



(ISSN: 2602-4047)

Özdemir, N., Karadeniz, O. & Turan, S. (2021). Developing a teacher leadership scale based on students' perceptions. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 378-410.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoec.337>

Article Type (Makale Türü): Research Article

DEVELOPING A TEACHER LEADERSHIP SCALE BASED ON STUDENTS' PERCEPTIONS

Nedim ÖZDEMİR

Assoc. Prof., Ege University, Faculty of Education, İzmir, Turkey, ozdemirnedim@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3054-926X

Oğuzhan KARADENİZ

Assoc. Prof., Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Zonguldak, Turkey, oguzhankaradeniz25@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-1717-861X

Selçuk TURAN

Asist. Prof., Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Zonguldak, Turkey, selcukturan25@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2234-6494

Received: 22.12.2020

Accepted: 26.02.2021

Published: 10.03.2021

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a teacher leadership scale based on middle school students' perceptions. The study was conducted in the district of Ereğli in Zonguldak province in the 2019-2020 academic year. Two different study groups were formed in order to test the construct validity and reliability of the teacher leadership scale as well as verifying the resulting structure. The first study group consisted of 293 students studying at the secondary school level, while the second group comprised 171 students. A 32-item, four-dimensional pool was created based on the path-goal theory of leadership. The pilot application, however, was conducted based on a 27-item form prepared in line with expert opinion. As a result of the pilot application, Explanatory Factor Analysis (EFA) was used to test the construct validity, while Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the accuracy of the construct. The data were analysed using Mplus Version 8.5 software. The results of the study showed that the four-factor model, including the participative behaviour, directive behaviour, supportive behaviour, and achievement-oriented behaviour, was confirmed in accordance with the opinions of middle school students. The final form of the teacher leadership scale consisted of 20 items. The Teacher Leadership Scale (TLS) developed within the scope of the study proved valid and reliable as a tool that can be used to measure teachers' leadership behaviour according to students' perceptions.

Keywords: Teacher leadership, participative, directive, supportive, achievement-oriented.

INTRODUCTION

Leadership can be considered as the process of influencing that shapes the behaviour of individuals and groups at the point of reaching goals (Yukl, 2006). In this sense, questions to shed light on which behaviours are effective, how goals are defined, and how individuals, groups or organizational units will be directed towards a chosen goal have become the main topics of theoretical and experimental studies (Bass & Bass, 2008). The roles expected of educational organizations in the 21st century include displaying a team-oriented or collaborative school leadership (Hallinger & Heck, 2010; Marks & Printy, 2003). This necessity has brought to the agenda a large-scale leadership practice involving principals, vice principals, teachers, families, students and other employees. Yet, it seems that empirical studies examining the shared form of leadership for school effectiveness are limited (Hallinger & Heck, 2010; Marks & Printy, 2003; Pounder, Ogawa & Adams, 1995). This study focuses on teacher leadership as one of the shared aspects of leadership.

There is important evidence that sharing leadership among teachers positively affects school-related outcomes. In a longitudinal study conducted on ninety schools, Leithwood and Mascall (2008) revealed that collective leadership has a strong effect on student achievement through teacher motivation. In brief, it turns out that the shared aspect of leadership increases teachers' motivation. Beyond that, teacher leadership is becoming an increasingly important option in school reform and improvement efforts. Many studies have discussed teacher leadership from different angles with new definitions and new approaches (Aliakbari & Sadeghi, 2014; Harris, 2005; Lambert, 2003). In one of the studies, Bedell-Avers, Hunter, Angie, Eubanks, and Mumford (2009) discussed teacher leadership in a variety of dimensions namely, being charismatic, ideological, and pragmatic, according to the extraordinary leadership approach. Tsai (2017), on the other hand, developed the Teacher Leadership Styles Scale consisting of 30 items based on the study conducted on 264 university students in China. The scale based on the extraordinary leadership approach consists of three dimensions: being charismatic, ideological, and pragmatic. When examined with respect to Turkey, in a study conducted with 20 principals and 60 teachers working in primary schools in three different cities, Can (2009) revealed that the leadership behaviours of teachers gathered under the dimensions such as setting goals, encouraging voluntary work, creating trust and vision, and determining policies. In addition, Beycioglu and Aslan (2010) developed the Teacher Leadership Scale (TLS) in a study involving 296 teachers and 21 administrators working in the province of Hatay. The scale consists of three dimensions: theoretical development, professional development, and collaboration with colleagues. Demir (2014) developed a scale that measures professional collaboration, principal support and supportive work environment according to teachers' perceptions. When evaluated, such studies give the impression that the subject will be discussed from different angles in the near future. In this study, four main perspectives are discussed in an attempt to define teacher leadership, based on student perceptions and path-goal theory of leadership. In order to understand the differences between the aforementioned leadership dimensions, it is necessary to consider the cognitive processes in which each variable is used.

The education system in Turkey is organized in a central structure, in which basic education policies such as the curriculum, textbooks and examination system are under the authority of the Ministry of National Education. In this sense, one of the roles expected from a teacher is to adapt the framework determined by the Ministry to school conditions. From this point of view, it can be assumed that teacher leadership is an important component in the development of schools (Durrant & Holden, 2005; Katzenmeyer & Moller, 2009). Also, studies on what the leadership behaviours of teachers could be are currently common, yet full of controversy. Although there have been many recent studies on teacher leadership (Beycioglu & Aslan, 2010; Cansoy & Parlar, 2017; Çolak, Altinkurt & Yılmaz, 2014), it is important to ask students' opinions and identify their tendencies in terms of the success of new practices. The present study made use of a scale adapted for teacher leadership styles based on the perceptions of middle school students. It is expected that the results will contribute to theme in this respect and serve as a source for new studies.

Conceptual Framework: Path-Goal Theory of Leadership

The theoretical background of this study is based on the path-goal theory of leadership. Georgopoulos, Mahoney, and Jones (1957) emphasized that the high-level efficiency of employees is affected not only by rational but also by irrational factors, which are more related to motivation and expectations, and defined this as a path-goal hypothesis. Based on this hypothesis, Evans (1970) first introduced the path-goal theory of leadership and House (1971) further developed it in his study examining the effect of the leader's behaviour on the satisfaction, motivation, and performance of subordinates. Northouse (2018) derived from the basic principles of path-goal theory of leadership, suggesting that employees will be motivated when they feel that their efforts will be appreciated and rewarded. The main purpose of this theory is to increase employees' performance and satisfaction by focusing on their motivation and job tasks. To achieve this goal, path-goal theory of leadership was built on four leadership behaviours: participative behaviour, supportive behaviour, directive behaviour, and achievement-oriented behaviour (House & Mitchell, 1974). It can be assumed that the studies examining the possible effects of teacher leadership on student achievement (Ryan, 1999; Silns & Mulford, 2002; Shen, Wu, Revees, Zheng, Ryan, & Anderson, 2020) reveal the efforts to adapt different models of teacher leadership to education. A number of recent studies discussing the path-goal theory of leadership in the field of education (Dewan & Dewan, 2010; Olowoselu, Mohamad & Aboudahr, 2019; Ögvist & Malmström, 2016) can be cited as examples. In the present study, a scale was developed to determine the perceptions of middle school students regarding teacher leadership, based on the path-goal theory. The four types of behaviour in line with the path-goal theory of leadership are explained below and evaluated in the context of teacher leadership.

Participative Leadership

A participative leader consults his/her followers, takes their opinions and suggestions, and integrates them with decisions about how the group or organization will move forward (Northouse, 2018). In this regard,

participation in the decision can be considered to have a pragmatic aspect. For the leader, involving the followers in the process can create a positive perception towards the leader in the followers. In fact, it may cause the followers to better adopt the decisions in which they have a say. Mitchell (1973) was of the opinion that communication channels must be open in all directions in the decision-participation process, which ensures the correct flow of information. Strong class participation is related to the teacher's ability to create an effective learning environment in which activities are comprehensible and run smoothly (Brophy, 1986). According to the study by Ögvist and Malmström (2016), students believe that their performance increases when they participate in the decision-making process, when they feel more autonomous in activities, and when they become more connected to activities. A series of similar studies also point to a statistically significant relationship between student participation and academic achievement (Çelik, Toraman, & Çelik, 2018; Furrer & Skinner, 2003; Ögvist & Malmström, 2016; Turner & Patrick, 2004). According to Corso, Bundick, Ouaglia and Haywood (2013), one of the most important factors that ensure student participation in the classroom is the positive relationships they establish with their teachers. Another study shows that participation in classroom discussions is associated with certain dimensions of emotional regulation, self-esteem, and intellectual functioning (Williams, 1971). In our study, the dimension of participative leadership consists of factors, namely, communication, interaction, and trust between teachers and students, as well as participation in decisions and appreciating students' ideas.

Supportive Leadership

Supportive leadership refers to the friendly and approachable behaviours of the leader towards meeting the well-being, needs and expectations of the followers (House & Dessler 1974; House & Mitchell, 1974; Northouse, 2018). Supportive leaders create a favourable working environment for their followers where trust, respect, cooperation and emotional support come to the fore (Daft, 2005). It can be considered that supportive leadership suggests more the motivation and support of the leader towards the efforts of the followers. Followers are often aware of the leader's support in overcoming their concerns related to work. According to the research by Ögvist and Malmström (2016), students regard teachers who take care of them, give them attention, and support and motivate them both during and after the lesson as supportive teachers. The same group of students also emphasize that teachers, whom they consider as supportive leaders, appreciate and encourage them for more when they perform well, and that such teachers are accessible when they ask them for help. The present study relates the supportive leadership dimension to a teacher's support for students inside and outside the classroom, respond to the needs and expectations of students, and support the continuous development of students, etc.

Directive Leadership

Directive leadership characterizes leadership behaviour that instructs followers about their tasks, including exactly what is expected of them, how to do it, and by when they should complete it (Northouse, 2018). Such

leaders define the roles of the followers in the group, guide them while performing their tasks, provide certain performance standards related to the tasks, and demand that they comply with the standards, rules and regulations (House & Mitchell, 1975). According to the research by Ögvist and Malmström (2016), students defined teachers as directive leaders when they give clear and understandable instructions about the tasks to be performed and appropriate solutions, in addition to what is expected of them, and when they clearly speak about the goals. The same group of students also stated that teachers, whom they regard as directive leaders, should explain the details of the task until they are sure that all students understand how to complete the task, and that they should provide the necessary assistance for the students who have difficulty in solving a problem. This study associated the concept of directive leadership with the support of the teacher to the students in dealing with problems, guiding the students to succeed, and learn from the mistakes made in the past, etc.

