

Teacher Leadership Scale: A Validity and Reliability Study

Kadir Beycioglu¹

Battal Aslan²

ABSTRACT. This study aimed to develop a scale to reveal teachers and administrators' perceptions and expectations on teacher leadership behaviors. For that reason, a survey with 29 items was administered to 317 teachers and administrators who were working for state elementary schools in Hatay city centre. The evaluation results showed that a 25 items five scale Likert type scale was formed, *The Teacher Leadership Scale – TLS*. Factor analysis revealed that there are 3 subscales both in Perception and Expectation part in the scale. In the “Institutional Improvement” subscale, there are 9 items, the “Professional Improvement” subscale has 11 items, and 5 items are in the “Collaboration among Colleagues” subscale.

Key Words: School Leadership, Elementary Schools, Teacher Leadership Scale

SUMMARY

Purpose and Significance: Recently, it has been debated that principals, who are in schools and societies which have been very complex with the effects of changes, are not able to undertake all the managerial and/or leadership duties any more. It has been recommended that leadership in schools should be restructured as a team action and distributed to the staffs with the aim of collaboration.

Assuming that relationships among staff in schools can contribute to teachers' development and learning, and teachers suppose that their colleagues are important knowledge sources to get information, feedback, support, this study aimed to develop a scale to reveal teachers and administrators' perceptions and expectations on teacher leadership behaviors.

Methods: The initial form with 29 items was developed after literature review, theoretical background inquiry on teacher leadership, and data gathered from similar studies. Then, six experts were consulted to evaluate the quality of each item in the context of clarity, ambiguity, generality, and to validate the content of the questionnaire. The items were also assessed by two inspectors, four teachers, and two school administrators to ensure the clarity and appropriateness of the items. The initial format of the scale was 5-point Likert response set that ranges from always to never (“1 = Never”, “2 = Rarely”, “3 = Sometimes”, “4 = Frequently”, “5 = Always”). The 29 item initial form was administered to 317 teachers and administrators who were working for state elementary schools in Hatay city centre. To test the construct validity of the data gathered from the participants Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett tests were performed. For validity studies, exploratory factor analyses were carried out, and also item-total correlations estimated. For reliability studies, Cronbach Alpha and test-retest correlation coefficients were applied.

Results: The results of the construct validity tests showed the scale was valid in both perception (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity= 5463.25 p =.000) and expectation (Kaiser Meyer Olkin = .94, Bartlett's Test of Sphericity= 4297.67, p =.000) parts. Factor analysis revealed that there are 3 subscales both in Perception and Expectation part in the scale. In the “Institutional Improvement” subscale, there are 9 items, the “Professional Improvement” subscale has 11 items, and 5 items are in the “Collaboration among Colleagues” subscale. The coefficient of Cronbach's alpha for expectation part of the scale is 0.93 and it is 0.95 for perception part. For one factor The analysis on the test-retest scores gathered from 40 participants revealed a correlation coefficient of “r=.80” in expectation part and of “r=.87” in perception part which shows that the instrument is reliable over time.

Discussion and Conclusions: Findings obtained from the reliability and validity studies showed that validity and reliability of the scale were at a sufficient level. It is a valid and reliable instrument which can be administered to the teachers and administrators in elementary schools. In the future, the reliability and validity studies may be tested with different participants and in different school settings.

¹ Dr., Inonu University, kbecioglu@inonu.edu.tr

² Prof. Dr., Inonu University, baslan@inonu.edu.tr

Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması³

Kadir Beycioğlu⁴

Battal Aslan⁵

ÖZ: Bu çalışma ile ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğuna ilişkin, geçerliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296'sı öğretmen ve 21'i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan işlemler sonunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “.93” algı için ise “.95” olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için “r=.80”, algı boyutu için ise “r=.87” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabileceği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul Liderliği, İlköğretim Okulları, Öğretmen Liderliği Ölçeği

1.GİRİŞ

Bulduğumuz çağda tüm alanlarda yaşanan değişimler liderlik kavramı da dahil çeşitli alanları etkilemektedir. Günümüzde liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik davranışları sergileyen bireylere dönüşmektedirler. Hiyerarşik sistemleri ve yapıları yöneten bir bireyle açıklanmaya çalışılan geleneksel liderlik kavramı, birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanmış, liderlik olgusu bu bireyler tarafından *paylaşılan davranışlar bütününe dönüşmüştür* (Fullan, 2003; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2005a,b, 2008; Harris ve Muijs, 2005; Leithwood, Mascall ve Strauss, 2009; Mangin, 2007; Rayner ve Gunter, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2005).

Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar da çağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir.

Okullarda liderliğin, bilimsel yönetim anlayışına dayalı hiyerarşik yapıdan uzak olması gerekmektedir. Günümüz okullarında artık geçmişin bürokratik temellere dayalı liderliğinin işleyebileceğini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü liderlerden artık okullarını dönüştürmeleri ve okulun gelişimine odaklanmış öğrenen topluluklar yaratmaları beklenmektedir (Nichols, 2007).

Eğitim yönetimi alanı araştırmacıları okul liderliği ve liderlik kavramlarına uzun yıllardır dikkate değer biçimde zaman ayırmaktadırlar (Southworth, 1999). Çünkü temel işlevi her anlamda donanımlı ve başarılı öğrenciler yetiştirmek olan okulların başarısında, liderliğin etkili olduğu görüşü paylaşılmaktadır (Burlingame, 1986; Gunter, 2001; Lakomski, 2008; Leithwood ve Jantzi, 1999;

³ (*)Bu çalışma Kadir Beycioğlu tarafından, Prof. Dr. Battal Aslan danışmanlığında yürütülen “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

⁴ Dr., İnönü Üniversitesi, kbeycioğlu@inonu.edu.tr

⁵ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, baslan@inonu.edu.tr

Macinerney, 2003; Sillins ve Mulford; 2002). English (2003) tarafından vurgulandığı gibi, daha çok uyumlu ve bölünmez bütünlük kaygılı bir alan olan eğitim yönetimi alanında da liderlik, bu alanda çalışmalarına başlayanlar tarafından öncelikle geleneksel biçimde ele alınmakta ve algılanmaktadır. Günümüz okullarında lider ya da liderlik olguları üzerine konuşulmaya başlandığında, çoğunlukla müdürler, bu tartışmaların odağında yer almaktadırlar.

Liderlik genellikle müdürlerle birlikte düşünülmekte ve okulun ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde müdürlerin yetenekleri ve yeterlikleri önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Begley, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2007; Clarke, 2000; Hallinger ve Leithwood, 1996; Harris ve Muijs, 2005; Lakowski, 2001; Oplatka, 2003; Spillane, 2003). Okul müdürleri, başarılı okul reformlarının ve yenileşme girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmekte ve müdürlerin geleneksel rolleri değişmektedir (Brown ve Rutherford, 1998; Dimmock, 1999; Fullan, 2000; Fullan, 2002; Hallinger, 2003; Harris, 2002; Harris, 2004a; Jones, 1999; Leithwood, Steinbach ve Ryan, 1997; Retallick ve Fink, 2002; Timperley ve Robinson, 2001; Vandenberghe; 1998).

Müdürlerin çağın getirdiği değişimlerle gündün güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak dağıtılması ve bir *takım davranışına* dönüştürülmesi önerilmektedir.

Liderlik, 20. Yüzyılda yönetim bilimden ödünç aldığı "*daha çok yönetici daha az lider*" duruşunu terk etmiştir (Bogotch, 2005). Okul toplumunun denetmenler, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler, diğer personel ve ilgililerden oluşan ve işbirliği içinde çalışılan ve öğrenilen bir profesyonel ortaklık alanı olarak algılandığı günümüzde, liderliğin tüm bu üyelerin sergileyebileceği, yönetimi de içinde barındıran bir davranışa dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Beattie, 2002; Dentith, Floyd ve Frattura, 2006; Gunter, 2004; Hargreaves, 2004; Kochan ve Reed, 2005; Wallace, 2001).

Sergiovanni'ye (2006: 88-101) göre, demokratik okullarda liderlik ne kadar geliştirilir, ne kadar paylaşılr ve okul üyeleri tarafından ne kadar sınırsız; o kadar lider yaratılır ve bu süreç okulun gelişimine o kadar katkı sağlar. Bu durum ise okul liderliğinin daha çeşitli ve farklı yöntemlerle ele alınıp araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Heck ve Hallinger, 1999).

