bir Türkçe dil uzmanı ile ölçeği geliştiren destek alınmıştır. Birinci İngilizce dil uzmanı, ÖLÖ'de yer alan maddeleri Türkçeye tercüme etmiştir. Tercüme edilen TTF, ikinci bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizce'ye tercüme edilmiştir. Ardından orijinal ve yeniden çevirisi yapılan İngilizce ölçek formları, hem ölçeği geliştiren hem de üçüncü bir İngilizce dil uzmanı tarafından ölçeğin anlam kaybı olup olmadığı kontrol edilmiş ve ölçekte bir anlam kaybı olmadığı ifade edilmiştir. Ölçeğin son TTF, bir Türkçe dil uzmanı tarafından anlaşılabilirlik ve anlatım bozukluğu bağlamında kontrol edilmiş ve verilen dönütler doğrultusunda ölçeğin asıl anlamının bozulmayacağı şekilde düzeltmeler yapılmıştır. Bu dil işlemleri sonucunda Türkçede en uygun ifadelerle taslak bir form oluşturulmuştur. Bu haliyle ÖLÖ-TTF 10 okul öncesi öğretmeninin görüşüne sunulmuş ve verilen dönütler doğrultusunda ölçeğin asıl anlamının bozulmayacağı şekilde düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, dilsel ve deyimsel açıdan ölçeğe son şekli verilerek Türkçe ÖLÖ formu oluşturulmuştur.

1.4. İşlemler ve Veri Analizi

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için "Etik Kurul Onayı (Hacettepe Üniversitesi Rektörlük Makamının 16.11.2020 tarihli ve 35853172-600 sayılı yazısı)" alınmıştır; bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 10 Kasım 2020 tarihindeki toplantıda, etik bakımından uygun bulunmuştur. Ayrıca, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için yasal izin alınmıştır.

Dil eş-değerliği kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda ÖLÖ-TTF'nin pilot uygulamasına geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan dijital ölçek formu aracılığıyla veriler, öğretmenlerden dijital ortamda (pandemi nedeniyle, veri toplama döneminde, okullarda uzaktan eğitim yapıldığından ve buna bağlı olarak okullarda öğretmen bulunmadığı için veriler yüz yüze toplanamamıştır) elde edilmiştir. Araştırma verileri, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görevli toplam 337 okul öncesi öğretmenin gönüllü katılımıyla toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması 5-10 dakika arası sürmüştür.

Araştırma verileri üzerinde ilk önce hatalı girişlere bakılarak belirlenen hatalar el ile düzeltilmiştir. Daha sonra kayıp veri analizi yapılmıştır. Buna bağlı olarak yaklaşık değer atama yönteminden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının gerçekleştirilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterliliğine dönük tarama yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2012). Alanyazına göre 337 katılımcılı örneklemin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirmeye uygundur. Devamında veri kümesinin normallik durumunu karşılmasına bakılmıştır. Bu amaç kapsamında ilk önce veri kümesinin çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri incelenmiştir. Hesaplanan çarpıklık katsayı değeri -.082 ve basıklık katsayı değeri .126'dır. Bu değerler ± 2 arasında bulunduğu için veri kümesinin normal dağıldığı biçiminde ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca analizlerde mod değerinin 4.05, medyanın 3.89 ve aritmetik ortalamanın 3.94 olduğu gözlenmiştir. Ortaya çıkan değerlerin birbirlerine yakın olması durumu da veri kümesinin normal olarak dağıldığını göstermektedir. Bu doğrultuda geçerlik hesaplamaları kapsamında, LISREL 8.7 yazılımı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 2006). Normallik varsayımının karşılanması sebebiyle güvenilirlik hesaplaması için Madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tekniklerinden faydalanılmasına karar verilmiştir (Gravetter ve Walnau, 2000).