Achievement-oriented Leadership

In a study by House and Mitchell (1975), the authors stated that an achievement-oriented leader sets challenging goals, expects followers to perform at the highest level, constantly seeks improvement in performance, and has a high degree of confidence that followers will take responsibility, strive, and achieve challenging goals. Achievement-oriented leadership approach provides understandable and compelling goals for the followers (Olowoselu et al., 2019). This leadership model can be regarded to include more of task-oriented leadership behaviour. A leader clearly defines the job descriptions of followers, aims at a high level of success, expects the followers to take responsibility accordingly, makes the followers believe in success, and expresses his trust in them. The research conducted by Ogren (2005) revealed the positive relationship between achievement-oriented leadership behaviours and followers' job satisfaction. Ögvist and Malmström (2016) indicated that teachers who demonstrate achievement-oriented leadership behaviour reinforce their students' expectations of achieving their goals and lead them to reach these goals, which increases students' self-confidence and enables them to think from an achievement-oriented angle. The present study associated the dimension of achievement-oriented leadership with the expectation of high-level achievement, belief in success, encouragement, high expectation, trust in one's own abilities, etc.

METHOD

Research Design

The present study is a descriptive survey design since it aims to develop a teacher leadership scale based on the opinions of middle school students.

Study Group

The study was conducted in the district of Ereğli in Zonguldak province in the 2019-2020 academic year. In line with the purposes of the study, two study groups were formed in order to verify the factor structure, reliability,

and resulting construct of the teacher leadership scale. The first group was formed to determine the validity and reliability of the item pool prepared within the scope of the scale. In this respect, a total of 293 students, 155 girls and 138 boys, studying at the middle school level in Zonguldak province were included in the study. Of all the students, 163 of them (55.6%) were at the 8th grade, 65 (22.2%) of them were at the 7th grade, and 65 (22.2%) of them were at the 6th grade. The second group was formed to verify the factor structure consisting of the data obtained from the first study group. In this context, unlike the first study group, 171 middle school students, including 103 girls and 68 boys, were included in the study. Of all the students, 57 of them (33.3%) were at the 8th grade, 44 (25.7%) of them were at 7th grade, and 70 (40.9%) of them were at 6th grade.

Data Collection

The model suggested by Crocker and Algina (1986) was followed in the process of developing the scale. In that regard, a pool of 32 items was created in four dimensions as participative, directive, supportive, and achievement-oriented behaviours, based on the path-goal theory. Table 1 presents the literature used while creating the item pool of the teacher leadership scale.

Table 1. Literature Used in Creating the Teacher Leadership Scale (TLS) Items

Dimension	Bases of Views and Results	Sample Items
1. Participative	The leader receives the opinions and suggestions of the followers (Northouse, 2018). Strong participation makes the learning environment effective (Brophy, 1986). Participation in the decision-making process increases student performance (Ögvist & Malmström, 2016).	Item 1. My teacher cares about our ideas about the lesson. Item 5. It is so much fun to be with my teacher. Item 7. My teacher teaches us the subjects in a way that will benefit us.
2. Directive	The leader talks about the goals (Ögvist & Malmström, 2016). The leader defines the roles of the followers and helps them in fulfilling their tasks (House & Mitchell, 1975). The leader explains exactly what he expects from the followers (Northouse, 2018).	Item. 17 My teacher talks to us about our dreams for the future. Item 19. My teacher tries to figure out our problems. Item 20. My teacher advises us to look at the problems from different perspectives in order to deal with them.
3. Supportive	The leader behaves in an amiable and friendly way to meet the expectations of the followers (House & Dessler 1974; House & Mitchell, 1974; Northouse, 2018). The leader provides a working environment based on trust, respect, and cooperation for the followers (Daft, 2005). A teacher, as a supportive leader, supports the students inside and outside the classroom and motivates them (Ögvist & Malmström, 2016).	Item 12. My teacher helps us with issues outside the classroom as well. Item 15. My teacher takes care of students not only during the lesson but also outside the lesson. Item 27. My teacher encourages us to feel confidence in our own abilities
4. Achievement-oriented	The leader sets challenging goals and expects his followers show performance at the highest level (House & Mitchell, 1975). The leader reinforces the expectations of the followers about reaching the goals and leads them to do so (Ögvist & Malmström, 2016). The leader sets clear and challenging goals (Olowoselu et al., 2019).	Item 22. I know that my teacher expects a high level of achievement from us. Item 23. My teacher believes that we will be successful. Item 25. My teacher has high expectations from us.

Some sample expressions created within the scope of the four dimensions in Table 1 are as follows: 'My teacher cares about our ideas about the lesson', 'My teacher teaches us the subjects in a way that will benefit us', and 'My teacher guides us on how to be successful in the lesson' etc. The item pool was transformed into a single form by the researchers. Then, validity was achieved in terms of language, expression, clarity, and form. To this end, the options of 'appropriate', 'should be removed' and 'should be corrected' were added next to each item. A section is reserved under each item where experts could add their suggestions for correction. As a result of the feedback received from three field experts and two assessment and evaluation experts, the scale was corrected as indicated. Then, the draft form was administered to 58 students, followed by checking whether each item was fully understood. Afterwards, the scale, which was reduced to 27 items, was made ready for a pilot application. The form was administered to 293 middle school students included in the first study group. The number of students was thought to be suitable for determining the factor structure, since it exceeded the number of items ten times as stated by Tabachnick and Fidell (2013). In the scale form, a 5-point Likert type was used as the answer option (0 = Never, 4 = Always).

Data Analysis

Whether or not the data showed normal distribution was examined in order to decide which technique to use. In this regard, first, the data were transformed into total scale scores and subscale scores. Then, whether the data was normally distributed or not was identified by using kurtosis and skewness values. In this context, it can be assumed said that the z-statistics for the scale and subscale scores are between +2.58 and -2.58, showing a normal distribution (Büyüköztürk, 2017).

As a result of the pilot application, Cronbach Alpha Reliability Coefficients were used to examine the internal consistency of the scale for reliability. In addition, Varimax vertical rotation method was selected in order to determine the factor structure of the 27-item TLS scores, and Explanatory Factor Analysis was applied. Eigenvalues greater than 1 were used to decide the number of dimensions. Utmost attention was paid to have a load of 0.40 and above for each item in order to decide the factor structure. In addition, the load values of items in all dimensions were examined. In the case that the difference between the loads was below 0.10, the item was evaluated as overlapping. The items in question were excluded from the analysis at that stage. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated for the correlation value between dimensions.

In the second stage of the study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to verify the structure formed according to the EFA results. The decision was made on whether the model was verified or not by examining the fit indices formed as a result of the first- and second-level CFA. In this context, attention was paid to ensure that the χ^2/df ratio was smaller than 5, the CFI and TLI values were over 0.90, and the RMSEA and SRMR values were below 0.080 (Hu & Bentler, 1999). The data were analysed with *Mplus* Version 8.5.

Ethics committee approval of the study was obtained from Zonguldak Bülent Ecevit University Human Researches Ethics Committee (Protocol No: 1003).

FINDINGS

Construct Validity (Factor Analysis)

An Explanatory Factor Analysis was conducted for the data obtained from the pilot application in order to examine the 27-item construct validity of the scale. In this framework, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett sphericity values were used to test the suitability of the data set, according to which KMO value was found 0.941, and Bartlett test was χ^2 ($df=190$, $N=293$) = 3259.661, indicating statistical significance ($p < 0.00$) (Özdamar, 2013). The data set, therefore, proved suitable for factor analysis.

Exploratory Factor Analysis

This subsection examined the factor structure of the Teacher Leadership Scale consisting of 27 items collected from 293 middle school students during the pilot application. Principal components factor analysis method was utilized for the data set. As the single factor structure could not be verified as a result of the CFA ($\chi^2/df = 5.188$; CFI = 0.829; TLI = 0.809; RMSEA = 0.104; SRMR = 0.063), Varimax orthogonal rotation method was used. In line with this process, the load values of the items were examined in the first place. In this context, 4 items (Item 2, Item 6, Item 13, and Item 24) with the load values below 0.40 for all dimensions were excluded from the analysis. Moreover, since three items (Item 9, Item 14, and Item 26) had multiple load values for more than one dimension and the difference between these values was less than 0.10, those items were evaluated as overlapping. Upon removing those items from the scale form, the EFA was applied again to the data set consisting of 20 items. Table 2 contains the EFA results regarding the 20-item data set.

Table 2 shows that the eigenvalue of the Participative Leadership is 9.373, while the explained variance is 46.864%; Directive Leadership has an eigenvalue of 1.411 with the explained variance of 7.053%; Supportive Leadership has an eigenvalue of 1.152 with the explained variance of 5.758%, while Achievement-oriented Leadership has an eigenvalue of 1.019 with the explained variance of 5.095%. When the data were evaluated together, it appeared that the scale had four factors by looking at the eigenvalues greater than 1. It can be assumed that this four-factor structure of the scale is consistent with those in the literature. The load values of the scale items on the dimensions were between 0.566 and 0.783 for Participative Leadership, between 0.589 and 0.752 for Directive Leadership, between 0.501 and 0.804 for Supportive Leadership, and between 0.678 and 0.829 for Achievement-oriented Leadership.

Table 2. Exploratory Factor Analysis (EFA) Results for Teacher Leadership Scale (K = 21)

	Items	Factor Load Values				Item-total Correlation
		1	2	3	4	
Factor 1: Participative Leadership						
4.	There is respect and trust between me and my teacher.	.783	.255	.129	.140	.720
3.	There is good communication between my teacher and the students in the classroom.	.741	.267	.237	.170	.742
7.	My teacher teaches us the subjects in a way that will benefit us.	.690	.204	.256	.309	.741
5.	It is so much fun to be with my teacher.	.641	.325	.373	.153	.613
1.	My teacher cares about our ideas about the lesson.	.621	.262	.212	.217	.728
10.	I think we are taught in accordance with the objectives of the lesson.	.566	.046	.402	.263	.606
<i>Cronbach's Alpha Coefficient: .879, Eigenvalue: 9.373 and Explained Variance: %46.864</i>						
Factor 2: Directive Leadership						
17.	My teacher talks to us about our dreams for the future.	.230	.752	.088	.059	.621
20.	My teacher advises us to look at the problems from different perspectives in order to deal with them.	.102	.691	.423	.143	.708
18.	My teacher wants us to learn from mistakes in the past.	.353	.685	-.027	.169	.573
21.	My teacher helps us to cope with our problems.	.158	.610	.375	.253	.655
19.	My teacher tries to figure out our problems.	.217	.607	.444	.239	.720
16.	My teacher guides us on how to be successful in the lesson.	.327	.589	.392	.096	.670
<i>Cronbach's Alpha Coefficient: .863, Eigenvalue: 1.411 and Explained Variance: %7.053</i>						
Factor 3: Supportive Leadership						
12.	My teacher helps us with issues outside the classroom as well.	.197	.145	.804	.229	.718
11.	When we need extra support with the lesson, my teacher never ignores it.	.370	.170	.705	.211	.715
8.	My teacher guides me on what I have to do in case of a difficult subject.	.301	.431	.587	.116	.641
15.	My teacher takes care of students not only during the lesson but also outside the lesson.	.358	.250	.562	.071	.590
27.	My teacher encourages us to feel confidence in our own abilities.	.160	.337	.501	.333	.550
<i>Cronbach's Alpha Coefficient: .839, Eigenvalue: 1.152 and Explained Variance: %5.758</i>						
Factor 4: Achievement-Oriented Leadership						
25.	My teacher has high expectations from us.	.222	.199	.153	.829	.710
22.	I know that my teacher expects a high level of achievement from us.	.188	.102	.128	.794	.625
23.	My teacher believes that we will be successful.	.261	.174	.292	.678	.616
<i>Cronbach's Alpha Coefficient: .800, Eigenvalue: 1.019 and Explained Variance: %5.095</i>						

Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

The mean and standard deviation values of the dimensions of the scale were examined and the results of the reliability analysis as well as the correlation between dimensions are shown in Table 3.