Okulda liderlik kavramı, sadece okulun yönetsel işleriyle ilgilenen bireyleri değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalarla ve içinde barındırdığı "*yarının dünyasında nasıl bir eğitim liderliğine ihtiyaç duyulacağına*" ilişkin tartışmalarla, evirilerek ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Mcinerney, 2003; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005). Bu yüzden daha çok batı toplumlarında çalışmalarını sürdüren eğitim liderliği araştırmacıları, çalışmalarında öğretmen liderliği, paylaşılan liderlik gibi daha derinlemesine ve daha ayrıntılara inen bakış açılarını ve bunların okul ve öğrenci başarısına olan etkisini liderlik araştırmalarına yansıtılmaktadırlar (Leithwood ve Mascall, 2008; Murphy, 2005; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995).

Okullardaki sosyal ilişkilerin; öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerinde katkısının oldukça işlevsel olduğu ve öğretmenlerin diğer meslektaşlarını, iş ortamındaki en etkili bilgi, dönüt, destek ve öğrenme kaynağı olarak değerlendirmekte olduğu belirtilmektedir (Smylie ve Hart, 1999: 423-441).

Günümüz ilköğretim okullarında, sürdürülebilir okul gelişimine yönelik olarak sürekli yeni tartışma, öneri ve uygulamalar bulunmaktadır. Tüm bu tartışma, öneri ve uygulamaların kesiştiği ortak noktalardan biri ise liderlik kavramının okulun yenileşme ve gelişme çabalarında anahtar kavramların başında geldiği düşüncesidir. Bu liderlik ise çoğunlukla yöneticilerle anılmaktadır. Lambert'a (Akt. Muijs ve Harris, 2005) göre, tartışmalara farklı bir açıdan bakıldığında, okul gelişiminde başarılı olmak için yenileşme ve değişim girişimlerinin ortaklaşa yapılandırılması gerekmektedir. Okul gelişiminde anahtar kavram olan liderlikte de ortak davranışlar yapılandırmak liderliği besleyen durumlardan biridir. Öğrenenlerin yeni bir bilgiyi yaratabilmeleri için, mevcut bilgi, inanç ve değerlerine, yeni fikirler ve deneyimleri uygulamaları yatmaktadır (Davidson ve Dell, 2003).

Liderlikte ortak davranışlar yapılandırmanın ve sergilemenin temelinde ise, ortaklaşa öğrenme ve öğrenme süreçlerini işbirliği içinde paylaşmak yatmaktadır. Okulda, yönetim ve sorumlulukların tüm eğitimci kadro tarafından paylaşılabilirliği ve yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların ortaya çıkarıldığı, dönüşen bir ortam önerilmektedir. Bu yaklaşım, yeni fikirlerin araştırılmasını, oluşumunu ve paylaşılmasını; paylaşılan yeni bilgi ve görüşlerin ortaya çıkardığı yeni ve yaratıcı fikirler ışığında

ortak çalışmalar gerçekleştirilmesini ve yeni yaratıcı fikirlerin sürekli olarak geliştirilmesini içermektedir (Muijs ve Harris, 2005). Bu yaklaşımın tam merkezinde ise öğretmenlerin eylemleri, yani öğretmen liderliği ya da öğretmenlerin bu doğrultuda yetkilendirildiği veya cesaretlendirildiği bir iklim yatmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin, meslektaşları tarafından desteklendiklerinde ve ortaklaşa çalışmalar yürüttüklerinde daha etkili çalıştıkları ve başarılı okul gelişiminde, çalışanlar arasında karşılıklı desteğin ve yardımlaşmanın işlevsel olduğu konusunda görüşler yoğunluktadır (Danielson, 2002; Conley, Fauske ve Pounder, 2004; Harris, 2004b; Harris, 2005a; Spillane, Halverson and Diamond, 2001).