2. Bulgular

Ölçek geliştirme ya da uyarlama sürecinde analiz işlemlerinde örneklem büyüklüğüne ilişkin araştırmacılar birbirinden farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Araştırmacıların bir kısmı madde sayısının 10 katı (Nunnally, 1978), bir kısmı ise 4 katı kadar örneklem olması gerektiğini belirtmiştir (MacCallum vd., 2001); DeVellis (2014) ile Tabachnick ve Fidell (1996) ise örneklem sayısını 200 denek “orta”, 300 denek “iyi”, 500 denek “çok iyi”, 1000 ve üzeri denegi ise “mükemmel” şeklinde belirtmişlerdir (aktaran Uğurlu ve Aylar, 2017). Madde sayısının en az 5 katı olması ise araştırmacılarca genel olarak kabul edilmiştir (Tavşancıl, 2014). Bu araştırmada; 337 okul öncesi öğretmeniyle çalışmanın gerçekleştirilmiş olması, istatistiksel işlemler için yeterli sayıya erişildiği biçiminde belirtilebilir.

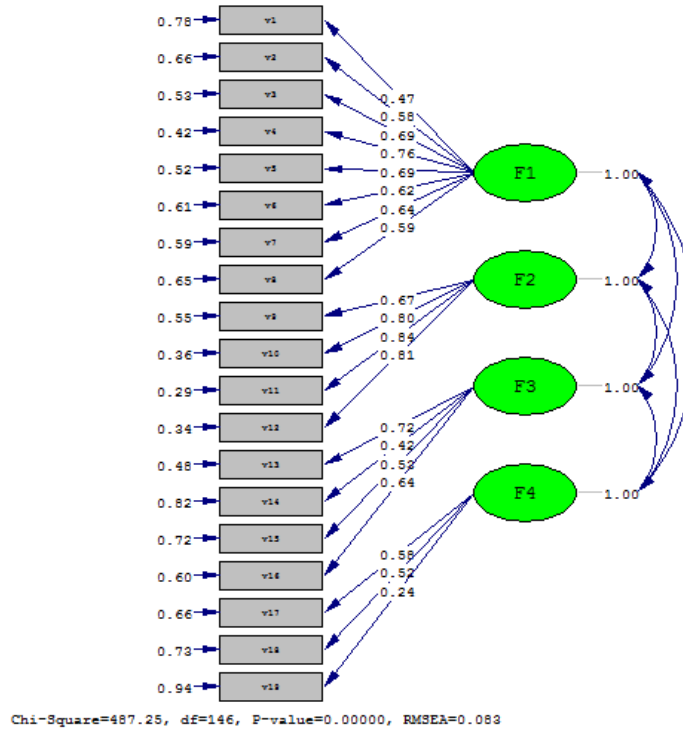
2.1. ÖLÖ'nün Geçerliğine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen liderliği düzeyini belirlemeyi amaç edinen ve 19 maddeden oluşan veri toplama aracı dört teorik boyut temelinde geliştirilmiştir; öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım ile çeşitlilik ve sürekli gelişim şeklindedir. Bu çerçevede, ÖLÖ'nün geçerlik analizi kapsamında, veri toplama aracının faktör yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

DFA sonucunda; gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklamasına dönük olarak t değerleri .01 düzeyinde manidar tespit edilmiştir. Parametre tahminleri, t değerleri 2.56'yı aşarsa .01; 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca, gözlenen değişkenlerin hata varyanslarına bakıldığında ise bütün hata varyanslarının normal olduğu bulunmuştur (Çokluk vd., 2014). Modelde bütün maddeler için manidar t değerlerinin de bulunması sebebiyle bütün göstergeler model içerisinde sunulmuştur.

DFA sonucunda oluşan yol şemasına şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1. Öğretmen liderliği ölçeği'nin yol şeması



Analiz sonuçları tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. ÖLÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Uyum Ölçümleri	Ölçüm Değeri	Referans Aralığı
<i>p</i>	.00	< .01
X^2/sd	3.33	< 5
RMSEA	.08	≤ .08
GFI - AGFI	.87 - .83	< .90
RMR	.07	< .08
NNFI - CFI	.92 - .93	> .90

Tablo 1 incelendiğinde; *p* değerinin .01 düzeyinde manidardır. Bu *p* değeri, beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2) manidarlığına ilişkin bilgi sunmaktadır. Çalışmalarda *p* değerinin manidar çıkmaması istenilir. Birçok DFA’da örneklemin büyüklüğü sebebiyle *p* değerinin manidarlığı normal bir durumdur; *p* değerinin manidarlığı çoğu araştırmada hoş görülmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu sebeple uyuma dönük olarak birtakım uyum değerlerine bakılmıştır.

Değerlendirme kapsamındaki diğer bir uyum indeksi X^2 ’dir. X^2 değeri, serbestlik derecesi (*sd*) ile oranlanarak değerlendirilmektedir. Değerler incelendiğinde; $X^2= 487.25$ ve *sd*= 146’dır. Böylece X^2/sd oranının 3.33 ($487.25/146= 3.33$) olduğu gözlenmektedir. Büyük örneklerde X^2/sd oranının 3 değerinden küçük çıkması “mükemmel”; 5 değerinden küçük çıkması ise “orta” düzeyde bir uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). “3.33” değerindeki X^2/sd oranının orta düzeyde bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

RMSEA değeri incelendiğinde .08 düzeyinde uyum değeri gözlenmektedir. RMSEA’nın .05 değerinden küçük çıkması “mükemmel”; .08 değerinden küçük çıkması “iyi”; .10 değerinden küçük çıkması ise “zayıf” uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). “.08” değerindeki uyumun iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

GFI’nın .87 ve AGFI’nın .83 değerinde olduğu gözlenmektedir. GFI ile AGFI değerlerinin .95 üzerinde çıkması “mükemmel”; .90 üzerinde çıkması ise “iyi” uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). “.87” değerindeki GFI ve “.83” değerindeki AGFI değerinin iyi uyuma yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Standardize edilmiş RMR’ın .07 değerinde olduğu gözlenmektedir. Standardize edilmiş RMR’ın .05 altında çıkması “mükemmel”; .08 altında çıkması “iyi”; .10 altında çıkması ise “zayıf” uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). “.07” değerindeki standardize edilmiş RMR değerinin iyi bir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

NNFI değeri .92 ve CFI değeri .93 çıkmıştır. NNFI ile CFI değerlerinin .95 üzerinde çıkması “mükemmel”; .90 üzerinde çıkması ise “iyi” uyumu göstermektedir (Çokluk vd., 2014). “.92” değerindeki NNFI ve “.93” değerindeki CFI’ın iyi uyumda olduğu ifade edilebilir.

Bu kapsamda öğretmen liderliği ölçeğinin 19 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının (öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek faktörünün 8, öğretmen liderlerin özellikleri faktörünün 4, okul çapında karar alma sürecine katılım faktörünün 4, çeşitlilik ve sürekli gelişim faktörünün ise 3 maddeli) bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

2.2. ÖLÖ’nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

ÖLÖ’nün geçerliği doğrultusunda güvenilirlik analizleri için “cronbach alfa değerine ve madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde analizine” bakılmıştır. ÖLÖ’nün güvenilirlik analizi sonuçları tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. ÖLÖ'nün güvenilirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Cronbach's Alfa	Madde-Toplam Korelasyonu
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	.74	.39-.52
Öğretmen liderlerin özellikleri	.77	.44-.52
Okul çapında karar alma sürecine katılım	.75	.32-.62
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	.74	.31-.47
Ölçek (Genel)	.75	.31-.62

Tablo 2 incelendiğinde; ÖLÖ'nün öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda, 8 madde yer almış; alfa değeri .74 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .39 ile .52 arasında değişmiştir. Öğretmen liderlerin özellikleri boyutunda, 4 madde yer almış; alfa değeri .77 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .44 ile .52 arasında değişmiştir. Okul çapında karar alma sürecine katılım boyutunda, 4 madde yer almış; alfa değeri .75 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .32 ile .62 arasında değişmiştir. Çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutunda, 3 madde yer almış; alfa değeri .75 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .31 ile .62 arasında değişmiştir.

ÖLÖ'nün genel iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) .75'tir. Psikolojik bir testteki güvenilirlik katsayısının “.70 ve büyük çıkması” güvenilirlik için genel anlamda yeterlidir (Büyüköztürk, 2013). Böylece ÖLÖ'nün iç tutarlılık katsayısının, güvenilirlik için yeterli olduğu ifade edilebilir. Ölçekteki maddelerde madde-toplam korelasyon değerleri .31 ile .62 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyon değeri “.30 ve üstü” olan maddeler kişileri iyi derece ayırt eder, “.20-30 arasındaki” maddeler zorunlu durumlarda teste alınabilir veya maddenin düzeltilmesi gerekir, “.20'den düşük” maddeler ise teste alınmaması gerekir (Büyüköztürk, 2013). Çalışmanın madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekteki maddelerin kişileri iyi düzeyde ayırt ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Tartışma

Bu çalışmada, orijinali Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen ÖLÖ'nün Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Türkçe dil eşdeğerliği yapılmış olan ÖLÖ Ankara'daki okullarda görevli 337 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizi kapsamında geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Veri kümesinin normallik durumunu karşılaması sebebiyle geçerlik için kovaryansa dayalı model temelinde DFA gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır.

ÖLÖ Türkçe formunun dört boyuttan oluşan yapısının geçerliğine dönük yapılan DFA bulguları, ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgusu, ÖLÖ'nün orijinalinin faktör yapısıyla uyumlu biçimdedir. ÖLÖ'nün orijinal formunda öncelikle AFA gerçekleştirilmiş ve AFA sonuçları ÖLÖ'nün dört faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiştir. Sonrasında yapılan DFA sonuçlarının da ÖLÖ'nün dört boyutlu yapısını doğruladığı görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe uyarlama aşamalarında ÖLÖ'nün dört boyutlu yapısı, ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sürecindeki sonuçları destekler niteliktedir. ÖLÖ'nün teorik temelleri Wang ve Xia (2020) tarafından açıklanmıştır; öğretmen liderler öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmeyi, okul çapında karar alma sürecine katılımı, çeşitlilik ve sürekli gelişimi sağlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda öğretmen lider, kurumdaki tüm öğretmenlerin de uygun koşullarda liderlik edebilecekleri bir yapı oluşturma yoluyla etkin bir kurum oluşturabilir. ÖLÖ'nün temelini oluşturan teorik model, mevcut çalışma bulgularıyla desteklenerek, ÖLÖ'nün Türk kültürü için de geçerliliğini belirtmiştir. Ayrıca ÖLÖ'yü veri toplama aracı olarak kullanmış ölçek geliştirme çalışmalarında; Beycioğlu ve Aslan (2010) gerçekleştirmiş oldukları AFA çalışmasında Türkçe ölçek formunda yer alan maddelerin üç, Deniz ve Hasançebioglu (2003) bir, öğretmen liderliği kültürü ölçeği geliştirme çalışması olan Demir (2014) ise üç faktör altında toplandığını rapor etmiştir. Dolayısıyla ÖLÖ'nün geçerlik bulguları arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra mevcut çalışmanın geçerlik

bulgularına göre, Türkiye’deki önceki ölçek geliştirme araştırmalarından farklı olarak, ÖLÖ’nün dört faktörlü yapısı ölçeğin orijinal yapısıyla uyumludur.

Araştırma bulguları, ÖLÖ Türkçe formunun genel puan ve alt boyutlar bazında veri toplama aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Mevcut bulgu, ÖLÖ’nün orijinalinin geliştirilmesi sürecinde elde edilen bulgular ile benzerdir. Bahsedilen araştırmada da ÖLÖ’nün yüksek derecede güvenilir olduğu bulunmuştur (Hairon ve Goh, 2015). ÖLÖ, daha önce “öğretmen liderliği ölçeği geliştirme” (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003) ile “öğretmen liderliği kültürü ölçeği geliştirme” (Demir, 2014) çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anılan bu çalışmalarda da ÖLÖ’nün güvenilir olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırma bulguları ile daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalara ilişkin güvenilirlik sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde; ÖLÖ Türkçe versiyonunun, öğretmen liderliği konulu çalışmalarda kullanılmaya elverişli olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada orijinali Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen ÖLÖ’nün Türk kültürüne uyarlaması doğrultusunda geçerlik ile güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma analizlerinde dört boyutlu ÖLÖ Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna erişilmiştir. Böylece ÖLÖ Türkçe formunun, Türkiye’de gerçekleştirilmesi planlanan öğretmen liderliği çalışmaları için uygun bir ölçek olduğu belirtilebilir. Ayrıca ÖLÖ Türkçe formunun daha büyük örneklem aracılığıyla elde edilecek verilerle geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi alanyazına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın verisi, okul öncesi öğretmenleri örnekleminde elde edilmiştir. Bu doğrultuda farklı örneklem veya örgütlerden veri toplayarak ÖLÖ’nün geçerlik ve güvenilirliği çeşitli bağlamlarda sınanabilir. Öğretmen liderliği ölçeği kullanılarak öğretmen liderliği ile farklı eğitim kavramları arasında ilişkiyi inceleyen korelasyonel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Burke, K. A. (2009). *The principal’s role in supporting teacher leadership and building capacity: teacher and administrator perspectives*, (Doktora tezi, University of California, San Diego), ProQuest Dissertations and Theses, (UMI No. 3344566).
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- 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). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2009b). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2010). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 27, 57-66.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in success for all schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 13(2), 334-344.
- Deniz, L., & Hasançebiöglü, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
- Gehrke, N. J. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 43-45.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral Sciences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Hairon, S., Goh, J. W., & Chua, C. S. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management* 35(2), 163-182.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*, Berkshire: Open University Press.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Jaworski, B. (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Johnson, S. M. (2019). *Where teachers thrive*. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- Johnson, S. M., Reinhorn, S. K., Charner-Laird, M., Kraft, M. A., Ng, M., & Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1-50.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8: User's reference guide*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. helping teachers develop as leaders*, 3. Baskı, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kılınç, A. Ç., & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2007). Teachers, writers, leaders. *Educational leadership*, 65(1), 42.

- Margolis, J., & Doring, A. (2012). The fundamental dilemma of teacher-leader facilitated professional development: Do as I (kind of) say, not as I (sort of) do. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 859-882.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- Nelson, N. L. (1966). Teacher leadership - empirical approach to analyzing teacher behavior in classroom. *Journal of Teacher Education*, 17(4), 417-425.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Reeves, D. B. (2008). *Teacher leadership to improve your school*. Alexandria: ASCD.
- Scott, P. D. (2011). *Teacher Leadership Development at the Second Career Stage: Influential Factors, Challenges, and Systems Implications* (Doctoral dissertation, University of Washington).
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 25-28.
- Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders' work with peers in a quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership & Management*, 38(1), 53-79.
- Supovitz, J. A., & Tognatta, N. (2013). The impact of distributed leadership on collaborative team decision making. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 101-121.
- Şekerci, R. (2019). *Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisi: İç içe geçmiş karma yöntem araştırması*. (Doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929.
- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-43.
- Wang, M., & Ho, D. (2020). Making sense of teacher leadership in early childhood education in China. *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 300-314.
- Wang, M., & Xia, J. (2020). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23.

- Weiner, J. M. (2016). Under my thumb: Principals' difficulty releasing decision-making to their instructional leadership team. *Journal of School Leadership, 26*(2), 334-364.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171.
- 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.
- Yücel, Y. (2020). *Öğretmen liderliği eğitim programının öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

EK. Öğretmen Liderliği Ölçeği

	Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek
1	Teorik bilgiyi pratikte uygulayırım.
2	Meslektaşlarıma öğretim önerileri sunarım.
3	Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini değiştiririm.
4	Sınıf yönetimi için farklı stratejiler geliştirir ve yenilik yaparım.
5	Eğitsel fikirleri uygulamaya koyarım.
6	Çocuklara, kendi davranışlarını gözlemlemeye yönelik öğrenme desteği sağlarım.
7	Etkinlik düzenleme şeklini çocukların kavrayışına göre ayarlarım.
8	Çocukların öğrenme sorunları ile ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.
	Öğretmen liderlerin özellikleri
9	Deneyimli bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.
10	Açık fikirli bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.
11	Organizasyon becerileri olan bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.
12	Yenilikçi düşünceye sahip bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.
	Okul çapında karar alma sürecine katılım
13	Meslektaşlarımdan önerileri hakkında yöneticilere geri bildirimde bulunurum.
14	Okul öncesi yöneticilerin seçilmesinde yer alırım.
15	Bazı personel kararlarının tartışılmasında yer alırım.
16	Okul öncesi gelişimle ilgili konularda yöneticilere görüşlerimi ifade ederim.
	Çeşitlilik ve sürekli gelişim
17	Ortaklaşa fikirlerle karşılaştığımda meslektaşlarımdan görüşlerine saygı duyarım.
18	Öğretim yöntemlerimi meslektaşlarımdan görüşleri doğrultusunda düzenlerim.
19	Mesleki hatalarımdan farkındayım ve en kısa zamanda düzeltereğim.

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Tarih: 16.11.2020

No: 35853172-600

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : %60

2. yazar katkı oranı : %40