Table 3. Correlation Coefficients Between Factors for the TLS

Factors	M	S	CR	AVE	1	2	3	4
1. Participative Leadership	3,390	,754	0,904	0,614	1	,679**	,729**	,580**
2. Directive Leadership	2,973	,937	0,883	0,562		1	,727**	,506**
3. Supportive Leadership	3,121	,895	0,867	0,572			1	,561**
4. Achievement-oriented Leadership	3,408	,826	0,855	0,671				1

Notes: M= Mean, S = Standard Deviation, CR = Composite Reliability, AVE = Average Variance Extracted
 ** Correlation is significant when it is 0.01.

Table 3 shows that the mean values for the dimensions are between 2.973 and 3.408. The correlation between the dimensions is moderate for Achievement-oriented Leadership and the other three dimensions, i.e., Directive Leadership ($r = 0.506$, $p < 0.01$), Supportive Leadership ($r = 0.561$, $p < 0.01$), and Participative Leadership ($r = 0.508$, $p < 0.01$). On the other hand, a high level of relationship is observed between Supportive Leadership with Participative Leadership ($r = 0.729$, $p < 0.01$) and Directive Leadership ($r = 0.727$, $p < 0.01$). Two methods were used in the current study to measure convergent validity. Accordingly, the Composite Reliability (CR) values were found above 0.7 and the Average Variance Extracted (AVE) values were above 0.5. In this context, it can be assumed that the internal consistency and reliability of the scale was ensured (Fornell & Larcker, 1981).

Confirmatory Factor Analysis

The second stage of the study included the CFA to verify the 4-dimension and 20-item structure based on the EFA results. In this regard, the 20-item scale form was administered to a study group of 171 middle school students. Figure 1 shows the standardized path coefficients resulting from the first-level CFA for TLS.

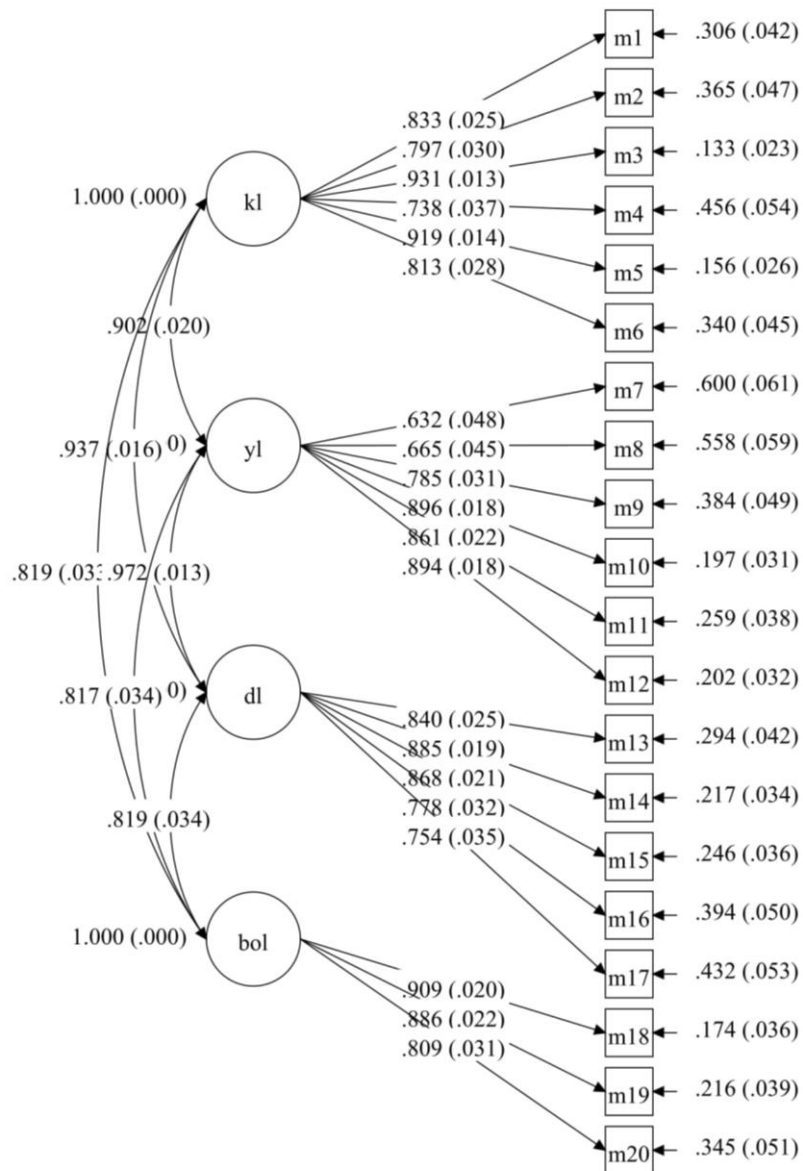


Figure 1. Standardized Path Coefficients for the TLS as a Result of the First-Level CFA (N=171)

Note: PL = Participative Leadership; DL = Directive Leadership; SL = Supportive Leadership; AOL = Achievement-oriented Leadership; standard errors are shown in brackets.

Figure 2 shows the standardized path coefficients for the TLS resulting from second-level CFA.

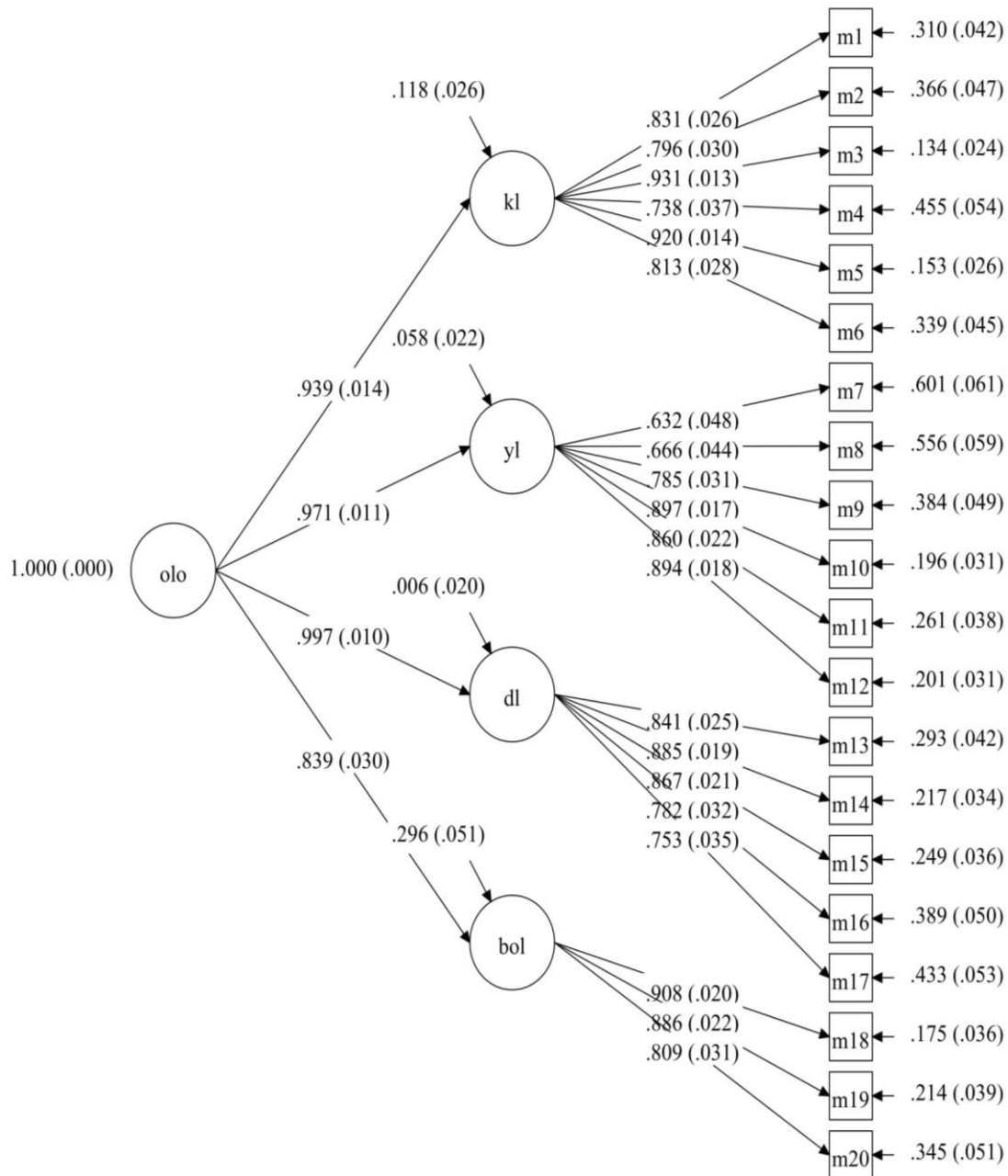


Figure 2. The Standardized Path Coefficients for the TLS as a Result of the Second-Level CFA (N=171)

Note: TLS = Teacher Leadership Scale; PL = Participative Leadership; DL = Directive Leadership; SL = Supportive Leadership; AOL = Achievement-oriented Leadership; standard errors are shown in brackets.

Table 4 shows the fit indices formed as a result of the CFA, conducted as the first and second levels for the TLS.