Bu açıdan yaklaşıldığında ilköğretim düzeyinde uygulanmaya başlanan veya planlanan yeniliklerin öngörülerinde öğretmenlerin;

- Edilgen değil etken,
- Sadece etkilenen değil aynı zamanda etkileyen,
- Sınıfın dışındaki okul işleyiş süreçlerine de dahil olan,
- Okul için yeni vizyonlar geliştiren,
- Meslektaşları için gelişim imkanları yaratmaya çabalayan,
- Onları mesleki ve eğitimsel yenilikler konusunda haberdar eden,
- Projeler geliştiren, yenilikçi yaklaşımlar konusunda örnek olan,
- Okul çevresiyle iletişim kanalları oluşturan,
- Okul gelişim planları oluşturan veya bu planların uygulanmasına katılan,
- Okulun günlük işlerinde ve grup görevlerinde gönüllü destek/katılım sağlayan,
- Öğrencilerin gelişimi için yoğun çaba gösteren,
- Okul sorunlarının çözümünde isteklilik ve işbirliği sergileyen,
- Meslektaşlarını teşvik eden,
- Okul yönetiminde yardımcı ve katılımcı olan

bireyler olarak liderlik davranışları sergilemeleri beklenir (Can, 2006; Nichols, 2007; Harris, 2005b; Muijs ve Harris, 2006).

Sonuç olarak yenileşme girişimlerinin etkili biçimde yapılabilmesi, uygulayıcılar olarak öğretmenlerin bu süreçlere katılmasına ve öğretmenler için yeni davranışlar oluşturulmasına bağlıdır (Mayo, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesi ve öğretmenlerde liderlik davranışlarının oluşturulabilmesi işlevsel görülmektedir.

Okullarda, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak Türkiye’de çok fazla doğrudan araştırma bulunamaması nedeniyle bu çalışmanın ilköğretimde öğretmenlerin liderliği kavramının gündeme alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin liderlik davranışlarının, dönüşüm ve yeniden yapılanma süreçlerinde göz önünde bulundurulması işlevsel görünmektedir. Bu konunun irdelenmesi okul yönetimi ve liderlik konusunda farklı yaklaşımlar sunacak ve bu konuyu daha anlaşılır kılacaktır.

Buradan yola çıkarak bu çalışmada ilköğretim okullarında pilot çalışması yapılan “*Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)*”nin geliştirilmesi süreci ele alınmaktadır. Bu çalışma ile ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiği ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğuna ilişkin, geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) ilköğretim okullarında görev yapan 296’sı öğretmen ve 21’i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 187’sinin kadın, 165’inin erkek olduğu, 181’inin sınıf öğretmeni, 136’sının ise branş öğretmeni olarak görev yaptığı belirlenmiştir.

2.2. Denemelik Ölçme Aracının Oluşturulması

Denemelik ölçme aracı geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş, konuyla ilgili yazar ve araştırma kuruluşlarının yayınları toplanarak öğretmen liderliğine ilişkin genel bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ilgili alanyazın ve ölçme araçlarındaki benzer ifadelerden yararlanılarak (Can, 2007; Harris ve Muijs, 2005; Leithwood ve Beatty, 2008; Lieberman, Sax ve Miles, 2007; Nichols, 2007; Merideth, 2007; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004), öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarını ve beklentilerini betimlemeyi amaçlayan toplam 29 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler denemelik ölçme aracında, katılımcıların her madde için hem algı hem de beklenti boyutlarına ilişkin görüşlerini işaretleyecekleri biçimde kullanılmıştır. Madde havuzunda yer alan ifadeler, anlamı, kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere yurt içinde ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında çalışan 6 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Daha sonra hazırlanan bu maddeler, iki ilköğretim müfettişi, dört öğretmen ve iki yönetici tarafından değerlendirilmiştir. Uzman, müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, denemelik ölçek formunda bazı düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Denemelik ölçek formunun bu son halinde, öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarına ilişkin 29 madde yer almaktadır. Her madde (5) Her zaman, (4) Sık sık, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Denemelik ölçek 2008 yılı Mayıs ayı son haftası içinde, Hatay ili milli eğitimi müdürlüğünde ilköğretim müfettişi olarak görev yapan bir eğitim bilimleri uzmanı koordinasyonunda, uygulanmıştır. Uygulamalar okullarda rehberlik servisleri aracılığı ile gerçekleştirilmiş, bu süreçte herhangi bir sorunla karşılaşılmemiştir. Katılımcılar denemelik maddelere ilişkin görüşlerini, ekte sunulan denemelik ölçekte yer alan yönergeye uygun olarak işaretlemişlerdir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Geçerlik Çalışmaları

a) Yapı Geçerliği:

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, hem algı (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity= 5463.25 p =.000) hem de beklenti (Kaiser Meyer Olkin = .94, Bartlett's Test of Sphericity= 4297.67, p =.000) için verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.40”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır. Ayrıca faktör analiz sonucunda algı ve beklenti için yapılan analizlerde, algı ve beklenti için aynı boyutlarda yer almayan maddeler elenmiştir. Bu şartlara uymayan maddelerin (6, 11, 15 ve 16.) elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin, hem algı hem de beklenti açısından üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. Toplam 25 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23, beklenti için % 51.60 olarak hesaplanmıştır.

İlk boyutta 9, ikinci boyutta 11, üçüncü boyutta ise 5 madde yer almaktadır. Denemelik ölçme aracında bulunan boyutlar daha sonra alanyazında bulunan çalışmalar (Harris ve Muijs, 2005; Leithwood ve Beatty, 2008; Lieberman, Sax ve Miles, 2007; Nichols, 2007; Merideth, 2007; Murphy, 2005; York-Barr ve Duke, 2004) incelenerek, araştırmacılar tarafından şu şekilde adlandırılmıştır:

Boyut 1: Kurumsal Gelişme

Kurumsal gelişme boyutu öğretmen liderliğinin, geleneksel liderlik söylemlerinde ayrı oluşunun en göze çarptığı boyuttur. Öğretmen liderlik davranışları, genel olarak müdüre ait olan liderlik

sorumluluklarının yapısının değiştirmekte ve öğretmenler çeşitli yönetsel etkinliklerde yer almaktadırlar. Bunlar arasında alınan bazı kararların eşgüdümünü sağlamak ve süreçleri kontrol gibi eylemler yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler bazı maddeler şöyledir:

Madde: Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak,

Madde: Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.

Boyut 2: Mesleki Gelişim

Bu boyutta lider öğretmen mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergileyerek, onlar üzerinde etki yaratmaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler bazı maddeler şöyledir:

Madde: Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak,

Madde: Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.

Boyut 3: Meslektaşlarla İşbirliği

Öğretmen lider, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek, ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma grupları vb. oluşumunda önderlik ederek, eğitimsel etkililiği artırmaya çabalar. Bu boyutta yer alan maddeler bazı maddeler şöyledir:

Madde: Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak,

Madde: Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.

Tablo 1.

Maddelerin Faktör Yükleri

<i>Madde no</i>	<i>Beklenti</i>			<i>Algı</i>		
	<i>1. Faktör</i>	<i>2. Faktör</i>	<i>3. Faktör</i>	<i>1. Faktör</i>	<i>2. Faktör</i>	<i>3. Faktör</i>
1			.546			626
2			.743			722
3			.762			762
4			.664			637
5			.591			630
7	.583				647	
8	.651				633	
9	.657				558	
10	.601				492	
12		.449		453		
13	.707				615	
14		.479		608		
17	.561				619	
18	.576				635	
19	.473				668	
20	.433				578	
21		.609		565		
22		.568		690		
23		.625		800		
24		.528		633		
25		.664		699		
26		.637		623		
27		.653		565		
28		.758		689		
29		.727		670		

b) Madde Toplam Korelasyonu:

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin algı için “.47” ile “.92” arasında değiştiği, beklenti için ise “.51” ile “.77” arasında değiştiği belirlenmiştir.

3.2. Güvenirlilik Çalışmaları

a) İç Tutarlık:

Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)’nin güvenirlilik hesaplamaları için ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “.93” algı için ise “.95” olarak hesaplanmıştır.

Beklentiye ait boyutlarda ise Cronbach-alpha iç tutarlık katsayıları Kurumsal Gelişme için “.79”, Mesleki Gelişme için “.86”, Meslektaşlarla İşbirliği için “.89” olarak bulunmuştur. Algıya ait boyutlarda ise Cronbach-alpha iç tutarlık katsayıları Kurumsal Gelişme için “.87”, Mesleki Gelişme için “.87”, Meslektaşlarla İşbirliği için “.92” olarak bulunmuştur.

b) Test-Tekrar Test:

Ölçek iki hafta ara ile öğretmen ve yöneticilerden oluşan 40 kişiye uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen eşleştirilmiş puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için “r=.80”, algı boyutu için ise “r=.87” olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucu elde edilen bu değerler ölçeğin zamana karşı güvenilir bir ölçüm yaptığının kanıtı olarak kabul edilebilir.