Table 4. The Fit Indices Formed as a Result of the CFA for the TLS

Factor Structures	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
First-level CFA: 4 Dimensions and 20 Items	355.06	161	2.21	0.08	0.94	0.93	0.04
Second-level CFA: 4 Dimensions and 20 Items	358.17	163	2.20	0.08	0.94	0.93	0.04

Table 4 shows that the χ^2/df ratio is smaller than 5, the CFI and TLI values are over 0.90, and the RMSEA and SRMR values are below 0.08, indicating that the model has good fit values.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study was conducted to develop a teacher leadership scale based on the perceptions of middle school students. The theoretical assumption of the research was based on the path-goal theory of leadership. In this respect, our model was handled within a structure consisting of 20 items in four dimensions, including participative, directive, supportive and achievement-oriented leadership behaviours, which form the sub-dimensions of the scale. The results revealed that the scale is a valid and reliable tool that can be used to measure the leadership behaviours of teachers according to the perceptions of middle school students.

The scores obtained from the EFA results of the sub-dimensions of the scale indicated that participative, directive, supportive, and achievement-oriented leadership behaviours are the dimensions that best explain teacher leadership. In particular, the results further revealed that the participative leadership behaviour refers to a leading teacher who cares about students' ideas, the directive leadership behaviour suggests a kind of leading teacher who guides students to achieve, the supportive leadership behaviour is related to a leading teacher who helps students in and out of the classroom, and finally, the achievement-oriented leadership behaviour indicates that a leading teacher expects a high level of achievement from students.

In the literature, the research results of Ögvist and Malmström (2016), who conducted research on teacher leadership based on the path-goal theory of leadership, support the results of the current study in all dimensions. According to that study, the students indicated that they perform better when they participate in the decision-making in class, and consider teachers who guide them in coping with problems as directive leaders, those who support them when they ask for help in and out of class as supportive leaders, and those who encourage them to think in a success-oriented way as achievement-oriented leaders. Similarly, the results of a study by Köse (2019) show that students perceive teachers as leaders when they conduct in-class student interaction positively, motivate students, show strong teaching leadership, and maintain interaction with students outside of school. On the other hand, some studies on teacher leadership have discussed the issue in terms of classroom processes (Can, 2006; Cheng, 1994; Köse 2019; Olowoselu et al., 2019; Ögvist & Malmström,

2016), as well as the professional development of teachers, and other dimensions such as their compliance, discipline, managerial processes, collaboration with colleagues, and school development etc., which are not directly related to in-class student interaction (Beycioglu & Aslan, 2010; Cansoy & Parlar, 2017; Çolak, Altinkurt & Yılmaz, 2014; Durrant & Holden, 2009; Katzenmeyer & Moller, 2009).

LIMITATIONS OF THE STUDY

In this study, data on teacher leadership were collected in line with the opinions of 6th, 7th, and 8th grade middle school students. The students in the study may have shown social desirability bias in the data collection process. In other words, considering the fact that the study data were collected through teachers and aimed to reveal the students' perceptions towards their teachers, there may be a difference between the students' real thoughts on this issue and their answers, creating a limitation with this aspect of the study. On the other hand, in order to prevent such a limitation, the students were informed about the subject, scope and purpose of the study during the data collection phase of the study and explained that there was no section to reveal their personal information in the scale forms.

The current study dealt with teacher leadership on the basis of path-goal theory- the grounds for the theoretical structure of the study- in terms of classroom processes such as student-teacher interaction and academic outcomes. At that point, dimensions such as the administrative structure of the school, teachers' interaction with their peers, as well as cooperation and professional development were excluded from the study. The present study discussed teacher leadership based on student perceptions. In this respect, other stakeholders of the school, such as teachers, school administrators, families and support staff, were not included in the structure.

SUGGESTIONS

This study was conducted based on the perceptions of middle school students. In subsequent studies, the inclusion of students from different education levels may contribute to the literature with respect to different perspectives. The current study addressed teacher leadership in terms of in-class processes. It is suggested that the subject should be studied in terms of different variables such as professional development of teachers, cooperation with colleagues, participation in administrative processes, and parent interaction, etc.

ETHICAL DECLARATION

"In this article, the journal's writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article."

Ethics committee approval of the study was obtained from Zonguldak Bülent Ecevit University Human Researches Ethics Committee (Protocol No: 1003).

Author(s) Contribution Rate: The contribution rates of the authors in this article are as follows: 1st and 2nd authors 35%, 3rd author 30%.

REFERENCES

- Aliakbari, M. & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 576-592.
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th Press). New York: The Free Press.
- Bedell-Avers, K., Hunter, S. T., Angie, A. D., Eubanks, D. L., & Mumford, M. D. (2009). Charismatic, ideological, and pragmatic leaders: An examination of leader-leader interactions. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 299-315.
- Beycioglu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2009). The Leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 310-322.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J., & Haywood, D. E. (2013). Where student, teacher, and content meet: Student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50-61.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Daft, R.L. (2005). *The leadership experience*. (3rd Ed.). Toronto: Thompson South Western.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 13(2). 334-344.
- Dewan, S., & Dewan, D. (2010). Distance education teacher as a leader: Learning from the path goal leadership theory. *MERLOT journal of Online Learning and Teaching*, 6(3), 673-685.

- Durrant, J. & Holden, G. (2005). *Teachers leading change: Doing research for school improvement*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277-298.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Georgopoulos, B. S., Mahoney, G. M., & Jones, N. W. (1957). A path-goal approach to productivity. *Journal of Applied Psychology*, 41(6), 345-353.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- House, R. J. & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. Hunt & L. Larson (Eds.), *Contingency approaches in leadership* (pp. 29–55). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. & Mitchell, R. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- House, R. J. & Mitchell, T. R. (1975). Path-goal theory of leadership (No. TR-75-67). Washington University Seattle Depart. of Psychology.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Köse, E. K. (2019). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(1), 139-168.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Leithwood, K. A. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- 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.
- Mitchell, T. R. (1973). Motivation and participation: *An integration*. *Academy of Management Journal*, 16(4), 670-679.
- Sickler, J. L. (1988). Teachers in charge: Empowering the professionals. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 354–356.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Los Angeles: Sage publications.

- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Ogren, A. N. (2005). *The effects of achievement-oriented leader behavior on subordinate satisfaction and performance*. Lamar University-Beaumont.
- Olowoselu, A., bin Mohamad, M. A., & Mohamed Farag Mohamed Aboudahr, S. (2019). Path-goal theory and the application in educational management and leadership. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 448-455.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Ryan, S. (1999). *Principals and teachers leading together*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 1-19.
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results. Second international handbook of educational leadership and administration*. The Netherlands: Kluwer Press.
- Tabachnick, B. C. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tsai, K. C. (2017). Development of the teacher leadership style scale. *Social Behavior and Personality*, 45(3), 477-490.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759-1785.
- Williams, R. L. (1971). Relationship of class participation to personality, ability, and achievement variables. *The Journal of Social Psychology*, 83(2), 193-198.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

ÖĞRENCİLERİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin algılarına dayalı olarak öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesidir. Araştırma, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde yürütülmüştür. Bu çerçevede, öğretmen liderliği ölçeğinin yapı geçerliği, güvenilirliği ve ortaya çıkan yapının doğrulanmasını sağlamak üzere iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, ortaokul kademesinde öğrenim gören 293 öğrenci oluştururken ikinci çalışma grubunda ise 171 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında, yol amaç liderlik teorisi temel alınarak dört boyutta 32 maddelik havuz oluşturulmuştur. Pilot uygulamada ise uzman görüşüne göre şekillendirilen 27 maddelik form kullanılmıştır. Pilot uygulama neticesinde yapı geçerliğini incelemek üzere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Bu yapının doğruluğunu test etmek için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Veriler *Mplus* 8.5 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, ortaokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda katılımcı, yönlendirici, destekleyici ve başarı odaklı olmak üzere dört faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. Öğretmen liderliği ölçeğinin nihai formu 20 maddeden oluşmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeğinin (ÖLÖ) öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, katılımcı, yönlendirici, destekleyici ve başarı odaklı.

GİRİŞ

Liderlik, hedeflere katılma noktasında bireylerin ve grupların davranışlarına şekil veren bir etki süreci olarak değerlendirilebilir (Yukl, 2006). Bu doğrultuda, hangi davranışların etkili olduğu, amaçların nasıl tanımlandığı ve bireylerin, grupların ya da örgütsel birimlerin bu amaca doğru nasıl yöneleceği gibi sorular teorik ve deneysel incelemelerin ana konuları haline gelmiştir (Bass ve Bass, 2008). Öte yandan, 21. yüzyılda eğitim örgütlerinden beklenen roller arasında takım odaklı ya da işbirliğine dayalı bir okul liderliğinin sergilenmesi olmuştur (Hallinger ve Heck, 2010; Marks ve Printy, 2003). Bu durum, okul müdürünün, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların içinde yer aldığı geniş ölçekli bir liderlik uygulamasını gündeme taşımaktadır. Diğer taraftan, okul etkililiğine yönelik olarak liderliğin paylaşılan şeklini inceleyen deneysel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Hallinger ve Heck, 2010; Marks ve Printy, 2003; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995). Bu çalışma, liderliğin paylaşılan yönlerinden biri olarak öğretmen liderliğine odaklanmaktadır.

Liderliğin öğretmenler arasında paylaşılmasının okul çıktılarını olumlu yönde etkilediğine dönük önemli kanıtlar bulunmaktadır. Bu kapsamda Leithwood ve Mascall (2008), doksan okul üzerinde yürüttüğü boylamsal bir çalışmada kolektif liderliğin öğretmen motivasyonu aracılığıyla öğrenci başarısı üzerinde güçlü etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmalar liderliğin paylaşılan yönünün öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı göstermiştir. Bunun ötesinde öğretmen liderliği, okula dönük reform ve iyileştirme çalışmalarında giderek daha önemli bir seçenek haline gelmektedir. Birçok çalışmada, öğretmen liderliği farklı açılardan ele alınarak konu üzerinde yeni tanımlar ve yeni yaklaşımlar sunulmuştur (Aliakbari ve Sadeghi, 2014; Harris, 2005; Lambert, 2003). Bunlardan birinde Bedell-Avers, Hunter, Angie, Eubanks ve Mumford (2009), olağanüstü liderlik yaklaşımına göre öğretmen liderliğini karizmatik, ideolojik ve pragmatik boyutlarda ele almıştır. Diğer taraftan, Tsai (2017), Çin’de 264 üniversite öğrencisi üzerinde yürütmüş olduğu çalışmaya dayalı biçimde 30 maddeden oluşan Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğini geliştirmiştir. Olağanüstü liderlik yaklaşımı temel alınan ölçek, karizmatik, ideolojik ve pragmatik olmak üzere üç boyuttan meydana gelmektedir. Konu Türkiye açısından incelendiğinde Can (2009), Türkiye’de üç farklı şehirde yer alan ilköğretim okullarında görevli 20 okul müdürü ve 60 öğretmen ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin liderlik davranışlarının, amaç belirleme, gönüllü çalışmalarını teşvik etme, güven ve vizyon oluşturma ve politikaların belirlenmesi gibi boyutlarda toplandığını ortaya koymuştur. Bunun yanında Beycioğlu ve Aslan (2010), Hatay ilinde görev yapan 296 öğretmenin ve 21 yöneticinin yer aldığı bir çalışmada Öğretmen Liderliği Ölçeğini (ÖLÖ) geliştirmiştir. Ölçek, kuramsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği adıyla üç boyuttan oluşmaktadır. Demir (2014) ise öğretmen algılarına göre mesleki iş birliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamını ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, konunun yakın dönemde farklı açılardan tartışılacağı izlenimini sunmaktadır. Bu çalışmada öğretmen liderliğini tanımlamaya yönelik girişimde öğrenci algılarına dayalı biçimde yol amaç kuramına dayalı olmak üzere dört temel perspektif ele alınmaktadır. Söz konusu liderlik boyutları arasındaki farklılıkları anlamak için her bir değişkenin işe koşulduğu bilişsel süreçlerin ele alınması gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi merkezi yapıda örgütlenmiştir. Buna göre, öğretim programı, ders kitapları ve sınav sistemi gibi temel eğitim politikaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetkisi altındadır. Bu çerçevede öğretmenlerden beklenen rollerden birisi de Bakanlığın belirlediği programların okulun şartlarına göre uyarlanmasıdır. Konu bu açıdan değerlendirildiğinde, okulların gelişimine dönük çabada öğretmen liderliğinin önemli bir bileşen olduğu söylenebilir (Durrant ve Holden, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Ayrıca, öğretmenlerin liderlik davranışlarının neler olabileceğine dönük çalışmalar güncel ve tartışmalı bir konudur. Son dönemde, öğretmen liderliği üzerine birçok çalışma bulunmasına rağmen (Beycioglu ve Aslan, 2010; Cansoy ve Parlar, 2017; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014), bu konuda öğrencilerin görüşlerine başvurulması ve eğilimlerinin saptanması yeni uygulamaların başarısı açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin algılarına dayalı biçimde öğretmen liderlik stillerine yönelik bir ölçek uyarlanmasına gidilmiştir. Araştırma bulgularının konuya bu açıdan katkı sunması ve yeni çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve: Yol-Amaç Liderlik Teorisi

Bu araştırmanın teorik alt yapısı yol-amaç liderlik teorisine dayanmaktadır. Georgopoulos, Mahoney ve Jones (1957) araştırmalarında, çalışanların yüksek düzeyde verimliliğini rasyonel ve daha çok motivasyon ve beklentilerle ilgili olan irrasyonel faktörlerin etkilediğini vurgulamış ve bunu yol amaç hipotezi olarak tanımlamıştır. Bu hipotezden yola çıkan Evans (1970) ve ardından liderin davranışlarının, astların memnuniyetine, motivasyonuna ve performansına olan etkisini inceleyen çalışmasıyla House (1971), yol-amaç liderlik teorisinden bahsetmiştir. Northouse (2018), yol amaç liderlik teorisinin temel prensiplerini, çalışanların, çabalarının ödüllendirileceğini ve değerli bulunacağını hissettiklerinde motive olacaklarını öne süren beklenti teorisinden türetmiştir. Bu teorinin amacı, çalışanların motivasyonlarına ve iş görevlerine odaklanarak performanslarını ve memnuniyetlerini artırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yol amaç liderlik teorisi katılımcı, destekleyici, yönlendirici ve başarı odaklı olmak üzere dört liderlik davranışının üstüne kurgulanmıştır (House ve Mitchell, 1974). Öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki bir çok araştırmada ortaya konulmuştur (Ryan, 1999; Silins ve Mulford, 2002; Shen vd., 2020). Bu araştırmalar, öğretmen liderliğine yönelik farklı modellerin uyarlama çabalarına örnek olarak gösterilebilir. Son dönemde eğitim alanında yol amaç liderlik teorisini temel alan bazı çalışmalar (Dewan ve Dewan, 2010; Olowoselu, Mohamad ve Aboudahr, 2019; Ögvist ve Malmström, 2016) bu modellere örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmada yol amaç kuramı temel alınarak ortaokul öğrencilerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını saptamak amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Yol-amaç liderlik kuramının dört davranışı aşağıda açıklanarak öğretmen liderliği bağlamında değerlendirilmiştir.

Katılımcı Liderlik

Katılımcı bir lider izleyenlerine danışır, onların görüş ve önerilerini alır ve bunları grubun ya da örgütün nasıl ilerleyeceğine ilişkin kararlarla bütünleştirir (Northouse, 2018). Karara katılımın pragmatik bir yönü olduğu söylenebilir. Lider açısından izleyenleri sürece dahil etmek izleyenlerde lidere karşı olumlu algı yaratabilir. Aynı

zamanda bu durum izleyenlerin de üzerinde söz sahibi oldukları kararları daha iyi benimsemesine neden olabilir. Mitchell (1973), karar katılım sürecinde iletişim kanallarının tüm yönlerde açık olduğunu bunun da doğru bilgi akışını sağladığı görüşündedir. Sınıf ortamında katılımın güçlü olması öğretmenin etkinliklerin anlaşılır ve sorunsuz bir şekilde yürüdüğü etkili bir öğrenme ortamı oluşturma yeteneği ile ilgilidir (Brophy, 1986). Ögvist ve Malmström'ün (2016) araştırmasına göre öğrenciler karar alma sürecine katıldıkları zaman performanslarının arttığına, etkinliklerde kendilerini daha özerk hissettiklerine ve etkinliklere daha fazla bağlandıklarına inanmaktadırlar. Benzer bir dizi araştırma da öğrencilerin katılımı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir (Çelik, Toraman ve Çelik, 2018; Furrer ve Skinner, 2003; Ögvist ve Malmström, 2016; Turner ve Patrick, 2004). Corso, Bundick, Ouaglia ve Haywood'a (2013) göre sınıfta öğrencilerin katılımını sağlayan en önemli faktörlerden biri, öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilidir. Bir başka araştırma ise sınıf tartışmalarına katılımın duygusal uyum, benlik saygısı ve entelektüel işlevselliğin belirli boyutları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Williams, 1971). Bizim çalışmamızda ise katılımcı liderlik boyutunu öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim, etkileşim, güven, karara katılım ve öğrencilerin fikirlerine değer verme konuları oluşturmaktadır.

Destekleyici Liderlik

Destekleyici liderlik liderin, izleyenlerinin refahını, ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaya dönük sergilediği arkadaşça ve cana yakın davranışlarla ilgilidir (House ve Dessler 1974; House ve Mitchell, 1974; Northouse, 2018). Destekleyici liderler izleyenleri için güven, saygı, işbirliği ve duygusal desteğin ön plana çıktığı elverişli bir çalışma ortamı yaratırlar (Daft, 2005). Destekleyici liderliğin daha çok liderin izleyenlerin çabalarına dönük motivasyonu ve desteği ile ilgili olduğu söylenebilir. İzleyenler işe dönük kaygılarının giderilmesinde liderin desteğinin farkındadır. Ögvist ve Malmström'ün (2016) araştırmalarına göre öğrenciler kendileriyle ilgilenen, kendilerini önemseyen ve hem ders sırasında hem de sonrasında onlara destek olan ve motive eden öğretmenleri destekleyici öğretmen olarak görmektedir. Yine aynı öğrenciler, destekleyici lider olarak gördükleri öğretmenlerin iyi performans sergilediklerinde kendilerini takdir edip daha fazlası için cesaretlendirdiklerini, takıldıkları konularda ise kendilerinden yardım istediklerinde ulaşılabilir olduklarını vurgulamaktadır. Mevcut çalışma, destekleyici liderlik boyutunu öğretmenin sınıf içinde ve dışında öğrenciye olan desteği, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilme, öğrencilerin sürekli gelişimini destekleme vb. konularla ilişkilendirmiştir.

Yönlendirici Liderlik

Yönlendirici liderlik, izleyenlerine, onlardan tam olarak ne beklediğini, bunu nasıl yapacaklarını ve ne zamana kadar tamamlamaları gerektiği dahil olmak üzere, görevleri hakkında talimatlar veren liderlik davranışını karakterize eder (Northouse, 2018). Yönlendirici liderler, izleyenlerin gruptaki rollerini tanımlar, görevlerini yerine getirirken onlara rehberlik ederler, görevlere ilişkin belirli performans standartları sağlayarak izleyenlerin bu standartlara, kural ve düzenlemelere uymalarını isterler (House ve Mitchell, 1975). Ögvist ve Malmström'ün

(2016) araştırmalarına göre öğrenciler, gerçekleştirilecek görevler, bunların uygun çözümü ve bunlarla ilgili kendilerinden beklenenler konusunda açık ve anlaşılabilir yönergeler veren, amaçlarla ilgili konuşan öğretmenleri yönlendirici lider olarak tanımlamaktadırlar. Yine aynı öğrenciler, yönlendirici lider olarak gördükleri öğretmenlerin, görevin nasıl tamamlanacağını tüm öğrencilerin anladığından emin olana kadar görevin detaylarını aıkırlar, problemin çözümünde zorlanan öğrencilere bununla başa çıkmaları konusunda gerekli yardımı yapar. Bu araştırma, yönlendirici liderlik boyutunu, öğretmenin sorunlarla başa çıkma noktasında öğrencilere gösterdiği destek, başarıya ilişkin öğrencilere yol gösterme, geçmişte yapılan hatalardan ders çıkarma konusunda öğrenciyi yönlendirme vb. konularla ilişkilendirmiştir.

Başarı Odaklı Liderlik

House ve Mitchell'e (1975) göre, başarı odaklı bir lider, zorlu hedefler belirler, izleyenlerinin en üst düzeyde performans göstermesini bekler, sürekli olarak performansta iyileştirme ister ve izleyenlerin sorumluluk alacağına, çaba göstereceğine ve zorlu hedeflere ulaşacağına dair yüksek derecede güvene sahiptir. Başarı odaklı liderlik yaklaşımı, izleyenler için anlaşılır ve zorlayıcı hedefler sağlar (Olowoselu vd., 2019). Başarı odaklı liderlik modelinin daha çok görev odaklı liderlik davranışını içerdiği söylenebilir. Lider izleyenlerin görev tanımlarını açık bir şekilde yapar, yüksek düzeyde başarıyı hedefler, bunun için izleyenlerin sorumluluk üstlenmesini bekler, izleyenleri başarıya inandırır ve onlara güvendiğini belli eder. Ogren (2005) tarafından yapılan araştırma, başarı odaklı liderlik davranışları ile izleyenlerin iş tatmini arasındaki olumlu yönde ilişkiyi ortaya koymaktadır. gvist ve Malmström'un (2016) araştırmalarına göre başarı odaklı liderlik davranışı gösteren öğretmenler, ğrencilerinin hedeflere ulaşma konusundaki beklentilerini pekiştirerek bu hedeflere ulaşmalarını sağlarlar ve bu da öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırmak başarı odaklı düşünmelerini olanaklı kılar. Bu araştırma başarı odaklı liderlik boyutunu, yüksek düzeyde başarı beklentisi, başarıya inanma, cesaretlendirme, yüksek beklenti, kendi yeteneklerine güvenme vb. konularla ilişkilendirmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ortaokul ğrencilerinin görüşlerine dayalı ğretmen liderliği leğinin geliştirilmesi amaçlandığından çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Çalışma grubu

Araştırma, 2019-2020 eğitim ve ğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde yürütülmüştür. Bu çerçevede, ğretmen liderliği leğinin faktör yapısı, güvenirliği ve ortaya çıkan yapının doğrulanmasını sağlamak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci çalışma grubu, ölçek kapsamında hazırlanan madde havuzun geçerliğini ve güvenirliğini belirlemek üzere oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, Zonguldak ilinde ortaokul kademesinde öğrenim gören 155 kız ve 138 erkek toplam 293 ğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu ğrencilerin

163'ü (%55,6) 8. Sınıf; 65'i (%22,2) 7. sınıf ve 65'i (%22,2) 6. Sınıf düzeyindedir. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise birinci çalışma grubunun verilerinden oluşan faktör yapısını doğrulamak üzere oluşturulmuştur. Bu kapsamda birinci çalışma grubundan farklı olarak 103 kız ve 68 erkek olmak üzere 171 ortaokul öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 57'si (%33,3) 8. Sınıf; 44'ü (%25,7) 7. sınıf ve 70'i (%40,9) 6. Sınıf düzeyindedir.

Veriler ve Toplanması

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Crocker ve Algina'nın (1986) önerdiği yol izlenmiştir. Bu doğrultuda, yol-amaç teorisine dayalı olarak katılımcı, yönlendirici, destekleyici ve başarı odaklı olmak üzere dört boyutta toplam 32 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Tablo 1'de öğretmen liderliği ölçeğinin madde havuzunu oluştururken yararlanılan alanyazın yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) Maddelerinin Oluşturulmasında Yararlanılan Alanyazın

Boyut	Dayandığı Temel Görüş ve Bulgular	Örnek madde
1. Katılımcı	Lider, izleyenlerin görüş ve önerilerini alır (Northouse, 2018). Katılımın güçlü olması öğrenme ortamını etkili kılar (Brophy, 1986). Karar alma sürecine katılım öğrenci performansını artırır (Ögvist ve Malmström, 2016).	Madde 1. Öğretmenim dersle ilgili fikirlerimize önem verir. Madde 5. Öğretmenim ile bir arada olmak çok eğlencelidir. Madde 7. Öğretmenim, ders konularını bize faydası olacak biçimde işler.
2. Yönlendirici	Lider, amaçlarla ilgili konuşur (Ögvist ve Malmström, 2016). Lider, izleyenlerin rollerini tanımlar, görevlerini yerine getirirken onlara yardımcı olur (House ve Mitchell, 1975). Lider, izleyenlerden tam olarak ne beklediğini açıklar (Northouse, 2018).	Madde 17. Öğretmenim bizimle gelecek ile ilgili hayallerimiz üzerine konuşur. Madde 19. Öğretmenim sorunlarımızı bulmaya çalışır. Madde 20. Öğretmenim, sorunları çeşitli bakış açılarıyla ele almamızı söyler.
3. Destekleyici	Lider izleyenlerin beklentilerine karşı canı yakın ve arkadaşça davranış sergiler ilgilidir (House ve Dessler 1974; House ve Mitchell, 1974; Northouse, 2018). Lider, izleyenler için güven, saygı ve işbirliği temelinde bir çalışma ortamı sağlar (Daft, 2005). Destekleyici lider olan öğretmen sınıf içinde ve dışında öğrencilere destek, onları motive eder (Ögvist ve Malmström, 2016).	Madde 12. Öğretmenim ders dışında da bize yardımcı olur. Madde 15. Öğretmenim sadece derste değil ders dışında da öğrencilerle görüşür. Madde 27. Kendi yeteneklerimize güven duymamızı sağlar.
4. Başarı Odaklı	Lider, zorlu hedefler belirler, izleyenlerinin en üst düzeyde performans göstermesini bekler House ve Mitchell' e göre (1975). Lider, izleyenlerin hedeflere ulaşma konusundaki beklentilerini pekiştirerek bu hedeflere ulaşmalarını sağlarlar (Ögvist ve Malmström, 2016). Lider, anlaşılır ve zorlayıcı hedefler belirler (Olowoselu vd., 2019).	Madde 22. Öğretmenimin bizden yüksek düzeyde başarı beklediğini biliyorum. Madde 23. Öğretmenim başarılı olacağımıza inanır. Madde 25. Öğretmenimin bizden beklentisi yüksektir.

Tablo 1'de yer alan dört boyut kapsamında oluşturulan örnek ifadeler "Öğretmenim dersle ilgili fikirlerimize önem verir.", "Öğretmenim, ders konularını bize fayda sağlayacak biçimde işler." ve "Öğretmenimiz derste nasıl başarılı olacağımız hakkında bize yol gösterir." şeklindedir. Hazırlanan madde havuzu araştırmacılar tarafından tek bir forma dönüştürülmüştür. Ardından dil, anlatım, açıklık ve biçim açısından geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu kapsamda hazırlanan formda her bir maddenin yanına, “uygun”, “çıkartılmalı” ve “düzeltmeli” seçenekleri eklenmiştir. Yine her bir maddenin altına uzmanların düzeltme önerilerini ekleyecekleri bir bölüm ayrılmıştır. Üç alan uzmanı ile iki ölçme-değerlendirme uzmanından alınan dönütler neticesinde ölçeğin düzeltme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ardından, taslak form 58 öğrenciye uygulanmış ve her bir maddenin anlaşılıp anlaşılmadığına bakılmıştır. Bu işlemlerin ardından 27 maddeye indirilen ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu form, araştırmanın birinci çalışma grubunda yer alan 293 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Bu sayının, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilen ve madde sayısının on katından fazla olması sebebiyle faktör yapısını belirlemek üzere uygun olduğu düşünülmüştür. Ölçek formunda yanıtlama seçeneği olarak 5’li Likert tipi kullanılmıştır (0=Hiçbir zaman, 4=Her zaman).

Verilerin Analizi

Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek üzere verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre, ilk önce veriler ölçek toplam puanına ve alt ölçek puanlarına dönüştürülmüştür. Ardından, verilerin normal dağılıp dağılmadığı ise basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılarak saptanmıştır. Bu kapsamda oluşturulan ölçek puanları ile alt ölçek puanlarına ilişkin z-istatistiğinin +2.58 ile -2.58 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2017).

Pilot uygulama neticesinde ölçeğin güvenilirliğine yönelik iç tutarlılığını incelemek üzere Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayılarından yararlanılmıştır. Ayrıca, 27 maddelik ÖLÖ puanlarının faktör yapısını belirlemek üzere Varimax dik döndürme yöntemi seçilerek Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Boyut sayısına karar vermek üzere 1’den büyük olan özdeğerler (Eigenvalue) kullanılmıştır. Faktör yapısına karar vermek üzere her bir maddeye ilişkin yükün 0,40 ve üzeri olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında bir maddenin tüm boyutlara verdiği yük değerleri incelenmiş ve yükler arasındaki fark 0,10’un altında ise o madde binişik olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu maddeler bu aşamada analizden çıkarılmıştır. Boyutlar arasındaki korelasyon değeri için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise AFA sonuçlarına göre oluşan yapıyı doğrulamak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda oluşan uyum indeksleri incelenerek modelin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verilmiştir. Bu kapsamda, χ^2/sd oranının 5’ten küçük, CFI ile TLI değerlerinin 0,90’nın üstünde ve RMSEA ile SRMR değerlerinin 0,080’in altında olmasına dikkat edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Veriler, Mplus 8.5 yazılımı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın etik kurul onayı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Protokol No:1003).

BULGULAR

Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi)

Ölçeğin 27 maddelik yapı geçerliliğini incelemek üzere pilot uygulamadan elde edilen verilere yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu çerçevede, veri setinin uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik değerleri kullanılmıştır. Buna göre KMO değerinin ,941 ve Bartlett testinin, χ^2 ($sd=190$, $N=293$) = 3259, 661; $p<.00$, anlamlı olduğu görülmüştür (Özdamar, 2013). Bu çerçevede, veri setinin faktör analizi açısından uygun olduğu anlaşılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu alt bölümde, pilot uygulama ile birlikte 293 ortaokul öğrencisinden toplanan 27 maddelik Öğretmen Liderliği Ölçeğinin faktör yapısı incelenmiştir. Bu kapsamda veri setine yönelik temel bileşenler faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Tek faktörlü yapı DFA sonucunda doğrulanmadığından ($\chi^2/sd = 5,188$; $CFI=0,829$; $TLI = 0,809$; $RMSEA = 0,104$; $SRMR = 0,063$) Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu işlem doğrultusunda ilk olarak maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda tüm boyutlara 0,40'ın altında yük değeri veren 4 madde (Madde 2, Madde 6, Madde 13 ve Madde 24) analiz dışı bırakılmıştır. Bunun yanında 3 madde (Madde 9, Madde 14 ve Madde 26) birden fazla boyuta yük değeri verdiği için ve bu değerler arasındaki fark 0,10'un altında olduğundan bu maddeler binişik olarak değerlendirilmiştir. Bu maddelerin ölçek formundan çıkarılmasıyla 20 maddeden oluşan veri setine yeniden AFA yapılmıştır. Tablo 2'te 20 maddelik veri setine ilişkin AFA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2'ye göre, Katılımcı Liderlik boyutunun özdeğerinin 9,373 ve açıkladığı varyansın %46,864 olduğu görülmektedir. Yönlendirici Liderlik boyutunun özdeğeri 1,411 ve açıkladığı varyans %7,053'tür. Destekleyici Liderlik boyutunun özdeğeri 1,152 ve açıkladığı varyans %5,758 olarak bulunmuştur. Başarı Odaklı Liderlik boyutunda ise özdeğerin 1,019 ve açıkladığı varyansın %5,095 olduğu saptanmıştır. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde 1'den büyük olan özdeğerlere bakılarak ölçeğin dört faktörlü olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin bu dört faktörlü yapısının alanyazın ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ölçek maddelerinin boyutlara verdiği yük değerleri, Katılımcı Liderlik boyutunda 0,566 ile 0,783; Yönlendirici Liderlik boyutunda 0,589 ile 0,752; Destekleyici Liderlik boyutunda 0,501 ile 0,804 ve Başarı Odaklı Liderlik boyutunda 0,678 ile 0,829 arasında gerçekleşmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları (K=21)

Madde	Faktör Yük Değerleri				Madde Toplam Korelasyonu
	1	2	3	4	
Faktör 1: Katılımcı Liderlik					
4. Öğretmenim ile aramızda saygı ve güven ortamı vardır.	,783	,255	,129	,140	,720
3. Öğretmenim ile sınıftaki öğrenciler arasında iyi bir iletişim vardır.	,741	,267	,237	,170	,742
7. Öğretmenim, ders konularını bize faydası olacak biçimde işler.	,690	,204	,256	,309	,741

5.	Öğretmenim ile bir arada olmak çok eğlencelidir.	,641	,325	,373	,153	,613
1.	Öğretmenim dersle ilgili fikirlerimize önem verir.	,621	,262	,212	,217	,728
10.	Dersin amaçlarına uygun olacak şekilde ders işlediğimizi düşünüyorum.	,566	,046	,402	,263	,606

Cronbach's Alpha Katsayısı: ,879, Özdeğer: 9,373 ve Açıklanan Varyans: %46,864

Faktör 2: Yönlendirici Liderlik

17.	Öğretmenim bizimle gelecek ile ilgili hayallerimiz üzerine konuşur.	,230	,752	,088	,059	,621
20.	Öğretmenim, sorunları çeşitli bakış açılarıyla ele almamızı söyler.	,102	,691	,423	,143	,708
18.	Öğretmenim, geçmişte yapılan olumsuz örneklerden ders çıkarmamızı ister.	,353	,685	-,027	,169	,573
21.	Öğretmenim sorunlarımızla başa çıkmamız için gerekli yardımları sağlar.	,158	,610	,375	,253	,655
19.	Öğretmenim sorunlarımızı bulmaya çalışır.	,217	,607	,444	,239	,720
16.	Öğretmenimiz derste nasıl başarılı olacağımız hakkında bize yol gösterir.	,327	,589	,392	,096	,670

Cronbach's Alpha Katsayısı: ,863, Özdeğer: 1,411 ve Açıklanan Varyans: %7,053

Faktör 3: Destekleyici Liderlik

12.	Öğretmenim ders dışında da bize yardımcı olur.	,197	,145	,804	,229	,718
11.	Dersle ilgili ekstra desteğe ihtiyacımız olduğunda öğretmenim buna duyarsız kalmaz.	,370	,170	,705	,211	,715
8.	Zorlandığım konular için yapmam gerekenlerin neler olduğu hakkında bana yol gösterir.	,301	,431	,587	,116	,641
15.	Öğretmenim sadece derste değil ders dışında da öğrencilerle görüşür.	,358	,250	,562	,071	,590
27.	Kendi yeteneklerimize güven duymamızı sağlar.	,160	,337	,501	,333	,550

Cronbach's Alpha Katsayısı: ,839, Özdeğer: 1,152 ve Açıklanan Varyans: %5,758

Faktör 4: Başarı Odaklı Liderlik

25.	Öğretmenimin bizden beklentisi yüksektir.	,222	,199	,153	,829	,710
22.	Öğretmenimin bizden yüksek düzeyde başarı beklediğini biliyorum.	,188	,102	,128	,794	,625
23.	Öğretmenim başarılı olacağımıza inanır.	,261	,174	,292	,678	,616

Cronbach's Alpha Katsayısı: ,800, Özdeğer: 1,019 ve Açıklanan Varyans: %5,095

Yöntem: Principal Component Analysis.

Döndürme Yöntemi: Varimax with Kaiser Normalization.

Ölçeğin boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Bunun yanında aynı tabloda boyutlar arasındaki korelasyona yer verilmiştir.

Tablo 3. ÖLÖ için Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

Faktörler	M	S	CR	AVE	1	2	3	4
1. Katılımcı Liderlik	3,390	,754	0,904	0,614	1	,679**	,729**	,580**
2. Yönlendirici Liderlik	2,973	,937	0,883	0,562		1	,727**	,506**
3. Destekleyici Liderlik	3,121	,895	0,867	0,572			1	,561**
4. Başarı Odaklı Liderlik	3,408	,826	0,855	0,671				1

Açıklamalar: M=Ortalama, S = Standart Sapma, CR = Bileşik Güvenilirlik (Composite Reliability), AVE = Ortalama Varyans (Average Variance Extracted)

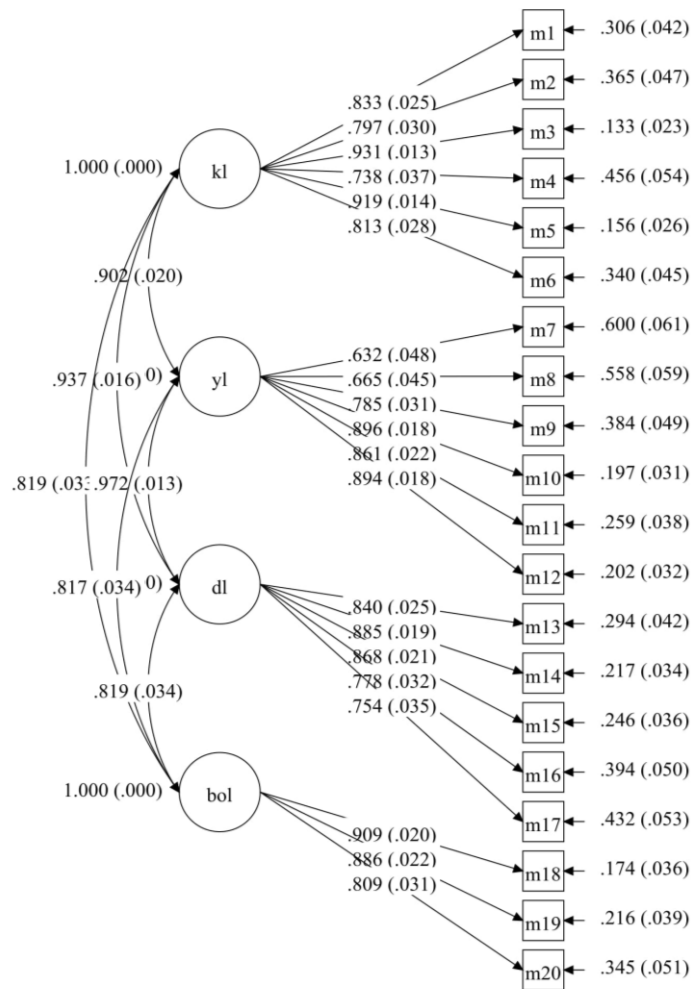
** Korelasyon 0.01 düzeyinde manidardır.

Tablo 3'e bakıldığında boyutlara ilişkin ortalamaların 2,973 ile 3,408 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Boyutlar arasındaki korelasyon ise Başarı Odaklı Liderlik ile diğer üç boyut olan Yönlendirici Liderlik ($r = 0,506, p < 0,01$),

Destekleyici Liderlik ($r = 0,561, p < 0,01$) ve Katılımcı Liderlik ($r = 0,508, p < 0,01$) arasında orta düzeyde gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, Destekleyici Liderlik ile Katılımcı Liderlik ($r = 0,729, p < 0,01$) ve Yönlendirici Liderlik ($r = 0,727, p < 0,01$) arasında yüksek düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında yakınsak geçerliliği ölçmek amacıyla iki yonteme başvurulmuştur. Buna göre Bileşik Güvenilirlik (CR) değerlerinin 0,7'nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca Ortalama Varyans (AVE) değerlerinin ise 0,5'in üzerinde yer aldığı görülmüştür. Bu kapsamda ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir (Fornell ve Larcker, 1981).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

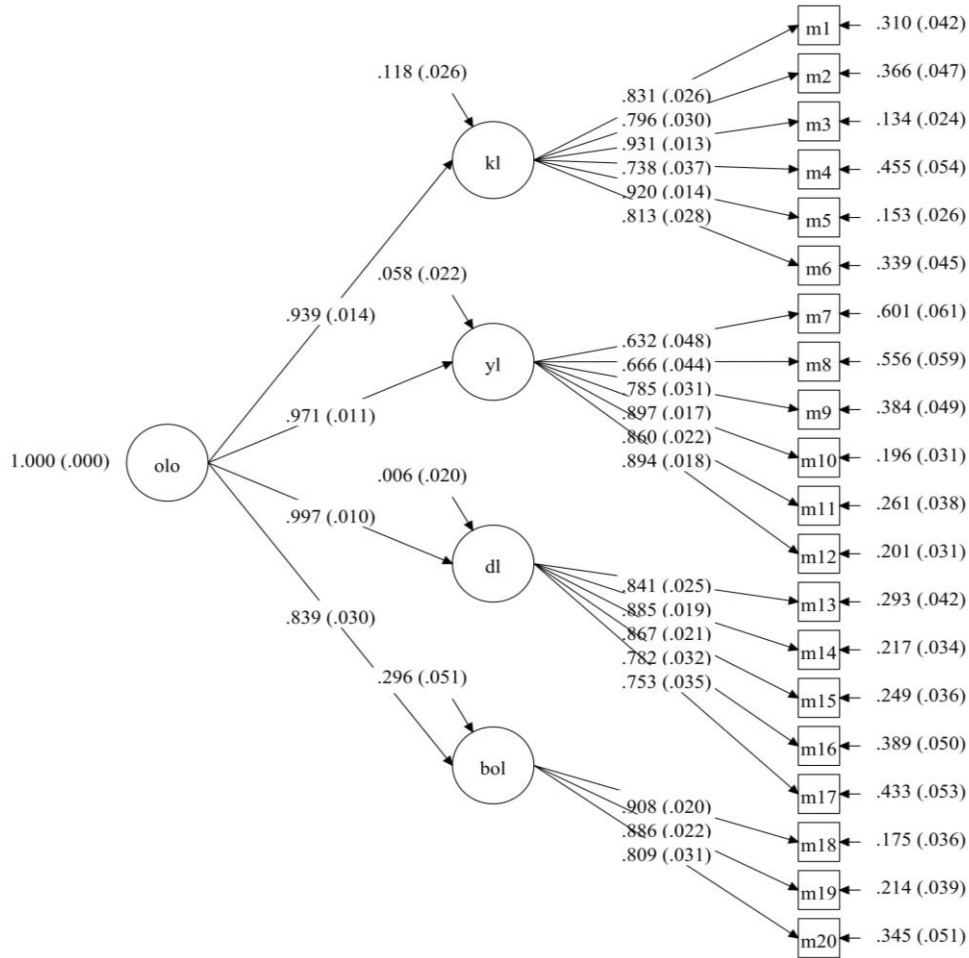
Çalışmanın ikinci aşamasında AFA sonuçlarına dayalı biçimde oluşan 4 boyut ve 20 maddelik yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. Bu kapsamda 20 maddelik ölçek formu 171 ortaokul öğrencisinden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Şekil 1'de ÖLÖ için birinci düzey DFA sonucunda oluşan standartlaştırılmış yol katsayıları yer almaktadır.



Şekil 1. ÖLÖ İçin Birinci Düzey DFA Sonucunda Oluşan Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=171)

Not: KL = Katılımcı Liderlik; YL = Yönlendirici Liderlik; DL = Destekleyici Liderlik; BOL = Başarı Odaklı Liderlik; standart hatalar parantez içerisinde gösterilmiştir.

Şekil 2’de ÖLÖ için ikinci düzey DFA sonucunda oluşan standartlaştırılmış yol katsayıları yer almaktadır.



Şekil 2. ÖLÖ için İkinci Düzey DFA Sonucunda Oluşan Standartlaştırılmış Yol Katsayıları (N=171)

Not: OLO = Öğretmen Liderliği Ölçeği; KL = Katılımcı Liderlik; YL = Yönlendirici Liderlik; DL = Destekleyici Liderlik; BOL = Başarı Odaklı Liderlik; standart hatalar parantez içerisinde gösterilmiştir.

Tablo 4’te ÖLÖ için birinci ve ikinci düzey olarak ele alınan DFA sonucunda oluşan uyum indeksleri yer almaktadır.

Tablo 4. ÖLÖ için DFA Sonucu Oluşan Uyum Değerleri

Faktör Yapıları	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Birinci Düzey DFA: 4 Boyut ve 20 Madde	355,06	161	2,21	0,08	0.94	0.93	0.04
İkinci Düzey DFA: 4 Boyut ve 20 Madde	358,17	163	2,20	0,08	0.94	0.93	0.04

Tablo 4 incelendiğinde, χ^2/sd oranının 5'ten küçük, CFI ile TLI değerlerinin 0,90'nın üstünde ve RMSEA ile SRMR değerlerinin 0,080'in altında olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin algılarına dayalı öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın teorik varsayımı, yol-amaç liderlik kuramına dayanmaktadır. Bu doğrultuda modelimiz bu teorinin temel varsayımlarından hareketle ölçeğin alt boyutlarını oluşturan katılımcı, yönlendirici, destekleyici ve başarı odaklı liderlik olmak üzere toplam dört boyutta 20 maddeden oluşan bir yapıda ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ölçeğin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin alt boyutlarının AFA sonuçlarından elde edilen puanlara göre sırasıyla katılımcı, yönlendirici, destekleyici ve başarı odaklı liderlik alt boyutları öğretmen liderliğini en iyi açıklayan boyutlardır. Bu noktadan hareketle, katılımcı liderlik boyutu lider öğretmenin öğrencilerin fikirlerine önem verdiğini, yönlendirici liderlik boyutu lider öğretmenin başarılı olma konusunda öğrencilere yol gösterdiğini, destekleyici liderlik boyutu lider öğretmenin ders içinde ve ders dışında öğrencilere yardımcı olduğunu ve son olarak başarı odaklı liderlik boyutu lider öğretmenin öğrenciler için yüksek düzeyde başarı beklediği sonucunu ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, yol-amaç liderlik teorisini temel alarak öğretmen liderliği konusunda araştırma yapan Ögvist ve Malmström'un (2016) araştırma bulgularının tüm boyutlarda mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler, sınıfta alınan kararlara katıldıkları zaman daha iyi performans gösterdiklerini, problemlerle başa çıkma konusunda kendilerine yol gösteren öğretmenleri yönlendirici lider olarak gördüklerini, sınıf içi ve dışı konularda yardım istedikleri zaman kendilerini destekleyen öğretmenleri destekleyici lider olarak gördüklerini ve yine başarı odaklı düşünceleri noktasında kendilerine telkinde bulunan öğretmenleri ise başarı odaklı lider olarak gördüklerini belirtmiştir. Benzer biçimde Köse'nin (2019) araştırma sonuçları da öğrencilerin, sınıf içi öğrenci etkileşimini olumlu yönde yürüten, öğrencileri motive eden, güçlü bir öğretim liderliği gösteren ve okul dışında da öğrencilerle etkileşimi sürdüren öğretmenleri lider olarak algıladıklarını göstermektedir. Öte yandan, öğretmen liderliği konusunda yapılan bazı araştırmaların öğretmen liderliğini sınıf içi süreçler açısından ele aldığını (Can, 2006; Cheng, 1994; Köse 2019; Olowoselu vd., 2019; Ögvist ve Malmström, 2016), bunun yanında konuyu öğretmenin mesleki gelişimi, okula uyum, disiplin, yönetsel süreçler, meslektaşlarla işbirliği, okul gelişimi vb. doğrudan sınıf içi öğrenci etkileşiminin dışındaki boyutlarda ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir (Beycioglu ve Aslan, 2010; Cansoy ve Parlar, 2017; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Durrant ve Holden, 2009; Katzenmeyer ve Moller, 2009).

ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmada, öğretmen liderliğine ilişkin veriler, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda toplanmıştır. Öğrenciler veri toplama sürecinde sosyal istenirlik yanlılığı göstermiş olabilirler. Bir başka ifadeyle

çalışma verileri öğretmenler aracılığıyla toplandığı ve öğretmenlerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçladığından öğrencilerin bu konudaki gerçek düşünceleri ile verdiği cevaplar arasında farklılık olabileceği gerçeği dikkate alındığında araştırmanın bu boyutuyla bir sınırlılık yarattığı söylenebilir. Diğer taraftan bu durumun yarattığı sınırlılığı önlemek için çalışmanın veri toplama aşamasında öğrencilere çalışmanın konusu, kapsamı ve amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve ölçek formlarında kişisel bilgileriyle ilgili herhangi bir bölüm olmadığı kendileriyle paylaşılmıştır. Mevcut araştırma, öğretmen liderliğini temel aldığı teorik yapı olan yol-amaç kuramının öğrenci-öğretmen etkileşimi ve akademik çıktılar gibi daha çok sınıf içi süreçler açısından ele almıştır. Bu noktada, okulun yönetsel yapısı, öğretmenin akranlarıyla olan etkileşimi, işbirliği ve mesleki gelişimi gibi boyutlar çalışmanın sınırları dışında tutulmuştur. Bu çalışmada, öğretmen liderliğini öğrenci algılarına dayalı olarak işlemiştir. Bu açıdan, okulun diğer paydaşları olan öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve destek personeli yapının içine dahil edilmemiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin algılarına dayalı olarak yürütülmüştür. Sonraki çalışmalarda, farklı eğitim kademelerinden öğrencilerin araştırma kapsamına dahil edilmesi konuya farklı bakış açıları katabilir. Mevcut araştırma öğretmen liderliğine sınıf içi süreçler boyutunda değinmiştir. Konunun öğretmenlerin mesleki gelişimi, çalışma arkadaşlarıyla işbirliği, yönetsel süreçlere katılımı, veli etkileşimi vb. farklı değişkenler açısından çalışılması önerilmektedir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.”

Araştırmanın etik kurul onayı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Protokol No:1003).

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada 1. ve 2. yazar %35, 3. yazar ise %30 oranında katkı sunmuştur.

KAYNAKÇA

- Aliakbari, M. & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 576-592.
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th Press). New York: The Free Press.
- Bedell-Avers, K., Hunter, S. T., Angie, A. D., Eubanks, D. L., & Mumford, M. D. (2009). Charismatic, ideological, and pragmatic leaders: An examination of leader-leader interactions. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 299-315.

- Beycioglu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2009). The Leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 310-322.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Corso, M. J., Bundick, M. J., Quaglia, R. J., & Haywood, D. E. (2013). Where student, teacher, and content meet: Student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50-61.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Daft, R.L. (2005). *The leadership experience*. (3rd Ed.). Toronto: Thompson South Western.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 13(2). 334-344.
- Dewan, S., & Dewan, D. (2010). Distance education teacher as a leader: Learning from the path goal leadership theory. *MERLOT journal of Online Learning and Teaching*, 6(3), 673-685.
- Durrant, J. & Holden, G. (2005). *Teachers leading change: Doing research for school improvement*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3), 277-298.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Georgopoulos, B. S., Mahoney, G. M., & Jones, N. W. (1957). A path-goal approach to productivity. *Journal of Applied Psychology*, 41(6), 345-353.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.

- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- House, R. J. & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. Hunt & L. Larson (Eds.), *Contingency approaches in leadership* (pp. 29–55). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. & Mitchell, R. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- House, R. J. & Mitchell, T. R. (1975). Path-goal theory of leadership (No. TR-75-67). Washington University Seattle Depart. of Psychology.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Köse, E. K. (2019). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(1), 139-168.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Leithwood, K. A. & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- 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.
- Mitchell, T. R. (1973). Motivation and participation: *An integration*. *Academy of Management Journal*, 16(4), 670-679.
- Sickler, J. L. (1988). Teachers in charge: Empowering the professionals. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 354–356.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Los Angeles: Sage publications.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Ogren, A. N. (2005). *The effects of achievement-oriented leader behavior on subordinate satisfaction and performance*. Lamar University-Beaumont.
- Olowoselu, A., bin Mohamad, M. A., & Mohamed Farag Mohamed Aboudahr, S. (2019). Path-goal theory and the application in educational management and leadership. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 448-455.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T. & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Ryan, S. (1999). *Principals and teachers leading together*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 1-19.

- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results. Second international handbook of educational leadership and administration*. The Netherlands: Kluwer Press.
- Tabachnick, B. C. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.
- Tsai, K. C. (2017). Development of the teacher leadership style scale. *Social Behavior and Personality*, 45(3), 477-490.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759-1785.
- Williams, R. L. (1971). Relationship of class participation to personality, ability, and achievement variables. *The Journal of Social Psychology*, 83(2), 193-198.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.