3.3. Bulgulara İlişkin Betimsel Veriler

Denemelik ölçme aracında beklenti ve algı için alınan toplam puanlar incelendiğinde, beklentiye ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{x} = 110.14$, Ss=11.40, Her zaman), algıya ilişkin aritmetik ortalamaya ($\bar{x} = 94.16$, Ss=15.92, Sık sık) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. *Beklenti boyutunda* en düşük puan 69 (Bazen), en yüksek puan 125 (Her zaman) olarak gözlenmiş, *algı boyutunda* ise en düşük puan 46 (Nadiren), en yüksek puan 125 (Her zaman) olarak gözlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” boyutlarında yapılan analizlerde. *Beklenti* için en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{x} = 50.68$, Ss=4.67, Her zaman) *mesleki gelişme* olarak adlandırılan ikinci boyutta gözlenmiştir. En düşük aritmetik ortalama ($\bar{x} = 37.25$, Ss=5.47, Sık sık) ise *kurumsal gelişme* boyutunda gözlenmiştir. *Algı*’ya ilişkin verilen yanıtlarda ise en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{x} = 44.73$, Ss=7.20, Her zaman) yine *mesleki gelişme* olarak adlandırılan ikinci boyutta gözlenmiştir. En düşük aritmetik ortalama ise ($\bar{x} = 18.77$, Ss=3.98, Sık sık) ise *meslektaşlarla işbirliği* boyutunda gözlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ilköğretim okullarında “*Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)*” geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik hesaplamaları yapılmıştır. Öncelikle 29 maddelik bir denemelik ölçek hazırlanmış, hazırlanan bu ölçek öğretmen ve yöneticilerden oluşan 317 katılımcıya uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapıldıktan sonra, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar öğretmen liderliğine ilişkin alanyazında daha önce yapılmış çalışmalarda, öğretmen liderliği için önerilen etkinlik ve rollerle uyumluluk göstermektedir (Can, 2007; Harris ve Muijs, 2005; Lieberman, Sax ve Miles, 2007; Nichols, 2007; Merideth, 2007; York-Barr ve Duke, 2004). Yapılan analizler sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ölçme aracında, öğretmenlerin liderlik davranışlarını algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. Her madde Her zaman=5, Sık sık=4, Bazen=3, Nadiren=2 ile Hiçbir zaman=1 arasında değişen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Bu şekilde derecelendirme yapıldığında 25 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125 olacaktır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentinin yüksek oluşunu,

düşük puan ise öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabilmesi görülmüştür. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı örneklem gruplarında ve diğer eğitim kademelerinde tekrarlanabilir.

Denemelik ölçme aracından elde edilen ve algı için alınan toplam puanlar incelendiğinde, beklentiye ilişkin aritmetik ortalamasının algıya ilişkin aritmetik ortalamaya göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, ilköğretim okullarında öğretmenlerin belirli bir düzeyde öğretmenlik roller sergiledikleri algısının var olduğunu, ancak bu doğrultuda beklentilerin okullarda daha fazla öğretmen liderliği davranışlarının olmasının arzuladığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” boyutlarında yapılan analizlerde, hem *beklenti* için hem de *algı* için verilen yanıtlar incelendiğinde ise en yüksek aritmetik ortalamasının *mesleki gelişme* olarak adlandırılan ikinci boyutta olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu katılımcıların öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda daha fazla öğretmen liderliği davranışlarına ihtiyaç olduğu biçiminde yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- Beattie, M. (2002). Educational Leadership: modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 25, 199 – 221.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Bogotch, I. E. (2005). A history of public school leadership. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. (7-33). London, New Delhi: Sage Publications.
- Brown, M. & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18, 75-88.
- Burlingame, M. (1986). Three images of leadership in effective school literature. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 65-74.
- 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.
- Clarke, S. R. P. (2000). The principal at the centre of reform: Some lessons from the field. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 57-73.
- Conley, S., Fauske, J. & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40, 663-703.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Alexandria: ASCD.
- Dantley, M. E. (2005). Faith-based leadership: Ancient rhythms or new management. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 3 – 19.
- Davidson, B. M. & Dell, G. L. (2003). *A school restructuring model: A toolkit for building teacher leadership*. Annual Meeting of American Educational Research Association. (ERIC Reproduction Service No. ED 477507). www.eric.ed.gov ‘dan alındı.
- Dentith, A. M., Floyd, D. B. & Frattura, E. M. (2006). Teacher leadership. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Vol.2. (583-585). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: A case analysis. *School Leadership and Management*, 19, 97-113.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20, 143 – 160.
- English, F. W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.

- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International handbook of educational leadership and administration*. (653-696) Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158.
- Gunter, H. M. (2001). *Leaders and leadership in education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gunter, H. M. (2004). Labels and labeling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25, 21 – 41.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger, P. & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34, 98-116.
- Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2004a). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. (2004b). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32, 11-24.
- Harris, A. (2005a). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*. (160-172) Thousand Oaks, London: Corwin Press/Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2005b). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy and S.K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (141-162). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Kochan, F. K. & Reed, C. J. (2005). Collaborative leadership, community building, and democracy in public education. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. ss.68-84. London, New Delhi: Sage Publications.
- Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: Culture as cognitive process. *The International Journal of Educational Management*, 15, 68-77.
- Lakomski, G. (2008). Functionally adequate but casually idle: w(h)ither distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 159-171.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K., Steinbach, R. & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management*, 17, 303-325.
- Leithwood, K., ve Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London, New York: Routledge.
- Lieberman, A., Saxl, E. R. & Miles, M. B. (2007). Teacher leadership: Ideology and practice. In Jossey-Bass Reader on *Educational leadership*. (403-420). San Francisco: Wiley & Sons.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 319-357.
- Mayo, K. E. (2002). Teacher leadership: The master teacher model. *Management in Education*, 16, 29-33.

- Nichols, M. A. (2007). A study of teacher leadership roles and their association to institutional benefits as perceived by principals and instructional facilitators (Doktora Tezi, The University of Memphis, 2007). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3263708).
- Mcinerney, P. (2003). Moving into dangerous territory? Educational leadership in a devolving education system. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 57 – 72.
- Merideth, E. M. (2007). *Leadership strategies for teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961 – 972.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Corwin Press, Sage.
- Oplatka, I. (2003). School change and self renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4, 25-43.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31, 564-588.
- Rayner, S. & Gunter, H. (2005). Rethinking leadership: Perspectives on remodeling practice. *Educational Review*, 57, 151 – 161.
- Retallick, J. ve Fink, D. (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 91-104.
- Robertson, J. M. & Weber, C. F. (2000). Cross-cultural leadership development. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 315-330.
- Sillins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International handbook of educational leadership and administration*. (561-612). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Smylie, M. A. & Hart, W. H. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy and S.K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. (421-441). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory, *School Leadership & Management*, 19, 49 – 65.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 343 – 346s.
- Spillane, J. P (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23 - 28.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J. S. & Coldren, A. F. (2005). Distributing leadership. In M. J. Coles & G.Southworth (Eds.). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. (37-49) Berkshire: Open University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8, 347-364.
- Timperley, H. S. & Robinson, V.M.J. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 6, 227-215.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork. *Educational Management Administration and Leadership*, 29, 153-167.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.

EK: Denemelik Öğretmen Liderliği Ölçeği

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı davranışlarına ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) işaretiyle belirtiniz.

A Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik *beklentilerinizi*, **B Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik *algılarınızı* içermektedir.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİKLİK DERECEŚİ					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	6. Sınıflarında yeni teknikleri kullanma konusunda öncü/örnek olmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	10. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	11. Okul düzeyinde öğrencilerin başarı durumlarını incelemek ve değerlendirmek için meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Kol etkinliklerine etkin biçimde katılmak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	16. Sosyal etkinliklerin düzenlenmesine destek sağlamak. (*)	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine	()	()	()	()	()

					yönelik olarak “ yapıcı ” tutumlar sergilemek.					
()	()	()	()	()	23. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	26. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	27. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	28. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	29. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “ katılımcı ” tutumlar sergilemek	()	()	()	()	()

(*) Denemelik ölçekte yer alan bu maddeler, faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmıştır.