

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- Spiritual Leadership, Organizational Culture, Organizational Silence and Academic Success of the School
Ruhsal Liderlik, Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik ve Okulun Akademik Başarısı
- Adaptation of Teachers' Instructional Emotions Scale to Turkish Culture and Revision and Descriptive Analysis of the Scale
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması, Revize Edilmesi ve Betimsel Analizi
- Examination of Classroom Management Competencies of Faculty of Education Students
- Development and Psychometric Properties of Teacher Classroom Leadership Scale (TCLS)
Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin (ÖSLÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri
- An Analysis of Teacher's Performance Evaluation at Private Schools: Kahramanmaraş and Gaziantep Sample

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN
KURAM VE UYGULAMADA
eğitimYÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE
HAKEMLİ DERGİDİR.

[Educational Administration: Theory and Practice (ISSN 1300-4832)
is published four times annually-in
Winter, Spring, Summer, and Fall]

Cilt (Volume): 25, Sayı (Issue): 1, Yıl (Year): 2019

Derginin Akçalı Sponsoru
[Sponsor]

Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim
Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.

Sahibi [Owner]
Servet Sarıkaya

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]
Servet Sarıkaya

Editörler [Editor]
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, Dokuz Eylül Ü.
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Editör Yardımcısı [Assistant Editor]
Arş. Gör. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Bilim Kurulu [Editorial Board]
Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskisehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Aytaç Açıklan, *Hacettepe Ü. (E)*
Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.*
Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Yüksel Kavak, *TED Ü.*

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

Tel (Phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): www.kuey.net

e-ileti (E-mail): editor@kuey.net

@ HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart,
Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.
Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Publication type: Serial, quarterly; published on
March, June, September, & December. The
journal language is Turkish and English.

İngilizce Düzeltme [English Redaction]

Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe

Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]

Doç. Dr. Yusuf Doğan

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel Avcı

Dizgi [Designer]

Gürsel Avcı

Baskı [Publication]

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret
Limited Şirketi
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B
Çankaya / ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

İndekslenme [Indexing]

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)
EBSCO Information Services
PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
Türk Eğitim İndeksi
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler
Veri Tabanı

Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

- Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıođen, *Pamukkale Ü.*
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, *Okan Ü.*
Prof. Dr. Ayřen Bakioğlu, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Bekir Buluç, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, *İnönü Ü.*
Prof. Dr. Cemalettin İpek, *Ahi Evran Ü.*
Prof. Dr. Cemil Yücel, *Eskiehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Cengiz Akçay, *Hasan Kalyoncu Ü.*
Prof. Dr. Engin Karadağ, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. Esmahan Ađaođlu, *Anadolu Ü.*
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, *Uludağ Ü.*
Prof. Dr. Feyzi Uluđ, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Hasan şimşek, *İstanbul Kültür Ü.*
Prof. Dr. İlhan Günbayı, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. İnyet Aydın, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. İrfan Erdođan, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Kürřad Yılmaz, *Dumlupınar Ü.*
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, *Erciyes Ü.*
Prof. Dr. Münevver Çetin, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, *Uluslararası Kıbrıs Ü.*
Prof. Dr. Naciye Aksoy, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Niyazi Can, *Kahramanmara Sütçü İmam Ü.*
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi, *Karabük Ü.*
Prof. Dr. Osman Titrek, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, *Adnan Menderes Ü.*
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Songül Altınışık, *TODAİE*
Prof. Dr. Temel Çalık, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, *Orta Doğu Teknik Ü.*
Doç. Dr. Ali Çađatay Kılınc, *Karabük Ü.*
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, *Balkesir Ü.*
Doç. Dr. Çiđdem Apaydın, *Akdeniz Ü.*
Doç. Dr. Didem Kořar, *Hacettepe Ü.*
Doç. Dr. Ergüce Reçepođlu, *Kastamonu Ü.*
Doç. Dr. Fatih Bektaş, *Kilis Yedi Aralık Ü.*
Doç. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. İmam Bakır Arabacı, *Fırat Ü.*
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, *Dokuz Eylöl Ü.*
Doç. Dr. Mesut Sađnak, *Niđe Ü.*
Doç. Dr. Murat Tařdan, *Kafkas Ü.*
Doç. Dr. Niyazi Özer, *İnönü Ü.*
Doç. Dr. Semiha şahin, *Dokuz Eylöl Ü.*
Doç. Dr. Serkan Kořar, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. Soner Polat, *Kocaeli Ü.*
Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, *İzmir Demokrasi Ü.*
Doç. Dr. Yahya Altınkurt, *Muđla Sıtkı Koçman Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Erkan Tabancalı, *Yıldız Teknik Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Hasan Kavgacı, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Kemal Köksal, *Gazi Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Muammer Ergün, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öđr. Üyesi Sevim Öztürk, *İnönü Ü.*
Dr. Ayfer Sayın, *Gazi Ü.*

Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

- Prof. Dr. Aimee Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. A. Ross Thomas, *University of Wollongong*
Prof. Dr. Charles L. Slater, *California State U.*
Prof. Dr. Craig Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. Daniel Muijs, *University of Southampton*
Prof. Dr. Dean Fink, *Dean Fink Consulting Associates*
Prof. Dr. Donna Breault, *West Virginia U.*
Prof. Dr. Duncan Waite, *Texas State U.*
Prof. Dr. Izhar Oplatka, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. İbrahim Duyar, *University of Arkansas*
Prof. Dr. Joseph Murphy, *Vanderbilt U.*
Prof. Dr. Justina Erçulj, *University of Primorska*
Prof. Dr. Khalid Arar, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. Lejf Moos, *University of Aarhus*
Prof. Dr. Mustafa Özcan, *MEF Üniversitesi*
Prof. Dr. Richard Bates, *Deakin U.*
Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, *Harvard U.*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden vii
Editorial

Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı

**Spiritual Leadership, Organizational Culture, Organizational
Silence and Academic Success of the School.....** 1-50

Ruhsal Liderlik, Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik ve Okulun Akademik Başarısı
Burcu Çimen, Engin Karadağ

**Adaptation of Teachers' Instructional Emotions Scale to Turkish
Culture and Revision and Descriptive Analysis of the Scale.....** 51-118

*Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması,
Revize Edilmesi ve Betimsel Analizi*
Ümit Dilekçi, Şenay Sezgin Nartgün

**Examination of Classroom Management Competencies of Faculty
of Education Students** 119-138

Anıl Kadir Eranıl, Mehmet Özcan, Bahar Yakut Özek

**Development and Psychometric Properties of Teacher Classroom
Leadership Scale (TCLS)** 139-168

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin (ÖSLÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri
Esra Karabağ Köse

**An Analysis of Teacher's Performance Evaluation at Private Schools:
Kahramanmaraş and Gaziantep Sample** 169-190

Zerrin Önen, Mehmet Sincar



Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
Educational Administration: Theory and Practice

2019, Cilt 25, Sayı 1, ss: vii
2019, Volume 25, Issue 1, pp: vii
www.kuey.net



Editörden

Merhabalar,

Türkiye akademik yayıncılığında önemli bir yer edinmiş olan ve bu ülkede eğitim yönetimi alanının gelişiminin neredeyse birçok evresine tanıklık eden *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25'inci yılına doğru ilerlemektedir. Türkiye'de başta eğitim yönetimi olmak üzere, eğitim araştırmacılarının en çok atıfta buldukları dergilerden biri olan *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* Türkiye'nin yanı sıra dünyadaki görünürlüğünü, barındırdığı yayınlarla artırma hedefindedir.

Çeyrek asırlık sürecinin ilk sayısı olan 25'inci sayının ilk makalesinde **Çimen ve Karadağ**'ın çalışmasında, lise öğretmenlerinin ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlikler algıları ve okul akademik başarısı arasındaki ilişkiler test edilmiştir. **Dilekçi ve Nartgün**, yaptıkları ölçek uyarlaması çalışmasında ele aldıkları ölçeğe, iki orijinal boyut daha ekleyerek öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. **Eranil, Özcan ve Özek** ise, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin yüksek düzeyde sınıf yönetimi yeterliği sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. **Karabağ-Köse**, öğretmenlerin sınıf liderliğini belirlemeye yardımcı olacak bir ölçme aracı çalışmasıyla bu sayımıza katkıda bulunmuştur. Bu sayının son makalesinde ise **Önen ve Sincar**, Kahramanmaraş ve Gaziantep'te bulunan özel okullarda yaptıkları çalışmalarında oldukça güncel bir tartışma gündemi olan öğretmen performans değerlendirme konusuna okul müdürleri tarafından odaklanmışlar ve müdürlerin, öğretmen performans değerlendirmesinin öğretmen gelişimine katkı sağladığına dair görüşler elde etmişlerdir. Bu yayınların her birinin evrensel ölçekte literatüre katkıda bulunmasının yanı sıra, Eğitim uygulamalarına da rehberlik etmesini temenni ederiz.

Bu sayıya katkı sağlayan araştırmacılara teşekkür ederken, dergimizin güçlü kuramsal çalışmalara da çok açık olduğunu paylaşmak isteriz.

Editörler

Doç. Dr. Kadir Beycioğlu
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı

Spiritual Leadership, Organizational Culture, Organizational Silence and Academic Success of the School*

Ruhsal Liderlik, Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik ve Okulun Akademik Başarısı

Burcu Çimen¹, Engin Karadağ²

Abstract

In this study, the relationships between high school teachers' perceptions of spiritual leadership, organizational culture, organizational silences and academic success of the school were tested. The population of the research, which is designed with causal model, consists of a total of 2,791 teachers working in public high schools in a province in Central Anatolia, whereas the sample consisted of 457 teachers working in 24 high schools determined by the proportional cluster-sampling method. The primary data of the research were obtained using the Spiritual Leadership Scale, School Culture Inventory and Organizational Silence Scale, whereas the secondary data were obtained using the average scores of the school from the Higher Education Entrance Examination (YGS) and the Undergraduate Placement Examination (LYS). The data were tested using correlation analysis, multiple regression analysis and structural equation model. The findings of the research showed that teachers' perceptions about the spiritual leadership behaviors of the principals affected their organizational culture perception positively; the perception of the organizational culture affected the school's YGS average score positively and LYS average score negatively.

Keywords: Spiritual Leadership, school culture, organizational silence, academic success of the school, structural equation modeling

Öz

Bu araştırmada, lise öğretmenlerinin ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlikler algıları ve okul akademik başarısı arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Nedensel desenle tasarlanan araştırmanın evreni İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ildeki kamu liselerinde görev yapan 2.791 öğretmen, örnekleme ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 24 lisede görev yapan 457 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada birincil veriler Ruhsal Liderlik Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği; okulun akademik başarısını içeren ikincil veriler ise okulun Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan ortalamaları kullanılarak elde edilmiştir. Saptanan veriler korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Araştırma bulguları, müdürlerin ruhsal liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının örgüt kültürü algılarını pozitif; örgüt kültürü algıları okulun YGS puan ortalamasını pozitif, LYS puan ortalamasını ise negatif etkilediğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik, okulun akademik başarısı

Received: 11.11.2018 / Revision received: 21.01.2019 / Approved: 07.02.2019

* This study is a part of a doctoral dissertation titled as "The Effect of Spiritual Leadership, Organizational Culture and Organizational Silence on the School Achievement" by Burcu Çimen under the supervision of Prof. Dr. Engin Karadağ..

¹ Dr., Sakarya Secondary School, Eskişehir-Turkey, fen.burcu@gmail.com, ²Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, engin.karadag@hotmail.com

Atf için/Please cite as:

Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 1-50. doi: 10.14527/kuey.2019.001.

English Version

Introduction

The experiments that Elton Mayo's have conducted in the 1920s in the period of the so-called "Great Recession", in the areas such as performance promotion plans, job satisfaction and working conditions, has supported the human factor to take center stage in the workplace (Bedeian, 1993). In 1927-32, a series of experiments about "the organization of work environments" was conducted in Hawthorne facilities of Western Electricity, which gave its name to the research. According to the results of the experiment; it is understood that the attitudes and behaviors towards employees were perceived to be more important than the wages and awards received in return for work (Carey, 1967). It was revealed that organizations are social systems and human being is the most important factor in this system. As a result of the outputs of Hawthorne researches, human factors of the organizations have begun to take part in the studies intensively; the number of tools and concepts that leaders can use in the organizations has increased considerably. In this context, the factors that should be taken into account by the leaders in order to be effective, successful and productive were also differentiated (Bursalioglu, 2003; Koçel, 2003). At the same time, the value given to the human concept by the organizations has increased day by day. Research on employees has triggered the emergence of new leadership theories, styles and approaches (Baloğlu and Karadağ, 2009). One of these leadership theories is the *spiritual leadership theory*, which forms the basis of this research.

Spiritual Leadership

The origin of the concept of "spirit", which is accepted as the basis of spiritual leadership, is based on the word "spiritus" which means breath, courage, life and power to survive in Latin (Spirit, 2016). The term spiritualism is used in a way that describes the existence of the soul apart from the matter. In western languages, it is called as "spiritualism" and "spiritism". Spirituality and spiritism have close meanings, thus the term is used as spiritual leadership in the leadership literature (Kurtar, 2009, p. 9). Fry (2003), who argues that spiritual leadership is needed for sustaining the success of transforming and learning organizations, stated that the concept of spiritual leadership refers to the spiritual life where both leaders and employees are organizationally more productive and dedicated. He defined spiritual leadership as "the leadership that includes the values, attitudes and behaviors that are necessary for the self-motivation and the motivation of the others, for the people who can give a meaning to their spiritual life by making a difference, making sense, understanding and appreciation" (p. 694).

The organizations, which are a part of the society, are affected by the intense competition and the rapid and spontaneous changes in the business world because

they are operating in an environment with an accelerating dynamism and complexity. However, the competitive environment and rapid changes in the organization create intensive stress and pressure on the employees. The increase of the spiritual needs among the leaders and members, which are kneaded by the feelings such as love, trust and belonging, have led to the emergence of the spirituality dimension. As a result of the social changes, business life of today is perceived as an environment in which individuals or groups can meet their needs. Therefore, gaining appreciation as a result of the work that they perform has become an important reason for the employees to enjoy their working lives. Regarding the expectations of individuals in the concept of spirituality; it is not only material prizes such as wage, but also a spiritual satisfaction, such as being appreciated (Fry, 2003). It is believed that the material gains feed the soul of the individuals only for a short time. In fact, the dominating idea is that these material prizes turn people into a greedy monster after a while. The tasks of the spiritual leaders are; to create a community that is open to various situations and advocating new opinions, to call on individuals, to make feel the sense of belonging for the employees and to make them efficient by means of appreciation (Fry, 2003, p. 694). Organizations are aware of the increasing value of management science and focus on the development of better leaders. Increasingly, organizations train leaders who prioritize spiritual values. The concept of leadership based on the spirituality involves giving importance to life and humanity. It is believed that the only way of leading in the future of the new world is to make members feel valued (Fairholm, 1996). Employees focusing on their work and engaging to their job with loyalty and love are seen as a reflection of the behavior of the leaders (Fry, 2003, p. 703).

Spiritual leadership theory is designed with the help of an inner motivational model that includes devotion, vision, workplace spirituality theories, hope/belief and spiritual liberation. In the first modelling of spirituality, the mental, emotional-physical factors of interaction of the individuals in the organizations and their neglected mental components were taken into consideration (Fry, 2003, p. 695). The attitudes, values and beliefs of the leaders and their effects on the organizational outputs were examined by considering the factors that the employees need for the spiritual life. Spiritual leadership model was developed as a result of the analysis (Figure 1).

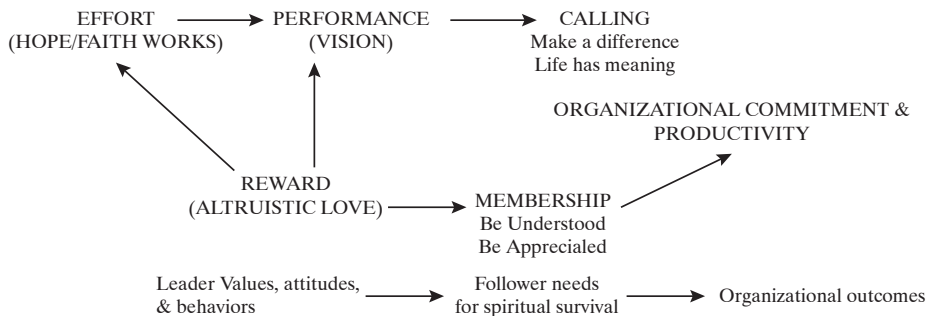


Figure 1. Causal model of spiritual leadership (Fry, 2003)

As can be seen from Figure 1, according to Fry (2003, p. 695);

- Members are given responsibility while determining the vision of the organization in order to make sense of the lives of the members and to make a difference in their lives.
- In order for an individual to feel belonging to a place, he/she needs to be appreciated and to feel to be understood first.

Fry reorganized and developed the spiritual leadership modeling study. Some concepts have been modified and other concepts are added to replace these concepts. One of these is the concept of “inner life of the leader”. The relationship between the concepts in the model is emphasized by arrows and putting + signs. It is seen that the effect size has increased in the new modeling of spirituality. It was found that spiritual practices or inner life, which are the source of spiritual leadership, positively affect devotion and hope/belief values of the vision, which is the main source of inspiration and intuition (Fry, 2008, p. 111). The revised spiritual leadership modeling is shown in Figure 2.



Figure 2. Revised casual model of spiritual leadership (Fry, 2008)

Spiritual leaders and their employees should have good relations with other individuals by respecting them and their past life. He/she will have the ability to follow his spiritual beliefs by feeling the existence of a purpose and a meaning in life as a result of good relations and thinking that he/she can cope with the surrounding world. It will be ensured that he/she will be in continuous development by knowing him/herself (Fry, 2003, p. 703).

Spirituality is perceived as necessity, which is an indicator of social changes. Social change can affect not only community culture but also organizational culture and school culture. Schools and society are mirrors of each other. The dominant values and belief system in the societies are transferred to students in schools (Morrison, 2008, p. 56). Individuals are the main factors in the formation of the cultures. In organizations, the employees identify the leaders who are appropriate for their culture while forming the organizational culture (Schein, 2004,

p. 22). Regarding leadership and organizational culture; As Bodinson (2005) stated, organizational culture can only be improved through leadership (p. 23). Spiritual leaders create a new culture in which employees can adapt their sense of duty, call, purpose and meaning feelings to their lives (Wheatley, 2002a, p. 6). In such work environments, it is seen that spiritual leaders make feel the members of the organization to be valuable. Therefore, another variable of research is organizational culture.

Organizational Culture

The concept of culture is known to come from the Latin word “colere” or “culture”, which means “cultivating, tending, growing”. Culture in this sense has been used in the field of science. Then, culture has shown itself as a social and human-related concept in the field of social sciences (Sun, 2001). According to Şişman (1994); culture is a topic that has been extensively studied and debated in our country for years (p. 27). In the 1980s, the concept of “Organizational Culture” first appeared in human relations approaches. Those who perform research on organizations, took the cultural structure of organizations to forefront based on the existence of the beliefs, traditions, symbols, rituals and values that direct the behaviors of the employees (Bourantas, Anagnostelis, Mantes and Kefalas, 1990, p. 260).

Mintzberg (1989, p. 98) described the culture in terms of the ideological structure of the organization or the beliefs and values that enabled the organization to be distinguished from other organizations. Ouchi (1981) stated that the basic values and beliefs of the organization are transferred to the members of the organization through symbols, ceremonies and legends with the organizational culture (p. 41). According to Schein (1990), who has conducted numerous researches on organizational culture, it is possible for the organization to function effectively with organizational culture. In addition, the organization makes a picture in which internal harmony is ensured against other organizations via its culture. Schein (1999) stated that organizational culture is not a visible, superficial phenomenon, it is necessary to examine the depths of the organization in order to understand it. Therefore, he emphasized that culture cannot be directed. He stated that organizational culture encompasses a very broad framework with the shaping effect of the values and acceptances associated with daily life in organizations. He also added that because of the stable structure of culture it is difficult to change it.

There are many factors affecting the formation, implementation, preservation and reshaping with the experienced changes of a strong organizational culture. The most important role in the formation of culture in school organizations belongs to the school principals (Balci, 2013; Cheng, 1993; Hatchett, 2010; Karadağ, Kılıçoğlu and Yılmaz, 2014). School administrators directs and manages the culture in schools as well. However, for culture management, school administrators have to be aware of the meaning of the culture and the basic values of the culture, and to know and analyze the cultural structure in their schools well

(Gümüşeli, 2006). According to Schein's (2004) statement about the relationship between culture and leadership; leaders fictionalize organizational culture before the formation of the organizations. At the same time, leadership criteria are also built during the formation of the organizational culture. Thus, organizational culture chooses its leader. The concepts of culture and leadership are likened to the head-tail faces of a coin, that cannot be thought separately, in which there is a two-way interaction between them. In the conclusion of the research conducted by Karadağ (2009), it was emphasized that organizational culture cannot be explained only with spiritual leadership even though there is a relationship between spiritual leadership and organizational culture. Based on this result, Morrison and Milliken's (2000) concept of *organizational silence*, which they expressed as employees' hiding their opinions and concerns about organizational problems, and maintaining their silence about sharing them, were included in the model.

Organizational Silence

Since the beginning of their existence, human beings have inserted the acquiescence in the events occurring in the organizations where they work as a learned helplessness and have tended to internalize this status. It has become a part of the rotating gears within the ongoing system. They arranged their movements according to the speed of the other wheel to which they were connected. They tried to adapt themselves to this order by keeping silent together, being afraid that any other attitude different from that will break the order of wheel that steered the system.

With the increase of competition, technological developments, and the globalization exceeding the borders in recent years, organizations need employees who can express themselves easily, who have original ideas, and who can make creative suggestions. While silence in the past was seen as an adaptation attitude, it can be said that such an attitude may be seen as a reaction or withdrawal behavior today. Organizational silence prevents organizational improvement and change, and does not permit the organization to change (Morrison and Milliken, 2000). Perlow and Williams (2003) describes organizational silence as hiding or not expressing the ideas that may have a potential to change the functioning of the organization (p. 3).

The employees who bring new ideas and turn them into products are directly related to the quality of educational organizations. The spiritual leader can support teachers in school organizations for expressing themselves and for sharing their knowledge with their surroundings. Fry (2003) emphasized that spiritual leaders should first ensure that the members gain trust in themselves and in the organization, which in turn increases their intrinsic motivation and strengthen their organizational commitment. In addition, a negative correlation was found between organizational silence and organizational commitment in many researches (Handler, 2015; Kolay, 2012; Kahveci, 2010; Sevgin, 2015; Özdemir, 2015; Öztürk, 2014; Yüksel, 2015).

Morrison and Milliken (2000), one of the first researchers who worked on the concept of organizational silence, suggested 13 hypotheses by analyzing organizational silence factor within the context of organizational culture concept; under these hypotheses, they developed a new model that analyses the reasons of the emergence of organizational silence within the functioning of the organizational structure. Dyne, Ang and Botero (2003) investigated organizational silence in academic dimensions, by covering it within the scope of the organizational culture concept. As a result of their analysis, they have developed a new model for organizational silence behaviors. They provided a scale for testing different models related to the silence types in organizations and to evaluate them in the academic framework. In his research, Saçılık (2014) stated that sometimes organizational silence was the result of having a culture in the organization, while at other times it was a negative situation that the organization has to overcome in order to work efficiently.

The main topic of this study is to test the theory developed by the empirical studies related to spiritual leadership and to review the researches on the spiritual leadership in schools and their outputs. Considering that there is a limited number of studies on spiritual leadership and the fact that the concept of spiritual leadership was investigated in educational institutions in a way that it is limited to the variables that are relevant and effective, and regarding the necessity for the development of the literature on spiritual leadership, the main purpose of this study is to test the spiritual leadership along with organizational culture and organizational silence variables which are thought to be related to it.

Methodology

Design

In this study, the effect of spiritual leadership on organizational culture, organizational silence and the academic success of the school has been tested, for this reason it was designed using “causal model”. In this context, the spiritual leadership is the cause, organizational culture and organizational silence are intermediate variables and the academic success of the school is the output variable.

Participants

The universe of the research consists of 2791 teachers working in public high schools in a province of Central Anatolia; whereas the sample of the study consisted of a total of 24 schools selected after clustering the high schools included in the universe according to the socio-economic status of the neighborhoods (high, medium and low) and by randomly taking 8 schools from each cluster and 457 high school teachers who work in these schools, selected according to proportional cluster-sampling method (Table 1). The minimum sample size representing the universe should be 338 (Confidence Interval = 99%; Error = .05; Hamburg, 1985). Having 457 as the sample of the study indicates that the size of the sample is sufficient to represent the universe.

Table 1
Participants' Demographic Features

Features	1	2	3	4	Total	
Gender	Female	Male				
	<i>n</i>	251	206		457	
	%	54.9	45.1		100	
Educational Level	Associate Degree	Undergraduate	Postgraduate			
	<i>n</i>	9	349	99	457	
	%	2.0	76.4	21.7	100	
Type of Graduated School	Institute of Education	Faculty of Science and Letters	Faculty of Education	Other		
	<i>n</i>	6	171	233	47	457
	%	1.3	37.4	51.0	10.3	100
Gender of School Principals	Female	Male				
	<i>n</i>	35	422		457	
	%	7.7	92.3		100	

Data Collection Tools

Spiritual leadership scale. Spiritual Leadership Scale; is comprised of 40 items of 5-Points-Likert scale, consists of nine sub-scales (vision, hope/effort, altruistic love, meaning, membership-belonging, spiritual life, organizational commitment, productivity and satisfaction from life) (Fry, 2003).

Vision sub-scale; is the perception of the teachers about the vision of the schools they work in. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) My institution’s vision is clear and challenging to me.
- (2) My institution’s vision lets me to show my highest performance.

Hope/effort sub-scale; addresses the teachers’ hope for the future of the schools they work in and the efforts they make to achieve this. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) I believe in my institution and I’m willing to do “whatever” my institution needs to accomplish its mission.
- (2) I prove my faith in my institution and its mission by doing everything to help us succeed.

Altruistic love sub-scale; includes the attitude and dedication of the institution and the leaders towards their teachers. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) My institution is respectful and understanding towards its employees; wants to do something for them in their woes.

(2) Leaders in my institution are honest and modest.

Meaning sub-scale; includes teachers' level of perception of the meaning and importance of the work they do. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) My work is meaningful to me.

(2) My work is very important to me.

Membership-Belonging sub-scale; includes the level of belonging that teachers feel for the school they work in. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) I feel that I'm considered to be important because of my job.

(2) I feel that I'm highly respected by my leaders.

Inner life sub-scale; includes the spiritual infrastructure level that the teachers possess in the inner life. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) I see myself as a person with spiritual values.

(2) I pay attention to the mental health of my colleagues.

Organizational Commitment sub-scale; includes the level of loyalty and commitment of teachers towards the institution they work in. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) I will be happy to spend the rest of my career in this institution.

(2) I really feel the problems of the institution as they are mine.

Productivity sub-scale; includes the level of productivity that teachers perceive for the institution. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) My colleagues are very successful in obtaining maximum output from resources (money, people, team, etc.).

(2) Everyone in my department make their best effort.

Satisfaction from life sub-scale; includes teachers' own perception levels related to the fulfillment and satisfaction from life. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) Life conditions are great.

(2) I've had all the important things I've ever wanted in my life.

The scale items are answered on 5-point Likert scale, varying between "strongly disagree" and "strongly agree". In this research, the internal consistency coefficients of the scale adapted to Turkish by Kurtar (2000) were between .54 and .87 (Table 2).

School culture inventory. School Culture Inventory; is comprised of 29 items of 5-Points-Likert scale, consists of four sub-scales (support culture, success culture, bureaucratic culture, mission culture) (Terzi, 2005).

The high score from the *Support Culture* sub-scale is an indicator of the perception of mutual trust among teachers. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) People love each other.
- (2) Employees share their joys and sorrows.

The high score from the *Success Culture* sub-scale is an indicator of the teachers' perception that employees who successfully perform their job are supported by the institution. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) Working for professional purposes is an appreciated behavior.
- (2) Successful teachers and students are awarded.

The high score obtained from the *Bureaucratic Culture* sub-scale is an indicator of the teachers' perception that their institutions are free of personal relations, they are managed according to standards, rules, hierarchy and legal sanctions. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) Hierarchy is given importance.
- (2) Strict measures are taken against violations of rules.

The high score from the *Mission Culture* sub-scale is an indicator of the teachers' perception that the tasks related to the work that they are responsible to do are for organizational purposes rather than for individual purposes. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) The first priority is doing the tasks set in the program.
- (2) Efforts are made to achieve the school's objectives.

The scale items are answered on 5-point Likert scale, varying between "strongly disagree" and "strongly agree". In this research, the internal consistency coefficients of the scale adapted to Turkish by Taşkıran (2011) were between .52 and .81 (Table 4).

Organizational silence scale. Organizational Silence Scale; is comprised of 29 items of 5-Points-Likert scale, consists of three sub-scales (accepting silence, defensive silence, protectionist silence) (Dyne, Ang and Botero, 2003).

The high score obtained from the *Accepting Silence* subscale is an indicator that although the teachers have thoughts and suggestions about the organizational problems, they remain consciously silent on the basis of the idea that they cannot change the current status of the organization. Examples of items for this sub-scale are as follows:

- (1) I keep my views to myself on the point of finding solutions to problems.

(2) Since I don't believe that it will make a positive change, I keep my ideas about self-improvement to myself.

The high score from the *Defensive Silence* subscale is an indicator that the teachers consciously choose to remain silent because of not being held accountable for the problems that exist in the organization or for avoiding the material-spiritual losses that may occur when the existing problem is revealed. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) Since I think it doesn't concern me, I refrain from expressing my views on doing things better here.

(2) I keep the business-related information to myself, because I fear my managers' reaction.

The high score from the *Protectionist Silence* subscale is an indicator that teachers don't share their information and thoughts about the organization with others because they care about the organization's goals or the interests of other employees. Examples of items for this sub-scale are as follows:

(1) I keep important information that will provide benefit to this institution and to my colleagues to myself.

(2) I resist the pressures on the disclosure of the information about this institution to others.

The scale items are answered with 5-point Likert scale, varying between "strongly disagree" and "strongly agree". In this research, the internal consistency coefficients of the scale adapted to Turkish by Taşkıran (2011) were between .52 and .81 (Table 4).

Academic success of the school. The academic success of the school, which is the output variable of the study, indicates the average scores that the participants' high schools got from Higher Education Entrance Examination (YGS) and the Undergraduate Placement Examination (LYS). YGS; consists of Turkish, Social Sciences, Basic Mathematics and Science tests and YGS1, YGS2, YGS3, YGS4, YGS5 and YGS6 scores are computed according to the weight of the tests (ÖSYM, 2015a). LYS; is comprised of five different exams and consists of Turkish, Social Sciences, Basic Mathematics and Science tests and LYS-MF (Math-Science Score), LYS-TM (Turkish-Mathematics Score), LYS-TS (Turkish-Social Sciences Score) scores are computed according to the weight of the tests (ÖSYM, 2015b). YGS and LYS average scores of the schools were obtained from Provincial Directorate of National Education.

Process

In the research, the data were collected with a research package containing demographic questions and related scale items. First of all, teachers were met one-to-one and informed about the study, and data collection forms were given to the teachers who accepted to participate in the research, and they were asked

to fill them. It took approximately 25-30 minutes to complete data collection forms.

Path analysis, which combines the measurement error that occurred in the hidden and observed variables was preferred to analyze the data of the research. The theoretical model developed for path analysis was used to reveal the cause-effect relationships between spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and the academic success of the school. In this context, it was assumed that in the model: spiritual leadership affects both organizational culture and organizational silence; organizational culture affects organizational silence and the academic success of the school; and organizational silence has an effect on the academic success of the school. In the study, LISREL was used in the path analysis and SPSS-21 program was used in the other analyzes.

Findings

Findings Related to Scale Scores

In the research, spiritual leadership, organizational culture and organizational silence perception of the participants were described (Table 2). The average score of the participants from overall Spiritual Leadership Scale was 3.64 ($SD = .57$); whereas the sub-scale averages were between 3.45 and 4.05. Regarding the subscales of spiritual leadership, “Meaning” sub-scale has the highest ($M=4.05$, $SD=.57$) and “Vision” sub-scale has the lowest ($M=3.45$, $SD=.83$) average score.

The average score of the participants from overall School Culture Inventory was 3.59 ($SD=.43$); whereas the sub-scale averages were between 3.28 and 4.04. Regarding the subscales of school culture, “Mission Culture” sub-scale has the highest ($M=4.04$, $SD=.56$) and “Bureaucratic Culture” sub-scale has the lowest ($M=3.28$, $SD=.58$) average score.

In addition, the average score of the participants from overall Organizational Silence Scale was 2.67 ($SD=.62$); whereas the sub-scale averages were between 2.35 and 3.18. Regarding the subscales of Organizational Silence, “Protectionist Silence” sub-scale has the highest ($M=3.18$, $SD=.69$), “Defensive Silence” sub-scale has the lowest ($M=2.35$, $SD=.80$) average score.

Table 2
Averages, Standard Deviations and Coefficient of Internal Consistency of Scale

Sub-scales	Alpha	M	SD
Spiritual Leadership Scale			
Spiritual Leadership-Total	.96	3.64	.57
<i>Vision</i>	.56	3.45	.83
<i>Hope/Effort</i>	.82	3.52	.66
<i>Altruistic Love</i>	.85	3.61	.81
<i>Meaning</i>	.71	4.05	.57
<i>Membership-Belonging</i>	.87	3.48	.82
<i>Inner life</i>	.67	3.81	.62
<i>Organizational Commitment</i>	.85	3.46	.78
<i>Productivity</i>	.83	3.56	.69
<i>Satisfaction from Life</i>	.54	3.47	.84
School Culture Inventory			
School Culture-Total	.87	3.59	.43
<i>Support Culture</i>	.87	3.56	.67
<i>Success Culture</i>	.83	3.58	.69
<i>Bureaucratic Culture</i>	.76	3.28	.58
<i>Mission Culture</i>	.76	4.04	.56
Organizational Silence Scale			
Organizational Silence-Total	.85	2.67	.62
<i>Accepting Silence</i>	.81	2.47	.77
<i>Defensive Silence</i>	.80	2.35	.80
<i>Protectionist Silence</i>	.52	3.18	.69

Correlation Findings of Theoretical Model

The relationships between the spiritual leadership, organizational culture and organizational silence scales of the participants were analyzed by Pearson-Moment Correlation Coefficient (Table 3). The results showed that there are positive, significant relationships between “Bureaucratic Culture” sub-scale score of School Culture Inventory and “Accepting Silence” [$r=.27$], “Defensive Silence” sub-scales [$r=.25$] and overall score of Organizational Silence Scale [$r=.25$].

Positive and significant correlations were found between “Support Culture”, “Success Culture”, and “Mission Culture” sub-scales of School Culture Inventory and the sub-scales of Spiritual Leadership Scale (between .26 and .69). A positive and significant correlation was found between “Mission Culture” sub-scale

of School Culture Inventory and “Accepting Silence” sub-scale of Organizational Silence Scale [$r = .10$]. A positive and significant correlation was found between the overall score of School Culture Inventory and “Accepting Silence” sub-scale of Organizational Silence Scale [$r = .12$]. A negative, significant correlation was found between “Bureaucratic Culture” sub-scale score of School Culture Inventory and “Altruistic Love” sub-scale of Spiritual Leadership Scale [$r = .10$], and a positive significant relation was found between “Bureaucratic Culture” and “Productivity” sub-scales [$r = .09$].

A negative, significant correlation was found between “Accepting Silence” sub-scale of Organizational Silence Scale and “Meaning” sub-scale of Spiritual Leadership Scale [$r = .13$]. A negative, significant correlation was found between “Defensive Silence” sub-scale of Organizational Silence Scale and “Meaning” [$r = .14$] and “Spiritual Life” sub-scales [$r = .12$] of Spiritual Leadership Scale. A positive, significant correlation was found between “Protectionist Silence” sub-scale of Organizational Silence Scale and “Meaning” sub-scale of Spiritual Leadership Scale [$r = .15$].

Table 3
Correlation Matrix of School Culture, Organizational Silence and Spiritual Leadership

Sub-Scales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
School Culture Inventory																			
1- Support Culture	1	.81*	-.01	.45*	.81*	-.01	-.05	-.02	-.04	.43*	.53*	.66*	.43*	.65*	.37*	.66*	.49*	.41*	.66*
2- Success Culture		1	.06	.45*	.82*	-.01	-.06	-.03	-.05	.44*	.50*	.65*	.44*	.69*	.38*	.64*	.46*	.40*	.66*
3- Bureaucratic Culture			1	.20*	.47*	.27*	.25*	.07	.25*	.01	-.03	-.10*	-.05	-.07	.07	-.09	.09*	.06	-.02
4- Mission Culture				1	.69*	.10*	.06	.03	.08	.39*	.41*	.35*	.34*	.37*	.35*	.38*	.42*	.26*	.46*
5- School Culture Total					1	.12*	.07	.02	.09	.44*	.49*	.54*	.40*	.57*	.41*	.56*	.51*	.40*	
Organizational Silence Scale																			
6- Accepting Silence						1	.73*	.35*	.85*	.05	-.06	-.04	-.13*	-.04	-.06	-.05	.00	-.01	-.06
7- Defensive Silence							1	.45*	.89*	.04	-.06	-.06	-.14*	-.06	-.12*	-.06	.00	-.02	-.07
8- Protectionist Silence								1	.70*	.04	.03	.03	.15*	.03	.04	.02	.00	-.00	.04
9-Organizational Silence Total									1	.05	-.03	-.03	-.06	-.03	-.06	-.03	.00	-.02	-.04
Spiritual Leadership Scale																			
10- Vision										1	.62*	.55*	.43*	.57*	.44*	.59*	.52*	.45*	.73*
11- Hope/Effort											1	.63*	.62*	.66*	.62*	.72*	.54*	.62*	.85*
12- Altruistic Love												1	.55*	.83*	.47*	.78*	.50*	.45*	.83*
13- Meaning													1	.63*	.53*	.56*	.51*	.43*	.73*
14-Membership-Belonging														1	.47*	.78*	.53*	.52*	.85*
15- Inner Life															1	.50*	.46*	.51*	.71*
16- Organizational Commitment																1	.55*	.53*	.87*
17- Productivity																	1	.45*	.70*
18- Satisfaction from Life																		1	.72*
19-Spiritual Leadership Total																			1

**p* < .01

Multiple Regression Findings on the Academic Success of the School

The prediction power of School Culture Inventory’s sub-scales on YGS and LYS average scores, which express the academic success of the school, was analyzed by multiple regression coefficients (Table 4). The outcomes showed that School Culture Inventory’s sub-scales significantly predicted YGS and LYS average scores and the sub-scales of School Culture Inventory can explain 7 % of the variance in YGS score ($R=.26, R^2=.07, F=7.84, p<.01$) and in LYS score ($R=.26, R^2=.07, F=7.83, p<.01$).

Regarding the results about the significance of the regression coefficients, it is seen that “Bureaucratic Culture” and “Mission Culture” subscales are significant predictors of the school’s YGS score, where “Bureaucratic Culture” explains 15% of the school’s YGS score variance, and “Mission Culture” explains 22% of the school’s YGS score variance. Similarly, “Bureaucratic Culture” and “Mission Culture” subscales are significant predictors of the school’s LYS score. “Bureaucratic Culture” explains 15% of the school’s LYS score variance, and “Mission Culture” explains 20% of the school’s LYS score variance.

Table 4
Multivariate Regression Matrix Between Sub-Scales of School Culture Inventory and YGS and LYS Scores of School

Variables	YGS Score of School					LYS Score of School				
	B	SHB	β	t	p	B	SHB	β	t	p
Constant	161.04	27.36		5.88	.00	188.23	21.73		8.66	.00
1- Support Culture	13.15	8.20	.13	1.60	.11	12.13	6.51	.15	1.86	.06
2- Success Culture	-11.99	7.90	-.12	-1.52	.13	-9.79	6.28	-.13	-1.56	.12
3- Bureaucratic Culture	-17.25	5.45	-.15	-3.16	.00	-13.73	4.33	-.15	-3.17	.00
4- Mission Culture	26.24	6.44	.22	4.07	.00	19.46	5.11	.20	3.80	.00
	R=.26, R2=.07, F=7.84, p<.01					R=.26, R2=.07, F=7.83, p<.01				

Organizational Silence Scale’s subscales were analyzed by multiple regression coefficients in terms of their prediction power on the scores of YGS and LYS which express the academic success of schools (Table 5). The results showed that the subscales of the Organizational Silence Scale did not significantly predict the average scores of YGS and LYS in the school ($p> 0.5$).

Table 5
Multivariate Regression Matrix Between Sub-Scales of Organizational Silence Scale and YGS and LYS Scores of School

<i>Variables</i>	<i>YGS Score of School</i>					<i>LYS Score of School</i>				
	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	222.88	15.72		14.18	.00	236.57	12.49		18.94	.00
1- Accepting Silence	-12.42	6.02	-.14	-2.06	.04	-9.54	4.79	-.14	-1.99	.04
2- Defensive Silence	4.85	6.12	.06	.79	.43	3.41	4.86	.05	.70	.48
3- Protectionist Silence	3.43	5.10	.03	.67	.50	2.84	4.05	.04	.70	.48
R=.11, R2=.01, F=1.70, p>.05					R=.10, R2=.01, F=1.63, p>.05					

Spiritual Leadership Scale's subscales were analyzed by multiple regression coefficients in terms of their prediction power on the scores of YGS and LYS which express the academic success of schools (Table 6). The results showed that the subscales of the Spiritual Leadership Scale did not significantly predict the average scores of YGS and LYS in the school ($p > 0.5$).

Table 6
Multivariate Regression Matrix Between Sub-Scales of Spiritual Leadership Scale and YGS and LYS Scores of School

<i>Variables</i>	<i>YGS Score of School</i>					<i>LYS Score of School</i>				
	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	185.61	24.81		7.48	.00	205.64	19.70		10.44	.00
1- Vision	9.23	5.21	.11	1.77	.08	7.48	4.14	.12	1.80	.07
2- Hope/Effort	-11.51	8.70	-.11	-1.32	.18	-8.80	6.91	-.11	-1.27	.20
3- Altruistic Love	12.69	7.60	.15	1.67	.10	10.52	6.03	.16	1.74	.08
4- Meaning	2.17	7.88	.02	.27	.78	2.28	6.26	.02	.36	.72
5- Membership-Belonging	-7.46	8.04	-.09	-.93	.35	-6.71	6.39	-.10	-1.05	.29
6- Inner Life	-4.07	6.95	-.04	-.59	.56	-4.31	5.51	-.05	-.78	.43
7- Organizational Commitment	-3.34	7.82	-.04	-.43	.67	-1.85	6.20	-.03	-.30	.77
8- Productivity	11.37	6.15	.12	1.85	.06	8.45	4.88	.11	1.73	.08
9- Satisfaction from Life	-1.34	5.05	-.02	-.27	.79	-.47	4.01	-.01	-.12	.91
R=.17, R2=.03, F=1.50, p>.05					R=.17, R2=.03, F=1.52, p>.05					

Path Analysis Findings

After the development of the theoretical model, the goodness of fit indexes showed the concurrent contribution of the observed and hidden variables to the whole model, which is an acceptable, independent structural equation model reflecting the relationship between spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and the academic success of the school (Table 7). The goodness of fit of the theoretical model was determined in terms of RMSEA, GFI, AGFI, CFI, χ^2 and χ^2/df ratio. RMSEA coefficient was found to be .07, GFI coefficient was .93, AGFI coefficient was .91, CFI coefficient was .91 and χ^2/df ratio was 1.33. The coefficients showed that the theoretical model suits the data (Hair, Ringle and Sarstedt, 2010; Kline, 2015; Jöreskog and Sörbom, 2001).

Table 7
Goodness of Fit Parameters

<i>Fit Parameter</i>	<i>Coefficient</i>
RMSEA	.07
GFI	.93
AGFI	.91
CFI	.91
<i>df</i>	268
χ^2	357.52
χ^2/df	1.33

The effect of spiritual leadership on organizational culture and organizational silence; the effect of organizational culture and organizational silence on YGS and LYS average scores, which express the academic success of the schools, were analyzed by path analysis coefficients (Table 8). The results indicated that spiritual leadership has .78 positive, significant effect on organizational culture but it has no effect on organizational silence. In addition, organizational culture has .11 positive, significant effect on YGS average success, and has *.03 negative, significant effect on LYS average success. In addition, organizational silence has no significant effect on the academic success of the school.

Table 8
Path Coefficients, Significance and Specificity Coefficients

Variables	School Culture [?]		Organizational Silence [?]		YGS [?]		LYS [?]	
	Path Coefficient		Path Coefficient		Path Coefficient		Path Coefficient	
	t	?	t	?	t	?	t	?
1- Spiritual Leadership [?]	17.18	.78*	-.71	-.06	-	-	-	-
2- School Culture [?]	-	-	-.12	-.01	2.34	.11*	2.08	-.03*
3- Organizational Silence [?]	-	-	-	-	-.73	-.04	-0.53	-.03

* p<.05

Discussion

In this study, the relationships between the perceptions of high school teachers about their principal’s spiritual leadership behaviors, organizational culture, organizational silences and academic success of the school were tested. The results showed that there was a positive correlation between spiritual leadership and organizational culture and the academic success of the school, whereas there was a negative correlation between organizational culture and organizational silence.

In the theoretical model developed within the scope of the research, it was assumed that spiritual leadership affects organizational culture and organizational silence; organizational culture affects organizational silence and the academic success of the school; and organizational silence affects the academic success of the school. Path analysis was preferred to determine the causal relationships between the implicit variables in the theoretical model. The results of the path analysis indicated that the goodness of fit indexes related to the theoretical model are sufficient and the theoretical model is acceptable; Spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and academic success of the school interaction model can be developed.

The first theoretical measurement model of the research belongs to the spiritual leadership. Spiritual leadership is comprised of nine observed variables, namely vision, hope/effort, altruistic love, meaning, membership-belonging, spiritual life, organizational commitment, productivity and satisfaction from life. Among them, “Organizational Commitment” sub-scale is the most important determinant of the spiritual leadership ($\lambda_{yx}=.89$). This finding is consistent with the results of the research conducted by Bozkuş and Gündüz (2016); Chen and Li (2013); Fry (2003); Fry, Hannah, Noel and Walumbwa (2011); Fry and Slocum (2008); Fry Vitucci and Cedillo (2005)

and Polat (2011). This result shows that the commitment of the teachers to the school in terms of the healthy functioning of the schools is possible by the school principals meeting the spiritual and psychological needs of the teachers.

The second measurement model belongs to organizational culture, which is comprised of four observed variables, namely “support culture, success culture, bureaucratic culture, and mission culture”. Among them, “Support Culture” sub-scale is the most important determinant of the organizational culture ($\lambda_y^x=.91$). In the study of determining the cultural structure in primary schools Terzi (2005) found that the level of the support culture was the lowest one in schools. Similarly, Terzi (1999) and İpek (1999) stated that the support culture is at the lowest level in high schools. Based on this result, it can be said that despite the low level of support culture in schools, the mutual trust and commitment between teachers, school administrators and other school staff is the most important indicator of the existence of organizational culture in schools.

The third measurement model belongs to organizational silence, which is comprised of three observed variables, namely “accepting silence, defensive silence, protectionist silence”. Among them, “Defensive silence” sub-scale is the most important determinant of the organizational silences ($\lambda_y^x=.94$). Morrison and Milliken (2000) emphasized that protectionist silence is caused by fear. In this case, the result is similar to the findings of the study performed by Çakıcı (2008) in which the reasons for the silence of the employees were questioned and found that they were silent with the fear of isolation and damaging the relations. This result may be considered as an indication that teachers cannot explain their personal opinions because they are afraid of the school principals’ reaction.

In the final stage of the research, the interaction between spiritual leadership, organizational culture, organizational silence and the academic success of the school was tested via path analysis. The findings identified at this stage of the research can be summarized as follows:

- Spiritual leadership affects the organizational culture positively.
- Spiritual leadership has no effect on organizational silence.
- Organizational culture affects the school’s YGS average score positively and LYS average score negatively, which express the academic success of the school.
- Organizational culture has no effect on organizational silence.
- Organizational silence has no effect on the academic success of the school.

The most powerful direct impact of the research model is the impact of spiritual leadership on organizational culture. This finding overlaps with the finding that “spiritual leadership behaviors of school principals affect the formation process of the organizational culture” found by Karadağ (2009). Also Fry, Matherly and Quimet (2010) reported that spiritual leadership improved organizational vision and organizational culture. In a similar study, it was found that spiritual leaders should provide an organizational culture based on devotional values in order to increase employee productivity and loyalty (Fry and Matherly, 2006).

In addition to empirical studies, Markow and Klenke (2005) stated that spiritual leaders are highly influential in the formation of organizational culture, as spirituality was already established in the organizational culture and also stated that in the literature, the studies investigating the effect of spiritual leadership on organizational culture are insufficient.

Another impact identified in the study is the impact of organizational culture on the academic success of the school. Since the success of the school is represented by the two observed variables, namely YGS and LYS average scores, the impact of organizational culture on these two variables were analyzed. The data showed that the impact of organizational culture on YGS average score was positive; whereas it is negative on LYS average score. Schools with strong organizational culture are effective in terms of productivity, adaptability and flexibility, (Cheng, 1993); in addition, the impact of organizational culture on school success is inevitable (Hatchett, 2010). Balcı (2013), who stated that for school success an organizational culture having high but achievable performance expectations and using cooperative learning techniques should be built, was emphasizing the impact of organizational culture on school success. As a result of the evaluation of the researches performed on organizational culture, Hoy and Miskel (2010) emphasized that schools having effective and strong cultures based on trust, provide high-level students' success. Karadağ, Kılıçoğlu and Yılmaz (2014) stated in their study that the cooperation, the positive communication and the trust formed between the school administrators and the teachers working in the school as a result of the organizational culture are reflected in the student achievement. Koçyiğit (2017) also evaluated the effect of organizational culture on school success by using meta-analysis method and concluded that there is a positive relationship between organizational culture and school success. The existence of the culture that values and respect the teachers in the schools satisfies the teachers and students, allowing an increase in the student achievement (Yılmaz, 2014; Yılmaz and Turan, 2015).

Key stakeholders in the formation of organizational culture are the administrators, teachers and students. Therefore, stakeholders are likely to be affected by the positive and negative consequences of organizational culture. The positive impact of organizational culture on the school's YGS average; can be explained by the positive effect of the followings on the success of the students: the school culture based on the trust between teachers and school administrators, the efforts made towards academic success, and teachers' realistic and high-performance expectations from students. On the other hand, the negative effect of organizational culture on school's LYS average score can be explained by the nature of the test, considering that student success is affected by many factors such as individual factors, organizational factors, and the nature of the exams. Since 2010, a two-stage system is implemented for the entrance to the university in Turkey, namely YGS (Higher Education Entrance Examination) and LYS (Undergraduate Placement Examination) exams. YGS is accepted as a preliminary exam for all students; LYS is an examination which includes all the subjects that the students have learned

during their high school education, the number of questions is high and all students do not participate (Cengiz and İhtiyaroğlu, 2012).

In the study, no significant correlation was found between organizational culture and organizational silence; as well as organizational silence and the academic success of the school. Morrison and Milliken (2000) emphasized that cultural values in the organizations can constitute an obstacle to the disclosure of employees' ideas and opinions, Dyne et al. (2003) stated that organizational culture and contextual norms are related with the silence of organizational staff. Similarly, in his research investigating the causes of silence in organizations Çakıcı (2008) stated that organizational culture may be effective on it; Tıktaş (2012) pointed the existence of a strong link between organizational culture, organizational identification and organizational silence; Aktaş and Şimşek (2014) expressed organizational silence as a communication problem and stated that it emerges as a reflection of the organizational culture; Karademir (2014) found positive relations between power culture and the silence behavior of the employee; and negative relations between success culture, support culture and hierarchy culture and the silence behavior of the employee. In addition, Radmand and Ardakani (2014) concluded that organizational culture is effective on organizational silence through organizational commitment; Acaray, Çekmeceli-oğlu and Akturan (2015) showed that employees' organizational silence behavior decreased as their organizational culture perceptions increased; Çavuşoğlu and Köse (2016) concluded that organizational culture has an impact on organizational silence; Sholekar and Shoghi (2017) found that organizational culture has a negative impact on organizational silence. The results revealed as a result of the literature review do not overlap with the results of this study. However, the studies in the literature are generally the researches performed outside of Turkey or researches conducted in non-educational organizations. This discrepancy may be explained with the fact that in Turkey the organizational culture may be related to the structure of the school; the silence observed in schools can be explained by the characteristics of the teachers, the attitudes of the school administration, or by many different reasons at school that cannot be identified.

Altın (2016) stated that teachers' silence in schools would affect school success; also stated that teachers who cannot express their ideas and opinions will not be a good example for their students. However, in this research no significant relationship was found between the organizational silence and the academic success of the school, which is not consistent with the results of Altın (2016). The results obtained in this study may indicate that teachers' silences are affected by their relations with school administration and other school staff but teachers do not carry these facts to the classroom. It may be thought that teachers' silence against the problems in the schools they work in may be related to exhibiting afraid behavior in their relations with the school administration and school staff. However, even if the teachers are silent against the problems they face in their schools, they aim to organize the learning-teaching activities as required and convert the objectives of the curricula into the student behaviors. Therefore, it can be said that teachers' silence behaviors do not have a significant effect on the academic success of the school.

Limitations and Suggestions for Future Research

In this study, it was found that there were significant relationships between spiritual leadership, organizational culture and the academic success of the school. In this context, the recommendations for theoretical and practical areas for further research are:

- The cross-sectional nature of the research design has restrained the deeper understanding of the variables. Therefore, it may be useful to conduct a longitudinal study using mixed-method approaches for a more comprehensive analysis of the research problem.
- The research shows the important effects of spiritual leadership on organizational culture; and the important effects of organizational culture on the academic success of the school. However, it doesn't mean that these effects are causal. Future studies may use real experimental designs to investigate whether these effects are causal.
- As a result, it can be said that education aims to develop all aspects of the students in schools, including moral, aesthetic, intellectual, physical, emotional, social and spiritual aspects (Vokey, 2001, p. 26). Schools have to pay attention to the spiritual dimensions of school leaders, students, and teachers to achieve their goals. The dissemination of spiritual leadership in schools cannot be carried out only by school administrators and teachers. In this respect, policy makers in education should be effective in carrying out some transformation movements in schools. Leadership practices that take into account the spiritual dimensions of students, teachers and other school employees can be encouraged in schools by organizing arrangements for the adoption of spiritual leadership in schools by policy makers.

This research was conducted on the teachers only (at the same school level), which was the most important limitation of the research. In addition, data were collected and evaluated from a single province. In this respect, the generalizability of the findings is limited. In the study, data were collected by self-reporting, which led to common method bias. This may have led to an artificial increase in observed correlations. Although this restriction could not be completely eliminated in the study, it was attempted to reduce the error to minimum levels. For this reason, necessary measures have been taken during the collection of data. First, the research was conducted in 24 different schools. The validity and reliability of the scales used in the data collection stage of the research were retested. Second, in face-to-face interviews, the participants were told that the answers would be kept completely confidential and would not be shared with anyone. Thirdly, the questionnaire applied to the participants was arranged by placing the items related to the independent variables before the items related to the dependent variables (Karadağ et al., 2015).

Giriş

Elton Mayo'nun 1920'li yıllarda 'Büyük Durgunluk' adıyla da tabir edilen dönemde performansı teşvik planlamaları, iş tatmini ve çalışma şartları gibi alanlarda yaptığı deneyler iş yerlerinde insan faktörünün ön plana çıkmasını desteklemiştir (Bedeian, 1993). 1927-32 yıllarında Western Elektrik'in araştırmaya adını vere Hawthorne tesislerinde, 'iş ortamlarının düzenlenmesini' içeren bir dizi deney yapılmıştır. Deney sonuçlarına göre; çalışanlara yönelik tutumların ve davranışların, yapılan iş karşılığında alınan ücret ve ödüllerden bile daha önemli olarak algılandığı anlaşılmıştır (Carey, 1967). Örgütlerin birer sosyal sistem oldukları ve insanın bu sistemde en önemli etmen olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ek olarak Hawthorne araştırmalarının sonuçları üzerine, örgütlerde insan faktörünün yoğun bir biçimde çalışmalarda yer almaya başlamış; örgütlerde liderin yararlanabilecekleri araçların ve kavramların sayıları oldukça artış göstermiştir. Bu kapsamda liderlerin etkili, başarılı ve üretken olmaları amacıyla dikkate alınmaları gerekli olan unsurlar da farklılaşmıştır (Bursalıoğlu, 2003; Koçel, 2003). Aynı zamanda örgütlerin geçen her gün insan kavramına verdikleri değer de artış göstermiştir. Çalışana yönelik araştırmalar, yeni liderlik teori, stil ve yaklaşımlarının çıkmasını tetiklemiştir (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Bu liderlik teorilerinden biri de bu araştırmanın temelini oluşturan *ruhsal liderlik teorisi*dir.

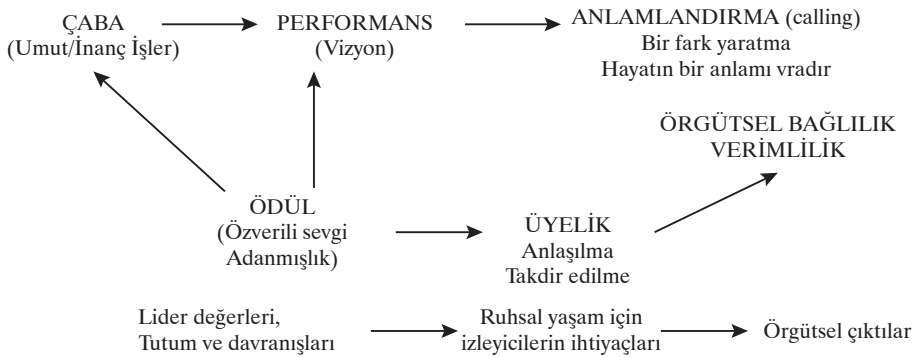
Ruhsal Liderlik

Ruhsal liderliğin temeli olarak kabul edilen 'ruh' kavramının kökeni, Latince'de hayatta kalmak için aldığımız nefes, cesaret, hayat ve güç anlamlarına gelen 'spiritus' kelime esine dayanmaktadır (Spirit, 2016). Spiritüalizm terimi, kelime anlamı olarak maddeden ayrı olarak ruhun varlığını açıklayan bir şekilde kullanılmaktadır. Batı dillerinde 'ruhçuluk' ve 'spiritizm' adıyla ifade edilmektedir. Spiritüalizm ve ruhçuluk birbirlerine yakın anlamlar taşıdığı için spiritüel liderliğin yerine ruhsal liderlik ismiyle liderlik literatürüne geçmiştir (Kurtar, 2009, s. 9). Dönüşüm ve öğrenen örgütlerin başarısının devam etmesi için ruhsal liderliğin gerektiğini öne süren Fry (2003), ruhsal liderlik kavramının ruhsal yaşamın hem liderlerin hem de çalışanların örgütsel olarak daha üretken olduklarını ve kendilerini adadıklarını ifade etmiştir. Ruhsal liderliği 'bir fark yaratma, anlamlandırma, anlaşılma ve takdir edilme yoluyla ruhsal yaşantılarına anlam kazandırabilecek insanların kendisini ve başkalarını içten güdüleme için gerekli olan değerleri, tutum ve davranışları içeren bir liderlik' olarak tanımlamıştır (s. 694).

Toplumun bir parçası olan örgütler, dinamikliği ve karmaşıklığı her geçen gün daha da hızlanan çevrede faaliyet göstermesi sebebiyle iş dünyasındaki yoğun rekabetten, anlık ve hızlı değişimlerden etkilenmektedir. Ancak gerçek-

leşen rekabet ortamı ve hızlı değişimler örgüt çalışanları üzerinde yoğun stres ve baskı oluşturmaktadır. Liderler ve üyeler arasında sevgi, güven, aidiyet gibi duygularla yoğurulan manevi ihtiyaçların fazlalaşması, ruhsallık boyutunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Toplumsal değişimler sonucunda günümüzde iş hayatı, bireylerin veya grupların ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir ortam olarak algılanmaktadır. Bu sebeple çalışanların yaptıkları işlerin neticesinde takdir kazanmaları, çalışma hayatlarından zevk almaları için önemli bir gerekçe haline gelmiştir. Ruhsallık kavramında bireylerin beklentileri; yalnız maaş gibi maddi anlamdaki ödüller olmayıp, bunun yanında takdir edilmek gibi manevi bir doyuma ulaşmaktır (Fry, 2003). Bireylerin elde ettikleri maddi kazançların, ruhu yalnız kısa bir süreliğine beslediğine inanılır. Hatta bu maddi ödüllerin bir süre sonra kişileri açgözlü bir canavara dönüştürdüğü düşüncesi hakimdir. Ruhsal liderlerin görevleri; farklı durumlara açık, yeni görüşleri savunabilen bir toplum oluşturmak, kişilere çağrıda bulunmak, çalışanlarda kuruma ait olma hissiyatını yaşatmak ve çalışanları takdir etme gibi yollarla verimli hale getirmektir (Fry, 2003, s. 694). Örgütler yönetim biliminin gelişen değerinin farkında olup daha iyi liderlerin yetişmesi üzerinde durmaktadır. Giderek artan biçimde örgütler ruhsal değerleri ön planda tutan liderler yetiştirmektedir. Ruha dayalı liderlik kavramı hayata ve insanlığa değer vermeyi içermektedir. Yeni dünyanın geleceğinde liderlik yapmanın tek bir yolu da üyelere kendilerini değerli hissettirmek olacağı düşünülmektedir (Fairholm, 1996). Çalışanların işlerine odaklanmaları, bağlılık ve sevgiyle yaptıkları işe sarılmaları, liderlerin davranışlarının yansıması olarak görülmektedir (Fry, 2003, s. 703).

Ruhsal liderlik teorisi adanmışlık, vizyon, iş yeri ruhsallığı teorileri, umut/ inanç ve ruhsal kurtuluşu içerisine alan içsel bir motivasyon modeli yardımıyla tasarlanmıştır. İlk ruhsallık modellemesinde örgütlerdeki bireylerin etkileşimini zihinsel, duygusal-fiziksel unsurları ve ihmal edilmiş olan ruhsal bileşenlerini ön plana alınmıştır (Fry, 2003, s. 695). Liderlerin tutumları, değerleri ve inançları ile çalışanların ruhsal yaşam için ihtiyaç duyduğu unsurlar göz önünde bulundurulurak örgütsel çıktılar üzerine etkiler incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde ruhsal liderlik modellemesi yapılmıştır (Şekil 1).

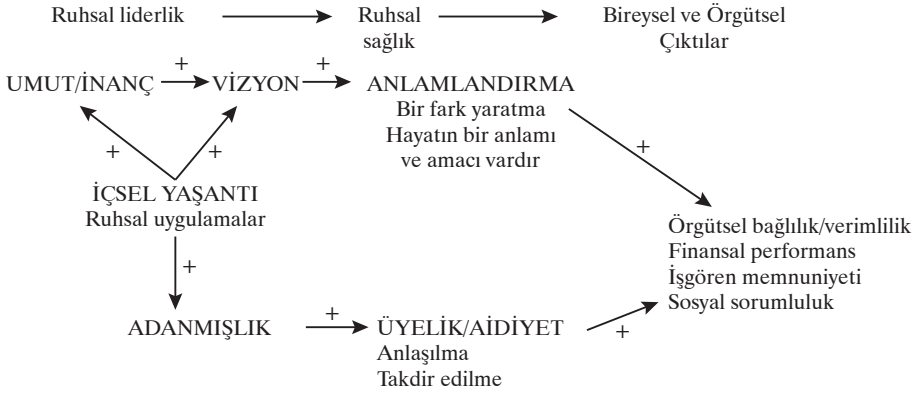


Şekil 1. Ruhsal liderlik modellemesi (Fry, 2003, s. 695)

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere, Fry'a (2003, s. 695) göre;

- Üyelerin hayatlarını anlamlandırabilmek ve hayatlarında fark oluşturabilmek için örgüt vizyonu belirlenirken üyelere sorumluluk verilir.
- Bir bireyin bir yere aidiyet hissedebilmesi için ilk olarak takdir edilmeye ve anlaşıldığını hissetmeye ihtiyacı vardır.

Fry ruhsal liderlik modelleme çalışmasını tekrar düzenleyip geliştirmiştir. Bazı kavramlar değişikliğe uğramış, bu kavramların yerine başka kavramlar eklenmiştir. Bunlardan bir tanesi 'liderin içsel yaşantıları' kavramıdır. Modelde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerle ve başlarına + işareti konularak vurgulanmıştır. Ruhsallığın yeni modellenmesinde etki boyutunun artış gösterdiği görülmektedir. Ruhsal liderliğin kaynağı olan ruhsal uygulamaların veya içsel yaşamın, ilham ve sezginin de ana kaynağı olan vizyonun adanmışlık ve umut/inanç değerlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Fry, 2008, s. 111). Yeniden düzenlenen ruhsal liderlik modellemesi Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yeniden düzenlenen ruhsal liderlik modeli (Fry, 2008, s. 112)

Ruhsal liderler ve çalışanları, geçmiş yaşantısına ve kendine saygı duyarak başka bireylerle iyi ilişkiler içerisinde olmalıdırlar. İyi ilişkiler sonucunda yaşamın bir amacının ve anlamının varlığını hissedip, etrafını çevrelemiş dünyayla başa çıkabileceğini düşünerek, ruhsal inançlarını takip kabiliyetine sahip olacaktır. Kendini tanıyarak sürekli gelişim içinde olması sağlanacaktır (Fry, 2003, s. 703).

Ruhsallığın ihtiyaç olarak algılanmaya başlaması, toplumsal değişimlerin göstergesidir. Toplumsal değişimler sadece toplum kültürünü değil örgüt kültürünü ve örgüt kültürünü de etkileyebilir. Okullar ile toplum birbirlerinin aynalarıdır. Toplumlar baskın olan değerler ve inanç sistemi okullarda öğrencilere aktarılır (Morrison, 2008, s. 56). Kültürlerin oluşmasında temel etken bireylerdir. Örgütlerde çalışanlar örgüt kültürünü oluştururken, aynı zamanda kültürlerine uygun olan liderlerini belirlemektedirler (Schein, 2004, s. 22). Liderlik ve örgüt

kültürü ile ilgili olarak; Bodinson'un (2005) ifade ettiği gibi, örgüt kültürü de ancak liderlik sayesinde geliştirilebilir (s. 23). Ruhsal liderlerin örgütlerde çalışanların görev, çağrı, amaç ve anlam duygularını hayatlarına adapte edebildikleri yeni bir kültür yaratırlar (Wheatley, 2002a, s. 6). Böyle iş ortamlarında ruhsal liderlerin, örgüt üyelerinin değerli olduklarını onlara hissettirdikleri görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın bir başka değişkeni örgüt kültürüdür.

Örgüt kültürü

Kültür kavramı 'ekip biçmek, bakmak, yetiştirmek' anlamındaki Latince 'colere' ya da 'culture' kelimesinde geldiği bilinmektedir. Kültür bu anlamıyla fen bilimleri alanında kullanılmıştır. Ardından kültür, toplumsal ve insanla ilişkili bir kavram olarak sosyal bilimler alanında kendini göstermiştir (Güneş, 2001). Şişman'a (1994) göre; kültür ülkemizde yıllardır yoğun olarak üzerinde incelemeler, tartışmalar yapılan bir konudur (s. 27). 1980'li yıllarda 'Örgüt Kültürü' kavramı ilk olarak insan ilişkileri yaklaşımlarında kendini göstermiştir. Örgütler üzerine araştırma yapanlar, çalışanların davranışlarını yönlendiren inançların, geleneklerin, sembollerin, ritüellerin ve değerlerin varlığından yola çıkarak örgütlerin kültürel yapılarını ön plana almışlardır (Bourantas, Anagnostelis, Mantas ve Kefalas, 1990, s. 260).

Mintzberg (1989, s. 98) kültürü, örgütün ideolojik yapısı ya da örgütün diğer örgütlerden ayırt edilmesini sağlayan inançları ve değerleri şeklinde açıklamıştır. Ouchi (1981) örgüt kültürü sayesinde örgütün sahip olduğu temel değerlerin ve inançların semboller, törenler ve efsaneler yoluyla örgüt üyelerine aktarıldığını belirtmiştir (s. 41). Örgüt kültürü konusunda çok sayıda araştırma yapmış olan Schein'a (1990) göre örgüt kültürü ile örgütün etkili biçimde işlevini gerçekleştirmesi mümkündür. Ayrıca örgüt, sahip olduğu kültürle diğer örgütlere karşı beraberlik içerisinde içsel uyumun sağlandığı bir tablo çizer. Schein (1999) örgüt kültürünün görünen, yüzeysel bir olgu olmadığına, anlaşılabilmesi için örgütün derinlerinin incelemesinin gerekli olduğuna değinmiştir. Bu nedenle kültürün yönlendirilemeyeceğini vurgulamıştır. Örgüt kültürünün örgütlerdeki gündelik yaşamla bağlantılı değerlerini ve kabullerini şekillendirici etkisi ile çok geniş bir çerçeveyi kapsadığını belirtmiştir. Ayrıca kültürün istikrarlı yapısından dolayı değiştirilmesinin zor olduğunu eklemiştir.

Güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulmasında, yerleştirilmesinde, korunması ve yaşanan değişimlerle tekrar şekillendirilmesinde birçok faktörün etkisi vardır. Okul örgütlerinde kültürün oluşmasında en önemli rol okul müdürlerindedir (Balci, 2013; Cheng, 1993; Hatchett, 2010; Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014). Okul yöneticileri aynı zamanda okullarda kültürü de yönlendirir ve yönetirler. Ancak kültür yönetimi için, okul yöneticilerinin hem kültür kavramının anlamının ve kültüre ait temel değerlerin farkında olması, hem de okullarındaki kültürel yapıyı iyi şekilde tanıyıp çözümülemesi gerekmektedir (Gümüşeli, 2006). Schein'in (2004) kültür ve liderlik arasındaki ilişki ile ilgili olarak yaptığı açıklamaya göre; liderler örgütleri oluşturmadan önce örgüt kültürünü kurgular.

Aynı zamanda örgüt kültürü oluşurken liderlik ölçütleri de oluşur. Bu sayede örgüt kültürü liderini seçmiş olur. Kültür ve liderlik kavramları birbirinden ayrı düşünülemeyen, aralarında çift yönlü bir etkileşimin bulunduğu madeni paranın yazı-tura şeklindeki yüzlerine benzetilmiştir. Karadağ (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda ruhsal liderlik ve örgüt kültürü arasında ilişki olmakla birlikte örgüt kültürünün sadece ruhsal liderlikle açıklanamayacağını vurgulanmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, bu çalışmada Morrison ve Milliken'nin (2000) çalışanların örgütsel sorunlar ile ilgili görüş ve endişelerini saklamaları, bunları paylaşma konusunda sessizliklerini korumaları olarak ifade ettikleri örgütsel sessizlik kavramı modele dahil edilmiştir.

Örgütsel Sessizlik

İnsanoğlu varoluşundan bu yana çalıştığı örgütlerdeki olaylara ses çıkarmamayı benliğine öğrenilmiş bir çaresizlik olarak yerleşirmiş ve bu durumu içselleştirme eğilimde olmuştur. Süregelen sistemin içerisinde bu sistemin dönen dışlıların birer parçası haline gelmiştir. Kendilerini yönlendiren, bağlı oldukları diğer çarkın hızına göre hareketlerini düzenlemişlerdir. Sergileyecekleri herhangi bir farklı tutumun sistemi yönlendiren çarkın düzenini bozmasından çekinip kendilerini tekrar bu düzene toplu halde sessiz kalarak uydurmaya çalışmışlardır.

Son dönemlerde artan rekabet şartları, yaşanan teknolojik gelişmeler, sınırlarını aşan küreselleşme ile örgütler kendilerini rahatça ifade edebilen, orijinal fikirlere sahip, yaratıcı önerilerde bulunan iş görenlere ihtiyaç duymaktadır. Geçmişte sessiz kalmak bir uyum sağlama tutumu olarak görülmekteyken, günümüzde böyle bir tutumun bir tepki veya geri çekilme davranışı olabileceği söylenebilir. Örgütsel sessizlik örgütsel gelişmeyi ve değişmeyi engellemekte, örgütün değişimine izin vermemektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Perlow ve Williams'a (2003) göre örgütün işleyişini değiştirebilme potansiyeli olan fikirleri saklamak veya açıkça beyan etmemek örgütsel sessizlik olarak nitelendirilir (s. 3).

Yeni fikirler ortaya çıkararak ve bunları ürüne dönüştüren örgüt çalışanları, eğitim örgütlerinin kalitesiyle doğrudan ilişkidir. Ruhsal lider okul örgütlerinde öğretmenlerin kendilerini ifade etme ve bilgilerini çevreleriyle paylaşmada destek olabilir. Fry (2003) ruhsal liderlerin öncelikle üyelerin kendilerine ve örgüte olan güvenini kazanmalarını gerektiğini, buna bağlı olarak üyelerin içsel motivasyonlarının arttığını ve örgütsel bağlılıklarının sağlandığını vurgulamıştır. Ek olarak çok sayıda araştırmada örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık negatif ilişki saptanmıştır (İşleyici, 2015; Kolay, 2012; Kahveci, 2010; Sevgin, 2015; Özdemir, 2015; Öztürk, 2014; Yüksel, 2015).

Örgütsel sessizlik kavramı üzerinde çalışmaya başlayan ilk araştırmacılarından olan Morrison ve Milliken (2000), örgütsel sessizlik faktörünü örgüt kültürü kavramı kapsamında inceleyerek 13 tane önerme ortaya atmış; bu önermeler kapsamında örgütsel sessizliğin, örgütsel yapının işleyişi bünyesinde meydana çıkma sebeplerini inceleyen yeni bir model geliştirmiştir. Dyne, Ang ve Botero

(2003) ise örgütsel sessizliği, örgüt kültürü kavramı kapsamına sokarak, akademik boyutlarıyla araştırmışlardır. İncelemeleri neticesinde örgütsel sessizlik davranışlarına yönelik yeni bir model geliştirmişlerdir. Örgütlerdeki sessizlik türleri ile ilişkili farklı modellerin test edilmesi ve akademik çerçevede değerlendirilmesi için ölçek sunmuşlardır. Saçılık (2014), araştırmasında örgütsel sessizliğin bazı zamanlarda örgütün bir kültüre sahip olmasının sonucu iken, bazı zamanlarda ise örgütün verimli bir şekilde çalışması için aşılması gerekli görülen olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir.

Ruhsal liderliğe ilişkin ampirik çalışmalarla geliştirilen teorinin test edilmesini sağlamak, okullardaki ruhsal liderliğin araştırmacılarını ve çıktılarını tespit etmek çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Ruhsal liderlik konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılması, eğitim kurumlarında ruhsal liderlik kavramının ilişkili ve etkili olduğu değişkenlerle sınırlı olarak incelenmesi durumu ve ruhsal liderlik literatürünün geliştirilmesine duyulan gerekliliğe bağlı olarak ruhsal liderliğin, kendisiyle ilişkili olduğu düşünülen örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik değişkenleri ile test edilmesi araştırmanın ana amacıdır.

Yöntem

Desen

Bu araştırmada ruhsal liderliğin, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısına etkisi test edildiğinden ‘nedensel desen’ kullanılarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda ruhsal liderlik neden, örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik ara değişken ve okulun akademik başarısı ise sonuç değişkenidir.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni İç Anadolu bölgesindeki bir ilinde kamu liselerinde görev yapan 2791 öğretmen; örnekleme ise evrendeki liselerin buldukları mahallelerin sosyo-ekonomik statülerine -üst, orta ve alt- kümelenmesi ve rassal olarak her kümden sekizer okul olmak üzere toplamda 24 okul ve bu okullarda görev yapan oranlı küme örnekleme ile belirlenen 457 lise öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur (Tablo 1). Örneklem büyüklüğünün evreni temsil gücünü minimum örneklem büyüklüğü 338’dir (Güven Aralığı=%99; Hata Payı=.05; Hamburg, 1985). Araştırmanın örnekleminin oluşturan 457 birim büyüklük evrenin temsil gücünün yeterli olduğu göstermektedir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Seçenekler	1	2	3	4	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	Erkek				
	n	251	206		457	
	%	54.9	45.1		100	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	Lisans	Lisans Üstü			
	n	9	349	99	457	
	%	2.0	76.4	21.7	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	Fen-Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Diğer		
	n	6	171	233	47	457
	%	1.3	37.4	51.0	10.3	100
Okul Müdürünün Cinsiyeti	Kadın	Erkek				
	n	35	422		457	
	%	7.7	92.3		100	

Veri Toplama Araçları

Ruhsal Liderlik Ölçeği

Ruhsal Liderlik Ölçeği; dokuz alt-ölçekten (vizyon, umut/çaba, özveri/fedakârlık sevgisi, anlam, üyelik-aitlik, ruhsal yaşam, kurumsal bağlılık, verimlilik ve yaşamsal memnuniyet) oluşan 40 5'li Likert maddeden oluşmaktadır (Fry, 2003).

Vizyon alt-ölçeği; çalıştıkları okulların sergiledikleri vizyonu algılamalarını içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Kurumumun vizyonu açık ve beni zorlayıcıdır.

(2) Kurumumun vizyonu, benim en yüksek performansımı sergilememe sebep olur.

Umut/Çaba alt-ölçeği; öğretmenlerin çalıştıkları okulların geleceğine duydukları umudu ve bunu gerçekleştirmek için sergiledikleri çabayı ele almaktadır. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Kurumuma inanırım ve kurumumun misyonunu başarması için gereken 'ne olursa olsun' yapmaya gönüllüyüm.

(2) Başarmamıza yardım olabilecek her şeyi yaparak kurumuma ve onun misyonuna olan inancımı kanıtlıyorum.

Özveri alt-ölçeği; kurumun ve kurumdaki liderlerin öğretmenlerine karşı gösterdikleri tutum ve özveriyi içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Kurumum çalışanlarına karşı saygılı ve anlayışlıdır; çalışanlarının sıkıntı-
larında onlar için bir şeyler yapmak ister.

(2) Kurumumdaki liderler dürüst ve alçakgönüllüdür.

Anlam alt-ölçeği; öğretmenlerin yaptıkları işlerin anlamını ve önemini algılama düzeylerini içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Yaptığım iş benim için anlamlıdır.

(2) Yaptığım iş benim için oldukça önemlidir.

Üyelik-Aitlik alt-ölçeği; öğretmenlerin çalıştıkları okulun bünyesine kendilerini ait hissetme düzeylerini içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) İşimden dolayı önemsendiğimi hissederim.

(2) Liderlerim tarafından son derece saygı gördüğümü hissederim.

İç Yaşam alt-ölçeği; öğretmenlerin sahip olduğu ruhsal alt yapılarının iç yaşamdaki düzeylerini içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Kendimi manevi değerleri olan bir kişi olarak görürüm.

(2) İş arkadaşlarımla ruhsal sağlıklarına dikkat ederim.

Kurumsal Bağlılık alt-ölçeği; öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı duydukları sadakat ve bağlılık düzeylerini içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Meslek hayatımın geri kalanını bu kurumda geçirirsem mutlu olurum.

(2) Kurumun sorunlarını gerçekten kendi sorunumuş gibi hissederim.

Verimlilik alt-ölçeği; öğretmenlerin kuruma karşı algıladıkları verimlilik düzeylerini içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) İş arkadaşlarımla kaynaklardan (para, insan, ekip vb.) maksimum çıktı elde etmede oldukça başarılıdır.

(2) Çalıştığım bölümdeki herkes yapabileceği en iyi çabayı gösterir.

Yaşamsal Memnuniyet alt-ölçeği; öğretmenlerin yaşamsal doyum ve memnuniyet ile ilişkili kendi algı seviyelerini içermektedir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Hayat şartları mükemmeldir.

(2) Şimdiye kadar yaşantımda istediğim önemli şeylere sahip oldum.

Ölçek maddeleri, 'kesinlikle katılmıyorum' ile 'kesinlikle katılıyorum' arasında değişen 5'li Likert skalasından cevaplanmaktadır. Kurtar (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlılık katsayıları .54 ile .87 arasındadır (Tablo 2).

Okul Kültürü Ölçeği

Okul Kültürü Ölçeği; dört alt-ölçekten (destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü) oluşan 29 5'li Likert maddeden oluşmaktadır (Terzi, 2005).

Destek Kültürü alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin arasında karşılıklı güvenin olduğu algısının göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) İnsanlar birbirini sever.
- (2) Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.

Başarı Kültürü alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin işlerini başarıyla yapanların kurum tarafından desteklendiği algısının göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.
- (2) Başarılı öğretmenler ve öğrenciler ödüllendirilir.

Bürokratik Kültür alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin buldukları kurumlarda kişisel ilişkilerden arındırılmış, standartların, kuralların, hiyerarşinin ve yasal yaptırımların ön planda olduğu algısının göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Hiyerarşiye önem verilir.
- (2) Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.

Görev Kültürü alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin kurumlarında bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlarla, yapmakla sorumlu olduğu işe ilişkin görevlerinin bulunduğu algısının göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

- (1) Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.
- (2) Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.

Ölçek maddeleri, 'hiçbir zaman' ile 'her zaman' arasında değişen 5'li Likert skalasından cevaplanmaktadır. Ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlılık katsayıları .76 ile .87 arasındadır (Tablo 2).

Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Örgütsel Sessizlik Ölçeği; üç alt-ölçekten (kabullenici sessizlik, korunmacı sessizlik, korumacı sessizlik) oluşan 29 5'li Likert maddeden oluşmaktadır (Dyne, Ang ve Botero, 2003).

Kabullenici Sessizlik alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin örgütsel sorunlar hakkında çözüme yönelik düşünceye ve öneriye sahip olmalarına rağmen örgütün içinde bulunduğu mevcut durumu değiştiremeyecekleri düşüncesine dayanarak bilinçli olarak sessiz kaldıklarının göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Problemlere çözüm üretme noktasında görüşlerimi kendime saklarım.

(2) Olumlu bir değişiklik yaratacağına inanmadığım için kendimi geliştirmeye yönelik fikirlerimi kendime saklarım.

Korunmacı Sessizlik alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin bilinçli bir şekilde örgütte var olan sorunlardan sorumlu tutulmamak veya var olan sorun ortaya çıktığında oluşabilecek maddi-manevi kayıplardan kaçındıkları için sessiz kalmayı tercih ettiklerinin göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Beni ilgilendirmediğini düşündüğüm için, buradaki işlerin daha iyi yapılması noktasındaki görüşlerimi ifade etmekten kaçınırım.

(2) Yöneticilerimin tepkisinden çekindiğim için işle ilgili bilgileri kendime saklarım.

Korunmacı Sessizlik alt-ölçeğinden alınan yüksek puan, öğretmenlerin örgütün amaçlarını veya diğer çalışanların çıkarlarını önemseyerek örgütle ilgili bilgilerini ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmamasının göstergesidir. Bu alt-ölçeğe ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Bu kuruma ve iş arkadaşlarıma fayda sağlayacak önemli bilgileri saklarım.

(2) Bu kurumla ilgili bilgileri başkalarına açıklamam konusunda yapılan baskılara direnirim.

Ölçek maddeleri, ‘kesinlikle katılmıyorum’ ile ‘kesinlikle katılıyorum’ arasında değişen 5’li Likert skalasından cevaplanmaktadır. Taşkıran (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlılık katsayıları .52 ile .81 arasındadır (Tablo 4).

Okulun Akademik Başarısı

Araştırmanın sonuç değişkeni olan okulun akademik başarısı, katılımcıların görev yaptıkları liselerin 2015 yılı Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan ortalamalarını ifade etmektedir. YGS; Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri testlerinden oluşmakta olup testlerin ağırlıklarına göre YGS1, YGS2, YGS3, YGS4, YGS5 VE YGS6 puanları belirlenmektedir (ÖSYM, 2015a). LYS; beş farklı sınavı içermekte olup Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri testlerinden oluşmakta olup testlerin ağırlıklarına göre LYS-MF (Matematik Fen Puanı), LYS-TM (Türkçe Matematik Puanı), LYS-TS (Türkçe Sosyal Puanı) puanları belirlenmektedir (ÖSYM, 2015b). Okulların YGS ve LYS puan ortalamaları il Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir.

İşlem

Araştırmada veriler demografik soruları ve ilgili ölçek maddelerinin içeren bir araştırma paketiyle toplanmıştır. Öncelikle öğretmenlere birebir görüşülerek

çalışma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama formları verilerek cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama formlarını doldurulması ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Araştırmanın verileri çözümlenmesi için gizli ve gözlenen değişkenlerde oluşan ölçüm hatasının birleştirilmesi amacıyla yol analizi tercih edilmiştir. Yol analizi için geliştirilen teorik model ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısı arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Bu kapsamda modelde ruhsal liderliğin hem örgüt kültürü hem de örgütsel sessizliğe; örgüt kültürünün örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısına; örgütsel sessizliğin ise okulun akademik başarısına etkisi olduğu varsayılmıştır. Araştırmada yol analizinde LISREL, diğer analizlerde ise SPSS-21 programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Ölçek Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik algıları betimlenmiştir (Tablo 1). Katılımcıların Ruhsal Liderlik Ölçeği toplama ortalaması 3.64 ($SS=.57$); alt-ölçek ortalamaları ise 3.45 ile 4.05 arasındadır. Katılımcıların ruhsal liderlik alt ölçeklerinden 'Anlam' alt ölçeği en yüksek ($X=4.05$, $SS=.57$), 'Vizyon' alt ölçeği ise en düşük ($X=3.45$, $SS=.83$) ortalamaya sahiptir. Ayrıca katılımcıların Okul Kültürü Ölçeği toplama ortalaması 3.59 ($SS=.43$); alt-ölçek ortalamaları ise 3.28 ile 4.04 arasındadır. Katılımcıların okul kültürü alt ölçeklerinden 'Görev Kültürü' alt ölçeği en yüksek ($X=4.04$, $SS=.56$), 'Bürokratik Kültür' alt ölçeği ise en düşük ($X=3.28$, $SS=.58$) ortalamaya sahiptir. Ek olarak katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği toplama ortalaması 2.67 ($SS=.62$); alt-ölçek ortalamaları ise 2.35 ile 3.18 arasındadır. Katılımcıların örgütsel sessizlik alt ölçeklerinden 'Korumacı Sessizlik' alt ölçeği en yüksek ($X=3.18$, $SS=.69$), 'Korunmacı Sessizlik' alt ölçeği ise en düşük ($X=2.35$, $SS=.80$) ortalamaya sahiptir.

Tablo 2
Ölçek Ortalamaları, Standart Sapmaları ve İç Tutarlık Katsayıları

<i>Alt-Ölçekler</i>	<i>Alpha</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Ruhsal Liderlik Ölçeği			
Ruhsal Liderlik-Toplam	.96	3.64	.57
Vizyon	.56	3.45	.83
Umut/Çaba	.82	3.52	.66
Özveri/ Fedakârlık Sevgisi	.85	3.61	.81
Anlam	.71	4.05	.57
Üyelik-Aitlik	.87	3.48	.82
Ruhsal Yaşam	.67	3.81	.62
Kurumsal Bağlılık	.85	3.46	.78
Verimlilik	.83	3.56	.69
Yaşamsal Memnuniyet	.54	3.47	.84
Okul Kültürü Ölçeği			
Örgüt kültürü-Toplam	.87	3.59	.43
Destek Kültürü	.87	3.56	.67
Başarı Kültürü	.83	3.58	.69
Bürokratik Kültür	.76	3.28	.58
Görev Kültürü	.76	4.04	.56
Örgütsel Sessizlik Ölçeği			
Örgütsel Sessizlik-Toplam	.85	2.67	.62
Kabullenici Sessizlik	.81	2.47	.77
Korunmacı Sessizlik	.80	2.35	.80
Korunmacı Sessizlik	.52	3.18	.69

Teorik Modele İlişkin Korelasyon Bulguları

Katılımcıların ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik ölçekleri arasındaki ilişkiler Pearson-moment Korelasyon Katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 3). Sonuçlar Okul Kültürü Ölçeğinin 'Bürokratik Kültür' alt-ölçek puanıyla Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin 'Kabullenici Sessizlik' alt-ölçeği [$r=.27$], 'Korunmacı Sessizlik' alt-ölçeği [$r=.25$] ve Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin toplam puanı [$r=.25$] arasında pozitif anlamlı korelasyon olduğunu göstermiştir.

Okul Kültürü Ölçeğinin 'Destek Kültürü', 'Başarı Kültürü' ve 'Görev Kültürü' alt-ölçek puanıyla Ruhsal Liderlik Ölçeğinin alt-ölçekleri arasında pozitif yönde (.26 ile .69) anlamlı korelasyon saptanmıştır. Okul Kültürü Ölçeğinin 'Görev Kültürü' alt-ölçek puanıyla Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin 'Kabullenici Sessizlik' alt-

ölçeği [$r = .10$], arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır. Okul Kültürü Ölçeğinin toplam puanı ile Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin ‘Kabullenici Sessizlik’ alt-ölçeği [$r = .12$] arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır. Okul Kültürü Ölçeğinin ‘Bürokratik Kültür’ alt-ölçek puanıyla Ruhsal Liderlik Ölçeğinin ‘Özveri/Fedakârlık Sevgisi’ alt-ölçeği [$r = .10$] arasında negatif yönde ve ‘Verimlilik’ alt-ölçeği [$r = .09$] arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar saptanmıştır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin ‘Kabullenici Sessizlik’ alt-ölçeği ile Ruhsal Liderlik Ölçeğinin ‘Anlam’ alt-ölçeği [$r = .13$] arasında negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin ‘Korunmacı Sessizlik’ alt-ölçeği ile Ruhsal Liderlik Ölçeğinin ‘Anlam’ alt-ölçeği [$r = .14$] ve ‘Ruhsal Yaşam’ alt-ölçeği [$r = .12$] arasında negatif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin ‘Korunmacı Sessizlik’ alt-ölçeği ile Ruhsal Liderlik Ölçeğinin ‘Anlam’ alt-ölçeği [$r = .15$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 3
Örgüt kültürü, Örgütsel Sessizlik ve Ruhsal Liderlik Korelasyon Matrisi

Alt-Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Okul Kültürü Ölçeği																			
1-Destek Kültürü	.81*	-.01	.45*	.81*	-.01	-.05	-.02	-.04	.43*	.53*	.66*	.65*	.43*	.65*	.37*	.66*	.49*	.41*	.66*
2-Başarı Kültürü	1	.06	.45*	.82*	-.01	-.06	-.03	-.05	.44*	.50*	.65*	.69*	.44*	.69*	.38*	.64*	.46*	.40*	.66*
3-Bürokratik Kültür	1	.20*	.47*	.27*	.25*	.07	.25*	.01	-.03	-.10*	-.05	-.07	.07	.07	-.09	.09*	.06		-.02
4-Görev Kültürü	1	1	.69*	.10*	.06	.03	.08	.39*	.41*	.35*	.34*	.37*	.35*	.35*	.38*	.42*	.26*	.46*	
5-Örgüt Kültürü Toplam	1	1	.12*	.07	.02	.09	.44*	.49*	.54*	.40*	.57*	.41*	.56*	.51*	.40*				
Örgütsel Sessizlik Ölçeği																			
6-Kabullenic Sessizlik	1	.73*	.35*	.85*	.05	-.06	-.04	-.13*	-.04	-.06	-.05	-.00	-.01	-.06					-.06
7-Korunmacı Sessizlik	1	1	.45*	.89*	.04	-.06	-.06	-.14*	-.06	-.12*	-.06	-.00	-.02	-.07					-.07
8-Korunmacı Sessizlik	1	1	.70*	.04	.03	.03	.15*	.03	.04	.02	.00	-.00	.04						.04
9-Örgütsel Sessizlik Toplam	1	1	.05	-.03	-.03	-.06	-.03	-.06	-.03	-.06	-.03	-.00	-.02	-.04					-.04
Ruhsal Liderlik Ölçeği																			
10-Vizyon	1	.62*	.55*	.43*	.57*	.44*	.59*	.52*	.45*	.73*									
11-Umuti/Çaba	1	1	.63*	.62*	.66*	.62*	.72*	.54*	.62*	.85*									
12-Özveri/Fedakârlık Sevgisi	1	1	.55*	.83*	.47*	.78*	.50*	.45*	.83*										
13-Anlam	1	1	.63*	.53*	.56*	.51*	.43*	.73*											
14-Üyelik- Aitlik	1	1	.47*	.78*	.53*	.52*	.85*												
15-Ruhsal Yaşam	1	1	.50*	.46*	.51*	.71*													
16-Kurumsal Bağlılık	1	1	.55*	.53*	.87*														
17-Verimlilik	1	1	.45*	.70*															
18-Yaşamsal Memnuniyet	1	1	1	.45*	.70*														
19-Ruhsal Liderlik Toplam	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

*p<.01

Okulun Akademik Başarısına İlişkin Çoklu Regresyon Bulguları

Okul Kültürü Ölçeği alt-ölçeklerinin okulların akademik başarısını ifade eden YGS ve LYS puan ortalamalarını yordama düzeyleri çoklu regresyon katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 4). Sonuçlar Okul Kültürü Ölçeğinin alt-ölçeklerinin okulun YGS ve LYS puan ortalamalarını anlamlı olarak yordadığını ve Okul Kültürü Ölçeğinin alt-ölçeklerinin hem YGS puanından değişimin ($R=.26, R^2=.07, F=7.84, p<.01$) hem de LYS puanından değişimin %7'ini ($R=.26, R^2=.07, F=7.83, p<.01$) açıklayabildiğini göstermiştir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde 'Bürokratik Kültür' ve 'Görev Kültürü' alt-ölçekleri okulun YGS puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmekte olup, 'Bürokratik Kültür' YGS puan varsayısının %15'ini; 'Görev Kültürü' ise okulun YGS puan varsayısının %22'sini açıklamaktadır. Benzer şekilde 'Bürokratik Kültür' ve 'Görev Kültürü' alt-ölçeklerinin okulun LYS puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcısıdır. 'Bürokratik Kültür' okulun LYS puan varsayısının %15'ini; 'Görev Kültürü' okulun LYS puan varsayısının %20'sini açıklamaktadır.

Tablo 4

Örgüt kültürü Ölçeği Alt-Ölçekleri ile Okulun YGS ve LYS Puan arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Matrisi

Değişkenler	Okulun YGS Puanı					Okulun LYS Puanı				
	B	SHB	β	t	p	B	SHB	β	t	p
Sabit	161.04	27.36		5.88	.00	188.23	21.73		8.66	.00
1- Destek Kültürü	13.15	8.20	.13	1.60	.11	12.13	6.51	.15	1.86	.06
2- Başarı Kültürü	-11.99	7.90	-.12	-1.52	.13	-9.79	6.28	-.13	-1.56	.12
3- Bürokratik Kültür	-17.25	5.45	-.15	-3.16	.00	-13.73	4.33	-.15	-3.17	.00
4- Görev Kültürü	26.24	6.44	.22	4.07	.00	19.46	5.11	.20	3.80	.00
	R=.26, R2=.07, F=7.84, p<.01					R=.26, R2=.07, F=7.83, p<.01				

Örgütsel Sessizlik Ölçeği alt-ölçeklerinin okulların akademik başarısını ifade eden YGS ve LYS puan ortalamalarını yordama düzeyleri çoklu regresyon katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 5). Sonuçlar Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin alt-ölçeklerinin okulun YGS ve LYS puan ortalamalarını anlamlı olarak yordamadığını göstermiştir ($p>0.5$).

Tablo 5
Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt-Ölçekleri ile Okulun YGS ve LYS Puan arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Matrisi

Değişkenler	Okulun YGS Puanı					Okulun LYS Puanı				
	B	SHB	β	t	p	B	SHB	β	t	p
Sabit	222.88	15.72		14.18	.00	236.57	12.49		18.94	.00
1- Kabullenici Sessizlik	-12.42	6.02	-.14	-2.06	.04	-9.54	4.79	-.14	-1.99	.04
2- Korunmacı Sessizlik	4.85	6.12	.06	.79	.43	3.41	4.86	.05	.70	.48
3- Korumacı Sessizlik	3.43	5.10	.03	.67	.50	2.84	4.05	.04	.70	.48
	R=.11, R2=.01, F=1.70, p>.05					R=.10, R2=.01, F=1.63, p>.05				

Ruhsal Liderlik Ölçeği alt-ölçeklerinin okulların akademik başarısını ifade eden YGS ve LYS puan ortalamalarını yordama düzeyleri çoklu regresyon katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 6). Sonuçlar Ruhsal Liderlik Ölçeğinin alt-ölçeklerinin okulun YGS ve LYS puan ortalamalarını anlamlı olarak yordamadığını göstermiştir ($p>0.5$).

Tablo 6
Ruhsal Liderlik Ölçeği Alt-Ölçekleri ile Okulun YGS ve LYS Puan arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Matrisi

Değişkenler	Okulun YGS Puanı					Okulun LYS Puanı				
	B	SHB	β	t	p	B	SHB	β	t	p
Sabit	185.61	24.81		7.48	.00	205.64	19.70		10.44	.00
1-Vizyon	9.23	5.21	.11	1.77	.08	7.48	4.14	.12	1.80	.07
2-Umut/Çaba	-11.51	8.70	-.11	-1.32	.18	-8.80	6.91	-.11	-1.27	.20
3-Özveri/ Fedakârlık Sevgisi	12.69	7.60	.15	1.67	.10	10.52	6.03	.16	1.74	.08
4-Anlam	2.17	7.88	.02	.27	.78	2.28	6.26	.02	.36	.72
5-Üyelik- Aitlik	-7.46	8.04	-.09	-.93	.35	-6.71	6.39	-.10	-1.05	.29
6-Ruhsal Yaşam	-4.07	6.95	-.04	-.59	.56	-4.31	5.51	-.05	-.78	.43
7-Kurumsal Bağlılık	-3.34	7.82	-.04	-.43	.67	-1.85	6.20	-.03	-.30	.77
8-Verimlilik	11.37	6.15	.12	1.85	.06	8.45	4.88	.11	1.73	.08
9-Yaşamsal Memnuniyet	-1.34	5.05	-.02	-.27	.79	-.47	4.01	-.01	-.12	.91
	R=.17, R2=.03, F=1.50, p>.05					R=.17, R2=.03, F=1.52, p>.05				

Yol Analizi Bulguları

Araştırmada teorik modelin oluşturulmasından sonra ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi yansıtan kabul edilebilir, bağımsız bir yapısal eşitlik modeli için gözlenen ve gizil değişkenlerin toplam modele eş zamanlı katkısının uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir (Tablo 7). Teorik modelin uyum iyiliği; RMSEA, GFI, AGFI, CFI, χ^2 ve χ^2/df oranı olarak belirlenmiştir. Çalışmada RMSEA katsayısının .07, GFI katsayısının .93, AGFI katsayısının .91, CFI katsayısının .91 ve χ^2/df oranının ise 1.33 olduğu görüldü. Katsayılar teorik modelin, saptanan veriye uygun olduğunu göstermiştir (Hair, Ringle ve Sarstedt, 2010; Kline, 2015; Jöreskog ve Sörbom, 2001).

Tablo 7

Uyum İyiliği Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
RMSEA	.07
GFI	.93
AGFI	.91
CFI	.91
df	268
χ^2	357.52
χ^2/df	1.33

Ruhsal liderliğin, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğe; örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin ise okulların akademik başarısını ifade eden YGS ve LYS puan ortalamalarını etkileri yol analizi katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 8). Sonuçlar ruhsal liderliğin örgüt kültürüne .78 pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğunu, ancak örgütsel sessizliğe etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca örgüt kültürünün okulun YGS başarı ortalamasına .11 pozitif; okulun LYS başarı ortalamasına ise *.03 negatif yönde anlamlı etkisinin olduğunu, ancak örgütsel sessizliğe etkisinin olmadığını göstermiştir. Ek olarak örgütsel sessizliğin okulun akademik başarısına anlamlı etkisi yoktur.

Tablo 8
Yol Katsayıları, Anlamlılık ve Belirlilik Katsayıları

Değişkenler	Örgüt Kültürü [?] Yol Katsayısı		Örgütsel Sessizlik [?] Yol Katsayısı		YGS [?] Yol Katsayısı		LYS [?] Yol Katsayısı	
	t	?	t	ı	t	?	t	?
1-Ruhsal Liderlik [?]	17.18	.78*	-.71	-.06	-	-	-	-
2-Örgüt Kültürü [?]	-	-	-.12	-.01	2.34	.11*	2.08	-.03*
3-Örgütsel Sessizlik [?]	-	-	-	-	-.73	-.04	-0.53	-.03

* p<.05

Tartışma

Bu araştırmada lise öğretmenlerinin müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları, örgüt kültürü, örgütsel sessizlikler algılarıyla okul akademik başarısı arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Araştırma sonuçları ruhsal liderlik ile örgüt kültürü ve okulun akademik başarısı arasında pozitif anlamış korelasyon, örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasında negatif anlamlı korelasyon olduğu göstermiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen teorik modelde, ruhsal liderliğin örgüt kültürü ve örgütsel sessizliği; örgüt kültürünün örgütsel sessizliği ve okulun akademik başarısını; örgütsel sessizliğin ise okulun akademik başarısını etkilediği varsayılmıştır. Teorik modeldeki örtük değişkenlerin aralarındaki nedensel ilişkileri belirlemek için yol analizi tercih edilmiştir. Yol analizi sonuçları, teorik modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin yeterli olduğu ve teorik modelin kabul edilebilir olduğunu; ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısı etkileşim modelinin oluşturulabileceği göstermiştir.

Araştırmanın teorik ölçüm modelinin ilki ruhsal liderliğe aittir. Ruhsal liderlik ‘vizyon, umut/çaba, özveri/fedakârlık sevgisi, anlam, üyelik-aitlik, ruhsal yaşam, kurumsal bağlılık, verimlilik ve yaşamsal memnuniyet’ olmak üzere dokuz gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Bu alt-ölçekler arasında ‘Kurumsal Bağlılık’ ($\lambda_{y,x}=.89$) alt-ölçeği, ruhsal liderliğin en önemli belirleyicisidir. Bu bulgu Bozkuş ve Gündüz (2016); Chen ve Li (2013); Fry (2003); Fry, Hannah, Noel ve Walumbwa (2011); Fry ve Slocum (2008); Fry, Vitucci ve Cedillo (2005) ve Polat (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu sonuç okulların sağlıklı işleyen örgütler olmasında öğretmenlerin okula gösterdiği bağlılığın, okul müdürlerinin öğretmenlerin ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasıyla mümkün olduğunu göstermektedir.

İkinci ölçüm modeli örgüt kültürüne aittir. Örgüt kültürü ‘destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü’ olmak üzere dört gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Bu alt-ölçekler arasında ‘Destek Kültürü’ ($\lambda_{y,x}=.91$) alt ölçeği, örgüt kültürünün en önemli belirleyicisidir. Terzi’nin (2005) ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesine yönelik çalışmasında destek kültürünün okullarda en düşük

seviyede yer aldığını saptamıştır. Benzer olarak Terzi (1999) ve İpek (1999) liselerde de destek kültürünün en düşük düzeyde olduğunu söylemiştir. Bu sonuçtan hareketle yapılan çalışmalarda okullarda destek kültürünün düşük seviyede tespit edilmesine rağmen öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer okul çalışanları arasındaki karşılıklı güven ve bağlılık, okullarda örgüt kültürünün varlığının en önemli göstergesidir.

Üçüncü ölçüm modeli örgütsel sessizliğe aittir. Örgütsel sessizlik ‘kabullenici sessizlik, korunmacı sessizlik ve korumacı sessizlik’ olmak üzere üç gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Bu alt-ölçekler arasında ‘Korunmacı Sessizlik’ ($\lambda_y^{x=}$.94) alt-ölçeği, örgütsel sessizliklerinin en önemli belirleyicisidir. Morrison ve Milliken (2000) korunmacı sessizliğin korku nedeniyle ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu durumda ulaşılan sonuç Çakıcı’nın (2008) örgütlerde çalışanların sessiz kalmalarının nedenlerini sorguladığı çalışmasında çalışanların çoğunlukla izolasyon ve ilişkileri zedeleme korkusuyla sessiz kaldıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerinin tepkisinden çekindikleri için kişisel görüşlerini açıklayamadıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın son aşamasında ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısı arasındaki etkileşim yol analiziyle test edilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında saptanan bulgular aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Ruhsal liderlik örgüt kültürünü pozitif etkilemektedir.
- Ruhsal liderliğin örgütsel sessizliğe etkisi yoktur.
- Örgüt kültürü okullun akademik başarısını ifade eden YGS puan ortalamaları pozitif; LYS puan ortalamaları negatif etkilemektedir.
- Örgüt kültürünün örgütsel sessizliğe etkisi yoktur.
- Örgütsel sessizliğin okulun akademik başarısına etkisi yoktur.

Araştırma modelin en güçlü doğrudan etki ruhsal liderliğin örgüt kültürü etkisidir. Saptanan bu bulgu, Karadağ (2009) tarafından saptanan ‘okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışlarının, örgüt kültürünün oluşma sürecini etkilediği’ bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Fry, Matherly ve Quimet (2010) çalışmalarında ruhsal liderliğin örgütsel vizyonu ve örgüt kültürünü geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer bir çalışmada ruhsal liderlerin çalışanların üretkenliğini ve birbirine bağlılığını arttırmak için adanmışlık değerlerine dayalı örgütsel bir kültür sağlaması gerektiği saptanmıştır (Fry ve Matherly, 2006). Ampirik çalışmaların yanı sıra Markow ve Klenke (2005) örgütlerde ruhsallık, örgüt kültürüne yerleşmiş durumda olduğu için ruhsal liderler örgüt kültürünün oluşmasında oldukça etkili olduğunu belirtmekte ve literatürde ruhsal liderliğin örgüt kültürüne etkisini araştıran çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada saptanan diğer bir etki de örgüt kültürünün okulun akademik başarısına etkisidir. Araştırmada okulun başarısı YGS ve LYS puan ortalamaları şeklinde iki gözlenen değişken tarafından temsil edildiği için örgüt kültürünün iki değişken üzerinde ayrı ayrı etkileri incelenmiştir. Veriler örgüt kültürünün YGS ortalamasına pozitif; LYS ortalamasına ise negatif etkisini göstermiştir. Güç-

lü örgüt kültürüne sahip okulların üretkenlik, uyum ve esneklik açısından etkili olmalarının yanı sıra (Cheng, 1993); okul başarısı üzerine de etkisi kaçınılmazdır (Hatchett, 2010). Okul başarısı için yüksek ama ulaşılabilir performans beklentileri taşıyan ve iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine başvuran bir örgüt kültürünün oluşturulması gerektiğini belirten Balcı (2013), örgüt kültürünün okul başarısına etkisini vurgulamaktadır. Hoy ve Miskel (2010) örgüt kültürü üzerine yapılan araştırmaların değerlendirmesi olarak etkin ve güçlü kültürlerle güvene dayalı kültürlerle sahip okulların üst düzey öğrenci başarısı sağladığını vurgulamıştır. Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün bir sonucu olarak okul yöneticilerinin ve okulda çalışan öğretmenlerin iş birliğinin, olumlu iletişiminin ve birbirleri arasındaki güvenin öğrenci başarısına yansımalarını belirtmişlerdir. Yine Koçyiğit (2017) çalışmasında örgüt kültürünün okul başarısına etkisini meta-analiz yöntemiyle değerlendirmiş olup örgüt kültürü ile okul başarısı arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda öğretmenlere değer veren, onlara saygı duyulan kültürün varlığı öğretmenleri ve öğrencileri tatmin ederek öğrenci başarısının arttırılmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2014; Yılmaz ve Turan, 2015).

Örgüt kültürü oluşumunda temel paydaşlar; yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Dolayısıyla paydaşlarına örgüt kültürünün olumlu ve olumsuz sonuçlarından etkilenmeleri muhtemeldir. Örgüt kültürünün okulun YGS ortalamasına pozitif etkisi; öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki güvene, akademik başarı için çabaya, öğretmenlerin öğrencilerden gerçekçi ve yüksek performans beklentisine dayalı okul kültürlerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabilir. Örgüt kültürünün okulun LYS ortalamasına negatif etkisi öğrenci başarısının bireysel, örgütsel, sınavların niteliği gibi birçok faktörden etkilendiği düşünülürse, ulaşılan bu sonucun sınavın niteliğiyle açıklanabilir. Türkiye’de 2010 yılından itibaren üniversiteye geçiş sisteminde YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olmak üzere iki aşamalı sınav uygulanmaktadır. YGS tüm öğrencilerin katıldığı bir baraj sınavı olarak kabul edilmekte; LYS ise öğrencilerin lise eğitiminde öğrenmiş oldukları tüm konuları kapsayan, soru sayısının fazla olduğu ve tüm öğrencilerin katılmadığı bir sınavdır (Cengiz ve İhtiyaroğlu, 2012).

Araştırmada, örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik; örgütsel sessizlik ile de okulun akademik başarısı arasında anlamlı korelasyon saptanmamıştır. Morrison ve Milliken (2000) örgütlerdeki kültürel değerlerin, çalışanların fikirlerini ve düşüncelerini açıklamalarının önünde bir engel teşkil edebileceğini vurgulamakta, Dyne ve diğeri (2003) çalışmalarında örgüt kültürünün ve bağlamsal normların örgüt çalışanlarının sessizlikleri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Çakıcı (2008) örgütlerde sessizliğin nedenlerini sorguladığı araştırmasında örgüt kültürünün etkili olabileceğini; Tıktaş (2012) örgüt kültürü, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sessizlik arasında güçlü bir bağın varlığını; Aktaş ve Şimşek (2014) örgütsel sessizliği bir iletişim sorunu olarak ifade ederek, örgüt kültürünün yansımaları olarak ortaya çıktığını; Karademir (2014) güç kültürü ile çalışanın sessizlik davranışı arasında pozitif; başarı kültürü, destek kültürü ve hi-

yerarşi kültürü ile çalışanın sessizlik davranışı arasında ise negatif ilişkiler saptamıştır. Ayrıca Radmand ve Ardakani (2014) örgütsel bağlılık aracılığıyla örgüt kültürünün örgütsel sessizlik üzerinde etkili olduğunu; Acaray, Çekmecelioğlu ve Akturan (2015) çalışanların örgüt kültürü algılarının arttıkça, örgütsel sessizlik tutumlarının azaldığı; Çavuşoğlu ve Köse (2016) örgüt kültürünün örgütsel sessizlik üzerinde etkisinin olduğunu; Sholekar ve Shoghi (2017) ise örgüt kültürünün örgütsel sessizlik üzerine negatif etkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki çalışmalarda ortaya çıkarılan bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Ancak literatürdeki çalışmalar genel olarak Türkiye dışı araştırmalar veya eğitim örgütleri dışındaki çalışmalardır. Bu zıtlık Türkiye’de örgüt kültürünün genel olarak okulun yapısıyla ilişkili olabildiği; okullarda yaşanan sessizliğin ise öğretmenlerin karakterlerinden, okul yönetiminin tutumlarından veya okuldaki tespit edilemeyen birçok farklı nedenlerden kaynaklanabildiğiyle açıklanabilir.

Altın (2016) okullarda öğretmenlerin sessiz kalmasının okul başarısını da etkileyeceğini dile getirmiş; fikirlerini ve görüşlerini ifade edemeyen öğretmenlerin öğrencilerine de iyi bir örnek olmayacağını belirtmiştir. Ancak bu araştırma elde edilen örgütsel sessizlik ile okulun akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmemiş olması, Altın’ın (2016) sonuçlarıyla tutarlı değildir. Bu araştırmada elde edilen sonuç, öğretmenlerin sessizliklerinin okul yönetimi ve diğer okul çalışanlarıyla ilişkilerinden etkilendiği ve öğretmenlerin bu durumları sınıfa taşımadığının göstergesi olabilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki sorunlar karşısında sessiz kalmaları, okul yönetimi ve okul çalışanlarıyla olan ilişkilerinde bu sorunları dile getirmekte çekinme davranışları göstermelerıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Ancak öğretmenler okullarında karşılaştıkları sorunlar karşısında sessiz kalsalar dahi, gerekli şekilde öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleyip, öğretim programlarının amaçlarını öğrenci davranışlarına dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sessizlik davranışlarının okulun akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmaları Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve okulun akademik başarısı arasında önemli bir ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, ileri araştırmalar için teorik ve pratik alanlar için öneriler şunlardır:

- Araştırma tasarımının kesitsel niteliği, değişkenlere ilişkinin daha derinden anlaşılmasını engellemiştir. Bu nedenle, araştırma probleminin daha kapsamlı bir araştırması için karma yöntem yaklaşımları kullanarak boyamsal bir çalışma yürütmek faydalı olabilir.
- Araştırma ruhsal liderliğin örgüt kültürü; örgüt kültürünün ise okulun akademik başarı üzerinde önemli etkilerini göstermektedir. Ancak, bu etkilerin nedensel olduğu anlamına gelmemektedir. Gelecekteki çalış-

malarda söz konusu etkilerin nedensel olup olmadığını araştırmak için gerçek deneysel tasarımlar kullanılabilir.

- Sonuç olarak denilebilir ki eğitim ile okullarda öğrencilerin ahlaki, estetik, entelektüel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal olmak üzere tüm yönlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Vokey, 2001, s. 26). Okulların hedeflerini gerçekleştirmesi için okul liderlerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin ruhsal boyutlarına önem vermesi gerekmektedir. Ruhsal liderliğin okullarda yaygınlaştırılması sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilemez. Bu açıdan eğitimde politika yapıcılar okullarda bazı dönüşüm hareketlerinin gerçekleştirilmesinde etkili görülmektedir. Ruhsal liderliğin okullarda benimsenmesine ilişkin eğitimde politika yapıcılar tarafından düzenlemeler gerçekleştirilerek öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının ruhsal boyutlarını dikkate alan liderlik uygulamaları okullarda teşvik edilebilir.

Bu araştırma öğretmenler (aynı okul kademesi düzeyinde) üzerinde yapılması araştırmanın en önemli sınırlığıdır. Ayrıca, bir ilden veri toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bu bakımdan, bulguların genelleştirilebilirliği sınırlıdır. Araştırmada veriler öz-raporlamayla toplanmış olup bu durum ortak yöntem yanlılığına neden olmuştur. Bu durum gözlenen korelasyonlarda yapay bir artışa yol açmış olabilir. Bu sınırlama araştırmada tamamen ortadan kaldırılamamasına rağmen, hatanın minimum seviyelere çekilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle verilerin toplanması aşamasında gerekli önlemler alınmıştır. İlk olarak araştırma 24 farklı okulda yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılan ölçeklerin geçerliği ve güvenilirlikleri yeniden test edilmiştir. İkincisi, yüz yüze görüşmelerde katılımcılara cevapların tamamen gizli tutulacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Üçüncü olarak ise katılımcılara uygulanan anket formu, bağımsız değişkenlere ilişkin maddeler, bağımlı değişkenlere ilişkin maddelerden önce yerleştirilerek düzenlenmiştir (Karadağ vd., 2015).

References/Kaynaklar

- Acaray, A., Çekmeceliöglü, H., & Akturan, A. (2015). *Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi [The analysis of the relationship between organizational culture and organizational silence]. International Journal of Social Science, 32, 139-157.* doi: 10.9761/JASSS2645
- Aktaş, H., & Şimşek, E. (2014). Örgütsel sessizlik ile algılanan bireysel performans, örgüt kültürü ve demografik değişkenler arasındaki etkileşim [The interactions of organizational silence with perceived individual performance, organizational culture and demographic variables]. *Akdeniz University Journal of Economics and Administrative, 28, 24-52.*
- Altın, A. (2016, September). Örgütsel sessizlik davranışının örgütsel ve bireysel etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? [What are the views of teachers on the organizational and individual effects of organizational silence behaviour?] Paper presented at the V. Educational Administration Forum, Ankara, Turkey.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul. Kuram, uygulama ve araştırma [Effective school. Theory, practice and research].* Ankara, Turkey: Pegem.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2009). A theoretical analysis about spiritual leadership. *Educational Administration: Theory and Practice, 58(15), 165-190.*
- Bedeian, A. G. (1993). *Management.* New York: Dryden.
- Bodinson, G. W. (2005). Change healthcare organizations from good to great. *Quality Progress, 38(11), 22-29.*
- Bourantas, D., Anagnostelis, J., Mantes, Y., & Kefalas, A.G. (1990). Culture gap in Greek management. *Organization Studies, 11(2), 260-283.*
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi [Modeling the relationship between spiritual leadership and organizational commitment]. *Kastamonu Education Journal, 24(1), 405- 420.*
- Bursahoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama [Theory and practice in educational administration].* Ankara, Turkey: Pegem.
- Carey, A. (1967). *The Hawthorne studies: A radical criticism.* NY: Ardent Media.
- Chen, C., & Li, C. (2013). Assessing the spiritual leadership effectiveness: The contribution of follower's self-concept and preliminary tests for moderation of culture and managerial position. *The Leadership Quarterly, 24, 240-255.*
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement, 4(2), 85-110.*
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessizlik tercihi ve sessizlik türleri [Silence preference and types of silence in organizations]. In T. Solmuş (Eds), *İş ve özel yaşama psikolojik bakışlar [Psychological perspectives on work and private life]* (pp. 85-108). İstanbul, Turkey: Epsilon.
- Çavuşoğlu, S., & Köse, S. (2016). Örgüt kültürünün örgütsel sessizlik davranışına etkisi [The effect of organizational culture to organizational silence]. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences, 18(1), 115-146.*
- Dyne, V.L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies, 40(6), 1359-1392.*
- Fairholm, G. W. (1996). *Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. Leadership & Organization Development Journal, 17(5), 11-17.* doi: 10.1108/eb028995

- Fry, L. W., & Slocum, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational Dynamics*, 37(1), 86-96.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L. W. (2005). Introduction to The Leadership Quarterly special issue: Toward a paradigm of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 619- 622.
- Fry, L. W. (2008). Spiritual leadership: State-of-the-art and future for theory, research and practice. In J. Biberman & L. Tishman (Eds), *Spirituality in business: Theory, practice and future directions* (pp. 106- 124). New York: Palgrave.
- Fry, L. W., & Matherly, L. L. (2006). *Spiritual leadership and organizational performance: An exploratory study*. Proceeding of The Academy of Management, Atlanta, Georgia.
- Fry, L. W., Hannah, S. T., Noel, M., & Walumbwa; F. O. (2011). Impact of spiritual leadership on unit performance. *The Leadership Quarterly*, 22, 259- 270.
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835-862.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik [School culture and leadership]. *Artı Education Journal*, 14(8), 1-8.
- Güneş, S. (2001). *Medya ve kültür* [Media and culture]. Ankara, Turkey: Vadi.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Hamburg, M. (1985). *Basic statistics: A modern approach*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Hatchett, D. Y. (2010). *The impact of school culture, teacher job satisfaction and student attendance rates on academic achievement of middle school students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://digitalcommons.wku.edu/diss/1>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research and practice*. Ankara, Turkey: Nobel.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* [Organizational culture and teacher-student relationship in public and private secondary schools] (Doctoral dissertation, Ankara University, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between organizational justice and organizational silence] (Master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* [The relationship between organizational silence and organizational commitment in primary schools] (Master's thesis). Fırat University, Elazığ, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması [Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation modeling]. *Educational Science: Theory & Practice*, 9(3). 1357- 1405.

- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., & Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması [Organizational cynicism, school culture and academic achievement: The study of structural equation modeling]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 89- 113.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., ... & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74.
- Karademir, Ö. (2014). Çalışanın sessizlik davranışının algılanan örgüt kültürü ile ilişkisi: Büro çalışanları üzerinde bir alan çalışması [The relationship of silence behaviour of the employee with perceived organization culture: A field work about office employees] (Master's thesis). Gazi University, Ankara, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford.
- Koçel, T. (2003). İşletme yöneticiliği, yönetim organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik- modern- çağdaş ve güncel yaklaşımlar [Business management, management organization, behavior in organizations, classical-modern-contemporary and current approaches]. İstanbul: Beta.
- Koçyiğit, M. (2017). The effect of school culture on student achievement. In E. Karadağ (Eds), *The factors effecting student achievement, meta-analysis of empirical studies* (pp. 183-197). Switzerland: Springer International Publishing.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [The teachers' relationship between the organizational silece and organizational commitment working at the industrial and the vocational schools] (Master's thesis) Yeditepe University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurtar, Ş. (2009). *Ruhsal Liderlik Ölçeği: Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Spiritual leadership survey: Turkish language, reliability & validity analysis] (Master's thesis). Yeditepe University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989x.1.2.130
- Markow, F., & Klenke, K. (2005). The effects of personal meaning and calling on organizational commitment: An empirical investigation of spiritual leadership. *The International Journal of Organizational Analysis*, 13(1), 8-27.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları* [Structural equation modeling and AMOS applications]. Ankara, Turkey: Detay.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in pluratistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706- 725.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1),50-60.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z. reading*. MA: Addison-Wesley.

- ÖSYM. (2015a). *Yükseköğretime geçiş sınavı kılavuzu* [Guide of Higher Education Entrance Examination]. Ankara, Turkey: ÖSYM.
- ÖSYM. (2015b). *Lisans yerleştirme sınavı kılavuzu* [Guide of Undergraduate Placement Examination]. Ankara, Turkey: ÖSYM.
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [The relationship between the organizational silence and organizational commitment levels of teacher]. (Master's thesis). Yeditepe University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between perceptions of organizational commitment and organizational silence of secondary teachers]. (Master's thesis). Mevlana University, Konya, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Perlow, L. A., & Williams, S. (2003). Is silence killing company. *Harvard Business Review*, 3-8.
- Polat, S. (2011). The level of faculty members' spiritual leadership qualities display according to students in faculty of education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2033-2041.
- Radmard, S. G., & Ardakani, M. A. (2014). Effect of organizational culture on organizational silence: The mediating role of organizational commitment. *International Journal of Management and Humanity Sciences*, 3(10), 3306-3313.
- Saçlık, T. (2014). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma* [A research between organizational culture and organizational silence]. (Master's thesis). Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (1999). *The corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, H. E. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New York: Routledge.
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği)* [Detection of the relation between organizational loyalty and organizational silence of teachers working at high schools (Eyüp district sample)]. (Master's thesis). İstanbul Aydın University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sholekar, S., & Shoghi, B. (2017). The impact of organizational culture on organizational silence and voice of faculty members of İslamic Azad University in Tehran. *Iranian Journal of Management Studies*, 10(1), 113-142.
- Spirit (2016). *Spirit*, The Online Ethnology Dictionary, Retrieved from <http://www.ety-monline.com/index.php>.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü* [Organizational culture]. Eskişehir, Turkey: Anadolu University.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim* [Interaction between leadership and organizational silence]. İstanbul: Beta.

- Taşpınar, C. D., & İhtiyaroğlu, F. (2012). 2006-2011 yılları arasında üniversite giriş sınavındaki sistem değişikliklerinin üniversiteye öğrenci yerleştirmedeki etkisinin illere göre çok boyutlu ölçekleme analizi ile incelenmesi [The study of the effect of the system changes on the university exam about student placements at a university between 2006-2011 according to cities with multidimensional scaling analysis]. *Trakya University Journal of Social Science*, 14(1), 319-336.
- Terzi, A. R. (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü [Organizational culture in private and public high schools: The case of Ankara province]. (Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü [Organizational culture in primary schools]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 43, 423-442.
- Tıktaş, G. (2012). Örgüt kültürü, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sessizlik ilişkisi üzerine bir inceleme [A research on relationship between organizational culture, organizational identification and organizational silence]. (Master's thesis). Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vokey, D. (2001). Longing to connect: Spirituality in public schools. *Paideusis: The Journal of the Canadian Philosophy of Education Society*, 13(2), 23-41.
- Wheatley, M. (2002a). Spiritual leadership. *Executive Excellence*, 19(9), 5-7.
- Yılmaz, D. (2014). Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi [The relationship between distributed leadership, organizational trust, perceived organizational support and school success]. (Doctoral dissertation). Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, D., & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması [Distributed leadership view in schools: A Structural equation modelling study]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 21(1), 93-126.
- Yüksel, R. F. (2015). Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Analyzing the relationship between the levels of organizational loyalty and organizational silence of school employees]. (Master's thesis). Okan University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Adaptation of Teachers' Instructional Emotions Scale to Turkish Culture and Revision and Descriptive Analysis of the Scale*

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması, Revize Edilmesi ve Betimsel Analizi

Ümit Dilekçi¹, Şenay Sezgin Nartgün²

Abstract

The aim of this study was to adapt the scale developed by Hong et al. (2016) to the Turkish culture, to revise the scale as six dimensional by adding the dimensions of hope and frustration and to determine the views of the teachers. The research was carried out with three groups consisting of teachers working in secondary schools in different cities of Turkey. In the study, firstly linguistic equivalence was provided ($r = .849, p < .01$), then the scale was submitted to expert opinion and dimensions were added to the scale after it was revised. As a result of the EFA performed to determine the construct validity of the scale, it was determined that the factor loads ranged between .609 and .855 and the CFA result was in good agreement with the model. Cronbach's alpha coefficients ($\alpha = .749 - \alpha = .896$) and item-total correlations ($r = .502 - .813$) revealed the reliability of the scale. In addition, significant relationships between the dimensions ($r = -.166 - .581$) showed that the internal consistency of the scale was ensured. The scale which was finalized as six dimensions and twenty-seven items was applied to teachers ($N = 732$). It was found out that teachers' views were "I certainly do not agree" in the dimension of Anxiety, "I agree" in the dimension of Pride, "I certainly agree" in the dimensions of Enjoyment and Hope and "I do not agree" in the dimension of Anger and Frustration.

Keywords: Teacher, emotion, instructional emotions, scale adaptation, validity, reliability.

Öz

Bu araştırmayla Hong vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması, umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin altı boyut olarak revize edilmesi ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin farklı illerindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerden oluşan üç grupla yürütülmüştür. Araştırmada, ilk olarak dilsel eşdeğerlik sağlanmış ($r = .849, p < .01$), sonra ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve düzeltmeler yapılan ölçeğe boyutlar eklenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için yapılan AFA sonucunda faktör yüklerinin .609 ile .855 arasında değiştiği, DFA sonucunda ise modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları ($\alpha = .749 - \alpha = .896$) ve madde-toplam korelasyonları ($r = .502 - .813$) ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiler de ($r = -.166 - .581$) ölçeğin iç tutarlılığın sağlanmış olduğunu göstermiştir. Altı boyut ve yirmi yedi madde olarak nihai yapıya kavuşturulan ölçek öğretmenlere ($N = 732$) uygulanmış olup öğretmenlerin görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda "kesinlikle katılmıyorum", Gurur Duygusu boyutunda "katılıyorum", Haz Alma Duygusu ve Umud Duygusu boyutlarında "kesinlikle katılıyorum", Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında "katılmıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, duygu, öğretim duygu durumları, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik.

Received: 15.01.2019 / Revision received: 16.02.2019 / Approved: 26.02.2019

* This study is a part of the PhD dissertation titled as "Instructional Emotions of Teachers and their Perceived Adaptive Performances" by Ümit Dilekçi under the supervision of Prof. Dr. Şenay Nartgün.

¹PhD, Ministry of National Education, Bolu – Turkey, dilekciomit@gmail.com, ²Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu – Turkey, szbn@yahoo.com

Atf için/Please cite as:

Dilekçi, Ü., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of teachers' instructional emotions scale to Turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118. doi: 10.14527/kuey.2019.002.

Introduction

Emotions direct the individual's behavior in both private and business life, affect the decisions taken by the individual and have great importance for both individuals and organizations. Despite this importance, it can be quite surprising to give little attention to emotions in organizational behavior and organizations up to day. There may be two possible explanations of emotions being ignored. The first of these possible explanations is the myth of rationality. According to the myth of rationality, the way in which organizations worked until recently required the suppression of emotions and the conduct of things with logic. The second of the possible explanations is the perspective that every type of emotion is destructive. Because of this negative point of view, it was accepted that the involvement of emotions in organizational decisions was harmful for the organization and therefore emotions should not be included (Robbins & Judge, 2012). However, the importance of emotions which strongly affect behaviors and thoughts, (Dagleish & Power, 1999) has been increasing day by day in recent years, emotions are taken care of and attract attention (Akçay & Çoruk, 2012; Argon, 2015; Frenzel et al., 2016; Frenzel, Pekrun & Goetz, 2010; Hong et al., 2016; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz & Pekrun, 2007; Schutz & Zembylas, 2009). Today, emotions are an effective variable that contributes to organizational efficiency and has an important role in increasing the performances of employees, not as a destructive element that needs to be suppressed. For this reason, emotions in education, which is full of change from past to present, tend to become more remarkable (Cross & Hong, 2009).

Emotions are a vital and integral part of teaching and learning because they affect the quality of the entire teaching-learning process in the classroom, teacher-student interaction and the classroom environment (Prosen, Smrtnik Vitulić & Poljšak Škraban, 2014). Emotions, which are of great importance for teaching and learning, are expressed in different forms and densities by teachers and students in teaching and learning activities. Therefore, if educational changes and reform efforts are to be successful, a better understanding of emotions and the emotional dimensions of teaching and teacher development should be known (Cross & Hong, 2009). The emotional dimension of teaching is an important part of the teaching profession (Šarić, 2015) and teachers' emotions are of great importance not only for their well-being, but also for teachers' teaching and learning activities in classes (Frenzel et al., 2016). Because teachers are in many emotional situations in the classroom environment and teachers' emotions affect the quality of teaching, especially because of their effects during teaching (Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob, 2009b). The literature provides important findings that teachers' emotions are related to the quality of teaching, and thus to the

learning and learning outcomes of students (Šarić, 2015). Despite its importance, researches about teacher emotions have gradually emerged, but the general lack of studies on which teachers evaluate their own emotions is noteworthy (Burić, Slišković & Macuka, 2017; Frenzel et al., 2016). Current literature focusing on teacher emotions is limited, and in the existing literature, studies using mostly interview-based qualitative approaches are dominant. In these studies (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014; Cross & Hong, 2012; Darby, 2008; Jones & Youngs, 2012; Zembylas, Charalambous & Charalambous, 2014), it is seen that quite broadly, different kinds of questions about how teachers feel about their profession are used. The results obtained from these studies are generally evaluated in terms of personal emotions (Frenzel, 2014). However, it is important not only to reflect the personal emotions but also to the reflections of these emotions on the work life, on the school, on the methods used by the teachers and on the teaching activities.

Teaching, which is an emotional effort, involves several emotional experiences ranging from *joy* to *anger* (Hargreaves, 1998). Because teachers experience a variety of emotions every day, some of these emotional situations are seen appropriate by teachers and expressed freely while some of them are considered unsuitable and hidden by teachers (Taxer & Frenzel, 2015). Related literature (Frenzel et al., 2009b; Sutton, 2007; Sutton & Harper, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Taxer & Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) show that teachers have many emotional experiences in a classroom environment and experience different emotions. The same literature also states that the researchers' feelings of teachers are discussed in various dimensions, and the emotions that teachers experience most frequently are *enjoyment*, *pride*, *anger*, *anxiety* and *frustration* (Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl & Xie, 2016). Teachers' emotions related to teaching activities, Frenzel et al. (2010) examined *anger*, *anxiety* and *enjoyment* in their work and Hong et al. (2016) added *pride* to these three emotions analyzed by Frenzel et al. (2010). Hong et al. (2016), at the end of these studies, have suggested to researchers that *hope* in qualitative studies in the literature can also be investigated quantitatively. Furthermore, Frenzel et al. (2009b), who investigated the effects of teachers' emotions on teaching behaviors and acquisition of the students based on their *anxiety*, *anger* and *enjoyment*, stated that *frustration* may be the subject of other researches.

Although the scope and depth of research on teacher emotions has increased significantly, more qualitative research appears to be prominent (Hong et al., 2016). Some of the researches that address the subject through qualitative research methods are focus group interviews (Cross & Hong, 2012), individual interviews (Argon, 2015; Darby, 2008) and experience sampling (Becker et al., 2014; Jones & Youngs, 2012). Despite the frequency of qualitative research related to teachers' different emotions, there is little research using quantitative measurement tools and therefore there is not enough quantitative data (Burić et al., 2017; Frenzel et al., 2016; Hong et al., 2016). In addition to the scarcity of quantitative research, in accessible resources, in Turkey, no research entitled

“Teachers’ Instructional Emotions” has not been encountered in any research and there are very few studies conducted on teachers’ emotional experiences in the teaching and learning process (Aksu & Yüksel-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk & Özan, 2015; Şengül & Demirel, 2016; Taşğın, Tekin & Altınok, 2007; Temel, 2015; Temel, Akpınar, Birol, Nas & Akpınar, 2015), and these researches have also addressed a limited number of emotions. It can be said that the natural structure of emotions is quite effective in lack of quantitative researches about emotions. The lack of quantitative measurement tools and studies that examine teachers’ emotions is an important issue. Because teachers are involved in the classroom environment with their emotions, they experience different emotions in the classroom, and these emotional experiences they experience significantly affect many aspects of teachers’ working life. In the light of these findings, in this study, the scale which was originally created by Frenzel et al. (2010) with three emotions experienced by teachers about teaching activities, including *anger*, *anxiety* and *enjoyment*; and then revised by Hong et al. (2016) by adding a *pride* to these three emotions and named as “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” was aimed to adapt to Turkish culture. In addition, according to the recommendations in the literature (Frenzel et al., 2009b; Hong et al., 2016) in accordance with the scale adapted to the Turkish culture (Hong et al., 2016) by adding the *hope* and *frustration* to obtain a new structure to measure six instructional emotions of teachers (*anxiety*, *pride*, *enjoyment*, *anger*, *hope* and *frustration*), and to reveal the views of teachers about instructional emotions through descriptive analysis.

Emotion

Emotions, which are towards the psychological integrity of the individual, are an indispensable part of being human (Hefferon & Boniwell, 2014). Emotions have been regarded as a mysterious human phenomenon that has puzzled humanity for centuries (Hopfl & Linstead, 1993; cited in Chen, 2016), and has provided a wide range of theoretical perspectives to researchers, including physiological, philosophical, historical, sociological, feminist, organizational, anthropological, and psychological perspectives (Oatley, 2000; cited in Fried, Mansfield & Dobozy, 2015). According to Schutz, Hong, Cross & Osbon (2006), emotions are socially constructed, personally enabled ways of being that comes from conscious and/or unconscious judgments related to perceived achievement at reaching aims or keeping standards or beliefs during transactions as part of social-historical context. Gerrig & Zimbardo (2013) define emotion as a complex form of physical and mental changes, including physiological stimulation, cognitive processes, emotions, visible behavior such as face and posture, and certain behavioral responses, shown as a response to an important situation. Frijda (1988) describes emotion as meaningful subjective experiences (cited in Meyer & Turner, 2006), which stimulate actions.

Emotions can be considered not only as a matter of personal tendencies or psychological qualities, but also as experiences built through how an individual works and organizes his work (Zembylas, 2003). While some researchers try to place these emotions in “a basic cluster”, some researchers have stated that it is not meaningful to consider the emotions of the individual as a “basis” and put them into “a cluster”. One of the researchers involved in these discussions is René Descartes, who is known as the founder of modern philosophy. Descartes, who states that universal emotions exist, indicate that there are six “simple and primitive” emotions such as *curiosity, love, hate, longing, joy* and *sadness*, and all other emotions are either a derivative or a combination of these emotions. In addition to these six basic emotions proposed by Descartes, some researchers claimed that *anger, fear, sadness, happiness, disgust*, and *surprise* were the main emotions of the individual. Although other philosophers such as Hume, Hobbes and Spinoza have mentioned certain emotion categories that support Descartes, these discussions continue today and it can be said that proof of the existence of a basic set of emotions is still waiting for modern researchers. With this expectation, it is unlikely that psychologists or philosophers can agree on the basic cluster of emotions that the individual has, or even be convinced of the existence of such a thing (Robbins & Judge, 2012). Another way of classifying emotions is to divide emotions into two main categories according to whether they are positive or negative (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Because it is known that some events cause negative emotions of the person, some of the events contribute to the positive emotions of the person. The emotions, which have many points of view about their emergence, can be experienced by individuals in different ways. Individuals experience negative emotions when they fail or fail to achieve their goals, while positive emotions are experienced when they reach an important goal or expectation for themselves (Oatley & Jenkins, 1996; cited in Prosen et al., 2014). Positive emotions erase the negative emotions of the individual while expanding the range of actions and thoughts of individuals, and improve their psychological resilience (Hefferon & Boniwell, 2014). In addition to positive and negative emotions, another classification related to emotions is positive and negative affect. Positive affect is a kind of emotion composed of emotions such as excitement, *self-confidence* and *joy*, while negative affect can be said to be a sort of emotion that results from *anxiety, stress, nervousness* (Robbins & Judge, 2012). Whether the individual’s emotions are collected in a basic cluster or not, will be classified as positive or negative, and whether the emotions are neutral or not are subject to controversy. According to Ben-Ze’ev (2000; cited in Robbins & Judge, 2012), emotions cannot be neutral. Because being neutral may also mean being emotionless at the same time. As mentioned, the emotions, which are dealt with in different ways by researchers and which are subject to many different debates, have important functions for individuals as well as for organizations.

Emotions in Organizations

Emotions are of great importance in terms of affecting employees' behaviors in the organization. However, when evaluated within the historical process, it is seen that emotions are approached carefully in organizations and finally, until recently, organizational theories did not give much importance to emotions (Akgün, Keskin & Byrne, 2009; Fineman, 1993; Türkay, Ünal & Taşar, 2011). Expression of emotions as subjective, ambiguous, difficult to define and completely independent of logic can be shown as the biggest reasons behind the neglect of emotions, not showing interest in emotions in researches of the twentieth century and earlier (Damasio, 2000; cited in Sakız, 2014). In addition to these negative evaluations about emotions, they have long been a power with destructive potential for organizations and it is believed that emotions should be kept away from the organization (Akgün et al., 2009). The main approach, which was particularly effective in these periods when the traditional perspective was dominant in the field of administration, was the idea that organizations should have an extremely strict bureaucratic structure that would not allow employees to have their intuition and feelings. However, the behaviorist and humanistic approaches that came to the forefront in the later period have argued that this point of view is not correct (Güney, 2014). Because emotion, which is a concept related to with human creation, forms an integral part of human life and becomes one of the most important variables of human life, internal life, daily life and business life. Hence, emotion emerges as a concept that directly concerns many areas such as management (Gross, 1998; cited in Korkmazıyürek & Hazır, 2017). Current scientific developments and studies show that the importance of emotions in the organization can no longer be ignored (Akçay & Çoruk, 2012; Argon, 2015; Burić et al., 2017; Cross & Hong, 2009; Hong et al., 2016; Robbins & Judge, 2012). Emotions, which are more and more important for scientific developments and organizations and organizations, are an integral part of organizations as well as an inseparable part of educational organizations and are of great importance for educational organizations (Hargreaves, 2000). Emotions are becoming more important when the working environment where employees experience their emotions is educational institutions (Argon, 2015). Because educational institutions are different from other organizations in that education and teaching activities affect individuals directly and society indirectly and aim to raise individuals who are productive, self-sufficient, successful, adaptable to social life, sensitive and ultimately happy (Nartgün & Dilekçi, 2016). In the light of this information, it can be said that it would be useful to address emotions in the context of educational institutions.

Emotions in Educational Organizations and Teacher Emotions

Although emotions are of great importance in educational institutions with challenging working conditions, most education policy practitioners and educational researchers have little or no emphasis on emotions in educational institutions (Hargreaves, 2000). In addition, it is seen that the emotions of teachers

are not taken into consideration by the administrators who work in educational institutions even though it is of great importance for the education and teaching activities of teachers, which is one of the indispensable elements for educational institutions (Argon, 2015). However, the emotions experienced by the teachers are the feelings that need to be meticulously emphasized as teachers' emotions are important for a good education and school development (Kelchtermans, 2005). Ignoring the emotions of the teachers who are of vital importance to educational institutions can negatively affect the educational institutions and harm the educational institutions.

The emotions experienced by the teachers in performing their education and teaching activities were examined under two basic and general framework as positive emotions and negative emotions for a long time. However, many researchers stated that the general dimensioning of emotions as positive and negative was not sufficient to accurately describe the formation of emotions (Lazarus, 1991; cited in Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun & Hensley, 2014b). Nowadays, the emotions experienced by the teachers in the educational environment, rather than being dealt with in a positive or negative way, are analyzed under different subtitles such as *enjoyment* (Becker et al., 2014; Becker, Keller, Goetz, Frenzel & Taxer, 2015; Burić et al., 2017; Frenzel, 2014; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009a; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Hong et al., 2016; Keller, Chang, Becker, Goetz & Frenzel, 2014a; Keller et al., 2014b; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Lee et al., 2016; Shapiro, 2010); *pride* (Burić et al., 2017; Darby, 2008; Frenzel, 2014; Hong et al., 2016; Keller et al., 2014b; Shapiro, 2010); *frustration* (Jiang, Vauras, Volet & Wang, 2016; Lee et al., 2016; Levering, 2000; Sutton, 2007; Sutton & Wheatley, 2003); *sadness* (Argon, 2015; Şengül & Demirel, 2016); *love* (Burić et al., 2017); *fear* (Steigenberger, 2015); *burnout* (Burić et al., 2017; Chang, 2009); *anxiety* (Becker et al., 2014; Develi, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Hagenauer et al., 2015; Hong et al., 2016; Keller et al., 2014a; Klassen et al., 2012; Lee et al., 2016; Steigenberger, 2015; Sutton, 2007; Taşğın et al., 2007); *excitement* (Shapiro, 2010); *joy* (Prosen et al., 2014); *hope* (Schutz et al., 2006; Steigenberger, 2015); *hopelessness* (Burić et al., 2017); *happiness* (Şengül & Demirel, 2016); *anger* (Argon, 2015; Becker et al., 2014; Becker et al., 2015; Burić et al., 2017; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Hagenauer et al., 2015; Hong et al., 2016; Keller et al., 2014a; Keller et al., 2014b; Klassen et al., 2012; Lee et al., 2016; Öztürk & Özan, 2015; Prosen et al., 2014; Steigenberger, 2015; Sutton, 2007; Şengül & Demirel, 2016; Temel, 2015; Temel et al., 2015; Shapiro, 2010); *loneliness* (Shapiro, 2010) and are subject to many researches. These teachers' emotions seem to be inextricably linked to teaching processes, including student and teacher behavior (Frenzel, 2014). The relationship between teacher emotions and various aspects of class life were examined by some researchers (Beauchamp & Thomas, 2009; Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009; Meyer & Turner, 2002; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Yan, Evans & Harvey, 2011; cited in

Fried et al., 2015). The findings obtained from these studies reveal the importance of teacher emotions in the classroom and the effects of teacher emotions in classroom life (Fried et al., 2015).

The emotions experienced by the individual affect his organizational behaviors significantly (Weiss & Cropanzano, 1996). When this assessment is considered in the context of educational institutions, it can be said that emotions are important factors that direct the teaching behaviors of teachers. The emotions, which appear frequently in student-teacher interactions, are an indispensable part of class life. In addition, emotions are of great importance for the quality of all educational processes in the classroom (Prosen et al., 2014). The emotions of the teachers affect the quality of the education, the effectiveness and quality of the teaching, the school climate, the success of the students, their education, their behavior, their participation in class activities, teachers' classroom discipline behavior, their class management, their teaching style and their self-efficacy beliefs (Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Hagenauer et al., 2015; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011; Pekrun, 2014; Taxer & Frenzel, 2015). Teachers' emotions also affect student emotions to a great extent. Individuals who are in interaction can feel the same feeling and can be affected by each others' emotions. The emotions that teachers experience in the classroom and then show can have profound effects on the emotions experienced by the students. This applies to positive emotions such as *enjoyment*, *pride*, and negative emotions such as *anxiety*, *anger* and *frustration* (Pekrun, 2014). It has been revealed that the positive emotions of the teachers have positive effects on the students and negative emotions lead to negative effects on the students (Rodrigo-Ruiz, 2016). However, the literature (Darby, 2008; Fullan, 1993, 1999; Hargreaves & Fullan, 1998; Little, 1996) also reveals the relationship between school reform and emotions, which can be expressed as large-scale educational change (Cowie, 2011). Emotions are not only a part of the learning activities carried out by the students in the classes that help support the learning of the students, which includes countless opportunities and are considered as unique educational environments (Meyer & Turner, 2006). Emotions are also felt by teachers during teaching activities (Trigwell, 2012). Because the teaching activities carried out by teachers is an emotional practice (Hargreaves, 2000). The emotions experienced by the teachers during this emotional practice are expressed as instructional emotions and are of great importance for many aspects of education.

Teachers' Instructional Emotions

It is widely accepted by researchers that emotion is an integral part of teaching, intertwined with teaching (Hargreaves, 2001). In addition to this acceptance, it is also stated that the teachers' emotions are of great importance for the educational institutions as the educational activities are carried out by the teachers. However, it is seen that there is little information about how the teachers' emotional experiences are related to their teaching practices despite the great importance and emotions being at the core of the teachers' daily experi-

ences (Cross & Hong, 2009). It can be said that this is because of the fact that emotion has been seen unreasonable and childish for a long time. As a result of this negative viewpoint, teachers' emotions were ignored and were not given the much importance. However, the emotions affect the effectiveness of teachers in educational activities through the cognitive, emotional and motivational status of the students (Sutton & Wheatley, 2003).

Teachers interact with many individuals on every working day and use their feelings in almost every environment of the educational institution and at any time (Hargreaves, 2000). Teachers' personal goals, past experiences and expectations affect the type of emotion they experience in the classroom (Sutton, 2007). For this reason, teachers may have different emotions depending on the nature of the activities taking place in the classroom. This suggests that emotional experiences within the classroom do not occur in an individual or in an independent environment, but rather a natural result of the interaction of individual and environment based on a great social and historical context (Hong et al., 2016; Schutz et al., 2006). In addition, the learning processes of students, the behaviors they exhibited in these processes, their achievements and the disciplinary problems they affect the emotional experiences of teachers in the classroom (Prosen et al., 2014). However, positive and negative emotional experiences during teaching activities also determine the behavioral tendencies of teachers regarding teaching (Frenzel et al., 2009b).

Emotions may differ in individuals and groups (Smith, Hoeksema, Fredrickson & Loftus, 2012) and it can be suggested that emotions between individuals and groups affect each other. In this respect, it can be said that teachers' emotions have a great effect on the relationships they have with students. Many studies (Golby, 1996; Hargreaves, 1994, 1998, 2000; Intrator, 2006; Nias, 1989) indicate the existence of this relationship (Frenzel, 2014). Meyer and Turner (2006) state that teachers' emotions are inseparably related to student emotions, Becker et al. (2014) and Frenzel et al. (2009a) have found evidence supporting them. Becker et al. (2014) found that there was a great relationship between the *enjoyment*, *anger* and *anxiety* experienced by teachers and the students' *enjoyment*, *anger* and *anxiety*. Frenzel et al. (2009a), who examined the relationship of *enjoyment* between teachers and students, similarly demonstrated the relationship between teacher emotions and student emotions. As a result of these emotional relationships, it can be said that teachers' emotions in the classroom can increase or decrease students' success. Many studies (Beilock et al., 2010; Hargreaves, 2000; Lortie, 1975; Scott & Sutton, 2009; Sutton & Wheatley, 2003) show that teachers' emotions are clearly related to students' behaviors (Frenzel, 2014). In addition, Rodrigo-Ruiz (2016) found empirical findings that teachers' emotions affect students' emotions, emotional competence, motivation, academic performance, social behavior and class discipline by literature review (Becker et al., 2014; Beilock, Gunderson, Ramirez & Levine, 2010; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013; Emmer, 1994; Eysenck & Calvo, 1992; Frenzel et al., 2009b; Kimura, 2010; Kunter et al., 2008; Morris, Denham, Bassett & Curby,

2013; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Skinner & Belmont, 1993; Sutton & Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Turner et al., 2002; cited in Rodrigo-Ruiz, 2016). These findings show that the teachers' emotions in the classroom are of great importance in creating an efficient classroom environment.

In emotion studies, rather than being measured by two factors as positive and negative, it was found that emotions being analyzed differently and multi-factorial, such as *enjoyment*, *anxiety*, *anger* is more practical. (Frenzel et al., 2016; Keller et al., 2014b). Because, while education and teaching are being carried out by teachers in the classroom, teachers can also experience emotions such as *anger* and *anxiety*, and even emotions such as *hope*, *pride* and *enjoyment* can be seen while trying to achieve various goals in the same classroom environment (Schutz et al., 2006). In the researches about the emotions experienced by teachers in the classroom, it was found that teachers experienced different emotions in such a way that they could not be limited to positive and negative. Keller et al. (2014a) revealed that teachers experienced the most common *enjoyment* in the classroom and later experienced *anger* and *anxiety* respectively. Hong et al. (2016) stated that teachers experience *enjoyment*, *anger*, *anxiety*, *pride*, and *pride*, even at different levels, in the classroom, and that *hope* may be the subject of teachers' emotion research. Emmer (1994); Godar (1990); Hargreaves (1998); Oplatka and Eizenberg (2007); Sutton and Wheatley (2003); Zembylas (2005) concluded that teachers' frequent negative emotions were *anxiety*, *anger* and *frustration* (Jiang et al., 2016). Keller et al. (2014b) showed that *enjoyment* and *anger* were the most commonly used positive and negative emotions among teachers' emotional experiences. Frenzel et al. (2009b) stated that *frustration* can be addressed in the emotions of teachers. Sutton and Wheatley (2003) stated that teachers experienced negative emotions such as *anxiety*, *frustration* and *anger* while performing educational activities. As a result of these researches, similar results have been reached with the researches of Frenzel et al. (2016) and Keller et al. (2014b) and these authors show that it is useful to examine emotions more broadly rather than to examine classify as positive and negative. In the research, the related literature was examined in the light of these reasons and as part of teachers' emotions *anxiety*, *pride*, *enjoyment*, *anger*, *hope* and *frustration* were discussed.

Aim

With this research, the scale of "Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T" (Hong et al., 2016) was aimed to be adapted to the Turkish culture in the context of education by validity and reliability studies and then to revise this four dimensional scale as six dimensional by adding *hope* and *frustration* and finally to reveal opinions of teachers about their instructional emotions through descriptive analysis. Thus, it is desirable to determine both teachers' instructional emotions and to get important findings for educational institutions.

Method

Study Groups in the Research

This research was held in 2017-2018 academic year with secondary school teachers working in different provinces in Turkey. Exploratory factor analysis (EFA) and reliability analysis of the scale were performed from the first study group, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed from the second study group, and the descriptive analysis of the scale, which had its final form after the validity and reliability studies, was performed on the data acquired from the third study group.

The first study group

The experimental application of the scale for EFA and reliability analysis was performed in Batman province. The scale was distributed to 410 teachers working in 15 secondary schools in April-May 2017. EFA and reliability analyzes were performed with 318 scales, which were returned and could be used statistically.

The second study group

The experimental application of the scale for CFA was made in June 2017. For CFA the scale were distributed to the teachers attending the end of term seminar in Turkey's Bolu province from different provinces of Turkey and to those working in Gönen district of Balıkesir province district. The CFA was conducted with 405 scales which were returned and could be used statistically.

The third study group

The application for the descriptive analysis of the scale, which was finalized by EFA, CFA and reliability analyzes, was conducted with 1099 teachers who worked in 66 official secondary schools in the city center of Bolu and all districts of it in 2017-2018 academic year. The 732 scales, which were returned, and which could be used statistically, have been analyzed. It is seen that this number constitutes 66.60% of the third study group. 59% of the teachers included in the descriptive analysis of the study were female and 41% were male; 90.3% of the undergraduate students, 9.7% of them have graduate education; 16.3% Turkish, 15.2% Mathematics, 12.3% Science, 8.9% Social Sciences, 14.6% English, 7.9% Religious Culture and Moral Knowledge, 4% Visual Arts, 5.1% Technology and Design, 3.3% Music, 3% Information Technology, 5.7% Physical Education, 3.8% in Special Needs Education branches; 24,8% of them have 1-5 years, 30,5% have 6-10 years, 22,4% have 11-15 years, 15,3% have 16-20 years, 7% have 21 years or more professional seniority; 32,7% of 21-30, 51% of 31-40, 13,3% of 41-50, 3% of age 51 and above; 77% were married, 23% were single; 60.9% work in the city center, 25.4% work in district centers and 13.7% work in the villages.

Data Analysis Tool

Frenzel et al. (2010) developed “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” scale, which included three emotions such as *enjoyment*, *anger* and *anxiety*, considering the lack of available measurement tools to address teachers’ emotions. In addition to the variety of measurement tools related to emotions such as emotional labor, emotional intelligence, and emotion management ability, this scale, which was developed by Frenzel et al. (2010) was aimed to reveal instructional emotions like *enjoyment*, *anger* and *anxiety* experienced. Other researchers (Becker et al., 2015; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2016; Klassen et al., 2012) have treated the emotions of *enjoyment*, *anger* and *anxiety* as emotions of teachers and have focused on studies in different cultures.

The emotions examined by Frenzel et al. (2010) as *enjoyment*, *anger* and *anxiety* are among the dominant emotions experienced by teachers in daily educational activities in the classroom. However, it is stated in the literature that the teachers experience different emotions in the daily education activities in the classroom. In their work titled “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” Hong et al. (2016) revised some items of the scale developed by Frenzel et al. (2010) and added new items to the scale by measuring the validity of *enjoyment*, *anger* and *anxiety* in Asian culture (Japan and South Korea) and as a result had a new scale with four dimensions by adding *pride* to this scale. Within the scope of the validity-reliability and revision studies of the scale, it was concluded that the scale applied in Japan ($N=50$) and South Korea ($N=203$) and it was found reliable. As a result of the analysis studies, Hong et al. (2016) obtained a 4-point Likert-type scale consisting of 4 dimensions and 15 items including *anxiety*, *pride*, *enjoyment* and *anger*. The aim of the study is to adapt “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” (Hong et al., 2016) to Turkish culture and then, by adding *hope* and *frustration* to the scale in the light of the suggestions in the literature (Frenzel et al., 2009b; Hong et al., 2016), have a new form with six dimensions including *anxiety*, *pride*, *enjoyment*, *anger*, *hope* and *frustration*.

In this study, “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” was named as “Teachers’ Instructional Emotions Scale” by the researchers. As the reasons for the scale being called a “Teachers’ Instructional Emotions Scale”, in scale items *achievement* is more dominant than *instruction* in translation studies of the scale, scale items are directed towards teaching activities of teachers; the study is not only the adaptation of the existing scale to Turkish culture, but also the revision of it; the *hope* and *frustration* added to the scale are teachers’ instructional emotions like *anxiety*, *pride*, *enjoyment* and *anger*; and the opinions of field experts. At the stage of adding a *hope* and *frustration* to the original structure of the scale, communication with the responsible author was made and the necessary permission was taken to add dimension to the scale. In addition, the reasons why *hope* and *frustration* are added to this study and have *anxiety*, *pride*, *enjoyment* and *anger* as well as *frustration* are Hong et al. (2016) could not obtain appropri-

ate statistical results in their studies in Asian culture, suggesting *frustration* to be studied in other cultures, Frenzel et al. (2009b) suggested that *frustration* could also be analyzed quantitatively as well as qualitatively, Hong et al. (2016) stated that *hope* can be subject to researches as teacher emotions.

In the study, the “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T scale (Hong et al., 2016), which includes four emotions, was added to the 27 items and 6 dimensions named as “Teachers’ Instructional Emotions Scale” by adding *hope* and *frustration*. (*anxiety*/4 items, *pride*/4 items, *enjoyment*/4 items, *anger*/3 items, *hope*/7 items, *frustration*/5 items) was used. Teachers’ Instructional Emotions Scale 4-Likert; Strongly disagree (1/1.00-1.74), Disagree (2/1.75-2.49), Agree (3/2.50-3.24), Strongly agree (4/3.25-4.00).

Adaptation to Turkish Culture, Adding Dimensions to the Scale and Descriptive Analysis Studies

In the Turkish adaptation studies, first a language adaptation study was conducted. In this context, “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” scale was translated from Turkish into English by the experts who were competent in the original language of the scale. Afterwards, the experts were asked to back translation was conducted, and the scale was translated from Turkish into English and presented to the expert opinion. Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficients and *t*-test were performed to determine the relationship between the English and Turkish forms of the scale after the study of language adaptation and expert opinions. In line with the studies adding *hope* and *frustration* to the scale by the researchers; literature review, creation of item pool, expert opinion on candidate item and scope of validity studies were conducted. Then, the validity and reliability studies of the scale were started. After the dimension addition studies, in order to determine validity and reliability of “Teachers’ Instructional Emotions Scale” factor analysis (EFA and CFA), Cronbach alpha techniques and correlation coefficients were used. For EFA and CFA, which will be used to adapt to Turkish culture, the scale was applied to secondary school teachers working in different provinces, and for EFA SPSS for Windows 22.0 program and for CFA Lisrel 8.72 was used. For descriptive analysis, data obtained secondary school teachers working in Bolu province were analyzed by using Windows 22.0 program. The percentages (%) were found for personal information and the arithmetic mean (\bar{X}) and standard deviation (SS) values of the scores obtained from the scales were examined in determining the opinions of teachers about their instructional emotions.

Findings

Language Adaptation and Expert Opinions

For the efforts to adapt the Turkish culture and to add *hope* and *frustration* to the scale communication was provided by the correspondent author Ji Hong via e-mail and required permission was obtained. The scale was translated into Turkish by 6 English teachers who were competent in the original language of the scale. Then in order to get opinions from the experts, the translated scale was divided into 3 parts as original item, translated item, and suggestions in a form and sent to experts (2). In line with the recommendations of the experts, the scale items were reviewed, and the candidate Turkish form was obtained. After the creation of the candidate Turkish form, the process of determining whether the original scale is linguistic equivalent has been started. Two methods were used to determine the linguistic equivalence of the scale. Back translation method is one of the mentioned methods (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Within the scope of the back-translation method, 5 experts from the Turkish language were asked to translate the scale from Turkish into English, who was competent in the original language of the scale and had never seen the scale before. In the evaluations made, it was observed that there was consistency and consistency between the original form of the scale and the form obtained by the back-translation method and the linguistic equivalent form process was started. In the linguistic equivalent form process, English and Turkish forms were filled by two 27 English language teachers in the central district of Bolu two weeks apart. As a result of the application, it was found that there was a high relation between the English and Turkish forms ($r=.849, p<.01$). In the light of this result, it can be said that the correlation values are statistically significant, and the scale has linguistic equivalence. In addition, whether there is a significant difference between *t*-test analysis and English and Turkish forms of the scale was also examined. As a result of the analysis, there was no significant difference between the English and Turkish forms of the scale ($t=.548, p>.05$). It can be said that this result confirms the linguistic equivalence findings determined by Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficients (*r*) analysis. Teachers' Instructional Emotions Scale, whose linguistic equivalence process was completed, was presented for the purpose of expressing opinions to 6 academics in the field of education administration, 4 academics in the field of measurement and evaluation. In line with the feedback from academics, certain statements like “*generally, often, sometimes*” in the measurement tool were excluded from the items, considering that they might create problems in measuring the views of the participants. In the original structure which included the dimensions of *anxiety, pride, enjoyment, anger*, after the necessary studies the dimensions of *hope* and *frustration* were added and were taken as a draft for factor analysis (EFA and CFA).

Adding Dimension to the Teachers' Instructional Emotions Scale

The literature shows that teachers experience many emotions while carrying out their education and teaching activities, they often encounter different emotional experiences, and these emotions that teachers have are addressed in various dimensions. When these researches (Frenzel et al., 2009b; Sutton, 2007; Sutton & Harper, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Taxer & Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) were examined, they are most frequently seen to experience *enjoyment, pride, anger, anxiety* and *frustration*, (Lee et al., 2016). In their research, Frenzel et al. (2010) developed a scale called "Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)" which measured *anger, anxiety* and *enjoyment* as teachers' emotions about teaching activities. Hong et al. (2016) had four-dimensional "Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T" scale by adding *pride* to this scale developed by Frenzel et al. (2010). As a result, Hong et al. (2016) suggested that researchers could also investigate *hope*, which is analyzed in qualitative studies in the literature but neglected in the quantitative studies. It is known that one of the emotions experienced by the teachers is *hope* while continuing their education and teaching activities in the classroom (Schutz et al., 2006). Furthermore, Frenzel et al. (2009b) suggested that the *frustration* could be the subject of researches related to the emotions of the teachers. Because the *frustration* is among the negative emotions that teachers often experience is revealed by the research results (Jiang et al., 2016; Sutton & Wheatley, 2003). For these reasons, to the scale consisted of *anxiety, pride, enjoyment* and *anger* (Hong et al., 2016) were added *hope* and *frustration*. Then it was tried to get the Teachers' Instructional Emotions Scale which measure six most experienced emotions (*anxiety, pride, enjoyment, anger, hope, frustration*) while teaching. In this respect, the relevant literature has been scanned, the item pool has been formed, the candidate items have been submitted to the expert opinion and the scope of validity has been calculated.

Literature review and creation of item pool

In the first phase of adding dimension to the Teachers' Instructional Emotions Scale, the related literature was examined in detail and the researches in Turkey and abroad was examined. After examining those which could be reached from Turkey and abroad studies, it was started to determine the items that could be used in the dimension of *hope* and *frustration*. At the stage of creating the item pool, the candidate items which could be used in the scale related to *hope* and *frustration* of teachers have been tried to be determined. In addition, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions ($N=14$) for teachers who were not included in the study to enrich the pool of candidate scale items was prepared. The semi-structured interview form which was delivered to the teachers was gathered by ensuring that the opinions of each teacher were fully revealed. According to the data obtained from the literature review and the semi-structured interview form, the 18-point pool was prepared including *hope* (9 items / e.g.; *The behaviors of the students during the teaching process gives me*

hope.) and *frustration* (9 items / e.g.; *I'm frustrated at the end of the lesson because the teaching process is not what I expected.*) and was presented to the expert opinion. The experts were asked to rate as “appropriate”, “partially appropriate (correction)”, “not appropriate” for draft statements in the pool of material and to indicate their recommendations if any.

Submission of candidate items to expert opinion and scope of validity

For the 18 candidate items obtained through literature review and semi structured interview forms, 6 academics in the field of education administration and 4 in the field of measurement and evaluation were asked for their opinions. According to the feedback from the academics, 1 was scored for “appropriate”, 0 for partially “appropriate (correction)” and -1 for “not appropriate”. It has been tried to determine how many academics gave approval to the possible options of each item in the forms returned by them. According to the scope of validity rate developed by Lawshe (1975; cited in Yurdugül, 2005) scope of validity for the items were calculated. As a result of the calculation, the items whose scope validity ratio was below 0.80 were excluded from the scope of the study and a 2 dimensional 12-item trial form including 7 items (*hope*) and 5 items (*frustration*) was created. Then the linguistic evaluation of the trial form by the target group and the correction of the incomprehensible items were started. For this purpose, the opinions of the 29-member teachers in the secondary schools outside the sample group were asked about the candidate dimensions of *hope* and *frustration*. The application was supported by face-to-face interviews and the participants were asked to indicate the items that were not understood or were difficult to understand. As a result of the feedback received from the participants, it was determined that all items ($N=12$) including *hope* ($N=7$) and *frustration* ($N=5$) were understandable.

Validity and Reliability

Within the scope of the validity studies of the Teachers' Instructional Emotions Scale, factor analysis was performed by combining many variables that are related to each other and a multivariate statistical analysis that aimed to discover a few significant new conceptual variables (factors, dimensions). In this context, sample size was determined for factor analysis. The measurement tool was applied to the different sample groups for EFA and CFA. The construct validity of the scale was analyzed by the obtained data. In this respect, CFA, which is a test of previously determined hypothesis about the relationship between variables and the EFA, which is an application to find factors and produce theories based on the relationships between the variables, has been included (Büyüköztürk, 2002). Within the scope of the analysis studies, first sample fit for factor analysis was examined. After having sample fit, factor structure was tried to be determined. In order to determine the factor structure, the eigenvalues of the dimensions and the percentages of explained variance, and the line graph of the scale was examined. Then, for determining factor items, the factor load values were calculated

and the scale was subjected to CFA. Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total score correlation of the scale was examined in the reliability studies of the measurement tool. In addition, whether internal consistency was obtained through the correlation between dimensions was examined.

Sample fit for factor analysis

The suitability of the collected data for factor analysis can be analyzed by the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Coefficient and Bartlett Sphericity Test (Büyüköztürk, 2017; Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2013). The KMO test shows the adequacy of sampling, and the adequacy here refers to relationships, not numbers (Can, 2017). Bartlett's Sphericity test examines whether there is a correlation between the variables based on partial correlations, and the calculated chi-square statistic is considered as an indicator that the data matrix is appropriate (Büyüköztürk, 2017). In the light of this information, KMO and Bartlett's Test of Sphericity values of the scale are presented in Table 1.

Table 1

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity Values of Teachers' Instructional Emotions Scale

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.874
	χ^2	4196.119
Bartlett's Test of Sphericity	df	351
	p	.000

When Table 1 is examined, it can be said that the KMO value of the scale is .874 and this value is above the acceptable level (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2007; Büyüköztürk, 2017; Can, 2017; Durmuş et al., 2013). The result of the Bartlett Sphericity Test was significant ($\chi^2=4196.119$; $p=.000$) and this result is a proof of the normality of the scores (Büyüköztürk, 2017). Both the KMO value and the Bartlett Sphericity Test data indicate that the scale is suitable for EFA.

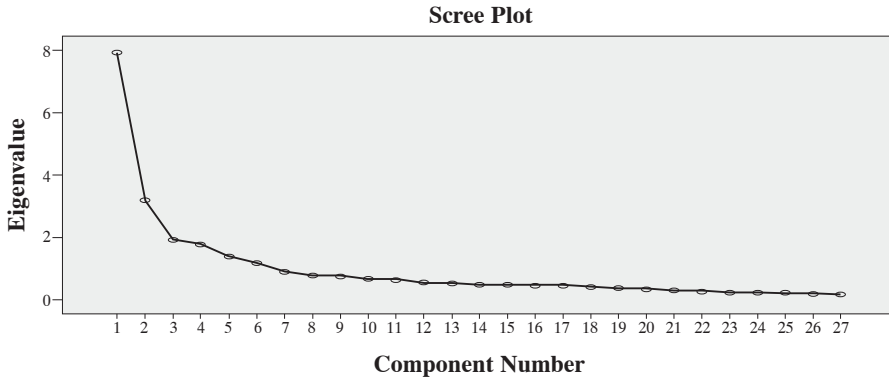
Determination of factor structure

The main objective in determining the factor structure is to obtain a small number of factors to represent the relationships between the variables at the highest level and there are various criteria related to the number of factors to be obtained in the measurement tool (Kalaycı, 2010; Nakip, 2003; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002; cited in Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). In this context, Principal Component Analysis was used and in order to determine the number of factors that can reveal the relationship between the items of the scale in accordance with the literature, eigenvalue and variance percentages and line graph criteria were used (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). The eigenvalue and variance percentage information of the scale is presented in Table 2.

Table 2
Eigenvalues and Explained Variance Percentages of the Dimensions of Teachers' Instructional Emotions Scale

Factor	Initial Eigenvalues			Explained Variance		
	Total	Variance %	Cumulative %	Total	Variance %	Cumulative %
1	7,933	29,381	29,381	4,193	15,529	15,529
2	3,202	11,859	41,240	2,967	10,989	26,518
3	1,923	7,121	48,361	2,826	10,468	36,986
4	1,783	6,603	54,964	2,817	10,433	47,419
5	1,397	5,174	60,138	2,643	9,790	57,209
6	1,193	4,419	64,557	1,984	7,348	64,557

Eigenvalue is a coefficient that is considered in calculating the variance explained by the factors and in deciding the number of important factors. In factor analysis, generally factors whose eigenvalues are 1 or bigger than 1 are significant factors (Büyüköztürk, 2017). As a result of the eigenvalue analysis in Table 2, it was found that the Teachers' Instructional Emotions Scale consisted of six dimensions whose eigenvalues are than 1. Another data to be considered to determine the number of factors is the explained variance. The explained variance refers to the part of the total variance explained by the factor analysis explained by each factor (Altunışık et al., 2007). The first dimension explains 10,589% of the total variance, the second dimension explains 10,989% of the total variance, the third dimension explains 10,468% of the total variance, the fourth dimension explains 10,433% of the total variance, the fifth dimension explains 9,790% of the total variance of and the sixth dimension 7,348% of the total of variance and the total variance in the scale of six dimensions explains 64,557% of total variance. 30% or more of the explained variance in single factor measurement instruments is enough. However, in the measurement tools with more than one factor, the explained variance is expected to be even more (Büyüköztürk, 2017). Because the larger the variance rates, the stronger the factor structure. It is enough if the variance rate is between 40% and 60% in the fields of social sciences (Tavşancıl, 2002). In the light of this information, it can be said that the total variance of the scale having 6 factors is enough (64,557%). Another criterion to be considered to determine the number of factors is the line graph. The line graph is a graph with factors and eigenvalues, indicating the ability of each factor to explain. The number of factors can be decided by looking at the line graph (Altunışık et al., 2007).



Graph 1. Eigenvalue Line Graph of Teachers' Instructional Emotions Scale

When the change of eigenvalues depending on the components is examined (Graph 1), it is seen that there is a clear decrease in the slope of the line and the breaking point where eigenvalues start to decrease to a more balanced position is 6. The results of the line graph and eigenvalue and variance analysis are observed to overlap, as a result of the studies of determining the number of factors and it can be said that the Teachers' Instructional Emotions Scale will have six factors.

Determination of factor items and Cronbach's alpha internal consistency coefficient

The number of variables to be included in the factors and the distribution of variables to these factors are determined after determining how many factors are composed of the measurement tool (Nakip, 2003). In this respect, the distribution of the 27 items of the scale, which has a factor number of 6, was examined by using the graph of eigenvalues and variance percentages. To determine items under the factors, factor loads for each item is considered the (Durmuş et al., 2013). Factor load value is a coefficient explaining the relationship of items with factors (Büyüköztürk, 2017) and shows the load of variables in each factor. Factor load values with correlation coefficients indicate the level of the relationship between the variables in the scale and the factors. If any variable has a very strong correlation with any factor, the variable is a member of that factor (Nakip, 2003). The factors with which the scale is strongly correlated and whether the factor load values meet the minimum acceptance level are examined through the matrix of rotated components. However, the basic condition of any measurement to be considered valid is that must be reliable (Karasar, 2006). The accuracy of the judgments to be given according to the measurement results is very closely related to the reliability of the measurement tool in question. Because if the measurement tool does not give any results from an application to another application in a decisive and consistent manner, or if the items in the measurement instrument do not have sufficient sensitivity to measure the quality to be

measured, then it is unlikely that the judgments to be given according to the data obtained from the measurement instrument are accurate (Nartgün, 2001). For this reason, reliability studies were also conducted in the study and Cronbach's alpha internal consistency coefficient (α) of the measurement tool was calculated within the scope of reliability studies. In accordance with this information, as a result of factor analysis, item factor loads values and Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculation results are given in Table 3.

Table 3

Item Factor Load Values and Cronbach's Alpha Internal Consistency Coefficients of Teachers' Instructional Emotions Scale

Item Number	Hope $\alpha=.875$	Enjoyment $\alpha=.896$	Frustration $\alpha=.795$	Pride $\alpha=.839$	Anxiety $\alpha=.801$	Anger $\alpha=.749$
19	,807	,201	-,073	,122	-,067	-,097
18	,773	,291	-,042	,054	,009	-,093
20	,748	,046	-,126	,141	-,083	-,104
21	,708	,083	-,039	,340	-,159	-,070
17	,705	,231	-,060	-,035	,047	-,098
16	,627	,229	-,031	,081	-,140	,082
22	,609	,106	-,068	,308	-,099	-,126
9	,258	,806	-,088	,270	-,030	-,073
11	,324	,788	-,074	,206	-,084	-,129
10	,207	,752	-,128	,259	-,084	-,101
12	,365	,719	-,107	,161	-,030	-,134
25	-,100	-,048	,810	-,033	-,004	,171
23	-,045	-,078	,734	,014	,108	,044
24	,046	-,098	,730	-,063	,139	,127
26	-,117	-,048	,644	-,172	,288	,006
27	-,141	-,050	,630	-,068	,151	,188
7	,163	,206	-,100	,809	-,066	-,029
5	,087	,107	-,063	,789	-,019	-,082
6	,221	,219	-,091	,785	-,100	-,008
8	,262	,390	-,024	,624	-,059	,029
2	-,087	-,115	,154	-,094	,855	,054
3	-,073	-,070	,160	-,065	,770	,170
4	-,067	,006	,201	,009	,728	,089
1	-,077	-,012	,064	-,060	,715	,038
14	-,094	-,115	,203	,035	,118	,802
15	-,203	,031	,213	-,033	,117	,766
13	-,047	-,230	,090	-,112	,104	,711

When Table 3 is examined, it can be said that there is no item that loads more than one factor to the factors in the Teachers' Instructional Emotions Scale and that all items give appropriate statistical results. Then the load values of the items were examined. Some opinions are expressed by the authors about how the item factor load value should be in the literature. Büyüköztürk (2017) stated that the fact that the factor load value was 0.45 and higher would be a good measure for selection, but for a small number of items the factor load value limit could be reduced to 0.30. Hwang and Henry (1990) determined the cut-off point for the factor loadings as 0.45 and stated that the items with the factor load values below 0.45 should be removed from the measuring instrument. In the light of this information, the lower limit of the factor load values of the items was taken as 0.45. When the factor load of the items in the scale are examined (Table 3), the factor load values of all items are higher than 0.45 (between .609 and .855), which means that all items in the measurement instrument have an enough factor load. In addition, it is seen that the necessity of putting at least three items under each factor (Gürbüz & Şahin, 2016) is provided for all factors. As a result of EFA, Teachers' Instructional Emotions Scale is composed of six dimensions and 27 items including *Anxiety* (4 items/1, 2, 3, 4th items), *Pride* (4 items/5, 6, 7, 8th items), *Enjoyment* (4 items/9, 10, 11, 12th items), *Anger* (3 items/13, 14, 15th items), *Hope* (7 items 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22th items) and *Frustration* (5 items/23, 24, 25, 26, 27th items).

In Table 3, it is seen that Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculations, which is a fit value between items, shows the total reliability of the items under the factor and has a value between 0 and 1, are included (Durmuş et al., 2013). According to Cronbach's alpha internal consistency analysis of the scale consisting of six dimensions; 1-*Anxiety* $\alpha=.801$, 2-*Pride* $\alpha=.839$, 3-*Enjoyment* $\alpha=.896$, 4-*Anger* $\alpha=.749$, 5-*Hope* $\alpha=.875$, 6-*Frustration* $\alpha=.795$ was calculated. In the calculation of the internal consistency coefficient, the Cronbach's alpha value of 0.70 and above is considered enough for the reliability of the measurement tool and it is accepted that the measurement tool with such value is reliable (Altunışık et al., 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş et al., 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). In the light of this information in the literature, it is possible to say that all dimensions of the Teachers' Instructional Emotions Scale have reliable values. After calculating the Cronbach's alpha internal consistency coefficient, the item-total score correlation calculation, which was used in reliability studies and was shown to be one of the main reliability types, was started to be calculated.

Item-total correlations

The item-total correlation explains the relationship between the scores obtained from the items in the measurement tool and the total score. That item-total correlation is high and positive means that items in the measurement instrument exemplify similar behaviors and that internal consistency is high (Büyüköztürk, 2017). The item-total correlations for the items in the measurement tool would be enough to be 0.30 and above and it was stated that these items were good

items (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). In this respect, the corrected item total correlation was calculated, and the results are presented in Table 4.

Table 4

Corrected Item-Total Correlation of Teachers' Instructional Emotions Scale

Item Number and Its Dimensions	Corrected Item-Total Correlation	Item Number and Its Dimensions	Corrected Item-Total Correlation
1-Anxiety	.520	15-Anger	.592
2-Anxiety	.755	16-Hope	.566
3-Anxiety	.643	17-Hope	.615
4-Anxiety	.568	18-Hope	.732
5-Pride	.623	19-Hope	.773
6-Pride	.722	20-Hope	.650
7-Pride	.715	21-Hope	.679
8-Pride	.634	22-Hope	.582
9-Enjoyment	.787	23-Frustration	.551
10-Enjoyment	.724	24-Frustration	.582
11-Enjoyment	.813	25-Frustration	.659
12-Enjoyment	.756	26-Frustration	.558
13-Anger	.502	27-Frustration	.529
14-Anger	.642		

When Table 4 is examined, it is seen that the items in the scale vary between .502 and .813. Considering Büyüköztürk (2017) and Tavşancıl (2002) stated that 0.30 and above is an acceptable value for the item total correlation, values of all 27 items in the Teachers' Instructional Emotions Scale are above the desired level and it can be said that they are good items.

Inter-dimensional correlation

The results of Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient to determine the relationships between the dimensions of the Teachers' Instructional Emotions Scale are presented in Table 5.

Table 5

Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient Results for Determining the Relationships Between the Dimensions of Teachers' Instructional Emotions Scale

Dimensions	Anxiety	Pride	Enjoyment	Anger	Hope	Frustration
1.Anxiety	<i>r</i> 1.00					
2.Pride	<i>r</i> -.193**	1.00				
3.Enjoyment	<i>r</i> -.192**	.554**	1.00			
4.Anger	<i>r</i> .295**	-.166**	-.309**	1.00		
5.Hope	<i>r</i> -.225**	.456**	.581**	-.294**	1.00	
6.Frustration	<i>r</i> .383**	-.220**	-.267**	.396**	-.237**	1.00

** $p < 0.01$

As a result of Pearson Moment Multiplication Correlation Coefficient analysis (Table 5), it was found that there were significant relationships between the dimensions of the scale and the correlation values between the dimensions were between $r = -.166$ and $r = .581$. These correlation values indicate that the factors (dimensions) determined by EFA constitute a separate structure.

Confirmatory factor analysis

As a result of EFA, CFA was applied to the Teachers' Instructional Emotions Scale, which had twenty-seven items under six factors. Because, in order to compare the intercultural structures, CFA should be preferred. These structures are formed based on a certain theoretical basis and the validity of the models between the factor number of the measurement tool and the relationship between these factors is confirmed (Watkins, 1989; cited in Karakuş, Yıldırım & Büyüköztürk, 2016). CFA is also a test method used to test construct validity and seeks compliance with observable factors and actual data. Many fit indexes can be examined in CFA, which is a necessary application to test the theoretical structures (Büyüköztürk, 2017; Çokluk et al., 2012; Şimşek, 2007). When the CFA results of the Teachers' Instructional Emotions Scale were examined (Figure 1), the chi-square (χ^2) goodness fit value was found to be $\chi^2 = 739.65$, $sd = 309$, $p = 0.00$. When these values are rated (χ^2/sd), the result is 2.39. The fact that this result has a value less than 3 allows the chi-square fit to be interpreted as perfect (Çokluk et al., 2012). In the study fit values were found as follows: Goodness of Fit Statistic (GFI)=0.88; Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)=0.85; Comparative Fit Index (CFI)=0.97; Normed Fit Index (NFI)=0.95; Non-Normed Fit Index (NNFI)=0.97; Incremental Fit Index (IFI)=0.97; Relative Fit Index (RFI)=0.95. According to Sumer (2000), the acceptable fit value for GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI and RFI fit indices is 0.90; the perfect fit is accepted as 0.95 and above. However, some authors (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988) state that it is also acceptable when the GFI value is 0.85 and the AGFI value is more than 0.80 (Büyüköztürk, Akgün, Kah-

veci & Demirel, 2004). In the light of this information, the GFI (0.88) and AGFI (0.85) goodness of fit values of the scale are enough; CFI (0.97), NFI (0.95), NNFI (0.97), IFI (0.97) and RFI (0.95) values of goodness of fit are perfect. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was found to be 0.059 (Figure 1). The RMSEA value is acceptable if the value is 0.08 or less, and it is considered as a perfect fit when it is 0.05 or less (Şimşek, 2007). According to the Çokluk et al. (2012), RMSEA being less than 0.08 may be interpreted as good fit. In the light of this information, it can be said that the RMSEA value of the scale (0.059) is good. Root Mean Square Residual (RMR) value of the scale was found to be 0.024. The RMR value of less than 0.10 is accepted as a criterion for the compatibility of the model with actual data (Andersen & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh et al., 1988; cited in Deryakulu & Büyüköztürk, 2005). Accordingly, it can be said that the scale is compatible with the actual data with RMR value of 0.024. Another value that is a fit index is the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Browne and Cudeck (1993) stated that SRMR values below 0.05 were perfect, and it was acceptable to have a value between 0.05 and 0.08. The SRMR value of the scale was found to be 0.048 and this result can be expressed as perfect according to the classification by Browne and Cudeck (1993). In addition, when Figure 1 is examined, the coefficients of correlation (r^2), which are the square of the correlation coefficients of the teachers in the Teachers' Instructional Emotions Scale are estimated to be between 0.61 and 0.85 for *Anxiety*; 0.70 to 0.82 for *Pride*; 0.77 to 0.89 for *Enjoyment*; r 0.65 to 0.79 for *Anger*; 0,60 to 0.85 for *Hope*; *Frustration* ranged from 0.67 to 0.78 and error variances of the items were observed. In the end, all these fit index values obtained with the CFA clearly show that the model belonging to the Teachers' Instructional Emotions Scale has a good fit and consistency.

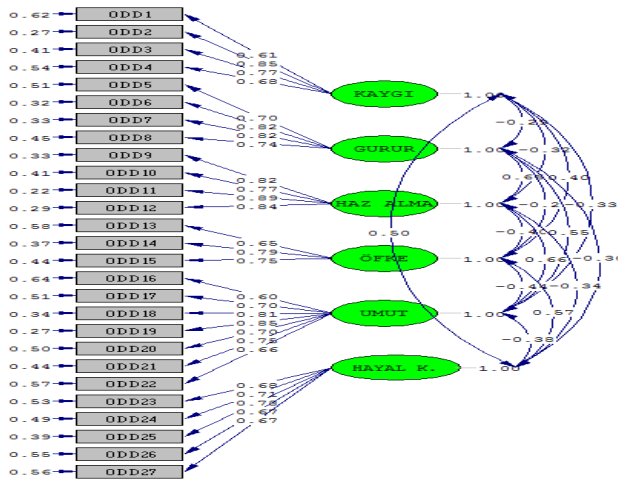


Figure 1. Confirmatory Factor Analysis Result of Teachers' Instructional Emotions Scale

When we examine Figure 1, EFA including 6 factors and 27 items were tested with CFA and as a result, this structure of the scale was confirmed.

Data Analysis

After a final structure was established by using linguistic equivalence, dimension insertion, validity and reliability studies, Teachers' Instructional Emotions Scale was applied to 732 teachers working in 66 secondary schools in Bolu and descriptive analysis of the research was performed with the data obtained. For descriptive analysis, data was analyzed by using SPSS for Windows 22.0 program and in determining the opinions of teachers about instructional emotions, arithmetic mean (\bar{X}) and standard deviation (SD) values of the scores obtained from the scale were examined. The total score of the scale was not calculated because the dimensions of *Anxiety*, *Anger* and *Frustration* of Teachers' Instructional Emotions Scale were negative emotions and *Pride*, *Enjoyment* and *Hope* dimensions were positive emotions. Before the analysis of the obtained data, the reliability of the data to be used in the research was tested. In this respect, Cronbach's alpha internal consistency coefficients of Teachers' Instructional Emotions Scale were calculated. According to Cronbach's alpha internal consistency coefficient analysis of the scale consisting of six dimensions the results are: 1.dimension (*anxiety*) $\alpha=.789$, 2.dimension (*pride*) $\alpha=.852$, 3.dimension (*enjoyment*) $\alpha=.892$, 4.dimension (*anger*) $\alpha=.739$, 5.dimension (*hope*) $\alpha=.893$, 6.dimension (*frustration*) $\alpha=.835$. In the light of the information in the literature (Altunışık et al., 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş et al., 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005) it is possible to say that all dimensions of the Teachers' Instructional Emotions Scale have reliable values.

Descriptive Analysis of the Level of Teachers' Instructional Emotions

According to the opinions of the teachers working in the secondary schools, the arithmetic means and standard deviation values of the scores taken by the teachers from the instructional emotions are presented in Table 6.

Table 6

Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of the Opinions of Teachers on Teachers' Instructional Emotions

Dimensions	N	\bar{X}	SS
1.Anxiety	732	1,64	0,56
2.Pride	732	3,14	0,56
3.Enjoyment	732	3,41	0,58
4.Anger	732	1,93	0,61
5.Hope	732	3,30	0,49
6.Frustration	732	1,88	0,57

When the Table 6 is examined, the teachers' opinions on instructional emotions are as follows: "I strongly disagree" ($\bar{X} = 1,64$) in the dimension of *Anxiety*, "I agree" in the dimension of *Pride* ($\bar{X} = 3,14$), "I strongly agree" in the dimension of *Enjoyment* ($\bar{X} = 3,41$), "I disagree" in the dimension of *Anger* ($\bar{X} = 1,93$), "I strongly agree" in the dimension of *Hope* ($\bar{X} = 3,30$), "I disagree" in the dimension of *Frustration* ($\bar{X} = 1,88$). Among the dimensions of *Pride*, *Enjoyment* and *Hope* that are positive expressions related to instructional emotions, *Enjoyment* has the highest arithmetic mean with $\bar{X} = 3,41$. Among the negative expressions related to instructional emotions, the highest arithmetic mean among *Anxiety*, *Anger* and *Frustration* is observed with *Anger* with a mean of $\bar{X} = 1,93$. In addition, *Pride*, *Emotion* and *Hope*, which are expressed as positive emotions in instructional emotions of teachers, have a much higher arithmetic mean than the emotions of *Anxiety*, *Anger* and *Frustration*, which are negative emotions. When the standard deviation values of the teachers' opinions are examined in terms of the six dimensions of the scale, it is seen that the views are homogeneous, and it can be said that the teachers think in a similar way in the direction of homogeneity.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The aim of this study was to adapt the scale developed by Hong et al. (2016) to the Turkish culture in order to measure the emotions experienced by teachers during their instructional activities, then to revise the scale by adding *hope* and *frustration* to the scale, and to reveal the opinions of the teachers about their instructional emotions through descriptive analysis. In this respect, expert opinions were applied for language adaptation of the scale and linguistic equivalence was calculated; academics who are experts in the fields of measurement and evaluation and in the field of education administration were consulted to add dimension to the scale. EFA and CFA were conducted to test the construct validity; Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total score correlation was calculated for reliability, inter-dimensional correlation was examined for internal consistency; descriptive analysis was conducted in order to reveal the opinions of teachers about their instructional emotions.

In the Turkish adaptation studies, first a language adaptation study was conducted. Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient revealed a high level of correlation between Turkish and English forms and this result was confirmed by *t*-test. After the linguistic equivalence was provided, the scale was presented to the opinion of the academics and then, in the direction of the recommendations in the literature (Frenzel et al., 2009b; Hong et al., 2016), the process of adding *hope* and *frustration* to the scale was started. The reason why the emotions of *hope* and *frustration* are the subject of this study is that Hong et al. (2016) could not achieve appropriate statistical results in their study in Asian culture, and suggested that the emotion of *frustration* as one of teachers' emotions should be the subject of research in other cultures, Frenzel et al. (2009b) stated that *frustration* can be analyzed quantitatively as well as qualitatively and

that Hong et al. (2016) emphasize that *hope* also can be investigated as teacher emotions. In this context, the relevant literature was searched, the item pool was created, the candidate items were submitted to the expert opinion and the scope of validity was calculated. After these stages, the validity and reliability analysis of the scale, which took its final form, began. In order to examine the construct validity of the scale, EFA was firstly performed. According to the results of EFA, a new structure with six factors and twenty-seven items was obtained. Then, CFA was conducted to determine to see whether this result was determined by EFA. The CFA results clearly show that the model belonging to the scale has consistency with the goodness of fit. The reliability analysis of the scale, which has a construct validity, was also examined. In this context, Cronbach's alpha internal consistency coefficient and item-total correlation analyzes revealed the reliability of the scale. In addition, significant relationships between the dimensions showed that internal consistency of the scale was ensured. As a result of all the analyzes, it was revealed that the Teachers' Instructional Emotions Scale was a valid and reliable measurement tool that could be used to measure teachers' emotions. It is thought that this measurement tool will enable teachers to measure their emotions for instructional activities in a multidimensional and wide range and contribute to the education administrators and educational policy practitioners in the studies to be done in relation to teachers.

After statistical studies, descriptive analysis of the Teachers' Instructional Emotions Scale was made. As a result of the descriptive analysis was performed by means of data obtained from 732 teachers working in 66 secondary schools in Bolu province, and teachers' opinions on instructional emotions were found as follows: "I strongly disagree" for *Anxiety*, "I agree" for *Pride*, "I strongly agree" for *Enjoyment*, "I disagree" for *Anger*, "I strongly agree" for *Hope*, "I disagree" for *Frustration* for each dimension.

It can be said that teachers' opinions on instructional emotions are "I strongly disagree" in the dimension of *Anxiety*, which is a desirable outcome for teachers. Because the emotion of *anxiety* caused by the combination of cognitive and affective components (Frenzel, 2014) causes the internal motivation of the employees to decrease (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). *Anxiety* is one of the most common emotions of self-efficacy studies (Sutton & Wheatley, 2003). Teachers with low levels of *anxiety* are expected to have high levels of self-efficacy, and teachers having high levels of self-efficacy is of great importance for effective and productive education and teaching activities. The low level of teachers' *anxiety* is also desirable for students. Because when teachers never experience *anxiety* or experience it very low level, they establish a strong bond with their students (Hagenauer et al., 2015). This shows that the low level of *anxiety* experienced by teachers can strengthen the relations with the students. Various studies (Frenzel et al., 2009b; Keller et al., 2014a) present findings that support the low level of *anxiety* experienced by teachers. In these researches, it was found that the *anxiety* level experienced by the teachers was lower than *anger*, which is also a negative emotion experienced by teachers.

One of the emotions experienced regularly by teachers is the *pride* (Keller et al., 2014b). It can be said that the opinions of teachers about their instructional emotions is “I agree” in the dimension of *Pride* and it is a desired result for both teachers and students. Because *pride* is one of the individual’s psychological motives (Tarhan, 2014) and is related to success motivation (Spitek et al., 1992; cited in Lewis, 2008). It is expected that in today’s competitive world, the individuals who have high success motivation will make significant contributions to the organizations they are affiliated with, and teachers who have high motivation when they are evaluated in terms of educational organizations, provide an effective and productive education environment in and outside the classroom, will contribute to the climate of the educational institution they are affiliated with. Various studies (Carson, 2006; Keller et al., 2014b) present findings that support the high level of *pride* emotion experienced by teachers and reveal that *pride* is in the dominant positive emotions.

The classes where educational and teaching activities are carried out are emotional places (Pekrun, 2014) and one of the positive emotions that teachers feel intensely in these places is *enjoyment* (Frenzel et al., 2009b). It can be said that the opinions of teachers about instructional emotions are at the level of “I strongly agree” in the dimension of *Enjoyment* and this is a desirable outcome for all the stakeholders of education, especially for students and teachers. Because *enjoyment* has positive and meaningful relationship with class motivation and class discipline (Becker et al., 2015), ability to promote students’ learning pleasure in the classroom (Pekrun, 2014) and the power to influence the quality of teaching (Witcher et al., 2001; cited in Frenzel et al., 2009b). In addition, high level of *enjoyment* can be expressed as an indicator of the strong link between teachers and students (Hagenauer et al., 2015). Various studies (Becker et al., 2015; Carson, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Keller et al., 2014b; Klassen et al., 2012; Sutton & Wheatley, 2003) provide the findings that support the high level of *enjoyment* that teachers experience.

It is a desirable result that teachers’ opinions on teaching emotions are at “I disagree” level in *Anger* dimension. Because negative student behaviors, which can be expressed as destructive, negatively affect teachers’ emotional experiences in education and teaching environments (Emmer & Stough, 2001), reducing their intrinsic motivations (Pekrun et al., 2002), and prevents the achievement of instructional administrative objectives. In addition, the intense *anger* experienced by the teachers causes the weakening of the connection with the students (Hagenauer et al., 2015). For these reasons, it is noteworthy that, although it is desirable that teachers have low levels of *anger* in the study, *anger* has a higher arithmetic mean than *anxiety* and *frustration*, which are considered as negative emotions, and this is quite striking. Literature (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Keller et al., 2014a; Keller et al., 2014b; Prosen et al., 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton & Wheatley, 2003) show the result about *anger* and support that *anger* is more dominant than other negative emotions.

Hope defined as “positive developments expected from the future” (Staats, 1987; cited in Özer & Tezer, 2008) is shown among the emotions experienced by teachers. It is a desirable result that teachers’ opinions about their instructional emotions is “I strongly agree” in the dimension of *Hope* and it is the second highest mean after *Enjoyment*. Because it is known that positive emotions are of great importance in the development of ideas and behaviors of individuals (Smith et al., 2012) and *hope*, which is among positive emotions, is expected to contribute to the development of teachers’ ideas and behaviors, which are among the indispensable elements of educational institutions. *Hope* is expressed as a cognitive-motivational concept and is frequently found especially in the field of positive psychology. *Hope* that emerges as an important variable supporting positive outcomes is frequently mentioned with the concept of subjective well-being and has a significant relationship with subjective well-being (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya & Pala, 2012). In addition, *hope* is shown as one of the most important pre-conditions of motivation (Kapusuzoğlu, 2004), which is of great importance for organizations to benefit from human resources effectively (Tarhan, 2014).

One of the emotions often experienced by teachers is *frustration* which is seen as negative emotions (Burić et al., 2017) and occurs when there is no desired expectation (Levering, 2000). It can be said that it is a desirable result that teachers’ views on instructional emotions are at the level of “I disagree” in the dimension of *Frustration*. Because negative emotions experienced by teachers affect their important decisions such as quitting their jobs (Frenzel et al., 2009a) and *frustration* is among these negative emotions that increase teachers’ intention to quit their jobs (Friedman, 1993; cited in Carson, 2006). Another important factor that is related to the emotion of *frustration* after teachers’ intention to quit can be said to be job burnout, which is defined as the power of individuals to realize that they have lost their power and become aware of their tiredness by not achieving what they desire (Ersoy, Yıldırım & Edirne, 2001; cited in Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007). *Frustration* experienced by the teachers who are directly related to the elements that are very important for the professional life of teachers such as the intention to quit or job burnout should be carefully monitored by all the stakeholders of the education and the necessary measures should be taken by all the stakeholders of the education to ensure that the teachers do not experience this emotion.

It has been concluded that the *pride*, *enjoyment* and *hope*, which are considered as positive instructional emotions of teachers, are experienced more intensely than *anxiety*, *anger* and *frustration*. In various studies (Becker et al., 2015; Frenzel et al., 2009b; Keller et al., 2014b; Klassen et al., 2012; Prosen et al., 2014), teachers experience positive emotions more intensively than negative emotions when they perform their instructional activities. Because the teaching profession does not provide much economic benefits in essence, but the pleasure of the work done, proud of the output and ultimately, looking to the future with hope. *Anxiety*, *anger* and *frustration*, which are negative emotions, are emotions that can be experienced in daily life by teachers like every individual. It can be stated

that a teacher who loves his profession should pay attention not to reflect his / her emotions to the education-education environment while preparing for the teaching process and performing his profession.

Conducting the study only in Bolu province is the limitation of research and research recommendations are given below.

Recommendations for Practitioners;

i-) Factors causing teachers to experience negative emotions such as *anxiety, anger and frustration* should be identified, and all stakeholders of the education system should be provided with the necessary efforts to take effective measures against these factors which cause negative emotions.

ii-) The factors that cause teachers to experience positive emotions such as *pride, enjoyment and hope* in high levels should be determined by the administrators of the educational institutions and these factors should be strongly supported.

iii-) Teachers should be given training on emotion regulation and emotion management methods.

Recommendations to researchers;

i-) Teachers' Instructional Emotions Scale includes six emotions: *anxiety, pride, enjoyment, anger, hope and frustration* and investigators may also examine other emotions such as *sadness, happiness, fear* outside these emotions.

ii-) Teachers' instructional emotions can be analyzed with different individual, organizational and managerial issues and concepts such as organizational climate, organizational culture, organizational commitment, organizational citizenship, organizational virtuousness, organizational trust, organizational change, classroom management, job satisfaction, job performance, motivation, communication, leadership, self-efficacy, attitude, job burnout, emotional labor etc.

iii-) Teachers' instructional emotions were examined quantitatively in this research and researchers can examine these emotions through qualitative or mixed methods.

Türkçe Sürüm

Giriş

Duygular, gerek özel gerekse iş yaşamında bireyin davranışlarına yön vermekte, bireyin aldığı ve alacağı kararları etkilemekte olup hem birey hem de örgütler için büyük öneme sahiptir. Bu öneme rağmen bugüne kadar örgütsel davranış alanında ve nihayetinde örgütlerde duygulara çok az önem verilmesi oldukça şaşırtıcı bulunabilir. Duyguların göz ardı edilmiş olmasının iki olası açıklaması olabilir. Bu olası açıklamalardan ilki, mantıklı olma efsanesidir. Mantıklı olma efsanesinde, örgütlerde yakın zamana kadar iş yapma şekli duyguların basılanmasını ve işlerin mantıkla yürütülmesini gerektiriyordu. Olası açıklamalardan ikincisi ise duyguların her türünün yıkıcı olduğu bakış açısidir. Bu olumsuz bakış açısından dolayı örgütsel kararlarda duyguların yer almasının örgüt açısından zararlı olduğu, bu nedenle de duyguların kullanılmaması gerektiği görüşü hâkimdi (Robbins ve Judge, 2012). Ancak, davranışları ve düşünceleri güçlü bir şekilde etkileyen duyguların (Dagleish ve Power, 1999) önemi son yıllarda giderek artmakta, duygular önemsenmekte ve ilgi görmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012; Argon, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel, Pekrun ve Goetz, 2010; Hong ve diğerleri, 2016; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz ve Pekrun, 2007; Schutz ve Zembylas, 2009). Duygular, bugün artık baskı altına alınması gereken yıkıcı bir unsur olarak değil aksine örgütsel verimliliğe katkı sunan ve çalışanların ortaya koydukları performansları artırmada önemli yeri olan etkili bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple geçmişten bugüne değişimle dolu olan eğitimde duygular daha dikkat çekici hale gelme eğilimindedir (Cross ve Hong, 2009).

Duygular, sınıftaki tüm eğitim-öğretim sürecinin kalitesini, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf ortamını etkilediği için öğretim ve öğrenmenin hayati ve ayrılmaz parçasıdır (Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak Škraban, 2014). Öğretim ve öğrenme için bu denli büyük öneme sahip olan duygular, öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından farklı şekillerde ve yoğunluklarda sergilenmektedir. Bu nedenle, eğitimsel değişikliklerin ve reform çabalarının başarılı olması isteniyorsa, duyguların daha iyi anlaşılması, öğretimin ve öğretmenin gelişiminin duygusal boyutlarının bilinmesi gerekmektedir (Cross ve Hong, 2009). Öğretimin duygusal boyutu, öğretmenlik mesleğinin önemli bir parçası olarak kabul edilmekte olup (Şarić, 2015) öğretmenlerin duyguları yalnızca kendi iyi oluşları için değil aynı zamanda öğretmenlerin sınıflarda sergiledikleri eğitim ve öğretim faaliyetleri için de büyük önem taşımaktadır (Frenzel ve diğerleri, 2016). Çünkü öğretmenler, sınıf ortamında birçok duygusal durum içerisinde bulunmakta ve öğretmenlerin bu duygusal durumları özellikle öğretim sırasındaki etkilerinden dolayı öğretim kalitesine de tesir etmektedir (Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacob, 2009b). Literatür, öğretmenlerin duygularının ögre-

tim kalitesiyle, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğuna dair önemli bulgular sağlamaktadır (Šarić, 2015). Bu öneme rağmen öğretmen duygularıyla ilgili araştırmalar yavaş yavaş ortaya çıkmakla birlikte öğretmenlerin kendi duygu durumlarını değerlendirdikleri çalışmaların genel olarak azlığı dikkat çekmektedir (Burić, Slišković ve Macuka, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmen duygularına açıkça odaklanan mevcut literatür sınırlı olup, var olan literatürde de daha çok görüşmeye dayalı nitel yaklaşımları kullanan çalışmalar egemendir. Söz konusu bu çalışmalarda (Becker, Goetz, Morger ve Ranellucci, 2014; Cross ve Hong, 2012; Darby, 2008; Jones ve Youngs, 2012; Zembylas, Charalambous ve Charalambous, 2014) tipik olarak öğretmenlerin duygularını meslekleriyle ilgili olarak nasıl hissettiklerine ilişkin oldukça geniş çerçeveli soruların kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar da genellikle kişisel duygular açısından değerlendirilmektedir (Frenzel, 2014). Oysaki sadece kişisel duyguların ne olduğu değil aynı zamanda bu duyguların iş yaşamına dolayısıyla okula, öğretmenin kullandığı yöntemlere ve yaptığı öğretim faaliyetlerine yansımaları da önem arz etmektedir.

Duygusal bir çaba olan öğretim, sevinçten öfkeye dek değişebilen birtakım duygusal deneyimleri içermektedir (Hargreaves, 1998). Çünkü öğretmenler, her gün çeşitli duygusal durumlarla karşı karşıya kalmakta olup söz konusu bu duygusal durumların bazıları öğretmenler tarafından uygun görüldüğü ve özgürce ifade edildiği halde bazıları ise öğretmenler tarafından uygunsuz sayılmakta ve gizlenmektedir (Taxer ve Frenzel, 2015). İlgili literatür (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Sutton, 2007; Sutton ve Harper, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) öğretmenlerin sınıf ortamında birçok duygusal deneyim yaşadıklarını ve farklı duygusal durumlarla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Aynı literatür ayrıca araştırmacıların öğretmen duygularını çeşitli boyutlarda ele aldıklarını belirtmekle birlikte öğretmenlerin en sık yaşadıkları duyguların haz alma, gurur, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları olduklarını ortaya koymaktadır (Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl ve Xie, 2016). Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duygu durumları olarak Frenzel ve diğerleri (2010) çalışmalarında öfke, kaygı ve haz alma duygularını ele alırken Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında ele aldıkları söz konusu bu üç duyguya gurur duygusunu da eklemiştir. Hong ve diğerleri (2016) bu araştırmalarının sonunda, araştırmacılara literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca kaygı, öfke ve haz alma duygularını temel alarak öğretmen duygularının öğretmenlerin öğretim davranışlarına ve öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara etkisini araştıran Frenzel ve diğerleri (2009b) de hayal kırıklığı duygusunun başka araştırmalara konu olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen duyguları ile ilgili araştırmaların kapsamı ve derinliği önemli ölçüde genişlemesine rağmen daha çok nitel araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Hong ve diğerleri, 2016). Konuyu nitel araştırma yöntemleri ile ele alan araştırmaların bazıları; odak grup görüşmeleri (Cross ve Hong, 2012), bireysel görüşmeler (Argon, 2015; Darby, 2008) ve deneyim örnekleme (Becker ve

diğerleri, 2014; Jones ve Youngs, 2012) yöntemleri şeklindedir. Öğretmenlerin farklı duyguları ile ilgili nitel araştırmaların yoğunluğuna karşın nicel ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmaların ve dolayısıyla nicel verilerin büyük oranda az olduğu görülmektedir (Burić ve diğerleri, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016; Hong ve diğerleri, 2016). Nicel araştırmaların azlığının yanı sıra ulaşılabilen kaynaklarda Türkiye’de “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları” başlıklı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetini yerine getirirken yaşadıkları duygusal deneyimlere yönelik olarak yapılan çok az araştırmanın olduğu (Aksu ve Yüksel-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk ve Özan, 2015; Şengül ve Demirel, 2016; Taşgın, Tekin ve Altınok, 2007; Temel, 2015; Temel, Akpınar, Birol, Nas ve Akpınar, 2015) ve söz konusu bu araştırmaların da kısıtlı sayıdaki duygu durumlarını ele aldığı tespit edilmiştir. Duygularla ilgili nicel araştırmaların sayısal anlamda az olmasında duyguların doğal yapısının da oldukça etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen duygularını inceleyen nicel ölçme araçlarının ve çalışmaların azlığı üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Çünkü öğretmenler sınıf ortamına duygularıyla dâhil olmakta, sınıf ortamında farklı duygusal deneyimler yaşamakta ve yaşadıkları bu duygusal deneyimler de öğretmenlerin çalışma hayatı ile ilgili birçok unsuru önemli ölçüde etkilemektedir. Bu tespitler doğrultusunda söz konusu araştırmada, başlangıçta Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından öfke, kaygı ve haz alma duyguları olmak üzere öğretim faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin deneyimledikleri üç duygu durumu olarak oluşturulan; daha sonra Hong ve diğerleri (2016) tarafından bu üç duygu durumuna gurur duygusu da eklenerek revize edilen ve “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” şeklinde isimlendirilen ölçeğin literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda umut ve hayal kırıklığı duyguları eklenerek öğretmenlerin öğretim ile ilgili altı duygu durumunu (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları) ölçecek yeni bir yapıya kavuşturulması ve betimsel analiz aracılığıyla öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Duygu

Bireyin psikolojik bütünlüğüne yönelik olan duygular, insan olmanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Duygular, yüzyıllardır insanlığı şaşırtan gizemli bir insani fenomen olarak değerlendirilmekte (Hopfl ve Linstead, 1993; akt. Chen, 2016) ve araştırmacılar tarafından fizyolojik, felsefi, tarihsel, sosyolojik, feminist, örgütsel, antropolojik ve psikolojik perspektifler de dâhil olmak üzere birçok farklı teorik bakış açısını yansıtacak şekilde kullanılmaktadır (Oatley, 2000; akt. Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015). Duygu kavramını Schutz, Hong, Cross ve Osbon (2006), toplumsal olarak inşa edilmiş, kişisel olarak harekete geçirilmiş, toplumsal-tarihsel bağlamların bir parçası olarak yapılan etkinlikler esnasında, amaçları elde etme veya standartları ya da inançları devam ettirmek için algılanan başarılarla ilgili bilinçli ve/veya bilinçsiz yargılar-

dan ortaya çıkan var olma yolları; Gerrig ve Zimbardo (2013), fizyolojik uyarılmayı, bilişsel süreçleri, hisleri, yüz ve duruş şekli gibi gözle görülebilir ifadeleri, mühim görülen bir duruma cevap olarak gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedeni ve zihni değişimlerin karmaşık bir şekli; Frijda (1988) ise eylem durumlarını harekete geçiren durumsal anlamlı öznel deneyimler (akt. Meyer ve Turner, 2006) şeklinde tanımlamıştır.

Duygular, sadece kişisel bir başka ifadeyle özel eğilimler ya da psikolojik nitelikler meselesi olarak değil aynı zamanda bireyin yaptığı işin nasıl organize edildiği ve yürütüldüğü yoluyla inşa edilen deneyimler olarak da ele alınabilmektedir (Zembylas, 2003). Bireyin sahip olduğu söz konusu bu duyguları bazı araştırmacılar “temel bir küme” içinde toplamaya çalışırken bazı araştırmacılar ise bireyin sahip olduğu duyguları “temel” olarak değerlendirmenin ve nihayetinde onları bir “küme” içinde toplamanın anlamlı olmayacağını belirtmişlerdir. Söz konusu bu tartışmalarda yer alan araştırmacılarından biri de modern felsefenin kurucusu olarak bilinen René Descartes’tir. Evrensel duyguların var olduğunu ifade eden Descartes merak, sevgi, nefret, özlem, neşe ve üzüntü olmak üzere altı “basit ve ilkel” duygunun olduğunu ifade etmiş ve diğer bütün duyguların bahsi geçen bu duyguların ya bir türevi ya da bir bileşimi olduğunu öne sürmüştür. Descartes’in öne sürdüğü bu altı temel duygunun yanı sıra bazı araştırmacılar ise öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve şaşırmanın bireyin sahip olduğu temel duygular olduğunu iddia etmişlerdir. Hume, Hobbes ve Spinoza gibi diğer felsefeciler de Descartes’i destekler nitelikte belirli duygu kategorilerinden bahsetmiş olmalarına rağmen söz konusu bu tartışmalar günümüzde de devam etmekte olup temel bir duygu kümesinin varlığının kanıtlanmasının hala modern araştırmacıları beklediği söylenebilir. Bu beklentiyle birlikte psikologların veya felsefecilerin bireyin sahip olduğu temel duygu kümesi üzerinde anlaşabilmeleri, hatta böyle bir şeyin varlığına ikna olabilmeleri bile pek mümkün görünmemektedir (Robbins ve Judge, 2012). Duyguları sınıflandırmanın bir başka yolu da duyguları olumlu veya olumsuz olmalarına göre iki ana kategoriye ayırmaktır (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Çünkü meydana gelen bazı olayların kişinin olumsuz duyguları yaşamasına sebep olduğu bazı olayların ise kişinin olumlu duyguları yaşamasına katkı sağladığı bilinmektedir. Ortaya çıkışıyla ilgili birçok bakış açısının belirtildiği duygular, bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlenebilir. Bireyler olumsuz duyguları, başaramadıklarında ya da hedeflerini yerine getiremediklerinde yaşarken, olumlu duyguları ise kendileri için önemli bir hedefe ya da beklentiye ulaştıkları zaman yaşarlar (Oatley ve Jenkins, 1996; akt. Prosen ve diğerleri, 2014). Olumlu duygular, bireylerin eylem ve düşünce yelpazesini genişletirken bireyin olumsuz duygularını siler ve psikolojik dayanıklılığını da geliştirir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra duygularla ilgili bir başka sınıflandırma da olumlu ve olumsuz duygulanım şeklindedir. Olumlu duygulanım heyecan, kendine güven, neşe gibi duygulardan meydana gelen bir duygu durum boyutu iken olumsuz duygulanım ise endişe, stres, sinirlilikten meydana gelen bir duygu durum boyutu olduğu söylenebilir (Robbins ve Judge, 2012). Bireyin sahip olduğu duyguların temel bir küme içeri-

sinde toplanıp toplanılmayacağı, olumlu veya olumsuz olarak sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağı tartışmalarının yanında duyguların nötr olup olmadığı da çeşitli tartışmalara konu olmaktadır. Ben-Ze'ev'e (2000; akt. Robbins ve Judge, 2012) göre duygular nötr olamaz. Çünkü nötr olmak aynı zamanda duygusuz olmak da demektir. Bahsedildiği üzere araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınan ve nihayetinde birçok farklı tartışmaya konu olan duygular bireyler için önemli işlevlere sahip olduğu gibi örgütler için de oldukça önemlidir.

Örgütlerde Duygular

İnsanların davranışlarına etki eden en önemli unsurlardan biri de duygulardır. Duygular, çalışanların örgütteki davranışlarına etki etmeleri bakımından büyük bir öneme sahiptir. Ancak tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde örgütlerde duygu kavramına mesafeli yaklaşıldığı, örgütlerin duygu kavramından genellikle uzak durduğu ve nihayetinde yakın zamana kadar örgüt kuramlarının duygulara pek fazla önem vermediği görülmektedir (Akgün, Keskin ve Byrne, 2009; Fineman, 1993; Türkay, Ünal ve Taşar, 2011). Duyguların sübjektif, müphem, tanımı güç olarak nitelendirilmesi ve mantıktan bütünüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi yirminci yüzyıl ve daha öncesindeki araştırmalarda duygulara gereken ilginin gösterilmeyip duyguların ihmal edilmesinin arkasındaki en büyük nedenler olarak gösterilebilir (Damasio, 2000; akt. Sakız, 2014). Duygularla ilgili olarak bu olumsuz nitelendirme ve değerlendirmelere ek olarak duygular uzun süre örgütler için yıkıcı potansiyeli olan bir güç olarak görülmüş ve duyguların örgütten uzak tutulması gerekliliğine inanılmıştır (Akgün ve diğerleri, 2009). Özellikle geleneksel bakış açısının yönetim alanında baskın olduğu bu dönemlerde etkili olan temel yaklaşım, örgütlerin çalışanların sezgilerine ve hislerine müsaade etmeyecek kadar aşırı derecede katı bir bürokratik yapıya sahip olmaları düşüncesiydi. Ancak, daha sonraki zaman zarfında ön plana çıkan davranışçı ve insancıl yaklaşımlar bu bakış açısının doğru olmadığını savunmuştur (Güney, 2014). Çünkü insanın yaradılışı ile irtibatlı bir kavram olan duygu, insan hayatının ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta ve insanın hem iç döngülerinin hem gündelik yaşamının hem de iş hayatının en önemli değişkenlerinden biri olmaktadır. Dolayısıyla duygu, yönetim gibi birçok alanı doğrudan ilgilendiren bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Gross, 1998; akt. Korkmazyürek ve Hazır, 2017). Günümüzdeki bilimsel gelişmeler ve çalışmalar da duyguların örgütteki öneminin artık daha fazla görmezden gelinemeyeceğini ortaya koymaktadır (Akçay ve Çoruk, 2012; Argon, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Cross ve Hong, 2009; Hong ve diğerleri, 2016; Robbins ve Judge, 2012). Bilimsel gelişmeler ve çalışmalarla örgütler için önemi gün geçtikçe daha da ortaya çıkan duygular, örgütlerin ayrılmaz bir parçası olduğu gibi daha özel bir bakış açısıyla ele alındığında eğitim örgütlerinin de ayrılmaz bir parçası olup eğitim örgütleri için de büyük bir önem arz etmektedir (Hargreaves, 2000). Çalışanların duygularını deneyimledikleri çalışma ortamı eğitim kurumları olduğu zaman duyguların önemi daha da artmaktadır (Argon, 2015). Çünkü eğitim kurumları diğer örgütlerden farklı olarak, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bireyleri doğrudan, toplumu da dolaylı olarak etkilemekte olup

üretken, kendine yeten, başarılı, toplumsal yaşama uyumlu, duyarlı ve sonuçta mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan önemli kurumlardır (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Bu bilgiler ışığında duyguların eğitim kurumları bağlamında ele alınmasının yararlı olacağı söylenilebilir.

Eğitim Kurumlarında Duygular ve Öğretmen Duyguları

Duygular, zorlu çalışma koşullarını barındıran eğitim kurumlarında büyük önem arz etmesine rağmen eğitim politikası uygulayıcılarının ve eğitim araştırmacılarının çoğu eğitim kurumlarında duygulara ya çok az önem vermiş ya da duyguları hiç dikkate almamıştır (Hargreaves, 2000). Bunun yanı sıra eğitim kurumları için vazgeçilmez unsurlardan biri olan öğretmenlerin sahip oldukları duyguların dikkate alınması eğitim ve öğretim faaliyetleri için büyük önem arz etmesine rağmen öğretmenlerin sahip oldukları duyguların eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerce de dikkate alınmadığı görülmektedir (Argon, 2015). Oysaki öğretmenlerin deneyimledikleri duygular, üzerinde titizlikle durulması gereken duygulardır. Çünkü öğretmen duyguları iyi bir eğitim-öğretim faaliyeti ve okul gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Kelchtermans, 2005). Eğitim kurumları için hayati önem taşıyan öğretmenlerin duygu durumlarını görmezden gelmek eğitim kurumlarına olumsuz olarak yansiyabilmekte ve eğitim kurumlarına zarar verebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri duygular, uzun süre olumlu duygular ve olumsuz duygular şeklinde iki temel ve genel çerçeve altında incelenmiştir. Ancak birçok araştırmacı duyguların olumlu ve olumsuz olarak genel bir şekilde boyutlandırılmasının duyguların oluşumunu doğru bir şekilde açıklamak için yeterli olmadığını ifade etmiştir (Lazarus, 1991; akt. Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun ve Hensley, 2014b). Günümüzde artık öğretmenlerin eğitim ortamlarında deneyimledikleri duygular, olumlu-olumsuz olarak sınırlı bir şekilde ele alınmaktan ziyade *haz alma duygusu* (Becker ve diğerleri, 2014; Becker, Keller, Goetz, Frenzel ve Taxer, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Frenzel, 2014; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton, 2009a; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hagenauer, Hascher ve Volet, 2015; Hong ve diğerleri, 2016; Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen, Perry ve Frenzel, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Shapiro, 2010); *gurur duygusu* (Burić ve diğerleri, 2017; Darby, 2008; Frenzel, 2014; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014b; Shapiro, 2010); *hayal kırıklığı duygusu* (Jiang, Vauras, Volet ve Wang, 2016; Lee ve diğerleri, 2016; Levering, 2000; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003); *üzüntü duygusu* (Argon, 2015; Şengül ve Demirel, 2016); *sevgi duygusu* (Burić ve diğerleri, 2017); *korku duygusu* (Steigenberger, 2015); *tükenmişlik duygusu* (Burić ve diğerleri, 2017; Chang, 2009); *kaygı duygusu* (Becker ve diğerleri, 2014; Develi, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014a; Klassen ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Steigenberger, 2015;

Sutton, 2007; Taşğın ve diğerleri, 2007); *heyecan duygusu* (Shapiro, 2010); *sevinç duygusu* (Prosen ve diğerleri, 2014); *umut duygusu* (Schutz ve diğerleri, 2006; Steigenberger, 2015); *umutsuzluk duygusu* (Burić ve diğerleri, 2017); *mutluluk duygusu* (Şengül ve Demirel, 2016); *öfke duygusu* (Argon, 2015; Becker ve diğerleri, 2014; Becker ve diğerleri, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Öztürk ve Özcan, 2015; Prosen ve diğerleri, 2014; Steigenberger, 2015; Sutton, 2007; Şengül ve Demirel, 2016; Temel, 2015; Temel ve diğerleri, 2015; Shapiro, 2010); *yalnızlık duygusu* (Shapiro, 2010) gibi farklı başlıklar altında ele alınmakta ve birçok araştırmaya konu olmaktadır. Söz konusu bu öğretmen duygularının öğrenci ve öğretmen davranışları da dâhil olmak üzere öğretim süreçleriyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu görülmektedir (Frenzel, 2014). Öğretmen duyguları ile sınıf yaşamının çeşitli yönleri arasındaki ilişki bazı araştırmacılar tarafından (Beauchamp ve Thomas, 2009; Kelchtermans, Ballet ve Piot, 2009; Meyer ve Turner, 2002; Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011; Yan, Evans ve Harvey, 2011) incelenmiştir. Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular sınıftaki öğretmen duygularının önemini ve öğretmen duygularının sınıf yaşamındaki potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır (Fried ve diğerleri, 2015).

Bireyin deneyimlediği duygular, onun örgütsel davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Söz konusu bu değerlendirme eğitim kurumları bağlamında ele alındığında duyguların öğretmenlerin öğretim davranışlarını yönlendiren önemli faktörler olduğu söylenebilmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde oldukça sık bir şekilde görülen duygular, sınıf yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bunun yanı sıra duygular, sınıf içerisindeki tüm eğitim süreçlerinin niteliği için de büyük bir öneme sahiptir (Prosen ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin duygu durumları eğitimin niteliği, öğretimin etkililiği ve kalitesi, okul iklimi; öğrencilerin başarıları, eğitimleri, davranışları, sınıf etkinliklerine katılımları; öğretmenlerin sınıf disiplini davranışları, sınıf yönetimleri, öğretim tarzları, öz yeterlik inançları gibi birçok unsuru büyük ölçüde etkilemektedir (Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Hosotani ve Imai-Matsumura, 2011; Pekrun, 2014; Taxer ve Frenzel, 2015). Öğretmenlerin duygu durumları ayrıca öğrenci duygularını da büyük ölçüde etkilemektedir. Etkileşim içerisinde olan bireyler aynı duyguyu hissedebildikleri gibi birbirlerinin duygu durumlarından da etkilenebilirler. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları ve daha sonrasında davranışsal olarak sergiledikleri duygular, öğrencilerin yaşadıkları duygular üzerinde derin etkilere sahip olabilir. Söz konusu bu durum haz alma, gurur gibi olumlu duygular için geçerli olduğu gibi kaygı, öfke, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular için de geçerlidir (Pekrun, 2014). Öğretmenlerin sahip oldukları pozitif duyguların öğrenciler üzerinde pozitif etkilere, negatif duyguların da negatif etkilere neden olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Rodrigo-Ruiz, 2016). Bununla birlikte literatür (Darby, 2008; Fullan, 1993, 1999; Hargreaves ve Fullan, 1998; Little, 1996)

büyük ölçekli eğitimsel değişim olarak ifade edilebilecek olan okul reformu ile duygular arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır (Cowie, 2011). Öğrencilerin öğrenmesini desteklemeye yardımcı olan, içerisinde sayısız olanağı barındıran ve eşsiz eğitim ortamları olarak nitelendirilen sınıflarda (Meyer ve Turner, 2006) duygular sadece öğrencilerin gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetlerinin bir parçası olarak kalmaz. Duygular, aynı zamanda öğretmenler tarafından öğretim faaliyetleri sırasında da hissedilir (Trigwell, 2012). Çünkü öğretmenlerce gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri duygusal bir uygulamadır (Hargreaves, 2000). Söz konusu bu duygusal uygulama esnasında öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumları, öğretim duygu durumları olarak ifade edilmekte olup eğitim ile ilgili birçok unsur için büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları

Duygunun öğretim ile iç içe geçtiği, öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu araştırmacılarca yaygın olarak kabul edilmektedir (Hargreaves, 2001). Bu kabullün yanı sıra eğitim kurumlarında öğretim faaliyetleri öğretmenlerce yerine getirildiğinden dolayı öğretmenlerin duygu durumlarının da eğitim kurumları için büyük önem arz ettiği de ifade edilmektedir. Ancak bu büyük öneme ve öğretmenlerin günlük deneyimlerinin özünde duyguların yatmasına (Cross ve Hong, 2009) rağmen öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin öğretme uygulamalarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğuna yönelik çok az bilginin mevcut olduğu, öğretmen duygularıyla ilgili yapılan çalışmaların da oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu durumun ortaya çıkmasına duyguların çok uzun bir süre mantıksız bulunması ve çocukça nitelendirilmesinin neden olduğu söylenebilmektedir. Bahsi geçen bu olumsuz bakış açısının neticesinde öğretmenlerin duygu durumları ciddi deneysel düşünceye değer bulunmayarak göz ardı edilmiştir. Oysaki duygular, öğretmenlerin eğitim faaliyeti içerisindeki etkililiğini öğrencilerin biliş, duygu ve motivasyon durumları yoluyla önemli bir şekilde etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğretmenler, her iş günü birçok bireyle etkileşim halinde olup duygularını eğitim kurumunun hemen hemen her ortamında ve her zaman diliminde kullanmaktadırlar (Hargreaves, 2000). Öğretmenlerin kişisel amaçları, geçmiş deneyimleri, beklentileri gibi unsurlar sınıf içerisindeki yaşadıkları söz konusu bu duyguların türü üzerinde etkili olmaktadır (Sutton, 2007). Bu nedenle de öğretmenler sınıf içerisinde gerçekleşen faaliyetlerin niteliğine bağlı olarak farklı duygulara sahip olabilmektedirler. Söz konusu bu durum, sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerin bir birey içinde ya da bağımsız bir çevrede ortaya çıkmadığını aksine duygusal deneyimlerin büyük bir sosyal ve tarihsel bağlama dayalı olarak birey ve çevre etkileşiminin doğal bir neticesinde gerçekleştiğini göstermektedir (Hong ve diğerleri, 2016; Schutz ve diğerleri, 2006). Ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçleri, bu süreçlerde ortaya koydukları davranışlar, elde ettikleri başarılar, ortaya çıkan disiplin sorunları gibi unsurlar da öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerini etkilemektedir (Prosen ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte öğretme faaliyeti sırasındaki olumlu ve olumsuz duygusal deneyimler, öğ-

retmenlerin öğretimle ilgili davranış eğilimlerini de belirlemektedir (Frenzel ve diğerleri, 2009b).

Bireyler ve gruplarda duygusal durumlar çeşitli farklılıklar gösterebilmekte olup (Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2012) bireyler ve gruplar arasındaki duygusal durumların birbirlerini etkilediğinden de bahsedilebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ilişkilerde öğretmenlerin duygu durumlarının büyük etkisinin olduğu söylenebilir. Birçok araştırma (Golby, 1996; Hargreaves, 1994, 1998, 2000; Intrator, 2006; Nias, 1989) söz konusu bu ilişkinin varlığını göstermektedir (Frenzel, 2014). Meyer ve Turner (2006), öğretmen duygularının öğrenci duygularıyla ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmekte olup Becker ve diğerleri (2014) ile Frenzel ve diğerleri (2009a) de araştırmalarında Meyer ve Turner'ın (2006) ifadelerini destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Becker ve diğerleri (2014), öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları ile öğrencilerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları arasında önemli ölçüde bir ilişkinin olduğunu tespit ederken öğretmenler ve öğrenciler arasındaki haz alma duygusu ilişkisini inceleyen Frenzel ve diğerleri (2009a) de benzer bir şekilde öğretmen duyguları ile öğrenci duyguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşturlar. Söz konusu bu duygusal ilişkilerin neticesi olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygu durumlarının öğrencilerin başarısını artırabildiği veya düşürebildiği söylenebilmektedir. Birçok araştırma (Beilock ve diğerleri, 2010; Hargreaves, 2000; Lortie, 1975; Scott ve Sutton, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003) öğretmenlerin duygularının öğrencilerin başarı davranışları ile açık bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Frenzel, 2014). Ayrıca Rodrigo-Ruiz (2016) de öğretmenlerin yaşadıkları duyguların öğrencilerin duygularını, duygusal yetkinliklerini, motivasyonlarını, akademik performanslarını, sosyal davranışlarını ve sınıf disiplinini etkilediğine yönelik ampirik bulguları literatür taramasıyla (Becker ve diğerleri, 2014; Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy ve Salovey, 2013; Emmer, 1994; Eysenck ve Calvo, 1992; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Kimura, 2010; Kunter ve diğerleri, 2008; Morris, Denham, Bassett ve Curby, 2013; Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Skinner ve Belmont, 1993; Sutton ve Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Turner ve diğerleri, 2002; akt. Rodrigo-Ruiz, 2016) elde etmiştir. Söz konusu bu bulgular öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf içerisinde yaşadıkları duygu durumlarının nitelikli bir sınıf ortamının meydana getirilmesinde büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Duygu araştırmalarında, duyguların olumlu ve olumsuz diye iki faktörle ölçülmesinden ziyade duyguların haz alma duygusu, kaygı duygusu, öfke duygusu gibi daha belirgin, farklı ve çok faktörlü olarak incelenmesinin yararlı olduğu ve sağlıklı sonuçlar verdiği bulgularla saptanmıştır (Frenzel ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014b). Çünkü sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenlerce sürdürülürken öğretmenler aynı zamanda öfke ve kaygı gibi duygusal durumları deneyimleyebilir, hatta aynı sınıf ortamında çeşitli hedeflerin gerçekleşmesi için çaba sarf edilirken umut, gurur ve haz alma gibi duygular da ortaya

çıkabilir (Schutz ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları duygu durumlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin olumlu ve olumsuz diye sınırlanmayacak şekilde farklı duygu durumlarını deneyimledikleri tespit edilmiştir. Keller ve diğerleri (2014a), öğretmenlerin sınıfta en sık haz alma duygusunu, daha sonra sırasıyla öfke ve kaygı duygularını yaşadıkları ortaya koymuşlardır. Hong ve diğerleri (2016), öğretmenlerin farklı düzeylerde de olsa sınıf ortamında haz alma, öfke, kaygı, gurur duygularını deneyimlediklerini ve umut duygusunun da öğretmenlerin duygu durumu araştırmalarına konu olabileceğini ifade etmişlerdir. Emmer (1994); Godar (1990); Hargreaves (1998); Oplatka ve Eizenberg (2007); Sutton ve Wheatley (2003); Zembylas (2005) araştırmalarında öğretmenlerin sıkça yaşadıkları olumsuz duyguların kaygı, öfke ve hayal kırıklığı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Jiang ve diğerleri, 2016). Keller ve diğerleri (2014b), haz alma ve öfke duygu durumlarının öğretmenlerin duygusal deneyimleri içerisinde en sık kullanılan pozitif ve negatif duygular olduklarını bulgularla göstermişlerdir. Frenzel ve diğerleri (2009b) hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duygu durumu çalışmalarında ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Sutton ve Wheatley (2003) ise öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf ortamında kaygı, hayal kırıklığı ve öfke gibi olumsuz duyguları yaşadıklarını açıklamışlardır. Söz konusu bu araştırmaların sonucunda Frenzel ve diğerleri (2016) ile Keller ve diğerlerinin (2014b) araştırmalarıyla benzer sonuçlara ulaşılmış olup bu yazarlar duyguların olumlu ve olumsuz diye iki sınırlı başlık altında incelenmesinden ziyade duyguların daha geniş kapsamlı olarak ele alınmasının yararlı olacağını bulgularla göstermektedirler. Araştırmada, bahsi geçen bu sebepler doğrultusunda ilgili literatür incelenerek öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” (Hong ve diğerleri, 2016) ölçeğinin eğitim çalışanları bağlamında geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanması, dört boyuta sahip olan bu ölçeğe umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin altı boyut olarak revize edilmesi ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylece araştırmada, hem öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının belirlenmesi hem de eğitim kurumları için önemli bulguların elde edilmesi arzu edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Çalışma Grupları

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin açım-layıcı faktör analizi (AFA) ile güvenirlik analizleri birinci çalışma grubundan,

doğrulamalı faktör analizi (DFA) ikinci çalışma grubundan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile nihai şeklini alan ölçeğin betimsel analizi ise üçüncü çalışma grubundan sağlanan veri seti üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın birinci çalışma grubu

Ölçeğin AFA ve güvenilirlik analizleri için deneme uygulaması Batman ilinde yapılmıştır. 15 ortaokulda görevli olan 410 öğretmene Nisan-Mayıs 2017 tarihlerinde ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan ve istatistikî anlamda kullanılabilir durumda olan 318 ölçek ile AFA ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışma grubu

Ölçeğin DFA için deneme uygulaması, Haziran 2017 tarihinde yapılmıştır. Dönem sonu seminer çalışmalarına Bolu ilinde katılan Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan öğretmenler ile Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli olan öğretmenlere DFA için ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan ve istatistikî anlamda kullanılacak durumda olan 405 ölçek ile DFA yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubu

AFA, DFA ve güvenilirlik analizleri aracılığıyla nihai şeklini alan ölçeğin betimsel analizi için uygulaması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde bulunan 66 resmî ortaokulda görev yapan 1099 öğretmen ile yapılmıştır. Geri dönüş sağlanan ve istatistikî anlamda kullanılacak durumda olan 732 ölçek analize tabi tutulmuştur. Bu sayının da araştırmanın üçüncü çalışma grubunun %66,60'ını oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın betimsel analizine dâhil olan öğretmenlerin %59'unun kadın, %41'inin erkek; %90,3'ünün lisans, %9,7'sinin lisansüstü eğitime sahip; %16,3'ünün Türkçe, %15,2'sinin Matematik, %12,3'ünün Fen Bilgisi, %8,9'unun Sosyal Bilgiler, %14,6'sının İngilizce, %7,9'unun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %4'ünün Görsel Sanatlar, %5,1'inin Teknoloji ve Tasarım, %3,3'ünün Müzik, %3'ünün Bilişim Teknolojileri, %5,7'sinin Beden Eğitimi, %3,8'inin Özel Eğitim branşlarında; %24,8'inin 1-5 yıl, %30,5'inin 6-10 yıl, %22,4'ünün 11-15 yıl, %15,3'ünün 16-20 yıl, %7'sinin 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip; %32,7'sinin 21-30, %51'inin 31-40, %13,3'ünün 41-50, %3'ünün 51 ve üstü yaş aralıklarında; %77'sinin evli, %23'ünün bekâr; %60,9'unun il merkezinde, %25,4'ünün ilçe merkezlerinde, %13,7'sinin ise köylerde görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Frenzel ve diğerleri (2010) öğretmenlerin duygularını ele alan mevcut ölçme araçlarının azlığını göz önüne alarak haz alma, öfke ve kaygı olmak üzere üç duyguyu içeren "Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)" ölçeğini geliştirmişlerdir. Duygusal emek, duygusal zekâ, duygu yönetimi yeteneği gibi duygularla ilgili çeşitli ölçme araçları olmasının yanı sıra Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen söz konusu bu ölçek, öğretmenlerin sınıftaki öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak yaşadıkları haz alma, öfke ve kaygı

duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diğer araştırmacılar da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Klassen ve diğerleri, 2012) haz alma, öfke ve kaygı duygularını öğretmenlerin duygu durumları olarak ele alıp farklı kültürlerdeki çalışmalara konu etmişlerdir.

Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından haz alma, öfke ve kaygı şeklinde ele alınan duygu durumları, öğretmenlerin sınıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları baskın duygular arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde başka duyguları da farklı yoğunluklarda yaşadıkları literatürde ifade edilmektedir. Hong ve diğerleri (2016) “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” isimli çalışmalarıyla hem Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin bazı maddelerini revize etmek ve ölçeğe yeni maddeler eklemek suretiyle haz alma, öfke ve kaygı duygularının Asya kültüründe (Japonya ve Güney Kore’de) geçerliğini test etmiş hem de bu ölçeğe gurur duygusu boyutunu ekleyerek ölçeği dört duyguyu ölçen yeni bir yapıya kavuşturmuşlardır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlilik ve revize çalışmaları kapsamında ölçek Japonya ($N=150$) ile Güney Kore’de ($N=203$) ayrı ayrı uygulanmış ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz çalışmaları sonucunda Hong ve diğerleri (2016) kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu ve öfke duygusu olmak üzere 4 boyut ve 15 maddeden oluşan 4’lü Likert tipi bir ölçek elde etmişlerdir. Araştırmada, söz konusu bu duygu durumlarını içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeğini (Hong ve diğerleri, 2016) hem Türk kültürüne uyarlamak hem de söz konusu bu ölçeğe literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda umut ve hayal kırıklığı duygularını da ekleyerek ölçeği kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu olmak üzere altı boyuta sahip olan yeni bir yapıya kavuşturmak amaçlanmıştır.

“Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeği araştırmacılar tarafından “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” olarak adlandırılmasının gerekçeleri, yapılan çeviri işleminde ölçek maddelerinde *başarı* kavramından ziyade *öğretim* kavramının ön plana çıkması; ölçek maddelerinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olması; çalışmanın sadece var olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması olarak değil ölçeğin revize edilmesi çalışması da olması; ölçeğe eklenen umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının da kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygusu boyutları gibi öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik duygularını ölçen ifadelerden oluşması; alan uzmanlarının görüşleri şeklinde sıralanabilmektedir. Ölçeğin orijinal yapısına umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının eklenmesi aşamasında da sorumlu yazarla iletişim sağlanmış ve ölçeğe boyut ekleme çalışmaları için gerekli izin alınmıştır. Ayrıca Hong ve diğerlerinin (2016) Asya kültüründeki çalışmalarında uygun istatistikî sonuçları alamayıp hayal kırıklığı duygusunun başka kültürlerde çalışılması için öneride bulunmaları, Frenzel ve diğerlerinin (2009b) hayal kırıklığı duygusunun nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalarda da incelenebileceğini

belirtmeleri, Hong ve diğerlerinin (2016) umut duygusunun da öğretmen duyguları olarak araştırmalara konu olabileceğini vurgulamaları kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygularının yanı sıra umut ve hayal kırıklığı duygularının bu çalışmaya konu olmasının gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmada, dört duygu durumunu içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeğine (Hong ve diğerleri, 2016) araştırmacılar tarafından umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları da eklenerek “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” şeklinde isimlendirilen 27 madde ve 6 boyuta (kaygı duygusu/4 madde, gurur duygusu/4 madde, haz alma duygusu/4 madde, öfke duygusu/3 madde, umut duygusu/7 madde, hayal kırıklığı duygusu/5 madde) sahip olan bir ölçek kullanılmıştır. 4'lü Likert olarak oluşturulan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği; “Kesinlikle katılmıyorum (1/1.00-1.74), Katılmıyorum (2/1.75-2.49), Katılıyorum (3/2.50-3.24), Kesinlikle katılıyorum (4/3.25-4.00)” şeklinde bir puanlamaya sahiptir.

Türk Kültürüne Uyarlama, Ölçeğe Boyut Ekleme ve Betimsel Analiz Çalışmaları

Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeği, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan uzmanlar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri alınarak geri çeviri yöntemine geçilmiş ve ölçek Türkçeden İngilizceye çevrilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Dil uyarlaması ve uzman görüşlerinin alınması çalışmalarından sonra ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi ve *t*-testi yapılmıştır. Ölçeğe araştırmacılar tarafından umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarını ekleme çalışmaları doğrultusunda; literatür taraması, madde havuzunun oluşturulması, aday maddelere uzman görüşü alınması ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ardından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir. Boyut ekleme çalışmalarından sonra “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” olarak isimlendirilen ölçeğin istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenilirliğini saptamak için faktör analizlerinden (AFA ve DFA), Cronbach's alpha tekniklerinden ve korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Türk kültürüne uyarlamada kullanılacak olan AFA ve DFA için ölçek farklı illerde görev yapan ortaokul öğretmenlerine uygulanmış olup AFA için SPSS for Windows 22.0, DFA için ise Lisrel 8.72 programları kullanılmıştır. Bolu ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler de betimsel analiz için SPSS for Windows 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiştir. Kişisel bilgiler için yüzde değerleri (%) bulunmuş olup öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir.

Bulgular

Dil Uyarlaması ve Uzman Görüşleri

Türk kültürüne uyarlama ve umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutlarının ölçeğe eklenmesi çalışmaları için sorumlu yazar Ji Hong ile elektronik posta aracılığıyla iletişim sağlanmış ve gerekli izin alınmıştır. Ölçek, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan 6 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzmanlardan görüş almak amacıyla Türkçeye çevrilmiş olan ölçeğin orijinal madde, çevrilmiş madde, yapılacak öneri şeklinde bir forma dönüştürülerek uzmanlara (2) dağıtılmıştır. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve aday Türkçe form elde edilmiştir. Aday Türkçe form oluşturulduktan sonra özgün ölçekle dilsel anlamda eşdeğer olup olmadığını belirleme işlemine geçilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini tespit etmek amacıyla iki yöntemden istifade edilmiştir. Geri çeviri yöntemi bahsi geçen bu yöntemlerden birincisidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Geri çeviri yöntemi kapsamında ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan ve ölçeği daha önce hiç görmemiş 5 uzmandan ölçeği Türkçeden İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ölçeğin orijinal yapısı ile geri çeviri yöntemiyle elde edilen yapısı arasında uyum ve tutarlılık olduğu görülmüş ve dilsel eşdeğer form işlemine geçilmiştir. Dilsel eşdeğer form işlemine, İngilizce ve Türkçe formlar Bolu ili merkez ilçede görev yapan 27 İngilizce öğretmeni tarafından iki hafta ara ile doldurulmuştur. Uygulama neticesinde İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek bir ilişkinin ($r=.849, p<.01$) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğundan dolayı ölçeğin dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir. Ayrıca *t*-testi analizi ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($t=.548, p>.05$). Bu sonucun Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (*r*) analizi ile tespit edilen dilsel eşdeğerlik bulgusunu doğruladığı söylenebilir. Dilsel eşdeğerlik işlemi tamamlanan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, eğitim yönetimi alanında 6, ölçme ve değerlendirme alanında 4 akademisyene görüş belirtmeleri amacıyla sunulmuştur. Akademisyenlerden gelen dönütler doğrultusunda ölçme aracındaki bazı maddelerde yer alan “*sık sık, genellikle, bazen*” ifadeleri katılımcıların görüşlerini ölçmede problem yaratabileceği düşünülerek söz konusu maddelerden çıkarılmıştır. Orijinal yapısında kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu boyutlarını içeren ölçek, gerekli çalışmalardan sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları da eklenerek faktör analizleri (AFA ve DFA) için taslak şeklini almıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne Boyut Ekleme Çalışmaları

Literatür öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken pek çok duygu durumunu deneyimlediklerini, öğretmenlerin farklı duygusal deneyimlerle sık sık karşılaştıklarını ve öğretmenlerin sahip oldukları bu duy-

gu durumlarını araştırmacıların çeşitli boyutlarla ele aldıklarını göstermektedir. Söz konusu bu araştırmalar (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Sutton, 2007; Sutton ve Harper, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) incelendiğinde öğretmenlerin en sık olarak deneyimledikleri duyguların haz alma, gurur, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları olduğu söylenebilmektedir (Lee ve diğerleri, 2016). Frenzel ve diğerleri (2010) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duygu durumları olarak öfke duygusu, kaygı duygusu ve haz alma duygusunu ele alıp bu üç duygu durumunu ölçen “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” isimli bir ölçek geliştirmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında geliştirdikleri bu ölçeğe gurur duygusunu da ekleyerek dört boyutlu “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeğini elde etmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) bu araştırmalarının sonunda araştırmacılara literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan ancak nicel çalışmalarda ise ihmal edilen umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Zira sınıf içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülürken öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumlarından birinin de umut duygusu olduğu bilinmektedir (Schutz ve diğerleri, 2006). Ayrıca Frenzel ve diğerleri (2009b) de hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duygu durumlarıyla ilgili olan araştırmalara konu olabileceğini ifade ederek araştırmacılara hayal kırıklığı duygusunun araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Çünkü hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin sıkça deneyimledikleri olumsuz duygular arasında yer aldığı araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Jiang ve diğerleri, 2016; Sutton ve Wheatley, 2003). Bu sebeplerle kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygularını içeren ölçeğe (Hong ve diğerleri, 2016) umut ve hayal kırıklığı duyguları da eklenerek öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri altı duygu durumunu (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları) ölçen Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili literatür taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, aday maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

İlgili literatürün taranması ve madde havuzunun oluşturulması

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne boyut ekleme çalışmasının ilk aşamasında ilgili literatür kapsamlı bir şekilde ele alınarak yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan ulaşılabilenler incelendikten sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarında kullanılacak maddelerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında, öğretmenlerin umut ve hayal kırıklığı duygularıyla ilgili ölçekte kullanılacak aday maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca aday ölçek maddeleri havuzunu zenginleştirmek için araştırmadaki katılımcılar dışında kalan öğretmenlere yönelik ($N=14$) açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlere ulaştırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu her öğretmenin görüşünü tam anlamıyla ortaya koyması sağlanarak toplanmıştır. Literatür tara-

ması ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda umut duygusu (9 madde / *Örneğin; Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.*) ve hayal kırıklığı duygusu (9 madde / *Örneğin; Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.*) boyutları ile ilgili 18 maddelik havuz oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan madde havuzundaki taslak ifadeler için çizelge doğrultusunda “uygun”, “kısmen uygun (düzeltme)”, “uygun değil” şeklinde bir derecelendirme yapmaları ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

Aday maddelerin uzman görüşüne sunulması ve kapsam geçerliği

Literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen aday 18 maddeye yönelik eğitim yönetimi alanında 6, ölçme ve değerlendirme alanında 4 akademisyenden görüş istenmiştir. Akademisyenlerden alınan dönütlere göre “uygun” için 1, “kısmen uygun (düzeltme)” için 0 ve “uygun değil” için -1 verilerek puanlanmıştır. Akademisyenlerden dönen formlarda her maddenin olası seçeneklerine kaç akademisyen tarafından onay verildiği saptanmaya çalışılmıştır. Lawshe (1975; akt. Yurdugül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları doğrultusunda maddeler için kapsam geçerlik seviyesi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kapsam geçerlik oranı 0.80’in altında kalan maddeler araştırmanın kapsamından çıkarılmış ve umut duygusu boyutu 7 madde, hayal kırıklığı duygusu boyutu ise 5 madde olmak üzere 2 boyutu içeren 12 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra deneme formunun hedef kitle tarafından dilsel olarak değerlendirilmesi, varsa anlaşılmayan maddelerin düzeltilmesi işlemine geçilmiştir. Bunun için örneklem grubunun dışında kalan ortaokullarda görevli 29 kişilik öğretmen grubundan aday boyutlar olan umut ve hayal kırıklığı duyguları ile ilgili görüş istenmiştir. Uygulama, yüz yüze yapılan görüşmeler ile desteklenmiş olup katılımcılardan bilhassa hiç anlaşılmayan veya anlaşılmasında güçlük yaşanan maddeleri belirtmeleri istenilmiştir. Katılımcılardan gelen dönütlere neticesinde umut duygusu ($N=7$) ve hayal kırıklığı duygusu ($N=5$) boyutlarını içeren maddelerin tümünün ($N=12$) anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları kapsamında, birbiriyle ilişkili olan çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi hedefleyen ve çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanan faktör analizi yapılmıştır. Bu çerçevede faktör analizleri için örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Belirlenen farklı örneklem gruplarına AFA ve DFA için ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir uygulama olan AFA'ya ve değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden tespit edilen bir hipotezin sınanması olan DFA'ya yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Analiz çalışmaları kapsamında öncelikle faktör analizi için örnek-

lem uygunluğuna bakılmıştır. Örneklem uygunluğu doğrulanmış ölçek için faktör yapısının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla boyutların özdeğerleri ile açıkladıkları varyans yüzdelere bakılmış ve ölçeğin çizgi grafiği incelenmiştir. Daha sonra ise faktör maddelerinin belirlenmesi kapsamında faktör yükü değerleri hesaplanan ölçek, DFA'ya tabi tutulmuştur. Ölçme aracının güvenilirlik çalışmalarında ise ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Ayrıca boyutlar arası korelasyon aracılığıyla iç tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır.

Faktör analizi için örneklem uygunluğu

Toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu örnekleme yeterliği değerleri olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013). KMO testi, örneklem yeterliğini göstermekte olup buradaki yeterlik sayı olarak değil, ilişkiler anlamındadır (Can, 2017). Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemekte ve hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu bilgiler ışığında, ölçeğin KMO ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.874
	χ^2	4196.119
Bartlett's Test of Sphericity	df	351
	p	.000

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin KMO değerinin .874 olarak bulunduğu ve bu değer kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Büyüköztürk, 2017; Can, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013). Bartlett Küresellik Testi'nin sonucu da anlamlı çıkmış olup ($\chi^2=4196.119$; $p=.000$) söz konusu bu sonuç da puanların normallığının bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2017). Hem KMO değeri hem de Bartlett Küresellik Testi verileri ölçeğin AFA için uygun düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Faktör yapısının belirlenmesi

Faktör yapısının belirlenmesindeki temel hedef, değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek seviyede temsil edecek az sayıda faktör elde etmek olup ölçme aracında elde edilecek faktör sayısı ile ilgili çeşitli kriterler söz konusudur (Kalaycı, 2010; Nakip, 2003; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002; akt. Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bu kapsamda araştırmada Principal Component Analysis

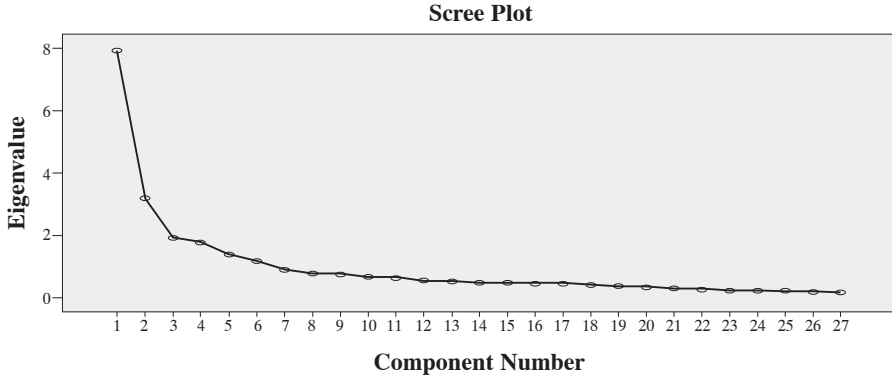
teknîği kullanılmış ve literatür doğrultusunda ölçeğin maddeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiği kriterlerinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin özdeğer ve varyans yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Boyutlarının Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,933	29,381	29,381	4,193	15,529	15,529
2	3,202	11,859	41,240	2,967	10,989	26,518
3	1,923	7,121	48,361	2,826	10,468	36,986
4	1,783	6,603	54,964	2,817	10,433	47,419
5	1,397	5,174	60,138	2,643	9,790	57,209
6	1,193	4,419	64,557	1,984	7,348	64,557

Özdeğer, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, genel olarak özdeğeri 1 ya da 1’den daha büyük faktörler önemli faktörler olarak ele alınır (Büyüköztürk, 2017). Tablo 2’deki özdeğer analizi sonucunda Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin özdeğeri 1’den büyük altı boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör sayısını belirlemek için dikkat edilmesi gereken bir diğer veri de açıklanan varyanstır. Açıklanan varyans, faktör analizince açıklanan toplam varyansın her bir faktörce açıklanan bölümünü ifade etmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007). Birinci boyutun toplam varyansın %15,529’unu, ikinci boyutun toplam varyansın %10,989’unu, üçüncü boyutun toplam varyansın %10,468’ini, dördüncü boyutun toplam varyansın %10,433’ünü, beşinci boyutun toplam varyansın %9,790’ını, altıncı boyutun ise toplam varyansın %7,348’ini açıkladığı tespit edilmiş olup altı boyutun ölçekteki toplam varyansın %64,557’sini açıklamakta olduğu görülmektedir. Tek faktörlü ölçme araçlarında açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli olarak görülebilir. Ancak birden çok faktöre sahip ölçme araçlarında ise açıklanan varyansın daha da fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2017). Çünkü varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olur. Varyans oranının sosyal bilimlere ait alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu bilgiler ışığında 6 faktöre sahip olan ölçeğin toplam varyansının yeterli olduğu söylenebilir (%64,557). Faktör sayısını belirleyebilmek için dikkat edilmesi gereken bir başka ölçüt de çizgi grafiğidir. Çizgi grafiği, faktörler ve özdeğerleri içeren bir grafik olup her bir faktörün açıklama yeteneğini göstermektedir. Çizgi grafiğine bakılarak da faktör sayısına karar verilebilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007).



Grafik 1. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Özdeğer Çizgi Grafiği

Özdeğerlerin bileşenlere göre değişimi incelendiğinde (Grafik 1) çizginin eğiminde açık bir şekilde azalma gerçekleştiği ve özdeğerlerin daha dengeli bir konuma geçerek azalmaya başladıkları kırılma noktasının 6 olduğu görülmektedir. Çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüştüğü görülmekte olup faktör sayısının belirlenmesi çalışmaları neticesinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin altı faktöre sahip olacağı söylenebilir.

Faktör maddelerinin belirlenmesi ve Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı

Ölçme aracının kaç faktörden oluştuğu tespit edildikten sonra faktörlerde yer alacak değişken sayısı ve değişkenlerin bu faktörlere dağılımı belirlenir (Nakip, 2003). Bu doğrultuda özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiğinden yararlanarak faktör sayısı 6 olarak belirlenen ölçeğin 27 maddesinin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Faktörler altında yer alan maddelerin saptanması sırasında maddelerin her bir faktör için aldıkları faktör yüklerine bakılır (Durmuş ve diğerleri, 2013). Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayı olup (Büyüköztürk, 2017) değişkenlerin her faktördeki ağırlığını göstermektedir. Birer korelasyon katsayısı olan faktör yük değerleri, ölçekte yer alan değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkinin düzeyini gösterir. Herhangi bir değişkenin herhangi bir faktörle çok kuvvetli bir korelasyon ilişkisi varsa, değişken söz konusu o faktörün üyesi demektir (Nakip, 2003). Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörle kuvvetli korelasyonun olduğu, faktör yük değerlerinin asgari kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı döndürülmüş bileşenler matrisi aracılığıyla incelenmiştir. Bununla birlikte herhangi bir ölçmenin geçerli olarak sayılabilmemesinin temel şartı güvenilir olmasıdır (Karasar, 2006). Ölçme sonuçlarına göre verilecek yargıların doğruluğu söz konusu ölçme aracının güvenilirliği ile çok yakından ilgilidir. Çünkü ölçme aracı bir uygulamadan bir başka uygulamaya kararlı ve tutarlı bir şekilde neticeler vermiyorsa veya ölçme aracında yer alan maddeler ölçülmesi istenen niteliği ölçmede yeterli duyarlılığa sahip değil ise söz konusu ölçme aracından elde edilen verilere göre verilecek yargıların doğru

ve isabetli olma ihtimali de düşüktür (Nartgün, 2001). Bu sebeple araştırmada güvenilirlik çalışmaları da yapılmış olup güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak ölçme aracının Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı (α) hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda faktör analizi neticesinde saptanan madde faktör yük değerleri ve Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplama sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Madde Faktör Yük Değerleri ve Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Madde Numarası	Umut Duygusu $\alpha=.875$	Haz Alma Duygusu $\alpha=.896$	Hayal Kırıklığı D. $\alpha=.795$	Gurur Duygusu $\alpha=.839$	Kaygı Duygusu $\alpha=.801$	Öfke Duygusu $\alpha=.749$
19	,807	,201	-,073	,122	-,067	-,097
18	,773	,291	-,042	,054	,009	-,093
20	,748	,046	-,126	,141	-,083	-,104
21	,708	,083	-,039	,340	-,159	-,070
17	,705	,231	-,060	-,035	,047	-,098
16	,627	,229	-,031	,081	-,140	,082
22	,609	,106	-,068	,308	-,099	-,126
9	,258	,806	-,088	,270	-,030	-,073
11	,324	,788	-,074	,206	-,084	-,129
10	,207	,752	-,128	,259	-,084	-,101
12	,365	,719	-,107	,161	-,030	-,134
25	-,100	-,048	,810	-,033	-,004	,171
23	-,045	-,078	,734	,014	,108	,044
24	,046	-,098	,730	-,063	,139	,127
26	-,117	-,048	,644	-,172	,288	,006
27	-,141	-,050	,630	-,068	,151	,188
7	,163	,206	-,100	,809	-,066	-,029
5	,087	,107	-,063	,789	-,019	-,082
6	,221	,219	-,091	,785	-,100	-,008
8	,262	,390	-,024	,624	-,059	,029
2	-,087	-,115	,154	-,094	,855	,054
3	-,073	-,070	,160	-,065	,770	,170
4	-,067	,006	,201	,009	,728	,089
1	-,077	-,012	,064	-,060	,715	,038
14	-,094	-,115	,203	,035	,118	,802
15	-,203	,031	,213	-,033	,117	,766
13	-,047	-,230	,090	-,112	,104	,711

Tablo 3 incelendiğinde ilk olarak Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nde birden fazla faktöre yük veren herhangi bir maddenin bulunmadığı ve tüm maddelerin uygun istatistikî sonuçları verdikleri söylenebilir. Daha sonra maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Literatürde madde faktör yük değerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili yazarlar tarafından bazı görüşler ifade edilmiştir. Büyüköztürk (2017), madde faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olacağını ifade etmekle birlikte az sayıda madde için faktör yük değeri sınırının 0.30'a kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Hwang ve Henry de (1990) faktör yük değerleri için kesme noktasını 0.45 olarak belirlemiş ve faktör yük değerleri 0.45'in altında kalan maddelerin ölçme aracından çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında araştırmada maddelerin faktör yük değerlerinin alt sınırı 0.45 olarak alınmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri incelendiğinde (Tablo 3) tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45'ten yüksek olduğu görülmekte olup (.609-.855 arasında) bu sonuç ölçme aracında yer alan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ayrıca, her bir faktör altında en az üç maddenin toplanması gerekliliğinin de (Gürbüz ve Şahin, 2016) tüm faktörlerde sağlandığı görülmektedir. AFA sonucunda Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Kaygı Duygusu (4 madde/1, 2, 3, 4. maddeler), Gurur Duygusu (4 madde/5, 6, 7, 8. maddeler), Haz Alma Duygusu (4 madde/9, 10, 11, 12. maddeler), Öfke Duygusu (3 madde/13, 14, 15. maddeler), Umut Duygusu (7 madde/16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. maddeler) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (5 madde/23, 24, 25, 26, 27. maddeler) olmak üzere 6 boyut ve 27 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3'te maddeler arası korelasyona bağlı uyum değeri olan, faktör altındaki maddelerin toplamdaki güvenilirlik derecesini gösteren ve 0 ile 1 arasında değer alan (Durmuş ve diğerleri, 2013) Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamalarına da yer verildiği görülmektedir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık analizine göre; 1-Kaygı Duygusu $\alpha=.801$, 2-Gurur Duygusu $\alpha=.839$, 3-Haz Alma Duygusu $\alpha=.896$, 4-Öfke Duygusu $\alpha=.749$, 5-Umut Duygusu $\alpha=.875$, 6-Hayal Kırıklığı Duygusu $\alpha=.795$ olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı hesaplamasında Cronbach's alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmekte ve bu değere sahip ölçme aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Literatürdeki bu bilgiler ışığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin tüm boyutlarının güvenilir değerler aldığını söylemek mümkündür. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamasından sonra güvenilirlik çalışmalarında kullanılan ve başlıca güvenilirlik türleri arasında gösterilen madde-toplam puan korelasyon hesaplamasına geçilmiştir.

Madde-toplam korelasyonları

Ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi madde-toplam korelasyonu açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin

benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Ölçme aracındaki maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve üstünde olmasının yeterli olacağı ve bu maddelerin iyi maddeler olduğu da belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu

Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1-Kaygı Duygusu	.520	15-Öfke Duygusu	.592
2-Kaygı Duygusu	.755	16-Umut Duygusu	.566
3-Kaygı Duygusu	.643	17-Umut Duygusu	.615
4-Kaygı Duygusu	.568	18-Umut Duygusu	.732
5-Gurur Duygusu	.623	19-Umut Duygusu	.773
6-Gurur Duygusu	.722	20-Umut Duygusu	.650
7-Gurur Duygusu	.715	21-Umut Duygusu	.679
8-Gurur Duygusu	.634	22-Umut Duygusu	.582
9-Haz Alma Duygusu	.787	23-Hayal Kır. Duy.	.551
10-Haz Alma Duygusu	.724	24-Hayal Kır. Duy.	.582
11-Haz Alma Duygusu	.813	25-Hayal Kır. Duy.	.659
12-Haz Alma Duygusu	.756	26-Hayal Kır. Duy.	.558
13-Öfke Duygusu	.502	27-Hayal Kır. Duy.	.529
14-Öfke Duygusu	.642		

Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin .502 ile .813 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk'ün (2017) ve Tavşancıl'ın (2002) madde toplam korelasyonu için 0.30 ve üstünün kabul edilebilir değer olarak ifade ettikleri göz önüne alındığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nde yer alan 27 maddenin tümünün arzu edilen madde-toplam korelasyon değerinin üstünde değerler aldığı ve iyi maddeler olduğu söylenebilir.

Boyutlar arası korelasyon

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar	Kaygı Duygusu	Gurur Duygusu	Haz Alma Duygusu	Öfke Duygusu	Umut Duygusu	Hayal Kırıklığı Duygusu
1.Kaygı Duygusu	<i>r</i> 1.00					
2.Gurur Duygusu	<i>r</i> -.193**	1.00				
3.Haz Alma Duygusu	<i>r</i> -.192**	.554**	1.00			
4.Öfke Duygusu	<i>r</i> .295**	-.166**	-.309**	1.00		
5.Umut Duygusu	<i>r</i> -.225**	.456**	.581**	-.294**	1.00	
6.Hayal K. Duygusu	<i>r</i> .383**	-.220**	-.267**	.396**	-.237**	1.00

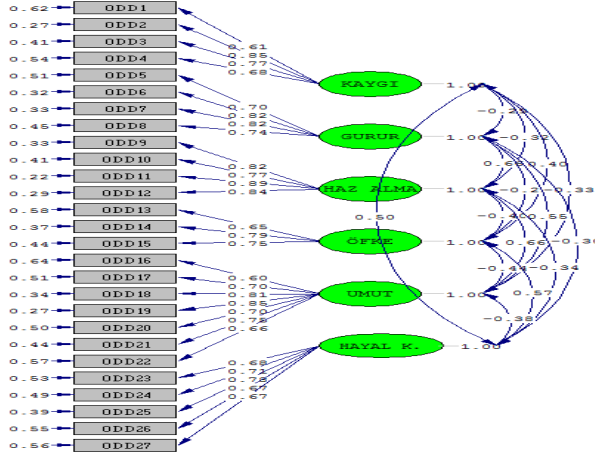
** $p < 0.01$

Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda (Tablo 5) ölçeğin boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin $r = -.166$ ile $r = .581$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu korelasyon değerleri AFA ile belirlenen faktörlerin (boyutların) ayrı birer yapı oluşturduğu neticesini göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi

AFA neticesinde yirmi yedi maddesinin altı faktör altında toplandığı belirlenen Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne DFA uygulanmıştır. Çünkü kültürler arası yapıların karşılaştırılmasında DFA'nın tercih edilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu yapılarda belirli bir teorik temele dayanarak oluşturulmuş ve ölçme aracının faktör sayısı ile bu faktörlerin arasındaki ilişkinin açık olduğu modellerin doğrulanması söz konusudur (Watkins, 1989; akt. Karakuş, Yıldırım ve Büyüköztürk, 2016). DFA ayrıca, yapı geçerliğini sınamak için kullanılan bir test yöntemi olup gözlenebilir faktörler ile gerçek verilerin uyumunu aramaktadır. Kuramsal yapıların test edilmesi için gerekli bir uygulama olan DFA'da birçok uyum indeksi incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Çokluk ve diğerleri, 2012; Şimşek, 2007). Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin DFA sonucu incelendiğinde (Şekil 1) ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2 = 739.65$, $sd = 309$, $p = 0.00$ şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler oranlandığında (χ^2 / sd) sonuç 2.39 olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu sonuçun 3'ün altında bir değer alması ki-kare uyumunun mükemmel olduğu biçiminde yorumlanabilmesini sağlamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Araştırmada Goodness of Fit Sta-

tistic (GFI)=0.88; Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)=0.85; Comparative Fit Index (CFI)=0.97; Normed Fit Index (NFI)=0.95; Non-Normed Fit Index (NNFI)=0.97; Incremental Fit Index (IFI)=0.97; Relative Fit Index (RFI)=0.95 olarak tespit edilmiştir. Sümer'e (2000) göre GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90; mükemmel uyum değeri ise 0.95 ve üstü değerler olarak kabul edilmektedir. Ancak, bazı yazarlar (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) GFI değerinin 0.85, AGFI değerinin 0.80'in üstünde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Bu bilgiler ışığında ölçeğin GFI (0.88) ve AGFI (0.85) uyum iyiliği değerlerinin yeterli; CFI (0.97), NFI (0.95), NNFI (0.97), IFI (0.97) ve RFI (0.95) uyum iyiliği değerlerinin ise mükemmel olduğu söylenebilir. Ölçeğin Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değeri ise 0.059 olarak tespit edilmiştir (Şekil 1). RMSEA değerinin 0.08 ve altında bir değer alması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilirken 0.05 ve altında bir değer alması ise mükemmel uyum olarak değerlendirilir (Şimşek, 2007). Çokluk ve diğerlerine (2012) göre de RMSEA'nın 0.08'den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin RMSEA değerinin (0.059) iyi olduğu söylenebilir. Araştırmada ölçeğin Root Mean Square Residual (RMR) değeri 0.024 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Andersen ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve diğerleri, 1988; akt. Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda RMR değeri 0.024 olan ölçeğin gerçek verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum indeksi olarak bakılan bir başka değer de Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) değeridir. Browne ve Cudeck (1993), SRMR değerinin 0.05'ten düşük olmasını mükemmel, 0.05 ile 0.08 arasında bir değer almasını da kabul edilebilir olarak ifade etmiştir. Araştırmada ölçeğin SRMR değeri 0.048 olarak bulunmuş olup bu sonuç Browne ve Cudeck (1993) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre mükemmel olarak ifade edilebilir. Ayrıca şekil 1 incelendiğinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ndeki maddelere ilişkin korelasyon katsayılarının karesi olan determinasyon katsayılarının (r^2) Kaygı Duygusu boyutunda 0.61 ile 0.85; Gurur Duygusu boyutunda 0.70 ile 0.82; Haz Alma Duygusu boyutunda 0.77 ile 0.89; Öfke Duygusu boyutunda 0.65 ile 0.79; Umut Duygusu boyutunda 0.60 ile 0.85; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise 0.67 ile 0.78 arasında değiştiği ve maddelerin hata varyanslarına yer verildiği görülmektedir. Nihayetinde, DFA ile elde edilen tüm bu uyum indeksi değerleri Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne ait olan modelin yeterli uyum iyiliğine ve tutarlılığa sahip olduğunu açıkça göstermektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Şekil 1 incelendiğinde AFA ile 6 faktör ve 27 madde olarak tespit edilen ölçeğin yapısının DFA ile sınındığı ve DFA sonucunda ölçeğin söz konusu bu yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Dilsel eşdeğerlik, boyut ekleme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak nihai bir yapıya kavuşturulan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, Bolu ilindeki 66 ortaokulda görev yapan 732 öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilerle araştırmanın betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz için veriler SPSS for Windows 22.0 programından yararlanılarak çözümlenmiş ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ile standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları olumsuz duygu durumları; Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları ise olumlu duygu durumları oldukları için ölçeğin toplam puanı hesaplanmamıştır. Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce ise araştırmada kullanılacak olan verilerin güvenilirliği test edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ölçme aracı olan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı analizine göre; 1.boyut olan Kaygı Duygusu $\alpha=.789$, 2. boyut olan Gurur Duygusu $\alpha=.852$, 3.boyut olan Haz Alma Duygusu $\alpha=.892$, 4.boyut olan Öfke Duygusu $\alpha=.739$, 5.boyut olan Umut Duygusu $\alpha=.893$, 6.boyut olan Hayal Kırıklığı Duygusu $\alpha=.835$ olarak hesaplanmıştır. Literatürdeki bilgiler ışığında (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005) Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin tüm boyutlarının güvenilir değerler aldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
1.Kaygı Duygusu	732	1,64	0,56
2.Gurur Duygusu	732	3,14	0,56
3.Haz Alma Duygusu	732	3,41	0,58
4.Öfke Duygusu	732	1,93	0,61
5.Umut Duygusu	732	3,30	0,49
6.Hayal Kırıklığı Duygusu	732	1,88	0,57

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,64$) “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,14$) “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,41$) “kesinlikle katılıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,93$) “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,30$) “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise ($\bar{X}=1,88$) “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretim duygu durumları ile ilgili olumlu ifadeleri içeren Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=3,41$ ile Haz Alma Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim duygu durumları ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=1,93$ ile Öfke Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygu durumları içerisinde olumlu duygu durumları olarak ifade edilen Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusunun olumsuz duygu durumları olarak ifade edilen Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusuna oranla çok daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları da tespit edilmiştir. Ölçeğin altı boyutuna yönelik olarak öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde ise görüşlerin homojen olduğu görülmekte olup söz konusu bu homojenlik doğrultusunda da öğretmenlerin benzer yönde düşündükleri söylenebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Hong ve diğerleri (2016) tarafından öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri duygu durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması, söz konusu ölçeğe

umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin revize edilmesi ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin dil uyarlaması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve dilsel eşdeğerlik hesaplanmış; eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan akademisyenlerden görüş alınarak ölçeğe boyut ekleme çalışmaları yapılmış; yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA gerçekleştirilmiş; güvenilirliği hesaplamak amacıyla Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmış; iç tutarlılık için boyutlar arası korelasyona bakılmış; öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için ise betimsel analiz yapılmıştır.

Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı Türkçe ve İngilizce formlar arasında yüksek düzeyli bir ilişkinin mevcudiyetini ortaya koymuş ve elde edilen bu sonuç *t*-testi ile de doğrulanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçek, akademisyenlerin görüşüne sunulmuş ve ardından literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda ölçeğe umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının eklenmesi işlemine geçilmiştir. Hong ve diğerlerinin (2016) Asya kültüründeki çalışmalarında uygun istatistikî sonuçları alamayıp öğretmen duygusu olarak hayal kırıklığı duygusunun başka kültürlerde araştırmalara konu edinilmesi için öneride bulunmaları, Frenzel ve diğerlerinin (2009b) hayal kırıklığı duygusunun nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalarda da incelenebileceğini belirtmeleri, Hong ve diğerlerinin (2016) umut duygusunun öğretmen duyguları olarak araştırılabileceğini vurgulamaları umut ve hayal kırıklığı duygularının bu çalışmaya konu olmasının gerekçesini oluşturmuştur. Bu kapsamda ilgili literatür taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, aday maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Bahsi geçen bu aşamalardan sonra taslak şeklini alan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine geçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere öncelikle AFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarına göre altı faktörlü ve yirmi yedi maddeli yeni bir yapı elde edilmiştir. Daha sonra ise AFA ile belirlenen bu sonucunun doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonuçları ölçeğe ait olan modelin yeterli uyum iyiliği ile tutarlılığa sahip olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Yapı geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirlik analizlerine de bakılmıştır. Bu kapsamda yapılan Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ile madde-toplam korelasyon analizleri ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymuştur. Ayrıca boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiler de ölçeğin iç tutarlılığın sağlanmış olduğunu göstermiştir. Yapılan tüm analiz işlemleri neticesinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını ölçmede kullanılabilecek yeterli seviyede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu bu ölçme aracının öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olan duygu durumlarını çok boyutlu olarak ve geniş bir yelpazede ölçmeyi sağlayacağı, öğretmenlere ilişkin olarak yapılacak olan çalışmalarda eğitim yöneticilerine ve eğitim politikası uygulayıcılarına da katkı sunacağı düşünülmektedir.

İstatistikî çalışmalar yapılarak nihai bir yapıya kavuşturulan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin betimsel analizi de yapılmıştır. Bolu ilindeki 66 ortaokulda görevli 732 öğretmenden elde edilen veriler aracılığıyla yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde olması öğretmenler için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin bir araya gelmesi ile oluşan kaygı duygusu (Frenzel, 2014) çalışanların içsel motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Kaygı duygusu, öz yeterlik çalışmalarına en sık konu edilen duygu durumlarından biri olup (Sutton ve Wheatley, 2003) kaygı duygusu düzeyi düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmekte ve öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olması da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi için büyük bir önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin kaygı duygusu durumlarının düşük düzeyde olması ayrıca öğrenciler için de arzu edilen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenler kaygı duygusunu hiç yaşamadıklarında veya çok düşük düzeyde yaşadıklarında öğrencileriyle güçlü bir bağ kurarlar (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Söz konusu bu durum da öğretmenlerin deneyimledikleri düşük düzeydeki kaygı duygusunun öğrenciler ile kurulacak ilişkileri kuvvetlendirebileceğini göstermektedir. Çeşitli araştırmalar (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a) öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusu durumlarının düşük düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmakta olup söz konusu bu araştırmalarda da öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusunun öğretmenlerin deneyimledikleri bir başka olumsuz duygu durumu olan öfke duygusuna oranla daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler tarafından düzenli olarak deneyimlendiği gözlenen duygu durumlarından biri de gurur duygusudur (Keller ve diğerleri, 2014b). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum” düzeyinde olması hem öğretmenler hem de öğrenciler için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü gurur duygusu, bireyin psikolojik güdülerinden biri olup (Tarhan, 2014) başarı motivasyonu ile ilişkilidir (Spitek ve diğerleri, 1992; akt. Lewis, 2008). Başarı motivasyonu yüksek olan bireylerin rekabetin doruk noktalara ulaştığı günümüzde bağlı buldukları örgütlere önemli katkılarda bulunmaları, eğitim örgütleri özelinde değerlendirildiğinde ise yüksek motivasyona sahip olan öğretmenlerin sınıf içerisinde ve dışarısında etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlamaları, bağlı buldukları eğitim kurumunun iklimine katkı sunmaları beklenmektedir. Çeşitli araştırmalar (Carson, 2006; Keller ve diğerleri, 2014b) öğretmenlerin deneyimledikleri gurur duygusu

durumlarının yüksek düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmakta ve gurur duygusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygu durumlarından biri de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Haz Alma Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olması başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü haz alma duygusu, sınıf motivasyonu ve sınıf disiplini ile pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiye (Becker ve diğerleri, 2015), öğrencilerin sınıftaki öğrenme hazzını teşvik edebilme yetisine (Pekrun, 2014) ve öğretim kalitesini etkileme gücüne (Witcher ve diğerleri, 2001; akt. Frenzel ve diğerleri, 2009b) sahiptir. Ayrıca yüksek düzeydeki haz alma duygusu öğretmenler ile öğrenciler arasındaki güçlü bağın göstergesi olarak da ifade edilebilmektedir (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Çeşitli araştırmalar (Becker ve diğerleri, 2015; Carson, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Sutton ve Wheatley, 2003) öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma duygusunun yüksek düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Öfke Duygusu boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü yıkıcı olarak ifade edilebilecek olan olumsuz öğrenci davranışları öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamlarındaki duygusal deneyimlerine büyük ölçüde olumsuz yönde etki etmekte (Emmer ve Stough, 2001), onların içsel motivasyonlarını azaltmakta (Pekrun ve diğerleri, 2002) ve söz konusu bu durumlar da nihayetinde öğretimsel ve yönetsel hedeflere ulaşılmasını engellemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin deneyimledikleri yoğun öfke duygusu öğrencilerle kurulacak olan bağı da zayıflatmaya neden olmaktadır (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Söz konusu bu nedenlerden dolayı araştırmada öğretmenlerin öfke duygusunun düşük düzeyde olması arzu edilen bir sonuç olmasına rağmen öfke duygusu ile birlikte olumsuz duygu durumları olarak ele alınan kaygı ve hayal kırıklığı duygularına göre öfke duygusunun daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olması ise dikkat çekicidir. Literatür (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Prosen ve diğerleri, 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003) araştırmada öfke duygusu ile ilgili ortaya çıkan sonuçları ve öfke duygusunun diğer olumsuz duygu durumlarına nazaran daha baskın olmasını destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

“Gelecekte beklenen olumlu gelişmeler” olarak tanımlanan umut duygusu (Staats, 1987; akt. Özer ve Tezer, 2008) öğretmenler tarafından deneyimlenen duygu durumları arasında gösterilmektedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Umut Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyo-

rum” düzeyi ile haz alma duygusundan sonra en yüksek ortalamaya sahip ikinci duygu durumu olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin fikir ve eylemlerinin gelişmesinde olumlu duyguların büyük öneme sahip olduğu bilinmekte olup (Smith ve diğerleri, 2012) olumlu duygular arasında yer alan umut duygusunun da eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında yer alan öğretmenlerin fikir ve eylemlerini geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Umut duygusu, bilişsel-motivasyonel bir kavram olarak ifade edilmekte ve bilhassa pozitif psikolojinin çalışma alanı içerisinde sıklıkla yer bulmaktadır. Olumlu çıktıları destekleyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkan umut duygusu öznel iyi oluş kavramıyla oldukça sık bir şekilde anılmakta olup öznel iyi oluşla anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahiptir (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012). Ayrıca, örgütlerin insan kaynağından etkili bir şekilde yararlanması için büyük önem teşkil eden motivasyonun (Kapusuzoğlu, 2004) en önemli koşullarından birisi olarak da umut duygusu gösterilmektedir (Tarhan, 2014).

Öğretmenler tarafından sıkça deneyimlenen duygu durumlarından biri olan hayal kırıklığı duygusu olumsuz duygular arasında gösterilmekte olup (Burić ve diğerleri, 2017) istenilen herhangi bir beklenti gerçekleşmediği zaman meydana gelmektedir (Levering, 2000). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duyguların öğretmenlerin sahip oldukları mesleklerinden ayrılmaları gibi çok önemli kararlarını etkileyen temel unsurlar oldukları ifade edilmekte olup (Frenzel ve diğerleri, 2009a) öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini artıran söz konusu bu olumsuz duygular arasında hayal kırıklığı duygusu da yer almaktadır (Friedman, 1993; akt. Carson, 2006). Hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinden sonra ilişkili olduğu bir başka önemli unsurun da bireylerin kendilerine yüksek amaçlar belirleyip daha sonrasında arzuladıklarını elde edemeyerek güçlerinin tükendiğini ve nihayetinde yorulduklarının farkına varmaları olarak tanımlanan mesleki tükenmişlik olduğu söylenebilir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001; akt. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Gerek işten ayrılma niyeti gerekse de mesleki tükenmişlik gibi öğretmenlerin mesleki yaşamları için çok önemli olan unsurlarla doğrudan ilişkili olan öğretmenlerin deneyimledikleri hayal kırıklığı duygusu eğitimin tüm paydaşları tarafından dikkatle izlenmeli ve öğretmenlerin söz konusu bu duyguyu yaşamaları için gerekli olan tedbirlerin eğitimin tüm paydaşları tarafından alınması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin olumlu öğretim duygu durumları olarak ele alınan gurur duygusu, haz alma duygusu ve umut duygusunun, olumsuz duygu durumları olarak ele alınan kaygı duygusu, öfke duygusu ve hayal kırıklığı duygusuna oranla daha yoğun bir şekilde yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Prosen ve diğerleri, 2014) öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken olumlu duyguları olumsuz duygulara oranla daha yoğun bir şekilde yaşadıkları tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlik mesleği

özünde ekonomik kazanç sağlamadan ziyade yapılan işten haz alma, elde edilen sonuçlardan gurur duyma ve nihayetinde geleceğe umutla bakmayı içermektedir. Olumsuz duygular olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duyguları ise her birey gibi öğretmenlerce de günlük hayatta yaşanabilecek duygular olup mesleğini seven bir öğretmenin gerek öğretme sürecine hazırlanırken gerekse de mesleğini icra ederken eğitim-öğretim ortamına yansıtılmaya özen göstermesi gereken duygu durumları oldukları ifade edilebilmektedir.

Araştırmanın yalnız Bolu ilinde yürütülmesi araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilmekte olup araştırma ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

i-)Öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygu durumlarını yaşamalarına neden olan etkenler tespit edilmeli ve öğretmenlerde olumsuz duygu durumlarının oluşmasına neden olan bu etkenlere yönelik olarak etkili tedbirlerin alınması için eğitim sisteminin bütün paydaşlarının gerekli olan çabayı göstermeleri sağlanmalıdır.

ii-)Öğretmenlerin gurur, haz alma ve umut gibi olumlu duygu durumlarını yüksek düzeyde yaşamalarına kaynaklık eden etkenler eğitim kurumu yöneticileri tarafından belirlenmeli ve belirlenen bu etkenler güçlü bir şekilde desteklenmelidir.

iii-)Öğretmenlere yönelik olarak duygu düzenleme ve duygu yönetme yöntemleri ile ilgili eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

i-)Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları olmak üzere altı duygu durumunu içermekte olup araştırmacılar bu duygu durumlarının dışında kalan üzüntü, mutluluk, korku gibi başka duygu durumlarını da inceleyebilirler.

ii-)Öğretmenlerin öğretim duygu durumları örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel erdemlilik, örgütsel güven, örgütsel değişim, sınıf yönetimi, iş doyumu, iş performansı, motivasyon, iletişim, liderlik, öz yeterlik, tutum, mesleki tükenmişlik, duygusal emek vb. farklı bireysel, örgütsel ve yönetsel konu ve kavramlarla birlikte ele alınabilir.

iii-)Öğretmenlerin öğretim duygu durumları bu çalışmada nicel olarak incelenmiş olup araştırmacılar söz konusu bu duygu durumlarını nitel veya karma yöntemler aracılığıyla da inceleyebilirler.

References/Kaynaklar

- Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1 (1), 3-25.
- Akgün, A. E., Keskin, H., & Byrne, J. (2009). Organizational emotional capability, product and process innovation, and firm performance: An empirical analysis. *Journal of Engineering and Technology Management*, 26 (3), 103-130.
- Aksu, A., & Yüksel-Şahin, F. (1999). Kocaeli Üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 60-68.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-404.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.002.
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00635.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K. A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2017): A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38 (3), 1-25. DOI: 10.1080/01443410.2017.1382682.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carson, R. L. (2006). *Exploring the Episodic Nature of Teachers' Emotions as it Relates to Teacher Burnout*. (Unpublished PhD Dissertation), Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37 (4), 799-817. DOI: 10.1007/s11031-012-9335-0.

- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55 (4), 68-77. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.001.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 235-242. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.006.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (273-296).
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 957-967. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.001.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dagleish, T., & Power, M. (Eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. New York: Wiley & Sons.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.001.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Develi, E. (2006). *Konya'da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. In S. Fineman, *Emotions in organizations*. London: Sage Publishing.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales erleben von Lehrkräften beim unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 283-295. DOI: 10.1024/1010-0652.21.3.283.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716. DOI: 10.1037/a0014695.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009b). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-0564-2_7.

- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher) - user's manual. *University of Munich: Department of Psychology*.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology, 46*, 148-163. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research, 25* (4), 415-441.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam*. (Çev.: Gamze Sart), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. (2014). *Davranış bilimleri* (8.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30* (4), 385-403. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14* (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16* (8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103* (6), 1056-1080.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji. Kuram, araştırma ve uygulamalar*. (Çev. E.: Tayfun Doğan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y., & Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology, 5* (1), 80-107. DOI: 10.17583/ijep.2016.1395.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of highquality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27* (6), 1039-1048. DOI: 10.1016/j.tate.2011.03.010.
- Hwang, C., & Henry, L. (1990). Development and validation of the mathematics anxiety scale for children, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23* (3), 121-127.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education, 54*, 22-31. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.008.
- Jones, N., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record, 114* (2), 1-36.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir? *Eğitim ve Bilim, 29* (131), 24-29.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*, 81-98.

- Karakuş, S. Ş., Yıldırım, H., & Büyüköztürk, Ş. (2016). Üç faktörlü yeme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15 (3), 229-237. DOI: 10.5455/pmb.1-1446540396.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009.
- Keller, M. M., Chang, M-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014a). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. DOI:10.3389/fpsyg.2014.01442.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014b). Exploring teacher emotions. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice*. 69-82. New York: Routledge.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150-165. DOI: 10.1037/a0026253.
- Korkmazıyrek, H. ve Hazır, K. (2017). *Örgütsel davranış* 2. Baskı. (Ed. Sıgırı, Ü. ve Gürbüz, S.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19 (4), 843-863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5.
- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 65-74. DOI: 10.1080/002202700182853.
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (742-756). New York: Guilford.
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43, 207-216.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390. DOI: 10.1007/s10648-006-9032-1.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve (SPSS Destekli) uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 537-564. DOI: 10.14527/kuvey.2016.021.
- Nartgün, Z. (2001). Klasik test kuramındaki cronbach α güvenilirlik katsayısı ile örtük özellikler kuramındaki bilgi fonksiyonları ve marjinal güvenilirlik katsayısının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2).
- Özer, B. U. ve Tezer, E. (2008). Umud ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Öztürk, E. ve Özcan, M. B. (2015). Elazığ ilindeki ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (206), 148-159.

- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series-24. Brussels, Belgium: The International Academy of Education.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Eds.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (149-173). Oxford, England: Oxford University Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 226-237.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (14.Baskı). Çev. İ. Erdem, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3 (4), 73-79.
- Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: Akademik duygular. In G. Sakız (Eds.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (81-128). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 343-360. DOI: 10.1007/s10648-006-9030-3.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 616-621. DOI: 10.1016/j.tate.2009.09.009.
- Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L., & Loftus, G. R. (2012). *Atkinson ve Hilgard, psikolojiye giriş* (14. Baskı). Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Steigenberger, N. (2015). Emotions in sensemaking: A change management perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 28 (3), 432-451.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 259-274. USA: Elsevier Inc.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 827-836.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M., & Demirel, A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin duygu dışavurum tarzları üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 116-133.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taşğın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9 (4), 12-20.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.003.
- Temel, V. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Temel, V., Akpınar, S., Birol, S. Ş., Nas, K., & Akpınar, Ö. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 613-620.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40 (3), 607-621. DOI: 10.1007/s11251-011-9192-3.
- Türkay, O., Ünal, A., & Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 201-222.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9 (3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 44, 69-80. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.001.

Ek 1.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4
<i>Kayı Duygusu</i>				
1. Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.				
2. Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.				
3. Öğretirken gergin ve sınırlı hissederim.				
4. Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.				
<i>Gurur Duygusu</i>				
5. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.				
6. İşimin sonucuyla gurur duyarım.				
7. Öğretim tarzımla gurur duyarım.				
8. Bir öğretmen olarak başarıma düşünmek beni gururlandırır.				
<i>Haz Alma Duygusu</i>				
9. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.				
10. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.				
11. Öğretmekten haz alırım.				
12. Hevesle öğretirim.				
<i>Öfke Duygusu</i>				
13. Öğretirken gerçekten çok kızarım.				
14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.				
15. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkarır.				
<i>Umut Duygusu</i>				
16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.				
17. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.				
18. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.				
19. Öğretirken umutluyumdur.				
20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.				
21. Öğretim tarzım beni umutlandırır.				
22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.				
<i>Hayal Kırıklığı Duygusu</i>				
23. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.				
24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.				
25. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.				
26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğratır.				
27. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.				

Examination of Classroom Management Competencies of Faculty of Education Students

Anıl Kadir Eranıl¹, Mehmet Özcan², Bahar Yakut Özek³

Abstract

The aim of this study is to examine classroom management competence level and investigate the factors that predict this level among students studying at faculty of education. This study is a quantitative study designed as a survey model. The study group of this research consists of 405 faculty of education students. Ordinal logistic regression analysis was used to analyze the data. According to research results, faculty of education students have a high level of (3.66) classroom management competence. In addition, the group who committed violence before has 0.63 times higher classroom management competence than the group who did not commit violence. The group piling up books has 2.40 times higher classroom management competence than the group who does not. Classroom management competence is 3 times higher in the group who evaluates themselves as a successful teacher. It was confirmed that the group who evaluates themselves successful at courses has 1.67 times higher classroom management competence.

Keywords: Classroom management, classroom management competence

Received: 30.11.2018 / Revision received: 07.02.2019 / Approved: 26.02.2019

¹PhD Student, Hacettepe University, Ankara-Turkey, eranilanilkadir@gmail.com, ²Assist. Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir-Turkey, mehmetozcan79@gmail.com ³PhD Student, Hacettepe University, Ankara-Turkey, yakutbah@gmail.com,

Atf için/Please cite as:

Eranıl, A. K., Özcan, M., & Yakut Özek, B. (2019). Examination of classroom management competencies of faculty of education students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 119-138. doi: 10.14527/kuey.2019.003.

Introduction

The concept of ‘classroom management’ arose in 1900s; however, there were not any extensive and effective developments in this field until 1950s. In addition, the concept of ‘management’ was not regarded as an independent field of science in educational studies before 1950s (Brophy, 2006). One of the first systematic studies in classroom management was conducted by Kounin (1970) and he stated in his study that there were many factors affecting classroom management (cited in Borden, 2013). These are student behavior, proper timing in lesson, the awareness levels of students and classroom arrangement (cited in Çelikten & Boyacı, 2009). Although classroom management has started to become an important study field in the world, it can be said that this has been addressed in a later period in Turkey. In other words, even though the history of educational sciences goes back to 1920s in Turkey, ‘Classroom Management’ was embedded into teacher training curriculum as a field of study and a lesson with the restructure in faculties of education in 1997 (YÖK, 1998).

Classroom management, which is a compulsory course in faculties of education (YÖK, 1998), is a broad term including a set of behaviors and methods that are used to manage students’ and teachers’ behaviors in a classroom (Evertson & Emmer, 2013). However, studies done in the field of classroom management show that the strategy that every teacher determines regarding classroom management is quite different from each other (Evertson & Poole, 2008; Kwok, 2017; Sun, 2015). This difference stems from the diversity of each and every classroom’s social, cultural and developmental dynamics and the teacher determines a management strategy that is unique to the dynamics of the class (Kwok, 2017). For this reason, the definitions of classroom management differ, too (Emmer & Stough, 2001). Classroom management can be defined as preparing the learning atmosphere where the targeted learning regarding the objectives will take place, determining the direction of learning, using time efficiently, arranging relationships in class within rules, collaboration among students, providing a multidirectional communication and students’ being motivated, understanding and evaluating themselves, and a means of their controlling, internalizing and enriching themselves (Bakioğlu, 2014; Emmer & Stough, 2001; Erden, 2005; Karip, 2005; Tertemiz, 2007; YÖK, 1998). In other words, classroom management can be defined as creating a good classroom and managing it in order for learning to be realized in the highest level.

A good classroom management is a means of quality education (Başar, 2003; Çakmak, Kayabaşı & Ercan, 2008; Oliver & Reschly, 2007) because a good classroom management creates a good learning atmosphere (Austin & Omomia, 2014; Aydın, 2014), students who participate in an effective learning atmosphere having the chance to present their own abilities in the classroom become happy and more motivated and have positive attitudes towards the school (Evertson & Emmer, 2013) and they get more successful (Hattie, 2012). In contrast to this, a weak classroom management (Kayıkçı, 2009; Giallo & Little, 2003; Orpinas,

Horne & Project, 2004) prevents the target educational outcomes (Evertson & Emmer, 2013). In the classroom with a weak classroom management, some undesirable behaviors such as talking idly, chatting with a friend, throwing the objects, walking idly in the classroom, cheating, telling lies and aggression/violence are observed to come out (Pagliaro, 2011). It is known that these behaviors that disrupt the class atmosphere affect the other students' academic performances negatively (Austin & Omomia, 2014). For this reason, teachers' skills to use their proficiencies that they have, their skills to organize the classroom and manage students' behaviors are critical in order to obtain positive educational outcomes (Hattie, 2002; Oliver & Reschly, 2007; Yılmaz & Aydın, 2015). A teacher having these skills realizes effective learning by structuring a successful classroom environment that encourages students to learn.

Classroom management appears as a skill that is needed by teachers because when studies conducted abroad and in Turkey are examined, it is seen that one of the important skills especially new teachers need is classroom management (Emmer & Stough, 2001; Evertson & Emmer, 2013; Oliver & Reschly, 2007). This situation causes new teachers to have difficulties in finding an opportunity to associate new information with practice although they have had a chance to get theoretical background in the framework of the classroom management course (Okutan, 2015). Some researches even indicate that the sense of proficiency that teachers perceive has an effect on professional burnout ranging from committing violence in class (Güleç & Alkış, 2004; Sadık & Aslan, 2015) to quitting the job (Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Brouwers & Tomic, 2000; Milner, 2002) and the fact that 40% of teachers who quit their jobs have these kind of behaviors in the first five years of their job (Milner, 2002) shows that classroom management course is important in terms of making teachers feel proficiency especially in the first years of teaching and minimizing the difficulties they experience. Therefore, it was concluded that as a result of the fact that faculty of education students take the classroom management course, they would work more enthusiastically and more successfully besides having a high level of teaching management and classroom management competence and that a teacher who has a high self-confidence would be more successful (Ekici, 2008; Milner, 2002). With the latest updates, the content of the classroom management course includes basic concepts of classroom management; physical, social and psychological dimensions of the class; classroom rules and discipline in class; models regarding classroom discipline and management; student behavior management in class; communication and interaction process in class; student motivation in class; time management in class; teacher as an instructional leader in class; management of teacher-parent interviews; creation of a positive classroom and learning atmosphere; case studies related to classroom management according to levels in school (YÖK, 2018).

It can be said that having a high level of classroom management competence has numerous positive results. In this context, Aloe, Amo and Shanahan (2014) found there was a significant relationship between classroom management and

self-confidence. Kurt, Ekici and Güngör (2014) found in their study that classroom management training had a high and moderate level effect on pre-service teachers' self-confidence. Yüksel (2014) put forward in his research that classroom management course had an important role in improving pre-service teachers' self-confidence levels. İnceçay and Dollar (2012) revealed that there was a significant relationship between pre-service teachers' classroom management competences and readiness to manage challenging classes. According to Abu-Tineh, Khasawneh and Khalaileh (2011), there is a high level and significant relationship between teacher self-confidence and all classroom management styles. Cerit (2011) found out that the individual teaching proficiency and the general teaching proficiency were an important descriptor of classroom management. Klassen and Chiu (2010) stated that teachers of young age groups had a high self-confidence in classroom management and that professional satisfaction of teachers with high self-confidence was also high. When all these findings are examined within a general perspective, learning outputs have a strong connection with learning environment (Hattie, 2002) and it is thought that the key factor which provides this is the teachers; that the teacher has a high classroom management competence before starting the job is important in terms of the quality of education.

In conclusion, there are studies encountered regarding classroom management and professional development of faculty of education students and teachers (Dibapile, 2012; Emmer & Stough, 2001; Oliver & Reschly, 2007; Selçuk, Kadi, Yıldırım & Çelebi 2017). However, although there are researches about self-confidence beliefs and perceptions of faculty of education students in Turkey (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Bakioğlu, 2014; Çapri & Çelikaleli, 2008; Ekici, 2008; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Özdemir, 2008; Şahin & Şahin, 2017; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Yenice, 2012), there have not been encountered any researches that predict classroom management competences of faculty of education students. For this reason, this research aims to investigate classroom management competence levels of faculty of education students and variables that predict this level. In line with this purpose, the dependent variable and independent variables below were examined.

1. Determining classroom management competence level of faculty of education students and,
2. Investigating whether classroom management competence level of faculty of education students is predicted. The independent variables are listed below:
 - Gender,
 - Classroom management course,
 - Physical violence,
 - Piling up books,

- Consider yourself as a successful teacher in the future,
- Success in lessons.

Method

Research model, study group, data collection and data analysis are presented in this section.

Research Model

This research is a quantitative study designed as a correlational survey model. Survey models include getting information about attitudes, features or experiences of one or more people. The final aim is to get information about a large group by examining a sample (Leedy & Ormrod, 2005).

Study Group

The study group of this research consists of 405 faculty of education students studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University in 2017-2018 academic year. The information of the study group attended to research is presented in Table 1 below.

Table 1

Descriptive Information Regarding Dependent and Independent Variables

Dependent Variable	Categories	n	%
Classroom Management Competence Level	Low	65	16
	Moderate	208	51.4
	High	132	32.6
Independent Variables	Categories	f	%
Gender	Woman	319	79.7
	Man	86	21.2
Have you taken a classroom management course?	Yes	145	35.8
	No	260	64.2
Have you ever committed physical violence?	Yes	108	26.7
	No	297	73.3
Do you pile up your books?	Yes	339	83.7
	No	66	16.3
Do you see yourself as a successful teacher in the future?	Yes	360	88.9
	No	45	11.1
Are you successful in your lessons?	Yes	307	75.8
	No	98	24.2
Total		405	

*The total number of independent variables within themselves varies due to the lack of missing values assigned to independent variables.

According to Table 1, classroom management competence level of the majority of the students of faculty of education who took place in the research is moderate (n=208, %51.4). It was measured by Schwarz's Bayesian Information Criterion showed below Figure 1. The majority of the participants is women (n=319, %79.7). Most of the participants have not taken a classroom management course (n=260, %64.2), have not committed violence (n=297, %73.3), pile up their books (n=339, % 83.7). Most of the participants see themselves as a successful teacher in the future (v=360, %88.9) and think that they are successful in their lessons (n=307, % 75.8).

Data Collection and Data Collection Tool

“The classroom management competence scale” was used in the research. The scale forms were collected within about a three-week-period. Data were collected by the researchers themselves. “The classroom management competence scale” which was used in the research was developed by Elçiçek, Kinay and Oral (2015). The scale is a 5-point-likert-type scale. It consists of five dimensions and 30 items.

When the findings related to the validity and reliability of the scale were analyzed, (KMO) value regarding the structural validity was found as .91 and Bartlett's results were found as 6205.24 ($p < .000$). These results indicate that factor analysis hypotheses are provided and 57.36% of total variance of the four-factor scale is explained. That the original scale has 5 but the one in the research has 4 dimensions stems from the fact that the study groups are different. It was also concluded that Cronbach alpha coefficient value was ($\alpha = .82$).

When the confirmative factor analysis (CFA) results of classroom management competence scale were analyzed, t values of all items were seen to be significant at .05 level. P value, on the other hand, was found to be 0.00000 and p value is significant at .05 level. According to Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk (2016), the p value in CFA informs about the significance of the difference (X^2 value) between the expected covariance matrix and the observed covariance matrix. Naturally, that p value is not significant is a desirable situation. However, it is natural that p value is significant since the study sample is large and for this reason it is useful to examine the fit indices below regarding the fit between two matrices. The goodness of fit indices is presented in Table 2 below.

Table 2
Goodness of Fit Indices and Values of Classroom Management Competence Scale

Goodness of fit index	Values
X ²	1176.89
df	400
X ² /df	2.94
SRMR	.07
NNFI	.96
CFI	.96
GFI	.86
AGFI	.84
RMSEA	.063

According to Table 2, when goodness of fit index ($X^2=1176.89$) and freedom degree ($df=400$) were examined, (X^2/df) was found to be 2.94. That this value is over 3 means a perfect fit (Kline, 2005). In line with this, it can be said that the ration X^2/df in this research presents a perfect goodness of fit value. It is seen that goodness of fit index of Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) is to be .07. That RMR and SRMR are below .05 means a perfect fit (Jöreskog & Sörbom, 1993; cited in Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2016). In this framework, it can be stated that SRMR has a weak fit. When goodness of fit indices of NNFI and CFI are examined, it is seen that the index of NNF is .96 and that of CFI is .96. That NNFI and CFI indices are over .95 means a perfect fit (Sümer, 2000; cited in Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). In this research, NNFI and CFI indices can be stated to have a perfect fit. GFI value was found to be .86 and AGFI value was .84. That GFI and AGFI values are over .95 means a perfect fit, over .90 means a good fit (Hooper, Caughlan & Mullen, 2008; cited in Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). In this research, both GFI and AGFI values can be said to have a weak fit. As a final point, when RMSEA value of path diagram is investigated, it is seen that goodness of fit index is at .063 level. That RMSEA is below .08 means a good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993; cited in Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). In this context, it can be said that goodness of fit index of classroom management competence scale is good. The scale can be stated to be a valid and reliable scale when goodness of fit indices are analyzed in general.

Data Analysis

513 scale forms were collected in the frame of this research, however, as a result of the review of the scale forms, 8 scale forms which were filled in without caring such as ticking all “agree” and “disagree” or not filling up most of the forms were taken out. As a result of calculating Z point, since 18 data which are out of -3 and +3 points form an extreme value, they were taken out of analysis

and 487 scale forms were analyzed to determine classroom management competence mean score. However, this picking procedure continued due to data analysis of the research. In other words, the type of data analysis that would serve the purpose of the research is ordinal logistic regression and according to ordinal logistic regression, in case of having missing data in any of six independent variables taking place in the research, that scale form is not included in the analysis (Table 1). Therefore, due to the independent variables, 82 missing data were encountered within 487 scale forms and these data were not included in the analysis. As a result, 405 scale forms were used in data analysis.

The research data were analyzed via a statistical program. .05 significance level was taken as basis in the research. For data analysis, descriptive statistics of students constituting the study group, frequency analyses and ordinal logistic regression analysis were used. In order to examine the distribution of independent variables for each category, Wald test was used. Parameter significances were tested with this test. Goodness of fit was tested by examining Pseudo R^2 values. These tests are Cox and Snell, Nagelkerke and McFadden tests. These tests indicate how many of dependent variables can independent variables predict.

For confirmatory factor analysis of the scale, goodness of fit index levels (X^2/sd , SRMR, NNFI, CFI, GFI and AGFI) were checked and RMSEA value of path diagram was examined. In order to evaluate the average score of the dependent variable, interpretation was made by taking the cutting points of the scales into consideration. In this context, cutting points were made as follows: Very high: 5.00 – 4.20 / High: 4.19 – 3.40 / Moderate: 3.39 – 2.60 / Low: 2.59 – 1.80 / Very Low: 1.79 – 1.00

Forming an Ordinal Logistic Regression Model

In the model that would be formed for the ordinal logistic regression analysis, primarily the dependent variable needs to be divided into more than two categories. These categories should be gradual within themselves from low to high. The two-stage clustering analysis was used in order to divide the dependent variable into categories. The two-stage clustering analysis is a technique that is used in cases when there is no preliminary information regarding the number of the clusters and that can include categorical and continuous variables in process. In this analysis technique, the optimum number of clusters is determined by the method. BIC (Schwarz's Bayesian Information Criterion) or AIC (Akaike's Information Criterion) information criteria are used in order to determine the optimum number of clusters automatically (Schieopu, 2010: 66-75; cited in Giray, 2016). Dependent variables were divided into categories by using BIC in this research. BIC results are presented in Figure 1 below.

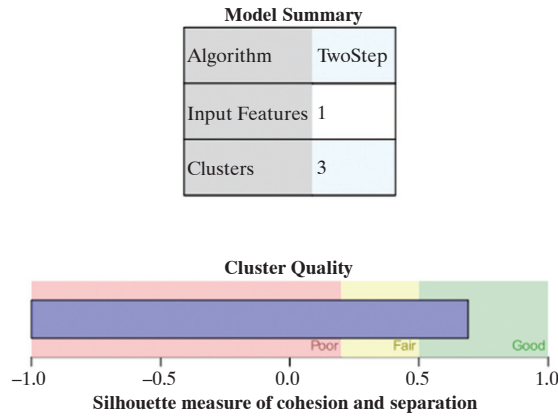


Figure 1. BIC (Schwarz’s Bayesian Information Criterion) results

According to Figure 1, the dependent variable of the research was divided into three categories. These categories are low, moderate and high. Results are presented in Table 3 below.

Table 3
Two-Stage Clustering Analysis Results

Variable	Category	Cluster	n	%
Dependent Variable	High	3	139	28.5
	Moderate	2	249	51.1
	Low	1	99	20.3
Total			487	

In Table 3 the number of participants is 487, however, as mentioned above, although the starting number was 487 when forming the model, automatic eliminations were made as the model provided the hypotheses. As a result of the eliminations, data analysis was maintained on 405 scale forms. In other words, six independent variables of 405 scale forms were filled up without missing data. In addition, it is seen in Table 3 that as a result of BIC analysis classroom management competence level of faculty of education students is moderate ($n=249$, % 51.1).

In ordinal logistic regression analysis, a convenient link function needs to be selected. There are five different link functions. These are logit, complementary log-log, negatively log-log, probit and cauchit. The most commonly used ones are logit, probit and complementary log-log functions (Long, 1997). It was seen that there was not a sudden change in cumulative likelihood values of the categories (Table 2). Logit function is suggested to be used in similar situations but the table of information regarding fit of the model that came out in the analysis and -2 log-likelihood (-2LL) value for the model formed without independent variables and the model formed when independent variables were included are presented in Table 4 below.

Table 4
Model Goodness of Fit Information

Model	-2 LL	X^2	df	p
Intercept Only	246.414	47.245	6	.00
Final	199.169			

It is seen in Table 4 that there is a significant difference between the model formed with independent variables and the starting model formed without independent variables ($X^2=246.414-199.169=47.245$, $p=.000$). According to this result, there is a relationship between dependent and independent variables. In order to test the fit of the model formed (logit), chi-square model goodness of fit test is presented in Table 5 below.

Table 5
Chi-Square Model Goodness of Fit Test

	X^2	df	p
Pearson	87.289	90	.561
Deviance	98.161	90	.261

H_0 = Model is not suitable as of the data.

H_1 = Model is suitable suitable as of the data.

According to Table 5, ordinal logistic regression model related with the logit function is seen to be suitable ($p=0.561 > .05$). H_1 hypothesis that states the model is in a harmony with the data is acceptable. All processes after this process were maintained via logit function.

The dependent variable that was divided into categories needs to provide ‘parallel curves’ hypothesis that is one of the hypotheses of ordinal logistic regression. The straight lines divided into categories are needed to have parallel curves to each other. To put it differently, it means that the parameters should be equal to each other in each category. The results of Chi-square test implemented to examine parallelism hypothesis are presented in Table 6 below.

Table 6
Parallel Curves

Model	-2 LL	X^2	df	p
Null Hypothesis	199.169	2.268	6	.893
General	196.901			

*Link Function: Logit

H_0 = Parameter estimates pass through a different cut of the points.

H_1 = Parameter estimates pass through the same cut of the points.

Table 6 demonstrates that regression coefficients are the same at all three categories (low, moderate, high) of the dependent variable and they provide the hypothesis of parallel curves and p probability is .893. Since the case is $p > .05$, H_1 hypothesis is accepted.

After the hypotheses regarding the dependent variable are provided, hypotheses regarding the independent variables should also be provided. In this context, it is needed to take the variables that would not serve the purpose out of analysis. Including inappropriate variables into the model makes the model complicated. And therefore it makes it hard to interpret the model. It may also cause a misinterpretation that these variables have an effect on the dependent variable (Baydemir, 2014). In addition, the number of people in the independent variables was also taken into consideration (Table 1). According to Çokluk (2010), it is emphasized that the number of people in each independent variable needs to be minimum 20 and it is minimum 60 in total.

In order to determine whether there is the problem of multi collinearity among the predictor variables, the tolerance and the variance inflation factor (VIF) values were also examined. That VIF value is under 10 and tolerance value is over 0.2 indicates that multi collinearity problem does not exist (Field, 2009). Tolerance and VIF values of the predictor variables are presented in Table 7 below.

*Table 7
Hypothesis of Multicollinearity Results among Independent Variables*

Variables	TOLERANCE	VIF
Gender	.964	1.038
Have you taken a classroom management course?	.957	1.045
Have you ever committed physical violence?	.940	1.064
Do you pile up your books?	.911	1.098
Do you see yourself as a successful teacher in the future?	.879	1.137
Are you successful in your lessons?	.861	1.162

According to these values in Table 7, when Tolerance and VIF values are examined, it is seen that Tolerance value is over .02 and that VIF value is under 10. According to this result, it is observed that the problem of multi collinearity does not exist. It has also been confirmed that necessary hypotheses for ordinal logistic regression model are provided. So the analysis can be made.

Findings

The level of attitudes of faculty of education students towards the scientific research and the findings obtained as a result of forming the model are presented in this section.

The classroom management competence level of faculty of education students is presented in Table 8 below.

Table 8
Classroom Management Competence Levels of Faculty of Education Students

	N	\bar{X}			Ss
Classroom Management Level	487	110.00(3.66)	.953	-.262	13.75

*82 missing data- scale forms that ordinal logistic regression ignored were included here and the analysis was made on 487 students.

According to Table 8, the classroom management competence level of 487 students of faculty of education is 3.66 out of 5. This can be interpreted as students present a high level classroom management competence according to the cut-off points.

As a result of forming the model, in order to predict the strength of the relationship between independent variables and the dependent variable, the Pseudo R^2 values are presented in Table 9 below.

Table 9
Investigation of Goodness of Fit through Pseudo Values

Cox and Snell	.110
Nagelkerke	.127
McFadden	.058

According to Table 9, the independent variables of the research explain 11% of the dependent variable according to Cox and Snell, 12% according to Nagelkerke and 5% according to McFadden. This result predicts the strength of relationship between the independent variables and the dependent variable.

Table 10 below presents the ordinal logistic regression analysis that indicates whether the average score of classroom management competence level of faculty of education students is predicted by any variables, the model established above. In addition, based on the Wald statistical results, an odd ratio is obtained by taking of the Wald statistics in order to interpret the model. In the process of taking “e exponent” e is stable and it is equal to 2.718 (Çokluk, 2010).

Table 10
Investigation of Significances of the Model's Parameters

Variables	Estimations	Std. Error	Wald	df	p	e ^β
Threshold	Dependent Variable					
<i>Classroom Management Level (1)</i>	.287	.408	.496	1	.481	-
<i>Classroom Management Level (2)</i>	2.915	.440	43.878	1	.000	-
Location	Independent Variables					
Gender (1,woman)	.068	.240	.081	1	.766	-
<i>Gender (2,man)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Having had a classroom management course (1,yes)	.167	.205	.667	1	.414	-
<i>Having had a classroom management course (2,no)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Committing violence (1,yes)	-.465	.226	4.244	1	.039	0.63
<i>Committing violence (2,no)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Piling up books (1,yes)	.878	.279	9.928	1	.002	2.40
<i>Piling up books (2,no)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Seeing oneself as a successful teacher(1,yes)	1.105	.334	10.963	1	.001	3.00
<i>Seeing oneself as a successful teacher (2,no)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Being successful in one's lessons (1,yes)	.514	.244	4.435	1	.035	1.67
<i>Being successful in one's lessons (2,no)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-

*Linking Function: Logit

It is necessary to take firstly the significance value and then the reference category into consideration while interpreting the Table 10. It is seen that four values are significant. These values are written in bold in the table. Reference categories are written in italics in the 'independent variables' part of the table. According to Field (2009), while interpreting the odd ratio, that the odd value is over 1 is related to the inflation rate coming out at the end; that the odd value below 1 is related to the rate of decrease coming out at the end.

When the significant four values are interpreted according to the odd ratio (e^β), classroom management competence level of the group of people who have committed physical violence is 0.63 times higher than that of the group who has not. Classroom management competence level of faculty of education students who pile up their books is 2.40 times higher than that of the ones who do not. In addition, classroom management competence level of the group of people who see themselves as a successful teacher in the future is 3 times higher than that of the ones who do not. And finally, it has been found that classroom management competence level of the group of students who are successful in their lessons is 1.67 times higher than that of who are not.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is known that every output regarding learning has come out as a result of the relationship it has with learning environment (Hattie, 2002), classroom management education teachers have taken affects their proficiencies and quality of education to a large extent (Oliver & Reschly, 2007), therefore attitudes and behaviors of teachers in classroom management have both positive and negative effects on students' academic, social and emotional developments (Austin & Omomia, 2014; Aydın, 2014; Ekici, Günhan & Anılan, 2017; Evertson & Emmer, 2013; Sezer, 2018). In line with this, it was aimed to determine the faculty of education students' classroom management competences which affect the quality of learning environment in this research and as a result of the research it was found out that the classroom management competences of faculty of education students was at a high level (Table 8). According to this result, it can be stated that classroom management education is offered successfully at faculties of education and this education is supported and strengthened with implementations.

It was determined that faculty of education students did not predict the classroom management competence level significantly according to 'taking classroom management course before' variable in this research. In addition, another variable that does not predict the classroom management competence level of faculty of education students is gender. When the literature is reviewed, there are both researches which indicate that the classroom management perception of teachers and faculty of education students differs significantly according to the gender variable (Andersen, 2011; Chudgar & Sankar, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Erden, Aytaç & Erden, 2016; Khan, Khan & Majoka, 2011; Martin, Yin & Mayall, 2006; Sarfo, Amankwah, Sam & Konin, 2015; Yeşilyurt, 2013) and researches which indicate that there is not a significant difference between them (Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Taşkaya & Uyar, 2017; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Shoulders & Krei, 2015; Uslu & Avcı, 2016; Yılmaz & Aydın, 2015).

According to another result obtained in the research, the classroom management competence level of faculty of education students who have committed violence (slapping in the face, pulling the ear) (to anyone at any time) is 0.63 higher than that of the ones who have not. In the literature, it is seen that teachers who commit physical violence and command the students with the rules like a commander that Beranger and Pain (1998) defined as 'the tyrant teacher' provide discipline more easily (Çifçili, 2009). It is known that the fact that teachers commit violence towards students in class so as to provide classroom discipline stems from the fact that they are not equipped enough to manage undesirable behaviors in classroom (Bulut, 2008; Evertson & Emmer, 2013; Karahancı, 2013). No matter how easy this traditional method makes classroom management for teachers, it has been observed that physical violence that is committed in class to control the undesirable behaviors disturbs other students, creates a negative atmosphere in class and increases the frequency of having undesirable behaviors in class in contrast (Karahancı, 2013). In addition, that classroom management

competence is provided in this way reveals that learning outputs are not quality. It is thought that this behavior of faculty of education students to ease classroom management affects the temporary discipline in class and classroom management competence perception towards them positively. It can be stated that the way to have a permanent classroom management competence can be achieved with a well-equipped teacher who loves his/her job and has pedagogical competences.

It was detected in the research that classroom management competence levels differ significantly in accordance with their habits to pile up their books. The classroom management competence level of faculty of students who pile up their books is 2.40 times higher than that of the others. This finding can be interpreted as faculty of education students who have a high number of books are likely to read more and their high level of consciousness level increases their classroom management competence level. Some findings that reading skills of faculty of education students affect their self-confidence perceptions at a high level (Baccus, 2004; Kurudayıoğlu & Çelik, 2013) and that self-confidence perception affects classroom management competence were encountered in the literature (Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Ekici, 2008; Ekici & Kurt, 2014; Milner, 2002; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Yeşilyurt, 2013). Moreover, teachers have a responsibility to make their students gain the reading skill and when it is thought that a teacher is a role model for his/her students, he/she must have some reading skills primarily (Aslantürk & Saracaloğlu, 2010). In the study conducted on the ideal teacher and professional competence with classroom teachers by Ulusoy (2013), it was concluded that the fact that the ideal teacher has reading habit is his/her most important competence regarding world knowledge. It was also determined in the Baccus' (2004) research which examines the relationship between teachers' reading attitudes and their self-confidence level that teachers' attitudes towards reading affect their self-confidence positively and they believe they make a difference in students' lives and achievements by teaching reading.

It was found out that classroom management competence levels of faculty of education students who see themselves as a successful teacher in the future are three times higher than that of the other group who does not – the ratio is 89% – and it was concluded that this independent variable predicts faculty of education students' classroom management competences significantly. In order for teachers to fulfill their tasks successfully, they need to have a high perception of self-confidence, in other words, they need to perceive their competences positively and believe in themselves. It was detected in the studies conducted that teachers' positive perceptions regarding their competences affect students' academic performance and achievement positively (Brouwers & Tomic, 2000; Ekici & Kurt, 2014). For this reason, to take a classroom management course is critically important for faculty of education students in terms of classroom management, their own competences and seeing themselves as a successful teacher in the future.

The last finding of the research is that classroom management competence levels of faculty of education students who have a high perception on being successful in their lessons are 1.67 higher than that of the other group who does not. It is thought that taking a classroom management course and perceptions regarding being successful in lessons affect classroom management competence levels of faculty of education students since they might have developed their professional competence perceptions and beliefs as to being successful in classroom management. To put it differently, their perceptions on being successful in their lessons represent their self-confidences, too. It was confirmed that classroom management competences of faculty of education students with a high level of self-confidence would be high too and there was a positive relationship between them in many researches (Ekici, 2008; Ekici & Kurt, 2014; Özdemir, 2008; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer, 2009; Yeşilyurt, 2013).

In this study, it was concluded that classroom management competences of faculty of education students were affected by their professional self-confidence perceptions (seeing themselves as a successful teacher, their perceptions regarding being successful in their lessons) their reading habits positively. To sum up, a teacher's competence in education and his perception on his professional development affect his performance and this performance determines the quality of the learning environment. The academic motivation and achievement of a student who has an active communication with the teacher who has a high level of competence in a quality learning environment are seen to be parallel. When the effect of the learning environment on students' academic identities, social and emotional developments, it is quite important for a teacher to take a professional course on classroom management before starting the professional life and to have completed his progress about classroom management competence.

The suggestions below can be offered in line with the findings of this research:

- Awareness projects can be organized for faculty of education students to set up their own libraries.
- Educational and motivational implementations in regard with that faculty of education students will be a successful teacher can be provided to be maintained during their education.
- More realistic instructions can be prepared in order to make internship implementations of faculty of education students more quality and their regular reports on the internship process can be a measure to assess them.
- Researchers can do action researches about improving classroom management skills; develop a different method/technique in order to increase the quality of education and offer implementers some clues as a result of their action researches.

References

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175-181.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101-126.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1) 93-102.
- Anderson, L. (2011). *Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction?* 33rd EGPA Conference. Bucharest, Romania.
- Aslantürk, E., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 155-176.
- Austin, O. O., & Omomia, T. A. (2014). Perceived impact of classroom management on effective teaching: A study of five schools in education district 11, Lagos State, Nigeria. *European Scientific Journal, 10*(22) 309-320.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baccus, A. A. (2004). *Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationships to reading instruction and to students' attitudes and efficacy beliefs* (Doctoral dissertation), Maryland University, USA.
- Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baydemir, M. B. (2014). *Lojistik regresyon analizi üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Borden, D. (2013). *Classroom management: Research for beginning teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Evergreen State College, Washington.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein, (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.17-47). Lawrence Erlbaum Associates, USA.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253.
- Bulut, S. (2008). Öğretmenlerden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 105-118.
- Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 156-174.
- Chudgar, A., & Sankar, V. (2008). The relationship between teacher gender and student achievement: Evidence from five Indian states. *Compare, 38*(5), 627-642.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 53-64.
- Çapri, B., & Çelikaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.
- Çelikten, M., & Boyacı, A. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 91-103.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(2), 79-92.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G., & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının disiplin öz-yeterlik algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1137-1164.
- Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Behçet, O. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 51-63.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Erden, A., Aytac, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi (Çev. A. Aypay). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Evertson, C. M., & Poole, I. R. (2008). Proactive classroom management. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (p.131-139). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss* (3rd.ed.). London: Sage publications.
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34.
- Giray, S. (2016). İki aşamalı kümeleme analizi ile hükümlü verilerinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 25, 1-31.
- Güleç, S. & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. A. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481.
- İnceçay, G., & Dollar, Y. K. (2012). Classroom management, self-efficacy and readiness of Turkish pre-service English teachers. *ELT Research Journal*, 1(3), 189-198.

- Kahyaoglu, M., & Yangin, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karip, E. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayıkcı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.
- Khan, K., Khan, M. S., & Majoka, M. I. (2011). Gender difference in classroom management strategies at secondary level. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(3), 580-588.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd ed.). NY: Guilford Publications, Inc
- Kurt, H., Ekici, G., & Güngör, F. (2014). The effect of classroom management course on self-efficacy of student teachers regarding teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 791-795.
- Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Kwok, A. (2017). Relationships between instructional quality and classroom management for beginning urban teachers. *Educational Researcher*, 46(7), 355-365.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research*. Pearson Custom.
- Long, J. S. (1997). *Regression models for categorical and dependent variables*. London: Sage Publications.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=ED494050> on 21.08.2018.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Okutan, M. (2015). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf> on 19.08.2018.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Project, M. V. P. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 29-38.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Pagliaro, M. M. (2011). *Educator and bully: Managing the 21st century classroom*. Lanham, Maryland: Rowman & Little field Education.

- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Sarfo, F. K., Amankwah, F., Sam, F. K., & Konin, D. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12(1-2), 19-32.
- Selçuk, G., Kadi, A., Yildirim, R., & Çelebi, N. (2017). A study on teacher candidates' competencies in classroom management. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 63-68.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Shoulders, T. L., & Krei, M. S. (2015). Rural high school teachers' self-efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management. *American Secondary Education*, 44(1), 50-61
- Sun, R. C. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 46, 94-103.
- Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(2), 224-238.
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Tertemiz, N. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (pp. 67-93). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-341.
- Uslu, T., & Avcı, M. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 611-637.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(45), 88-104.
- Yılmaz, Z. N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf on 07.11.2018.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, I. (2014). Investigating the impact of classroom management course on self-efficacy levels: An experimental study on pre-service teachers. *Eğitim ve Bilim*, 39(171) 259-269.

Development and Psychometric Properties of Teacher Classroom Leadership Scale (TCLS)*

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin (ÖSLÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri

Esra Karabağ Köse¹

Abstract

The purpose of the present study was to develop a reliable and valid scale that assesses teachers' classroom leadership. Based on interviews with students and teachers and a review of literature, scale items were created for teachers' roles and responsibilities in leading students. Two independent samples participated in the study: 407 high school students during item generation and 594 high school students during scale validation. A principal component analysis revealed that the scale's 25 items contained four factors (i.e., interaction, motivation, in-class processes, and out-of-school processes) and explained over 54% of the total variability. Confirmatory factor analyses indicated acceptable fit and reliability coefficients were also found to be acceptable. It was concluded that the TCLS is a valid and reliable instrument in assessing teachers' classroom leadership.

Keywords: Teacher Leadership, Classroom Leadership, Scale Development

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıf liderliğini belirlemeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere ve alanyazın incelemesine dayalı olarak öğretmenlerin öğrencilere liderlik etmekle ilgili rol ve sorumluluklarına yönelik ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında, birinci aşama uygulaması için 407, ikinci aşama uygulaması için 594 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, 25 maddeden oluşan ölçeğin, toplam varyansın % 54'ünü açıklayan dört faktörlü (etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler) bir yapı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kabul edilebilir uyum göstermiştir. Ölçek için güvenilirlik katsayıları da kabul edilebilir düzeydedir. Buna göre, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Liderliği, Sınıf Liderliği, Ölçek Geliştirme

Received: 05.06.2018 / Revision received: 13.11.2018 / Approved: 02.01.2019

* This article was orally presented in 13th International Congress on Educational Administration

¹Assist. Prof. Dr., Kırıkkale University, Kırıkkale-Turkey, esrakarabag@gmail.com

Atıf için/Please cite as:

Karabağ Köse, E. (2019). Development and psychometric properties of teacher classroom leadership scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168. doi: 10.14527/kuey.2019.004.

Introduction

Studies examining teacher leadership have witnessed an increase in leadership approaches asserting that leadership should be shared by all stakeholders in schools, and especially by teachers. The concept of teacher leadership is defined as teachers' directing both students and learning processes at the classroom level (Day & Harris, 2003; Ertesvåg, 2009), taking a leading role vis-à-vis their colleagues, other school stakeholders, and participating the administration processes at the school level (Can, 2009; Katzenmeyer & Moller, 2013; Muijs & Harris, 2006). Wenner and Campbell (2017) assert that: (i) studies on teacher leadership have entered a profound process of institutionalization in the past 10 years, especially in the US and the UK, (ii) related courses of study have been opened in universities, (iii) related civil society initiatives have started to emerge, and (iv) the concept's specific scientific activities are frequently discussed in academic circles. This increased interest in teacher leadership has led not only to efforts being made to define and assess standards related to teacher leadership but also to the establishment of a large number of regional or national institutions like the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), the Teacher Leadership Exploratory Consortium (TLEC), and the National College for Teaching and Leadership (NCTL). Despite being heavily discussed over the past 30 years, the conceptual and functional definitions of teacher leadership have yet to be delineated (Neumerski, 2012; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004).

The concept of teacher leadership is dealt with in the context of the roles and responsibilities of teachers at school level beyond the class boundaries (Barth, 2001; Can, 2007; Katzenmeyer & Moller, 2013; Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017). In the 80s, the school leadership debate, which focused on distributing the school principal's authority to all stakeholders, particularly teachers, revealed the approach of the teacher to share leadership in the school (Muijs & Harris, 2003; Smylie & Denny, 1990). In this context, teacher leadership is defined as related to teachers' roles such as contribution to school vision, development of colleagues, and solution of school problems, participation in school management, strengthening school and community relations. Teacher leadership concept is generally evaluated in such dimensions as institutional development, professional development and cooperation with colleagues (Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014; Muijs & Harris, 2006). For teacher leaders, roles such as sharing their expertise knowledge and experience with colleagues, continuous learning, being involved in research projects, consulting with new teachers, active participation in school decisions, influencing school policy are highlighted (Henderson & Barron, 1995). This approach to the phenomenon of teacher leadership may also predict intermediate forms between the school principal and

the teacher, which include counseling for the classroom processes of other colleagues by a specially trained teacher (Danielson, 2007; Neumerski, 2012). In this sense, which is widespread in the American education system and also shows similarities with many years of applied educational sciences model in Turkey (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması [AÜ], 1995), experts who are employed in schools or central educational institutions with the task of teacher leadership can also teach part-time. They also take responsibilities such as curriculum design, production of content, sharing experiences among colleagues, and guides the teachers (Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2014; Boston Teacher Leadership Certificate Program [BTLC], 2018; Pasco County Schools [PCS], 2016).

As an alternative to the teacher leadership approach focusing on teachers' leadership roles at the school level, Ertesvåg (2009) mentions a separate approach in the literature that focuses on teachers' in-class leadership roles. Studies that emphasize teachers' leadership roles in the classroom in particular and that define the teacher as a classroom leader and students as her/his followers has attracted the attention of researchers (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014). This specific approach presents a leadership framework for teachers who not only disavow formal leadership roles like department chairs, department heads, union representatives, commission president, and education trainers but also seek to be have closer relationships with their students. Essentially, while a large number of studies focusing on teachers' leadership roles in the classroom (Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014; Smylie & Denny, 1990; Sugg, 2013) sufficiently assess teachers' classroom leadership roles, they generally perform indirect assessments or severely limit their scope. The concept of classroom leadership consists of an approach that addresses teacher leadership in a classroom and student context (Cheng, 1994; Ertesvåg 2009, Pounder, 2006; Pounder, 2014). More specifically, the following roles find themselves at the fore of qualities related to teachers' classroom leadership: (i) subject and curriculum expertise, (ii) innovativeness, (iii) investigativeness, (iv) data use and assessment, (v) teaching facilitation, (vi) teaching leadership, (vii) professional teacher development, (viii) communication with families and the greater community, (ix) personal skills development, and (x) intimacy with students (Crowther, 2009; Henderson & Barron, 1995; TLEC, 2011). Cheng (1994) categorizes teachers' classroom leadership characteristics similarly to leadership theories, as being either task-oriented or relation-oriented. Accordingly, an approach that emphasizes curricular acquisitions and achievement, strong communication with students, or a combination of both should be embraced in student-teacher interactions.

When a general evaluation is made about the conceptual development process of the phenomenon of teacher leadership, sharing of leadership and power of the school principal with teachers draws attention. In this process, leadership roles such as mentoring, coaching, and formative teaching constitute an important focus of teacher leadership. Current debates evolved into an approach that does not distinguish the teacher from the class on the basis of basic teaching roles,

but aims to make their effects beyond the class a part of school culture (ASCD, 2014; Beachum & Dentith, 2004; Danielson, 2007). In spite of the increase in the interest of researchers in teacher leadership especially in basic education and secondary education (Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014; Harris & Muijs, 2003; Harrison & Killion 2007; Sugg, 2013), it can be said that the approaches in the context of leading the students have been more in the background with the effect of the organization based paradigm in the management literature (Smylie & Denny, 1990). Within this framework, although there is an increase in the studies evaluating the teacher as a classroom leader, it can be argued that the roles and responsibilities of the teachers regarding the leading to the students should be discussed more. According to Harris and Muijs (2003), as a leader, the primary responsibility of the teacher is considering his/her classroom and students. Whether teacher leadership studies are focused on classroom processes or professional processes, the ultimate goal is to influence student learning (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Bacanlı (2018) emphasizes the regulation of the teacher's relation with the student as the most important problem of education system. Accordingly, it can be said that the primary focus of education is the quality of student-teacher interaction. It can be argued that almost all of the traits that highlighted for the leaders in the literature such as influencing followers with different characteristics, motivating them for common purposes, and revealing the inner energies of the audience also apply to teacher-student relations. On the other hand, in view of the fact that leadership characteristics can be improved through education, it is another important aspect of the subject that the teachers, as role models, are responsible for training the students. In this context, the responsibilities of teachers regarding the development of leadership skills of students are also emphasized by the Ministry of National Education in Turkey (MoNE, 2005, 2015). It can be argued that the role of teachers' relative autonomy in classroom processes and their effects on students make it important to evaluate the leadership roles of teachers as role models for students.

The institutional characteristics of the school has brought the concept of instructional leadership to educational management literature. The instructional leadership roles defined for school administrators include tasks directly related to classroom processes such as guiding the teaching process and evaluating the process, monitoring student development, coordinating the curriculum, and being an instructional resource (Krug, 1992). According to Gümüşeli (2001), a principal, as an instructional leader, has responsibilities such as measuring, evaluating and rewarding student achievement, integrating extracurricular activities into the curriculum, and providing technology and material support to the teaching process. A more inclusive approach to instructional leadership generalizes this phenomenon to the behavior of teachers as well as the school principal (Şişman, 2002). In fact, this approach points to the importance of the direct effects of the leadership phenomenon at the classroom level. Therefore, in this context, it is important to examine the teacher's leadership roles towards a classroom which could be considered as a small organization.

Another point that draws attention when the studies on teacher leadership is examined in the literature is that evaluating of the concept according to the opinions of teachers (Apaydın, Vilkinas & Cartan, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014; Kılınc, 2014; Kovaç, 2011; Sugg, 2013; Smylie & Denny, 1990). On the other hand, in the multiple performance evaluation studies, opinions of all stakeholders, especially students, are taken into consideration (Keser-Özmantar, 2011). In this context, TCLS is also seen as important in terms of enabling the evaluation of the views of students in order to discuss the concept of teacher leadership in a multidimensional manner.

This study seeks to develop a measurement tool that assesses the phenomenon of teacher leadership in the context of student-teacher interactions. Due to the divers perspectives on definition of teacher leadership, Wenner and Campbell (2017) highlight how researchers have defined this concept, discussing the explanations and importance of the roles focused on by researchers. Accordingly, an approach that defined teachers' in- and out-of-class leadership roles vis-à-vis students as teacher classroom leadership (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014) was conceived in the study where the TCLS was developed. The classroom in this specific context is held to be not merely a physical place but also as a group. Consequently, the study focused on teachers' leadership roles vis-à-vis students in both in-class and out-of-school processes. The primary objective of this current study is to provide students the opportunity to assess not only teachers' classroom leadership roles but also their abilities to lead students. It was aimed to develop a valid and reliable measurement tool that could serve to define teachers' classroom leadership. This study has the potential to make an original contribution to the related literature by allowing students the opportunity to assess teacher leadership in the context of student-teacher interactions.

Method

This research was designed as a scale development study. A combined inductive and deductive approach (Hinkin, 1995) was used in the development of the scale's items. Consequently, interviews with both teachers and students were conducted to evaluate students' opinions and expectations in regard to teachers' leadership vis-à-vis students at the classroom level. Furthermore, studies examining teacher leadership and the measurement tools that have been developed were investigated. Accordingly, a 96-item item pool based on the interview results and a review of the literature was developed. In order to increase the scale's content validity, a comprehensive item pool defining the qualities of educational leadership, transformational leadership, cultural leadership, ethical leadership, and visionary leadership was developed for teachers. DeVellis (2012) asserts that the preliminary item pool should be four to five times larger than the scale's final form. In the current study, the preliminary item pool was roughly four times larger than scale's final 25-item form. In a focus group, five field experts investigated potentially countervailing items, which resulted in the combination of certain

items and the entire removal of others from the scale. The scale's items were theoretically categorized in the same focus group. Accordingly, the item pool was brought to its final form and a 39-item survey to be used in a pilot administration during the study's first phase was obtained. The first draft of the form was implemented with the participation of 25 high school students to gauge students' ability to comprehend the scale's items. In order to determine the validity and reliability of the survey form, a two-stage data collection study was conducted with secondary school students. According to Tezbaşaran (2008), trial applications may be repeated in order to obtain the desired number of items with the desired properties. During the initial examination of the first-stage pilot data, it was decided that those items with an item-total correlation of less than .50 would be removed from the scale (Karasar, 1995). During the second investigation, it was decided that for items similar in content, those with a high item-total correlation would remain in the scale whereas as others would be removed entirely. In deciding the criteria for removal, the theoretical categorization adopted by the focus group was taken as the basis. Upon the conclusion of the pilot application, a second-stage data collection study was conducted with a 25-item scale form.

Sample

The data were collected in two stages and two different groups of participants were reached. The study groups consisted of students from 9 different secondary schools in the central districts of Ankara. As factor analysis will be performed, it is aimed to reach at least 10 to 20 times the number of items of the scale in determining the number of samples (Tinsley & Tinsley, 1987; Nunnally & Bernstein; 1994). The cluster sampling method was used to provide the representation of different high school types in the sample selection. In the central districts of Ankara, different types of high schools were listed as clusters.

In the pilot implementation 407, and the second validity and reliability stage 594 voluntary high school students participated in the study. Of the participation students in the second stage, 209 (35%) are from the Anatolian high schools, 160 (27%) are from science high schools, 140 (24%) are from vocational and technical Anatolian high schools, and 85 (14%) are from imam hatip high schools; 132 (22%) are 9th grade, 158 (27%) are 10th grade, 178 (30%) are 11th grade, 126 (21%) are 12th grade students. When the distribution of the students by gender is examined, 317 (53%) are female and 277 (47%) are male.

Data Analysis

Before the analysis of the data some investigations were made on the data set. In order to evaluate the suitability of the data set for analysis, single and multiple normality were examined, and z-points and mahalonobis distance were calculated and outliers were removed accordingly ($-2 < z < 2; p = .001$). The kurtosis and skewness coefficients were analyzed to evaluate the normal distribution of the research data (see Table 1). Multicollinearity was evaluated by examining the correlation values between scale items ($r < .90$) (Şencan, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013).

Exploratory factor analysis (EFA) was performed to determine the construct validity of the measurement tool. The suitability of the data for factor analysis was determined by KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett tests. According to this, the principal components factor analysis was applied with direct oblimin rotation. In determining the factor structure, the eigenvalues and scree graph were used. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to test the goodness of fit of 4-factor structure obtained by EFA. In order to evaluate the validity of the model; chi-square fit test (χ^2), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), root mean square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), and normalized fit index (NFI) were used. In order to determine the discriminants of the items, the average of the lower and upper groups of 27% was compared. Cronbach’s alpha, Spearman-Brown and correlation values between scale factors were calculated for the internal reliability of the scale.

Findings

Factor Structure of the TCLS

According to results of the pilot administration, item-total correlations were examined. In the first evaluation, it was decided to remove seven items that item-total correlation was below .50. In the remaining 32 items, it was decided to keep the item with high item-total correlation in the scale. The other items which are considered to measure very close properties were removed. For example; item 14 (establish positive communication with students) with high item total correlation was decided to be kept in the scale instead of the items 37 (open to communication) and 39 (being accessible) which have lower item total correlation.

In this way, seven items were removed from the scale and the remaining 25 items were transferred to the second stage of the data collection process.

Table 1
Means, Standard Deviations and Kurtosis-Skewness Values

Item	\bar{X}	SD	Skewness	Kurtosis	Item	\bar{X}	SD	Skewness	Kurtosis
L1	3.58	1.06	-0.61	-0.36	L14	3.24	1.05	-0.28	-0.58
L2	3.02	1.18	-0.18	-0.92	L15	2.57	1.19	0.23	-0.95
L3	3.49	1.08	-0.42	-0.48	L16	3.32	1.08	-0.37	-0.53
L4	3.61	1.00	-0.42	-0.45	L17	3.32	1.05	-0.28	-0.52
L5	3.32	1.05	-0.37	-0.44	L18	3.13	1.14	-0.25	-0.69
L6	3.35	1.12	-0.28	-0.64	L19	3.25	1.08	-0.12	-0.67
L7	3.53	1.14	-0.41	-0.68	L20	3.09	1.11	-0.16	-0.73
L8	3.03	1.15	-0.02	-0.78	L21	3.15	1.18	-0.27	-0.77
L9	2.55	1.19	0.36	-0.72	L22	3.16	1.13	-0.13	-0.77
L10	2.66	1.16	0.27	-0.80	L23	3.32	1.14	-0.36	-0.66
L11	2.33	1.13	0.54	-0.55	L24	2.66	1.11	0.14	-0.71
L12	2.38	1.17	0.48	-0.73	L25	2.84	1.23	0.22	-0.90
L13	2.96	1.19	0.06	-0.88					

In the second stage, univariate and multivariate normality, linearity and multicollinearity analysis were performed to evaluate the data set's meeting the required assumptions before the analysis of the structural validity of the data. In order to evaluate the univariate normality, the skewness and kurtosis values were examined. The mean and standard deviation values of the scale items and the kurtosis and skewness values (i.e., between -1 and +1) are given in Table 1.

In terms of sample size, the KMO test was used to determine the suitability of the data set for factor analysis (KMO=.94). The results of the Bartlett test performed for the suitability of the data for factor extraction indicate that the data are suitable for factor analysis ($\chi^2_{(594)}=5677.604; p<.0001$).

The results of the exploratory factor analysis on the second stage data are given in Table 2 after the necessary assumptions are met.

Table 2
Results of Exploratory Factor Analysis

	Component			
	1	2	3	4
respect to students.	.703			
behave fairly toward all students.	.606			
love their work.	.547			
are respected among students.	.503			
are positive examples for students.	.625			
provide effective moral support for success.				.646
point students to big goals				.766
offer students new perspectives.				.619
conduct extracurricular activities to support students' academic achievement.			.657	
take an interest in students in- and out-of-school problems.			.587	
organize extracurricular social activities to strengthen communication with students.			.749	
interact with students through social media and other digital platforms.			.670	
are in positive communication with parents.			.561	
establish positive communication with students.	.620			
are open to criticism.	.543			
are accepting toward students.	.720			
praise students.	.513			
trust students.	.505			
emphasize shared classroom values and work for their acceptance.		.427		
value students feelings and thoughts.		.527		
involve students in classroom decisions.		.526		
make good use of technology.		.713		
design lessons that are appropriate for students' levels.		.578		
make classes interesting.		.664		
provide a variety of resources and materials in their classes.		.639		
Eigenvalue	9.67	1.60	1.26	1.07
Explained variance	38.63	6.42	5.03	4.26
Total variance			54.34	

When Table 2 is examined, it is understood that according to the results of the EFA, the scale shows a four-factor structure with an eigenvalue greater than 1 and that can explain 54% of the total variance. In the evaluation of factor loads, at least .32 level is taken as the basis, and for each substance that gives more than one factor, the value between the two components is at least .10 (Tabachnick & Fidell, 2013).

Confirmatory Factor Analysis

CFA was used to evaluate the model fit of the four-factor structure obtained as a result of EFA. In addition, for the single-factor structure and for the second-order four-factor structure, separate DFA models were created. The CFA results are given in Figure 1.

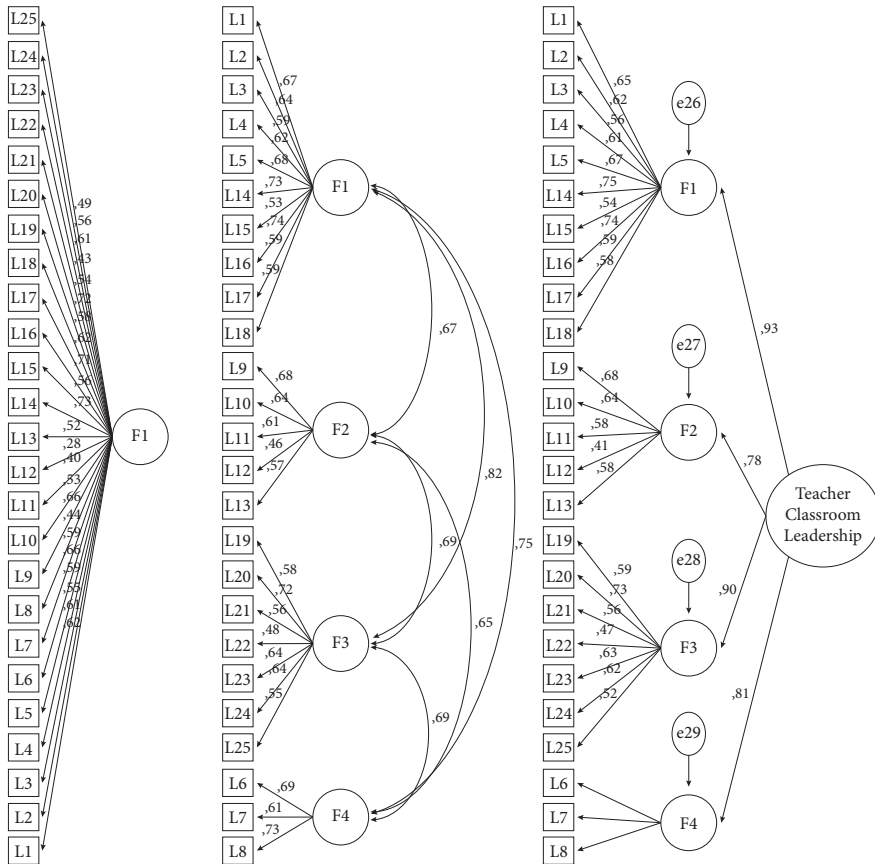


Figure 1. Results of confirmatory factor analysis

In the models seen in Figure 1, the standard coefficients between the observed variables and latent variables were found to be statistically significant (p = .01). According to Meydan and Şeşen (2011), some scales are multi-factor in

the second level due to their structure. The second level multifactorial structure shows that the factors are combined under a larger and more inclusive upper factor. In this context, second level DFA was performed to evaluate the sub-components of the scale. In addition, as an alternative to the four-factor model revealed by AFA results; the confirmatory factor analysis was repeated for the one-factor theoretical model of the scale. Fit index for alternative models are given in Table 3.

Table 3
CFA Fit Index

Models	Explanation	χ^2/sd	RMSA	NFI	CFI	GFI	AGFI
Model 1	Single factor theoretical model	2.64	.06	.85	.90	.86	.83
Model 2	4 factor model by EFA	2.44	.04	.91	.95	.93	.91
Model 3	Second order model	2.43	.04	.91	.95	.93	.91

When Table 3 is examined, it is seen that the single factor and four factor structures of the scale reveal model fit at acceptable levels (Cole, 1987; Tabachnik & Fidell, 2013). However, it is understood that the 4-factor model has a stronger fit. Model modifications have allowed the RMSEA to increase from acceptable level to good level, however, there was no change in other fit indices.

In the structure of the validated factor, according to the expert opinion, in accordance with the conceptual structure it was decided that; the first factor, consisting of 1, 2, 3, 4, 5, 14, 15, 16, 17 and 18 items, is the interaction; the second factor, consisting of items 6, 7, and 8, is motivation; 3rd factor, consisting of 9, 10, 11, 12, and 13 items, is out of school processes; and the 4th factor, consisting of 19, 20, 21, 22, 23, 24 and 25 items, is in-class processes. When the standardized path coefficients of the second level CFA are examined, the sub-factors that best explain the class leadership of the teachers are; interaction (.93), in-class processes (.90), motivation (.81) and out-of-school processes (.78).

Reliability and Discriminant Validity

In order to test the reliability of the scale, internal consistency coefficients and correlations between the sub-components of the scale were evaluated. The results of the analysis are given in Table 4.

Table 4
Reliability and Correlations between Sub-scales

	\bar{X}	SS	α	Spearman Brown	1	2	3	4
1. Teacher classroom leadership (All Scale)	3.07	.66	.91	.84	1			
2. Interaction	3.17	.79	.84	.79	.92*	1		
3. Motivation	3.39	.78	.81	.74	.75*	.64*	1	
4. Out-off school processes	2.58	.81	.73	.73	.78*	.59*	.51*	1
5. In-class processes	3.02	.81	.74	.71	.88*	.72*	.57*	.59*

n= 594; *p < .001

It is seen that the internal consistency coefficients for the whole scale and its sub-dimensions are over .70. The correlations of the sub-components with each other and total scale also indicate that the internal consistency of the scale is high. When the correlation values between the scale sub-factors are examined in terms of multicollinearity, it is seen that these values ($r^2 < .5$) do not require factor combination (Büyüköztürk, 2005).

In order to examine the discriminant validity of the scale, two groups of upper and lower 27% were formed. The differentiation between these two groups was examined by independent sample *t* test. Table 5 presents the results of *t*-test for discrimination.

Table 5
Results of *t*-test for Discrimination

	Groups	n	X	SS	t
Total TCLS	Lower	160	2.24	.26	57.515*
	Higher	160	3.90	.26	

*p < .001

When Table 5 is examined, it is seen that the difference between the students in different groups is statistically significant. Accordingly, the discriminatory power of the scale was found to be high.

Discussion

The study concluded that the scale, itself composed of the sub-dimensions interaction, motivation, in-class processes, and out-of-school processes, was a valid and reliable tool for measuring teachers' classroom leadership. The statistically confirmed theoretical model described by the research's deductive

and inductive approach defines teacher classroom leadership under the sub-dimensions of strong student-teacher interactions, student motivation, teachers' displaying strong teaching leadership, and interacting with students outside of school. The factors that best explain teachers' classroom leadership are, respectively: interaction, in-class processes, motivation, and out-of-school processes. A high score in the sub-dimension interaction is an indicator of strong and positive student-teacher interaction, a high score in in-class processes indicates that the teacher exhibits strong teaching leadership qualities, a high score in motivation signifies that teachers positively and effectively motivate their students, and a high score in out-of-school processes indicates that the teacher's leadership qualities outside of the school are strong. Similar studies are found in the literature that define teachers' in-class and out-of-school interaction with students and their leading of students as teacher classroom leadership (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014).

Studies endeavoring to measure teacher leadership generally focus on leadership roles at the school level instead of on those solely related to in-class processes (Beycioğlu & Arslan, 2010; Can, 2007; Demir, 2014). Beycioğlu and Arslan (2010) evaluated teacher leadership under the sub-dimensions of theoretic development, professional development, and collaboration with colleagues. In the same study, they included a low number of items pertaining to student-teacher interactions, among those included were trusting students and being trustworthy to students. Similarly, Can (2007) focused on school-level processes like (i) contributing to the establishment of a strong school culture, (ii) partaking in decision-making processes, and (iii) active participation in team projects. Albeit to a somewhat lesser degree, Can also emphasized school-level processes like motivating students, influencing students, and fulfilling leadership roles in the same study. In a similar theoretical study on the culture of teacher leadership, Demir (2014) focused on the dimensions of professional collaboration, administrative support, and supportive work environment. The approach to teacher leadership based on a wide administrative context and interaction among teachers is commonly found in the literature (Muijs & Harris, 2006; Sugg, 2013; York-Barr & Duke, 2004). Additionally, an approach focusing on in-class related processes and student-teacher interactions is also found in the literature (Apaydın, Vilkinas & Cartan, 2011; Can, 2009; Cheng, 1994; Pounder, 2014; Yılmaz, Oğuz, & Altinkurt, 2017). In a similar vein, Ertesvåg (2009) discussed the academic and emotional support dimensions of teacher classroom leadership. These sub-dimensions exhibit similarities with the dimensions of in-class processes, interaction, and motivation described through the TCLS. This being said, the TCLS is different in that it evaluates student-teacher interactions in the context of both in-class and out-of-school processes.

In some studies, investigating teacher leadership based on student-teacher interaction, conceptual structures like interaction, transformative leadership, educational leadership, and competitive values are observed to be assessed either indirectly or within a limited scope (Apaydın, Vilkinas & Cartan, 2011; Kovaç,

2011; Pounder, 2014; Pounder, 2006). TCLS can therefore be said to make an original contribution to the literature (i) by addressing teacher leadership based on student-teacher interactions despite its general acceptance of being based on schools' administrative processes and (ii) by allowing the opportunity to perform a comprehensive evaluation of the conceptual framework of interaction together with its sub-dimensions. In this regard, TCLS is a valid and reliable measurement tool that examines the concept of teacher leadership from the vantage point of in-class processes and that assesses these processes based on student opinions.

Recommendations

According to the study's results, the adaptive values for the single-factor scale were at an acceptable level. Consequently, it is recommended that the structure be tested with different sample groups. Furthermore, designing a scale measuring teachers' perceptions toward classroom leadership by adapting the current scale to accommodate samples composed of teachers will further enlarge its field of use in empirical studies. Similarly, the scale's psychometric characteristics can be tested on both lower and higher levels of education. From a research and administrative standpoint, it is also recommended that the scale be used by practitioners to define teachers' classroom leadership levels. In regard to the current study, since no similar scale defining teachers' classroom leadership was found to exist, no validity study for a similar scale was found to have been conducted. Therefore, the TCLS may henceforth be used for scale validity in future studies focusing on teachers' in-class leadership roles.

Türkçe Sürüm

Giriş

Öğretmen liderliği ile ilgili araştırmalar, liderliğin başta öğretmenler olmak üzere tüm okul paydaşları ile paylaşılmasını temele alan liderlik yaklaşımlarıyla birlikte artış göstermiştir. Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin sınıf düzeyinde öğrencilere ve öğretim süreçlerine (Day ve Harris, 2003; Ertesvåg, 2009), okul düzeyinde ise meslektaşlarına, okulun diğer paydaşlarına ve yönetim süreçlerine liderlikleri olarak tanımlanmaktadır (Can, 2009; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Muijs ve Harris, 2006). Wenner ve Campbell (2017) öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaların, özellikle ABD’de, son 10 yılda çok önemli bir kurumsallaşma sürecine girdiğini; üniversitelerde programların açıldığını, sivil toplum inisiyatiflerinin oluşmaya başladığını ve kavramın özel bilimsel etkinliklere sıklıkla konu edildiğini vurgulamaktadır. Öğretmen liderliğine artan ilgi, özellikle ABD ve İngiltere’de, Mesleki Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS), Öğretmen Liderliği Araştırma Konsorsiyumu (TLEC), Öğretim ve Liderlik Ulusal Koleji (NCTL) gibi bölgesel ya da ulusal düzeyde pek çok kuruluşun da öğretmen liderliği ile ilgili standartlar tanımlama ve değerlendirme süreçleri oluşturma çabalarını beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte, son 30 yıldır yoğun tartışılan bir kavram olmasına karşın, öğretmen liderliğinin kavramsal ve işlevsel olarak henüz net bir tanımlamasının yapılamadığı vurgulanmaktadır (Nemmerski, 2012; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmen liderliği kavramı alanyazında yoğunlukla öğretmenlerin, sınıf sınırlarının ötesinde okul düzeyindeki rol ve sorumlulukları bağlamında ele alınmaktadır (Barth, 2001; Can, 2007; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Muijs ve Harris, 2006; Wenner ve Campbell, 2017). 80’li yıllarla birlikte, okul müdürünün otoritesinin başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşlara dağıtılmasına odaklanan okul liderliği tartışmaları, öğretmenin de okuldaki liderliği paylaşması yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Muijs ve Harris, 2003; Smylie ve Denny, 1990). Bu çerçevede öğretmen liderliği; okul vizyonuna, meslektaşlarının gelişimine, okuldaki sorunların çözümüne katkı sağlamak, okul yönetimine katılmak, okul ve toplum ilişkilerini güçlendirmek gibi roller üzerinden tanımlanmakta ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği gibi boyutlarda değerlendirilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Demir, 2014; Muijs ve Harris, 2006). Bir lider olarak öğretmenler için; uzmanlık bilgi ve tecrübesini meslektaşları ile paylaşma, sürekli öğrenme, araştırma projelerine dahil olma, yeni öğretmenlere danışmanlık yapma, okul kararlarına etkin katılma, okul politikasına etki etme gibi roller öne çıkmaktadır (Henderson ve Barron, 1995). Öğretmen liderliği olgusuna bu yaklaşım, özel olarak eğitim almış bir öğretmene ya da öğretmenler grubuna diğer meslektaşlarının sınıf içi süreçleri için takip ve danışmanlık rolleri tanımlayan, okul müdürü ile öğretmen arasında yer alan ara formlar da öngörebilmektedir.

(Danielson, 2007; Neumerski, 2012). Amerikan eğitim sisteminde yaygın karşılaşılan ve Türkiye’de uzun yıllar uygulanan eğitim bilimleri modeli (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması [AÜ], 1995) ile de benzerlikler gösteren bu uygulamada, öğretmen liderliği görevi ile okullarda ya da merkezi kurumlarda istihdam edilen ve yarı zamanlı olarak öğretmenlik de yapabilen öğretmen liderleri, müfredat tasarımı, içerik üretimi, meslektaşlar arası tecrübe paylaşımı gibi sorumlulukları üstlenmekte ve öğretmenlere rehberlik etmektedir (Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2014; Boston Teacher Leadership Certificate Program [BTLC], 2018; Pasco County Schools [PCS], 2016).

Ertesvåg (2009) öğretmenin okul düzeyindeki liderlik rollerini tanımlayan öğretmen liderliği yaklaşımına alternatif olarak alanyazında öğretmenlerin sınıf içindeki liderlik rollerine odaklanan ikinci bir öğretmen liderliği yaklaşımından söz etmektedir. Bu çerçevede özellikle öğretmenlerin sınıf içi liderlik rollerini öne çıkaran ve öğretmeni bir sınıf lideri, öğrencileri de onun takipçileri olarak tanımlayan çalışmalar dikkat çekmektedir (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014). Bu yaklaşım, zümre başkanlığı, bölüm şefliği, sendika temsilciliği, komisyon başkanlığı, eğitim formatörlüğü gibi formal liderlik rollerini benimsemeyen ve öğrencilere daha yakın olmayı önemseyen öğretmenler için bir liderlik çerçevesi sunmaktadır. Esasen öğretmenlerin okul düzeyindeki liderlik rollerine odaklanan pek çok çalışma (Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014; Smylie ve Denny, 1990; Sugg, 2013), genellikle, öğretmenin sınıf içi liderlik rollerini göz ardı etmemekle birlikte daha sınırlı düzeyde ya da dolaylı olarak değerlendirmektedir. Sınıf liderliği kavramı ise öğretmen liderliğini sınıf ve öğrenciler bağlamında ele alan bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Cheng, 1994; Ertesvåg 2009; Pounder, 2006; Pounder, 2014). Öğretmenlerin sınıf içindeki liderliği bağlamında; alan ve müfredat uzmanlığı, yenilikçilik, araştırmacılık, veri kullanımı ve değerlendirme, öğretimin kolaylaştırılması, öğretim liderliği, mesleki öğrenmenin geliştirilmesi, ailelerle ve toplumla iletişim, kişisel kabiliyetleri geliştirme, öğrencilerle yakından ilgilenme gibi roller öne çıkmaktadır (Crowther, 2009; Henderson ve Barron, 1995; TLEC, 2011). Cheng (1994) öğretmenlerin sınıf içi liderlik özelliklerini, liderlik kuramlarına paralel olarak, görev yönelimli ve ilişki yönelimli olarak gruplandırmaktadır. Buna göre öğretmen öğrencilerle etkileşiminde; müfredat kazanımlarını ve başarıyı, öğrencilerle güçlü bir iletişimi ya da bunların her ikisini de öne çıkaran bir yaklaşımı benimseyebilmektedir.

Öğretmen liderliği olgusunun kavramsal gelişim süreci ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında, okul müdürünün liderlik rollerinin ve gücünün öğretmenlerce de paylaşılması anlayışının etkileri görülmektedir. Bu süreçte mentorlük, koçluk, formatör öğretmenlik gibi liderlik gerektiren roller öğretmen liderliği çalışmalarının önemli bir odağını oluşturmaktadır. Güncel tartışmalar, temel öğretim rollerini esas alarak öğretmeni sınıftan ayırmayan ancak sınıf ötesindeki etkilerini de okul kültürünün bir parçası haline getirmeyi öngören bir yaklaşıma evrilmiştir (ASCD, 2014; Beachum ve Dentith, 2004; Danielson, 2007). Araştırmacıların özellikle temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen liderli-

ğine ilgilerindeki artışa karşın (Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir, 2014; Harris ve Muijs, 2003; Harrison ve Killion 2007; Sugg, 2013) yönetim alanyazınındaki örgüt temelli paradigmanın da etkisiyle, öğrencilere liderlik etmek bağlamındaki yaklaşımların daha arka planda kaldığı söylenebilir (Smylie & Denny, 1990). Bu çerçevede öğretmeni bir sınıf lideri olarak değerlendiren çalışmalarda artış gözlenmekle birlikte, öğretmenlerin öğrencilere liderlik edebilmeleri ile ilgili olan rol ve sorumluluklarının daha fazla tartışılması gerektiği ileri sürülebilir. Harris ve Muijs'e (2003) göre, öğretmenin bir lider olarak öncelikli sorumluluk alanı sınıfı ve öğrencileridir. Öğretmen liderliği çalışmaları ister sınıf içi süreçlere, ister mesleki süreçlere odaklansın her durumda nihai amacı öğrenci öğrenmesini etkilemektir (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Bacanlı (2018) da eğitimin en önemli sorunu olarak öğretmenin öğrenci ile ilişkisini düzenlenmesine vurgu yapmaktadır. Buna göre, eğitimin öncelikli odağının öğrenci öğretmen etkileşiminin niteliği olduğu söylenebilir. Alanyazında liderler için vurgulanan; farklı özelliklere sahip izleyicileri etkilemek, onları ortak amaçlar doğrultusunda motive etmek, izleyicilerin içsel enerjilerini ortaya çıkarmak gibi özelliklerin hemen hemen tamamının öğretmen öğrenci ilişkileri için de geçerli olduğu söylenebilir. Liderlik özelliklerinin eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin birer rol modeli olarak, lider öğrencilerin yetişmesindeki sorumlulukları konunun bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili öğretmenlerin sorumlulukları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından da vurgulanmaktadır (MEB, 2005, 2015). Sınıf içi süreçlerde öğretmenlerin sahip oldukları göreceli özerklik durumunun ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin, öğrenciler için birer rol modeli olarak, öğretmenlerin liderlik rollerinin değerlendirilmesini önemli hale getirdiği ileri sürülebilir.

Okulun kurumsal özelliklerindeki farklılaşma, eğitim yönetimi alanyazınına öğretimsel liderlik kavramını kazandırmıştır. Okul yöneticileri için tanımlanan öğretimsel liderlik rolleri, öğretim sürecine rehberlik etmek ve süreci değerlendirmek, öğrenci gelişimini izlemek, müfredatı koordine etmek, öğretimsel kaynak olmak gibi doğrudan sınıf içi süreçlere yönelik görevleri içermektedir (Krug, 1992). Gümüşeli'ye (2001) göre, bir öğretim lideri olarak okul müdürünün; öğrenci başarısını ölçmek, değerlendirmek ve ödüllendirmek, ders dışı etkinlikleri müfredatla bütünleştirmek, öğretim sürecine teknoloji ve materyal desteği sağlamak gibi sorumlulukları söz konusudur. Öğretim liderliğine daha kapsayıcı bir yaklaşım, söz konusu olguyu, okul müdürünün yanı sıra öğretmen davranışlarına da genellemektedir (Şişman, 2002). Esasen öğretmenin öncelikli sorumluluk alanında yer alan öğretim liderliği görevlerinin okul yönetimini de kapsayarak kuramsallaşması, okulda liderlik olgusunun sınıf düzeyindeki doğrudan etkilerinin önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda öğretmenin küçük bir örgüt olan sınıfa yönelik liderlik rollerinin de çok yönlü olarak incelenmesi önemlidir.

Öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde dikkat çeken bir başka nokta, alanyazında kavramın yoğunlukla öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir (Apaydın, Vilkinas & Cartan, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2010; Demir,

2014; Kılınç, 2014; Kovaç, 2011; Sugg, 2013; Smylie & Denny, 1990). Çok yönlü kurumsal değerlendirme çalışmalarında başta öğrenciler olmak üzere eğitimle ilgili tüm paydaşların görüşleri dikkate alınmaktadır (Keser-Özmantar, 2011). Bu bağlamda ÖSLÖ, öğretmen liderliği kavramının çok yönlü tartışılabilmesi açısından, öğretmenin öncelikli sorumluluk ve etki alanında yer alan öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesine imkân tanınması bakımından da önemli görülmektedir.

Yukarıda ele alınan kavramsal çerçevede bu çalışma, öğretmen liderliği olgusunu, öğretmen ve öğrenci etkileşimi bağlamında değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Wenner ve Campbell (2017), öğretmen liderliği araştırmalarında, söz konusu kavramın tanımlanmasındaki çeşitlilik nedeniyle, araştırmacıların kavramı nasıl tanımladıklarını ve kendi odaklandıkları rolleri net bir şekilde açıklamalarının ve önemini vurgulamaktadır. Buna göre ÖSLÖ geliştirme çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilere liderlik etmekle ilgili rollerini öğretmen sınıf liderliği olarak tanımlayan yaklaşım benimsenmiştir (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014). Bu bağlamda sınıf kavramı, sadece bir mekân olarak değil, öğrenci grubu olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla çalışma, sadece sınıf içi süreçlere değil sınıf ve okul dışı süreçlerde öğretmenlerin öğrencilere liderlikleri ile ilgili rollerine de odaklanmaktadır. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sınıf liderliği ile ilgili rollerinin ve öğrencilere liderlik etme kapasitesinin, öğrenciler tarafından değerlendirilmesine imkân sağlamaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin sınıf liderliğini belirlemeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırmanın öğretmen liderliğinin öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesine imkân tanınması bakımından ilgili alan yazına özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında, tümevarımcı ve tümden gelimci yaklaşım (Hinkin, 1995) bir arada kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak öğretmenlerin sınıf düzeyinde öğrenci liderliği bağlamındaki öğrenci görüş ve beklentileri değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar ve hazırlanan ölçme araçları da incelenmiştir. Buna göre görüşme sonuçlarına ve alanyazın incelemesine dayalı olarak ölçek için 96 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğini artırmak amacıyla, öğretmenler için; öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik özelliklerini tanımlayan geniş kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. DeVellis (2012) başlangıç aşamasındaki madde havuzunun nihai ölçek formunun 4-5 katı olmasının uygun olacağını ileri sürmektedir. Bu çalışmada başlangıç madde havuzu 25 maddelik nihai formun yaklaşık dört katıdır. Maddeler üzerinde 5 alan uzmanı ile bir odak grup çalışması yapılmış ve birbirini karşılayabilecek maddeler ölçekten çıkartılmış bazı maddeler de birleştirilmiştir.

Yine aynı odak grup çalışmasında, ölçeğin kapsam geçerliliğini incelemek üzere, maddeler için kuramsal sınıflandırma çalışması yapılmıştır. Buna göre madde havuzuna son şekli verilmiş ve birinci aşama pilot uygulama için 39 maddelik bir anket formu elde edilmiştir. Hazırlanan ilk taslak form için 25 lise öğrencisinin katılımı ile uygulama yapılmış ve ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Anket formunun geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını elde etmek üzere ortaöğretim öğrencileri ile iki aşamalı bir veri toplama çalışması yapılmıştır. Tezbaşaran'a (2008) göre deneme uygulamaları, istenilen nitelikte madde sayısı elde etmek üzere tekrarlanabilmektedir. Birinci aşama pilot verisi üzerinde yapılan ilk incelemede, madde toplam korelasyonu .50 altında kalan maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir (Karasar, 1995). İkinci incelemede ise odak grup çalışmasındaki kuramsal sınıflandırma esas alınarak, birbirine yakın kapsamda değerlendirilebilecek maddeler için, madde-toplam korelasyonu yüksek olan maddenin ölçekte tutulmasına diğer maddelerin çıkartılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen 25 maddelik ölçek formu ile ikinci aşama veri toplama çalışması yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Verilerin iki aşamada toplandığı araştırmada iki farklı katılımcı grubuna ulaşılmıştır. Çalışma gruplarını Ankara merkez ilçelerinde yer alan farklı türlerdeki 9 ortaöğretim okulunda öğrenimlerini sürdüren öğrenciler oluşturmaktadır. Faktör analizi yapılacağı için, örneklem sayısının belirlenmesinde ölçek madde sayısının en az 10 ila 20 katına ulaşmak hedeflenmiştir (Tinsley ve Tinsley, 1987; Nunnally ve Bernstein; 1994). Örneklem seçiminde farklı lise türlerinin temsiliyetini sağlamak üzere küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ankara merkez ilçelerinde farklı türdeki liseler küme olarak listelenmiş ve örnekleme alınacak okullar her kümeden tesadüfi olarak belirlenmiştir. İki aşamalı olarak yürütülen veri toplama sürecinin birinci aşama pilot uygulamasında 407, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı ikinci aşama uygulamada 594 gönüllü lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. İkinci aşama uygulamada araştırmaya katılan öğrencilerin; 209'u (% 35) anadolu lisesi, 160'ı (% 27) fen lisesi, 140'ı (% 24) mesleki ve teknik anadolu lisesi ve 85'i (% 14) imam hatip lisesi; 132'si (%22) 9. sınıf, 158'i (%27) 10. sınıf, 178'i (%30) 11. sınıf ve 126'sı (%21) 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 317'si (% 53) kadın, 277'si (% 47) erkek şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinden önce veri seti üzerinde bazı incelemeler yapılmıştır. Bu kapsamda veri setinin analize uygunluğunu değerlendirmek üzere tekli ve çoklu normallik değerlendirmeleri yapılmış, z puanları ve mahalobis uzaklığı hesaplanarak aykırı değerler çıkartılmıştır ($-2 < z < 2$; $p=.001$). Araştırma verisinin normal dağılım durumunu değerlendirmek üzere basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir (bkz. Tablo 1). Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri ($r < .90$) incelenerek çoklu bağıntı varsayımlarını karşılama durumu değerlendirilmiştir (Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek üzere öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri ile belirlenmiştir. Buna göre temel bileşenler analizi yapılmış ve değişkenler arasındaki ilişkiden dolayı eğik döndürme kullanılmıştır. Faktör yapısının belirlenmesinde özdeğerlerin 1'den büyük olma kuralı ile yamaç-birikinti grafiği kullanılmıştır. AFA ile elde edilen 4 faktörlü yapının uyum iyiliğini test etmek üzere ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Modelin geçerliliğini değerlendirmek üzere uyum iyiliği indekslerinden; Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) kullanılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla % 27'lik alt ve üst grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliği için Cronbach alfa, Spearman-Brown ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

ÖSLÖ'nün Faktör Yapısı

Birinci aşama pilot uygulama sonucunda, ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. İlk değerlendirmede, madde-toplam korelasyonu .50'nin altında kalan 7 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan 32 madde içerisinde çok yakın özellikleri ölçtüğü düşünülen maddelerden madde toplam korelasyonu yüksek olan maddenin ölçekte tutulmasına ve diğer maddelerin çıkartılmasına karar verilmiştir. Örneğin; 14. madde (öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar), 37. madde (iletişime açıktırlar) ve 39. madde (ulaşılabilir kişilerdir) maddelerinden yüksek madde toplam korelasyonuna sahip olan 14. maddenin ölçekte tutulmasına diğer maddelerin çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde 7 madde daha ölçekten çıkartılmış ve kalan 25 madde ile ikinci aşama veri toplama sürecine geçilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Maddelerinin Ortalama Standart Sapma Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Madde No	\bar{X}	SS	Basıklık	Çarpıklık	Madde No	\bar{X}	SS	Basıklık	Çarpıklık
L1	3.58	1.06	-0.61	-0.36	L14	3.24	1.05	-0.28	-0.58
L2	3.02	1.18	-0.18	-0.92	L15	2.57	1.19	0.23	-0.95
L3	3.49	1.08	-0.42	-0.48	L16	3.32	1.08	-0.37	-0.53
L4	3.61	1.00	-0.42	-0.45	L17	3.32	1.05	-0.28	-0.52
L5	3.32	1.05	-0.37	-0.44	L18	3.13	1.14	-0.25	-0.69
L6	3.35	1.12	-0.28	-0.64	L19	3.25	1.08	-0.12	-0.67
L7	3.53	1.14	-0.41	-0.68	L20	3.09	1.11	-0.16	-0.73
L8	3.03	1.15	-0.02	-0.78	L21	3.15	1.18	-0.27	-0.77
L9	2.55	1.19	0.36	-0.72	L22	3.16	1.13	-0.13	-0.77
L10	2.66	1.16	0.27	-0.80	L23	3.32	1.14	-0.36	-0.66
L11	2.33	1.13	0.54	-0.55	L24	2.66	1.11	0.14	-0.71
L12	2.38	1.17	0.48	-0.73	L25	2.84	1.23	0.22	-0.90
L13	2.96	1.19	0.06	-0.88					

İkinci aşamada, araştırma verisinin yapısal geçerliliği ile ilgili analizler yapılmadan önce veri setinin gerekli varsayımları karşılama durumunu değerlendirmek üzere, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik değerlendirmeleri, doğrusal ve çoklu bağıntı incelemesi yapılmıştır. Araştırma verisinin tek değişkenli normallik durumunu değerlendirmek üzere basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’de ölçek maddelerinin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, -1 ve +1 aralığında yer alan değerlerin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir.

Örneklem büyüklüğü açısından veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek üzere yapılan KMO testi değeri yeterli bulunmuştur (KMO=.94). Veri setinin faktör çıkarmaya uygunluğu için yapılan Bartlett küresellik testi sonuçları da verinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir ($X^2_{(594)}=5677.604; p<.0001$).

Gerekli varsayımların karşılanması üzerine, ikinci aşama verileri üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen			
	1	2	3	4
1. öğrencilere saygı gösterirler.	.703			
2. tüm öğrencilere adil davranırlar.	.606			
3. işlerini severek yaparlar.	.547			
4. öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler.	.503			
5. öğrenciler için iyi bir örnektirler.	.625			
6. başarı için etkileyici telkinlerde bulunurlar.				.646
7. büyük hedefler gösterirler.				.766
8. öğrencilere yeni bakış açıları kazandırırılar.				.619
9. öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.			.657	
10. öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.			.587	
11. okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.			.749	
12. öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar.			.670	
13. velilerle iyi bir iletişim içerisinde dirler.			.561	
14. öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar.	.620			

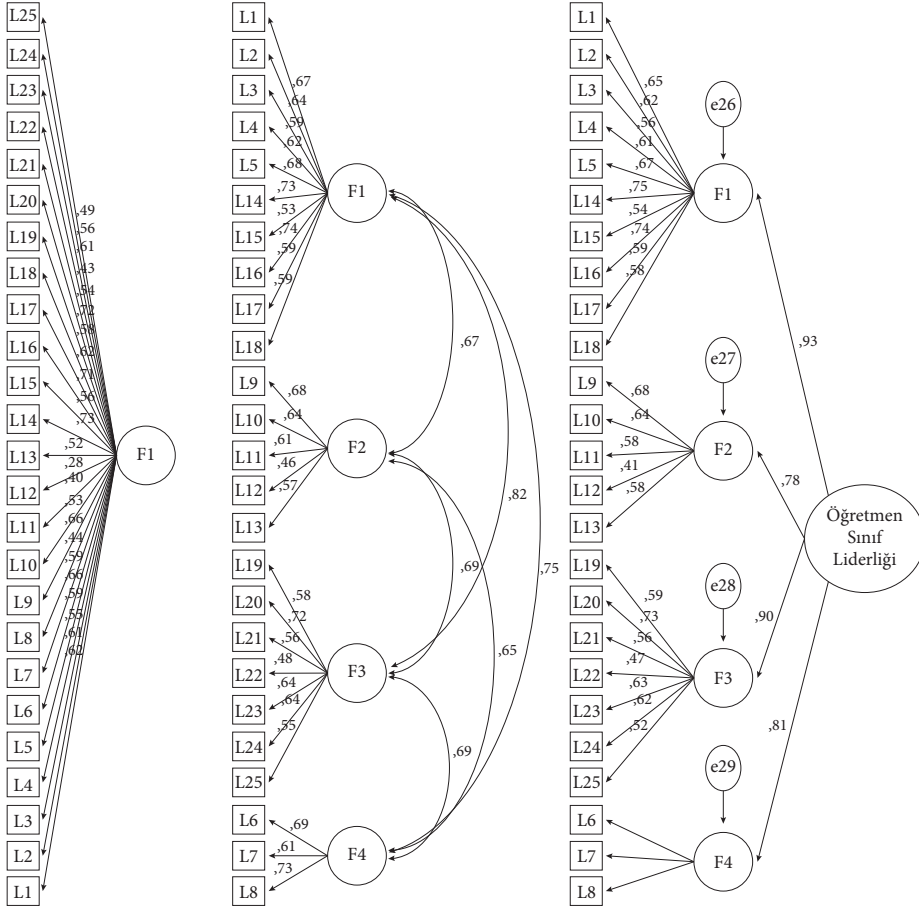
Tablo 2
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Devamı)

	Bileşen			
	1	2	3	4
15. eleştiriye açıktırlar.	.543			
16. öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	.720			
17. öğrencileri takdir ederler.	.513			
18. öğrencilere güvenirlir.	.505			
19. sınıfta ortak değerleri vurgular ve benimsenmesini sağ- larlar.		.427		
20. öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler.		.527		
21. sınıfla ilgili kararlara öğrencileri ortak ederler.		.526		
22. teknolojiyi iyi kullanırlar.		.713		
23. dersleri öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlarlar.		.578		
24. dersleri ilgi çekici hale getirirler.		.664		
25. derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar.		.639		
Özdeğer	9.67	1.60	1.26	1.07
Açıklanan Varyans	38.63	6.42	5.03	4.26
Toplam Varyans		54.34		

Tablo 2 incelendiğinde AFA sonuçlarına göre ölçeğin, özdeğeri 1'den büyük olan ve toplam varyansın %54'ünü açıklayabilen dört faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Faktör yüklerinin değerlendirilmesinde en az .32 düzeyi esas alınmış, birden fazla faktöre yük veren her bir madde için iki bileşen arasındaki değer en az .10 olması benimsenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonucunda binişik ve ilgisiz faktörleşen herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının model uyumunu değerlendirmek üzere DFA yapılmıştır. Ayrıca tek faktörlü yapı için ve ikinci düzey dört faktörlü yapı için ayrı ayrı DFA modelleri oluşturulmuştur. DFA sonuçları Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekil 1'de görülen modellerde, gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki standart katsayıların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p=.01$). Meydan ve Şeşen'e (2011) göre, bazı ölçekler yapısı gereği ikinci düzey çok faktörlü özelliktedir. İkinci düzey çok faktörlü yapı, faktörlerin daha geniş ve kapsayıcı bir üst faktör altında birleştiğini göstermektedir. Bu bağlamda ölçeğin alt bileşenlerini değerlendirmek üzere ikinci düzey DFA yapılmıştır. Ayrıca AFA sonuçlarının ortaya koyduğu dört faktörlü modele alternatif olarak; ölçeğin tek faktörlü teorik modeli için de doğrulayıcı faktör analizi çalışması tekrarlanmıştır. Alternatif modellere ilişkin uyum değerleri karşılaştırmalı olarak Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
DFA Uyum Değerleri

Modeller	Açıklama	χ^2/sd	RMSA	NFI	CFI	GFI	AGFI
Model 1	Tek faktörlü teorik model	2.64	.06	.85	.90	.86	.83
Model 2	AFA 4 faktörlü model	2.44	.04	.91	.95	.93	.91
Model 3	2. Düzey DFA modeli	2.43	.04	.91	.95	.93	.91

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin tek faktörlü ve dört faktörlü yapılarının kabul edilebilir düzeylerde model uyumu ortaya koyduğu görülmektedir (Cole, 1987; Tabachnik ve Fidell, 2013). Bununla birlikte 4 faktörlü modelin uyumunun daha güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek maddeleri için hatalar arası kovaryansların tanımlanması ile modelde yapılan iyileştirme, RMSA değerinin kabul edilebilir düzeyden iyi uyum düzeyine çıkmasını sağlamış diğer uyum indekslerinde bir değişiklik oluşturmamıştır.

Doğrulanın faktör yapısında, uzman görüşleri doğrultusunda, kavramsal yapıya uygun olarak; 1, 2, 3, 4, 5, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddelerden oluşan 1. faktörün etkileşim, 6, 7 ve 8. maddelerden oluşan 2. faktörün “motivasyon”; 9, 10, 11, 12 ve 13 maddelerden oluşan 3. faktörün “okul dışı süreçler” ve 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddelerden oluşan 4. faktörün “sınıf içi süreçler” olarak isimlendirilebileceğine karar verilmiştir. İkinci düzey DFA’ya ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf liderliğini en iyi açıklayan alt faktörlerin sırasıyla; etkileşim (.93), sınıf içi süreçler (.90), motivasyon (.81) ve okul dışı süreçler (.78) olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Güvenirliliği ve Ayırt Ediciliği

Ölçek güvenilirliğini test etmek üzere iç tutarlılık katsayıları ile ölçeğin alt bileşenleri arasındaki korelasyonlar değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4
Ölçek Faktörlerine İlişkin Güvenirlik ve Korelasyon Analizi

	\bar{X}	SS	α	Spearman Brown	1	2	3	4	5
1. Öğretmen Liderliği (Tüm Ölçek)	3.07	.66	.91	.84	1				
2. Etkileşim	3.17	.79	.84	.79	.92*	1			
3. Motivasyon	3.39	.78	.81	.74	.75*	.64*	1		
4. Okul Dışı Süreçler	2.58	.81	.73	.73	.78*	.59*	.51*	1	
5. Sınıf İçi Süreçler	3.02	.81	.74	.71	.88*	.72*	.57*	.59*	1

n= 594; *p < .001

Ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Alt bileşenlerin kendi aralarındaki ve ölçeğin tümü ile korelasyonunu gösteren değerler de ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri çoklu bağlantı açısından incelendiğinde, söz konusu değerlerin ($r^2 < .5$) faktör birleştirilmesini gerektirmediği görülmektedir (Büyüköztürk, 2005).

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü test etmek üzere alt ve üst % 27'lik dilimlerden iki grup oluşturulmuştur. Bu iki grubun ölçek puanları arasındaki farklılaşma bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiştir. Tablo 5'te ayırt edicilik için *t* testi sonuçları paylaşılmaktadır.

Tablo 5
Ayırt Edicilik için t-testi Sonuçları

	Liderlik Düzeyi	n	X	SS	t
Ölçek	Düşük	160	2.24	.26	57.515*
	Yüksek	160	3.90	.26	

* $p < .001$

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tamamı için öğretmen liderliği algısı düşük ve yüksek gruplarda yer alan öğrenciler arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin ayırt edicilik gücü yüksek bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucunda, etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler alt boyutlarından oluşan ölçeğin, öğretmenlerin sınıf liderliğini değerlendirmek üzere kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Araştırmanın tümevarımcı ve tümdengelimci bir yaklaşımla tanımladığı ve istatistiksel olarak doğrulanan kuramsal model, öğretmen sınıf liderliğini; güçlü bir öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin motive edilmesi, öğretmenin güçlü bir öğretim liderliği göstermesi ve okul dışında da öğrencilerle etkileşimini sürdürmesi alt boyutlarında tanımlamaktadır. Öğretmenlerin sınıf liderliğini en iyi açıklayan alt faktörlerin sırasıyla; etkileşim, sınıf içi süreçler, motivasyon ve okul dışı süreçler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin etkileşim alt boyutundan alınan yüksek puan öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bir pozitif etkileşimin; sınıf içi süreçler alt boyutundan alınan yüksek puan, öğretmenin güçlü öğretim liderliği özellikleri gösterdiğinin; motivasyon alt boyutundan alınan yüksek puan öğretmenin öğrenciler için iyi bir motivasyon sağladığının ve okul dışı süreçler alt boyutundan alınan yüksek puan öğretmenin liderlik özelliklerinin okul dışı süreçlerde de güçlü olduğunun göstergesidir. Alanyazında da öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerle etkileşimini ve öğren-

cilere liderliğini öğretmen sınıf liderliği olarak tanımlayan benzeri çalışmalara rastlanmaktadır (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014).

Öğretmen liderliğini ölçmeye yönelik değerlendirme çalışmaları, genel olarak, öğretmenin sadece sınıf içerisindeki değil tüm okul düzeyindeki liderlik rollerine odaklanmaktadır (Beycioğlu ve Arslan, 2010; Can, 2007; Demir, 2014). Beycioğlu ve Arslan (2010) tarafından yapılan çalışmada; “kurumsal gelişme”, “mesleki gelişim” ve “meslektaşlarla işbirliği” boyutlarında değerlendirme yapılmaktadır. Bununla birlikte söz konusu çalışmada “öğrencilere güvenmek”, “öğrencilere güven vermek” gibi öğrenci ve öğretmen etkileşimine yönelik az sayıda madde yer almaktadır. Benzeri şekilde, Can (2007) tarafından yapılan araştırma da, güçlü bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamak, karar süreçlerine katılmak, takım çalışmalarına etkin katılım gibi okul düzeyindeki süreçlere odaklanmaktadır. Ancak daha sınırlı da olsa; öğrencileri motive etmek, etkilemek ve sınıf liderliği rollerini yerine getirmek gibi sınıf içi roller de vurgulanmaktadır. Demir (2014) tarafından benzeri bir kavramsal çerçevede yapılandırılan “öğretmen liderliği kültürü”nü ölçmeye yönelik çalışmada; “mesleki işbirliği”, “yönetici desteği” ve “destekleyici çalışma ortamı” boyutlarına odaklanılmıştır. Öğretmen liderliği olgusunu geniş bir yönetsel bağlamda ve öğretmenler arasındaki etkileşime dayalı olarak ele alan bu yaklaşımın ilgili alan yazında yaygın olduğu söylenebilir (Muijs ve Harris, 2006; Sugg, 2013; York-Barr ve Duke, 2004). Bununla birlikte sınıf içine ve öğrenci öğretmen etkileşimine odaklı bir yaklaşım da alanyazında tartışılmaktadır (Apaydın, Vilkinas ve Cartan, 2011; Can, 2009; Cheng, 1994; Pounder, 2014; Yılmaz, Oğuz ve Altunkurt, 2017). Bu çerçevede Ertesvåg (2009) öğretmen sınıf liderliğinin akademik destek ve duygusal destek boyutları üzerinde durmaktadır. Söz konusu alt boyutlar, ÖSLÖ ile tanımlanan sınıf içi süreçler, etkileşim ve motivasyon boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak ÖSLÖ’nün öğretmen öğrenci etkileşimini sınıf ve okul dışı süreçlerde de değerlendirmesi bakımından farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmen liderliğini öğrenci ve öğretmen etkileşimine dayalı olarak ele alan bazı çalışmalarda ise söz konusu etkileşim, dönüşümsel liderlik, öğretimsel liderlik, rekabetçi değerler gibi kavramsal yapılar üzerinden dolaylı ya da sınırlı olarak değerlendirildiği görülmektedir (Apaydın, Vilkinas ve Cartan, 2011; Kovaç, 2011; Pounder, 2014; Pounder, 2006). Bu çerçevede ÖSLÖ’nün, genellikle okulun yönetsel süreçlerine odaklı olarak değerlendirilen öğretmen liderliğini, öğrenci ve öğretmen etkileşimine odaklı olarak ele alması ve bu etkileşimin kavramsal çerçevesini alt boyutları ile birlikte kapsamlı olarak değerlendirmeye imkan tanıması bakımından ilgili alanyazına özgün bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu yönüyle ÖSLÖ, öğretmen liderliği kavramını sınıf içi süreçler boyutunda ele alan ve bu süreçleri öğrenci görüşlerine göre değerlendirmeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, ölçme aracının tek faktörlü yapısı da kabul edilebilir düzeyde uyum değerleri göstermektedir. Buna göre farklı örneklem grupları ile yapının test edilmesi önerilebilir. Ayrıca ölçeğin öğretmen örnekleme için uyarlaması yapılarak, sınıf liderliğine ilişkin öğretmen algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı olarak yeniden tasarlanması, ampirik çalışmalar için kullanım alanını genişletecektir. Benzeri şekilde ölçeğin, daha alt ve üst öğretim düzeyleri için psikometrik özellikleri test edilebilir. Ölçme aracının, araştırmacıların yanı sıra okul yönetimi süreçleri açısından öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi amacı ile uygulayıcılar tarafından kullanılması önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında, öğretmen sınıf liderliğini belirlemeye yönelik benzeri bir ölçeğe rastlanmadığı için benzer ölçek geçerliliği çalışması gerçekleştirilememiştir. ÖSLÖ bundan sonraki öğretmenin sınıf içi liderlik rollerine odaklı çalışmalarda benzer ölçek geçerliliği için kullanılabilir.

References/Kaynaklar

- Apaydın, Ç., Vilkinas, T., & Cartan, G. (2011). Türkiye’de ortaöğretim okul öğretmenlerinin etkili liderlik belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 107-129.
- ASCD. (2015). *Teacher leadership: The what, why, and how of teachers as leaders*. Arlington, VA: Author. Retrieved from: www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf
- Ü. (1995). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 178.
- Bacanlı, H. (2018, November 7). In *Facebook* [Personal blog]. Türkiye’de eğitimin en önemli sorunu öğretmenin öğrenci ile ilişkisini düzenleme sorunudur. Retrieved from: <https://www.facebook.com/hbacanlı2/posts/2418642254818233>
- Baloğlu, N. (2011) Dağıtımçı liderlik: Okullarda yönetiminin yeniden yapılandırması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *The Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449. Doi: 10.1177/003172170108200607
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68, 276–286. Doi:10.1080/00131720408984639
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- BTLÇ. (2018). Supporting core teacher leadership skills: PRINCIPAL moves. *Boston Teacher Leadership Certificate Program*. Retrieved from: <http://www.teachers21.org/TLR>
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71. Doi: 10.1108/0957823941006311
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Crowther, F. (2009). *Developing teacher leaders*. California: Corwin Press.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14–19.
- Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515–539.
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. Doi: 10.1177/0263211X000283006
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-549.

- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: NCSL.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Henderson, M. V., & Barron, B. (1995). Leadership challenges for classroom teachers. *Education*, 116, 62-64.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A AED.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak*. Ankara: Nobel.
- Keser-Özmentar, Z. (2011). *Balanced scorecard'ın okullarda stratejik performans yönetim aracı olarak kullanılması* (PhD Dissertation). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Kılınc, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. Doi: 10.12738/estp.2014.5.2159
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma: Türkiye-Kosova örneği* (Master thesis). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443. Doi: 10.1177/0013161X92028003012
- Lavery, S. D., & Hine, G. S. (2012). *Principals: Catalysts for promoting student leadership*. Principal Matters, Winter.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561. Doi: 10.1177/0013161X08321221
- MEB. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2569.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2698.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003) Teacher leadership: Improvement through empowerment? *Educational Management and Administration* 3(4): 437-338.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw Hill: New York.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310-347. Doi: 10.1177/0013161X12456700
- Pounder, J. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285. Doi: 10.1108/QAE-12-2013-0048
- Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533- 545.

- PCS. (2016). Lead teacher job description. Retrieved from: <http://www.pasco.k12.fl.us>
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>
- Sugg, S. A. (2013). *The Relationship between teacher leadership and student achievement* (PhD Dissertation). Eastern Kentucky University, Kentucky, ABD. Retrieved from: <https://encompass.eku.edu/etd/138>
- Şencan, H. (2005). *Güvenirlilik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama klavuzu*. Mersin: E-kitap. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- TLEC, (2011). Teacher leader model standards. Carrboro, NC: Author. Erişim adresi: http://www.teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. Doi: 10.3102/0034654316653478
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. Doi: 10.16986/HUJE.2016016394
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Ek: Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözlemleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz.

Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. öğrencilere saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
2. tüm öğrencilere adil davranırlar.	1	2	3	4	5
3. işlerini severek yaparlar.	1	2	3	4	5
4. öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. öğrenciler için iyi birer örneklerdir.	1	2	3	4	5
6. başarı için etkileyici telkinlerde bulunurlar.	1	2	3	4	5
7. büyük hedefler gösterirler.	1	2	3	4	5
8. öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır.	1	2	3	4	5
9. öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.	1	2	3	4	5
10. öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.	1	2	3	4	5
11. okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.	1	2	3	4	5
12. öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar.	1	2	3	4	5
13. velilerle iyi bir iletişim içerisindedirler.	1	2	3	4	5
14. öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5
15. eleştiriye açıktırlar.	1	2	3	4	5
16. öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	1	2	3	4	5
17. öğrencileri takdir ederler.	1	2	3	4	5
18. öğrencilere güvenirler.	1	2	3	4	5
19. sınıfta ortak değerleri vurgular ve benimsenmesini sağlarlar.	1	2	3	4	5
20. öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler.	1	2	3	4	5
21. sınıfla ilgili kararlara öğrencileri ortak ederler.	1	2	3	4	5
22. teknolojiyi iyi kullanırlar.	1	2	3	4	5
23. dersleri öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlarlar.	1	2	3	4	5
24. dersleri ilgi çekici hale getirirler.	1	2	3	4	5
25. derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar.	1	2	3	4	5

An Analysis of Teacher's Performance Evaluation at Private Schools: Kahramanmaraş and Gaziantep Sample

Zerrin Önen¹, Mehmet Sincar²

Abstract

This study aims to determine the views of administrators working at private schools in Kahramanmaraş and Gaziantep on evaluating teacher's performance and to make some recommendations for an effective and sufficient teacher evaluation accordingly. This study explores questions such as what administrators think about implementing the evaluation results, whether there should be an evaluation system that differentiates by teacher competencies or not and how teacher's performance evaluation systems contribute to teacher's professional development. The data were gathered through semi-structured interview forms and analysed through the content analysis method.

Keywords: Evaluation, teacher's performance, evaluating teacher's performance, administrators

Received: 25.12.2018 / Revision received: 09.02.2019 / Approved: 25.02.2019

¹Teacher, Doctoral student, Inonu University, Malatya-Turkey, zonen83@hotmail.com, ²Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep-Turkey, mehmetincinar@yahoo.com

Atf için/Please cite as:

Önen, Z., & Sincar, M. (2019). An analysis of teacher's performance evaluation at private schools: Kahramanmaraş and Gaziantep sample. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 169-190. doi: 10.14527/kuey.2019.005.

Introduction

In our daily lives we always evaluate everything we come into contact with. But have you ever thought about it? What is evaluation? Actually evaluation is not a new term. Together with being more discussed in studies lately, research on evaluation go back to 1900s (Daley and Kim, 2010; Ellett and Teddlie, 2003; Toch and Rothman, 2008) and as a new technical term applied to education goes back to 1950s (Boykin, 1958). When these studies are examined it is seen that there have been various definitions for evaluation. For instance, Patton (1987) described evaluation as a process requiring collecting and analysing the information about a specific programme to be able to decide the degree of its effectiveness and to provide improvement. In another article, Sanders (2001, p. 363) defined the term as “a means to strengthen development, whether it is human, economic or other forms of development”. Kurban and Tok (2018, p. 3) interpreted evaluation as a term that is comprised of discovering the facts about the current situation, assessing and correcting-improvement. Docekal and Dvorakova (2015, p. 3743-3744) stated that “Evaluation is understood as the act of assessing value of an educational activity according to specific criteria, as well as collecting and analysing the information, based on which such assessment may be carried out.” Helvacı (2002) explained the term of performance evaluation as a systematic process which evaluate the successful and unsuccessful sides of the performance together. When educational organizations considered, it is clear that the term of development lies in the core of evaluation. Stronge and Tucker (1999, p. 356), for example, related the evaluation and development as “evaluation can be an important tool for supporting and improving the quality of teaching.” Stronge (2006, p. 1) stressed that “Teacher evaluation is, first, about documenting the quality of teacher performance; then, its focus shifts to helping teachers improve their performance as well as holding them accountability for their work”. Educational organizations come into existence with people-administrators, teachers, students- so it would be wrong to evaluate these organizations in one-dimensional way. Regarding to the evaluating of educational organizations, Docekal and Dvorakova (2015, p. 3749) pointed out that “evaluation’s individual phases or levels are interconnected just as with other factors out of the educational development programs”. Tamani, Talbi and Radid (2015) stressed that evaluation should be carried out with all parameters – administrators, teachers, other human resources. Among these, teachers play a key role in achieving school’s goals as the policy practitioners. In this sense, evaluating teachers become even more important because teachers are important in students’ education (Daley and Kim, 2010) and the purpose of teacher evaluation is to improve the quality of teaching (Daley and Kim, 2010; Feeney, 2007; Peterson, 2004; Stronge, 2006).

In literature there are a lot of studies about evaluating teachers’ performance from the aspects of content, policies, challenging, differentiated system by teacher competencies and implementing the results (Altun and Memişoğlu, 2008; Akşit, 2006; Balkar and Şahin, 2010; Bozan and Ekinçi, 2018; Daley and

Kim, 2010; Danielson, 2001; Ellett and Teddlie, 2003; Erkurt, 2017; Kurban and Tok, 2018; Marshall, 2005; Peterson, 2004; Reinhorn, Johnson and Simon, 2017; Sayın and Arslan, 2017; Stronge, 2006; Stronge and Tucker, 1999; Taylor and Tyler, 2012; Zhang and Ng, 2017). This article takes a look at the views of administrators working at private schools in two cities in Turkey -Gaziantep and Kahramanmaraş- on evaluating teachers' performance. It can be said that there is not any effective and sufficient teacher evaluation system carried out by school administrators working at Turkish state schools (Erkurt, 2017). According to the Ministry of National Education (MoNE) Regulation on Being Appointed and Replacement (2015), performance of every teacher who works at every type and degree of educational institution is evaluated to assess her/his efficiency, efforts and success in the end of each academic year by administrators of institutions (MoNE, 2015); however, it is not possible to observe application of an effective evaluation system in state schools. But the evaluation standards in private schools are quite different than state schools. In addition to being evaluated by MoNE, private schools have their own performance evaluation system. That is why, it was, in this study, aimed to investigate the views of school administrators working at private schools on evaluating teacher's performance and to make some recommendations for an effective and sufficient teacher evaluation. Accordingly, the views of school administrators regarding (1) the content of the teacher evaluation system, (2) a system that differentiates by teachers' competencies, (3) its contribution to the teacher's professional growth, (4) implementing the results and (5) recommendations for a better evaluation system were examined.

We focused on analysis of interviews that were held with school administrators about evaluating teacher's performance. The sample of this study consisted of six school administrators working at private schools in Gaziantep and Kahramanmaraş during the 2017–2018 educational year in Turkey. We wanted to reveal the views of private school administrators' views on evaluating the performance of teachers. We tried to find an answer to questions such as what is/ should be the content of performance evaluation, should there be an evaluation system that differentiates by teacher competencies or not, what do they think about implementing the evaluation results, and how do teacher's performance evaluation systems contribute to teacher's professional development.

Theoretical-Conceptual Approach to Evaluation

Evaluation has been an important issue for policy makers and educators. Evaluating teacher has been a focal point of the education systems since 1900s (Daley and Kim, 2010; Ellett and Teddlie, 2003; Toch and Rothman, 2008). In the beginning, teachers' personal traits were at the center of the evaluation process (Daley and Kim, 2010) then it shifted to evaluating effective teaching methods in 1950s and 1960s. It followed a process towards professional growth and school improvement in 1990s and into the 21st century (Ellett and Teddlie, 2003). In addition to professional growth and school improvement, student achievement

has been a criterion in evaluating teachers (Ellett and Teddlie, 2003; Peterson, 2004). With such criteria, establishing an effective teacher evaluation system would be challenging in terms of accuracy of measurement and evaluation criteria (OECD, 2009).

School achievement and indirectly student achievement are closely related to the quality of teaching (Darling-Hammond, 2000; Ellett and Teddlie, 2003; Heck, 2007; Stronge, Ward, Tucker and Hindman, 2007). When viewed from this aspect, the term of good teaching comes to the fore. What really makes a good teacher? Is it teacher's personal traits, his/her attitudes towards teaching or knowledge of major? Researchers expressed different opinions about what specific points should be observed during the evaluation. For example, Ellett and Teddlie (2003) stated that teachers were at first evaluated on their personal traits such as being honest, respectful, fair and now evaluation systems are focused on teacher's behaviour and performance. Toch and Rothman (2008) pointed out that while observing a lesson, teacher's abilities such as working with their students, teaching techniques, types of homework they assign should be evaluated. Bas Collins (2002) stated that supervision should lead to teacher's teaching performance by demonstrating methods, giving suggestions, issuing specific instruction, evaluating results and assessing teacher's performance. Recent studies underlined that evaluating teacher's performance should not only be handled with the individual level but also with the organizational level (Ellett and Teddlie 2003, Köse, 2017; Stronge, 2006; Stronge and Tucker, 1999; Zhang and Ng, 2017). For instance, Stronge (2006) claimed that if the evaluation is initiated on both individual and organisational level, it is better for students and community. Reinhorn et al. (2017) highlighted that when evaluations conducted by the principals were mostly situated cognition- the context in which they worked- rather than the individual cognition – teacher's or principal's beliefs and knowledge-, evaluation would be more effective for teachers. Stronge and Tucker (1999, p. 348) emphasized that "Personnel performance should be linked with the organisation's mission." Çelikten and Özkan (2018) stated that increasing the efficiency of the organisational behaviour is closely related to teacher's performance. Thus, it can be said that content of the evaluation can not be isolated from the institution; on the contrary, it should be related to the organisation's goals. Since the success of students are considered as the fundamental goal of schools, it would not be surprising to see the studies about teacher's performance and student's achievement. Studies about teacher's performance evaluation have been mostly carried out via classroom observations (Danielson, 2001; Peterson, 2004; Sawchuk, 2015; Toch, 2008; Zhang and Ng, 2017); however, most of these studies have highlighted that visiting only a lesson is not a sufficient way for evaluating teacher's performance (Akşit, 2006; Altun and Memişoğlu, 2008; Bas Collins, 2002; Başar, 1988; Danielson, 2001; Docekal and Dvorakova, 2015; Goe, Biggers and Croft, 2012; Marshall, 2005). Docekal and Dvorakova (2015, p. 3749) explained that "it is not sufficient to perform the evaluation only during the learning and development process. It is necessary to evaluate before the beginning of education and

development and after it has been completed, in order to define its contributions for the corporation or stakeholders.” Toch (2008) claimed that test scores are not the only solution because students have very different background –privileged or less privileged backgrounds and suggested that multiple resources such as portfolios, videos should be performed in evaluating teacher’s performance. Similarly, Stronge (2006) emphasized that using of multiple data source provides a fuller view of performance.

It is often said that teachers are evaluated to be judged. Traditionally evaluating teacher was administered to teachers but today it is seen as an activity with them (Aslanargun and Tarku, 2014; Memişoğlu, 2004) and makes teachers more active during the evaluation process (Danielson, 2001). In addition to the studies emphasizing that different methods should be applied in evaluating teacher’s performance (Bozan and Ekinci, 2018; Daley and Kim, 2010; Danielson, 2001; Goe et al., 2012; Peterson, 2004; Sayın and Arslan, 2017; Stronge, 2006; Toch, 2008; Zhang and Ng, 2017), there have been also studies stating that practices have not served as part of an effective system (Altun and Memişoğlu, 2008; Daley and Kim, 2010) and so evaluation systems have had significant changes in recent years (Ellett and Teddlie, 2003; Sawchuk, 2015; Toch and Rothman, 2008). For instance, Danielson (2001) proposed a differentiated approach and announced that teachers should not be evaluated by only a classroom visit; rather, some applications such as differentiated systems, multiyear cycle, active teacher roles, portfolios, professional conversations, student achievement should be employed. According to Danielson (2001, p. 13) “A differentiated approach is about relying on different activities, procedures and timelines for different groups of teachers.” The term of a differentiated system has attracted the educators’ attention too. For instance, in the Global Education Monitoring Report (2017, p. 71) it has been emphasized “No single measurement strategy can capture the full range of teacher performance or the composition of qualities important for effective teaching”. Likewise, Peterson (2004, p. 63) uttered that “No signal data source is valid for every teacher in a school and no individual data source is available for each teacher.” Similarly, Daley and Kim (2010) concluded that in spite of all criticisms such as being one-dimensional, undifferentiated, it is possible to design a new system that is multi dimensional, differentiated, objective and supportive for teacher’s personal growth. Danielson (2001) discussed a differentiated system which consists of different strategies for experienced or tenured teachers and novice teachers. Toch and Rothman (2008) stated that it is not a destiny to use the system that have been applied so far in evaluating teacher and also claimed that multifaceted evaluation models works better than the traditional evaluation methods because they are one-dimensional. Zhang and Ng (2017) expressed that it would be unfair to evaluate all teachers by using the same list criteria. From these points of views, it can be said that teacher should and can be evaluated by their competencies.

As discussed above, visiting only a lesson is not sufficient for an effective evaluation. In addition to all other negative criticisms about evaluating a teacher’s

performance, such a formal process creates a tension in the classroom, makes teacher feel nervous and impedes teacher's professional growth too (Marshall, 2005). At this point the relationship between evaluation and professional growth attracts the attention.

The perception of evaluating teacher's performance has changed and accordingly the purpose of the evaluation has naturally changed as well. The evaluation that was done to judge teachers previously shifted to an activity that is done to increase the degree of teacher's effectiveness and professional growth (Ellett and Teddlie, 2003). Regarding this, there are those who agree that professional growth and evaluation are closely related to each other and evaluation can contribute to teacher's development (Akşit, 2006; Çelikten and Özkan, 2018; Danielson, 2001; Danielson, 2011; Duke, 1990; Ellett and Teddlie, 2003; Erkurt, 2017; Konan and Yılmaz, 2018; Stronge, 2006; Stronge and Tucker, 1999; Taylor and Tyler, 2012; Zhang and Ng, 2017). Development is usually considered as a bureaucratic work, not a vehicle for improvement by school administrators (Stronge and Tucker, 1999) so they rarely share the results of evaluation with teachers to help them improve their performances (Bas Collins, 2002; Daley and Kim, 2010; Toch, 2008). However, the purpose of evaluation is to provide improvement (Bas Collins, 2002; Daley and Kim, 2010; Peterson, 2004; Stronge, 2006; Feeney, 2007). Evaluation results should be used for improvement. When the studies in the literature are examined it could be concluded that the term of feedback has come to the forefront (Erkurt, 2017; Feeney, 2007; Goe et al., 2012; Reinhorn et al., 2017). So, the answer of the question "what is feedback? is important. Hattie and Timperley (2007, p. 23) defined the term as "information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one's performance or understanding". Considering the research with the study focused on teacher's giving feedback to improve teaching and learning conducted by Hattie and Timperley, it can be said that this agent is the administrator as the person who evaluates teacher's performance. In this sense feedback that is provided by administrators gains more significance because it is expected to contribute to teacher's professional growth. Bas Collins (2002) uttered that first purpose of supervision is to give feedback because it contributes to the professional development. Similarly, Reinhorn et al. (2017) concluded from their studies that feedback that was given by the administrators helped teachers to improve. Çelikten and Özkan (2018) claimed that performance evaluation has two objects. One of them is to get an idea about job performance of the personnel and the other one is to give feedback to the person. They also highlighted that since the evaluation is a process of feedback, this let teachers learn about positive and successful sides of their current performances, determine deficient sides of their performances and so they can get greater gains in terms of self-development. Tylor and Tyler (2012) noted that teachers who receive critical feedback learn new information about their performances, develop new skills and become more successful. So, it can be inferred that evaluation is not a procedure that must be completed. On contrary, findings from evaluations should be used for

promoting and sustaining professional growth (Danielson, 2001; Feeney, 2007; OECD, 2013; Stronge, 2006; Sawchuk, 2015) because evaluation results guide teachers in their professional growth and in the improvement of student achievement (Davis, Ellett and Annunziata, 2002; Stronge, 2006).

Finally, evaluation is a term including the process (formative) and the results (summative) phases (Bas Collins, 2002; Tylor and Tyler, 2012). Formative evaluation is the phase that is conducted during the year and contains the data collection, classroom observation, feedback, write-ups and plan stages of professional progress (Bas Collis, 2002). All these activities including classroom observations, providing feedback, having meetings just before and after the evaluation can be considered as a part of formative evaluation. Besides formative evaluation, other type of evaluation- summative evaluation- marks the end of evaluation. It consists of review and integration of formative evaluation, summary of teacher's performance and administrator's views (Bas Collins, 2002; OECD, 2009). Summative evaluation is mostly conducted at schools and results are guided in two ways- for punishment and for rewards. The way of implementing the evaluation results is a current-debated topic (Adnot, Dee, Katz and Wyckoff, 2017; Bozan and Ekinici, 2018; Çelikten and Özkan, 2018; Peterson, 2004; Reinhorn et al., 2017; Toch, 2008; Toch and Rothman, 2008; Vaillant and Gonzalez-Vaillant, 2017). It is known that punishment does not work in increasing the frequency of desired behaviour, it just supresses (McLeod, 2007; Mill, 2009) so punishment methods should not be employed; but, on the contrary, punishment methods such as removal or dismissal of teachers may work at schools in terms of school's success. Adnot et al. (2017), for example, emphasized that provided schools identify the low-performing teachers accurately, dismissal of teachers can reverse and replace them with more effective teachers and conclude with a positive reflection on students' achievement. However, it is also highlighted that punishing teachers and schools for their low performance after evaluation is not a solution (Çelikten and Özkan, 2018; Reinhorn et al., 2017; Vaillant and Gonzalez-Vaillant, 2017). Vaillant and Gonzalez-Vaillant (2017) noted that evaluation systems that benefited from the results positively rather than punishing the schools and teachers have been more successful in the USA. Reinhorn et al. (2017) who focused on improvement claimed that policies that are centered on teachers' development get more appreciaiton. It is known that reinforces should be used in increasing the frequency of intentional behaviour. Motivational impacts that are given to the teachers related to the evaluation results can be considered as a reward. These impacts or rewards can be tenure, merit pay, promotion or differentiated compensation. For instance, Toch (2008) reported that if teachers get paid the same, it would be meaningless to evaluate teachers carefully. Similarly, according to Toch and Rothman (2008) single salary schedule may prevent to conduct better evaluations. Some modifications like performance pay to the single salary schedule may work in making evaluations stronger. That is, evaluation should be incentive and encouraging. Consequently, studies supporting that motivational impact such as merit pay, promotion, compensation should be avoided are also

available in the literature. For instance, in the Global Education Monitoring Report (2017) it was stated that linking student performance to teacher’s salary is not acceptable because it diminishes the motivation and creates unfairness. Peterson (2004) asserted that applications like merit pay prevent cooperation.

Method

Qualitative research aims to explore the detailed understanding of meanings, attitudes, and intentions expressed by those who experience the studied phenomenon (Cohen, Manion and Morrison, 2011). Since qualitative research gives the detailed picture of people’s perceptions, interactions and experiences (Springer, 2010) a qualitative research procedure was employed in this study. Research data were collected through semi-structured interviews. To have richer and deeper knowledge purposeful sampling method was preferred; so, six private school administrators working at different levels of school -pre-school, primary school, secondary school, high school-in Kahramanmaraş and Gaziantep, Turkey, during the 2017-2018 educational year were chosen as the participants. Participants were informed via phone calls about the study before the interviews. The interviews were taped, deciphered, and sent them to confirm. The interview protocol was sent by email before conducting the interviews. All participants preferred to participate in the interview at their schools.

Participants were coded by numbers. For example, participant 1 was coded as P1, participant 2 was coded as P2... Their characteristics are shown in table 3.1.

Table 1
Participants’ Characteristics

Partici pants	Seniority			Type of School			
	Occupation (Year)	Administration (Year)		Pre- Primary	Primary	Secondary	High School
		10+	1-10				
P1	X		X				X
P2	X	X					X
P3	X	X		X			
P4	X	X				X	
P5	X	X			X		
P6	X		X		X		

Data collection and data analysis

A semi structured interview form was used to reveal participants' views on evaluating teacher's performance. Interview questions were derived from the related literature. The interview form consisted of two parts. The first part included demographic questions such as rank, type of school and branch and a second part included five questions about performance evaluation such as what should the content of the performance evaluation be, how should the teacher's performance be evaluated, do the performance evaluation systems contribute to the professional development, if so, how?

The interviews were conducted at schools. A voice recorder was used with the consent of the participants to prevent data loss. Each participant was interviewed separately and each interview took about 45 minutes. Validity and reliability of the study were carried out through internal validity, member checks and inter-coder reliability process (Lincoln and Guba, 1985). The interviews were transcribed and were sent to the participants through e-mail to confirm. After the confirmation, the data were analysed through the content analysis by carefully examining the transcriptions of the interviews, forming categories and codes (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2007; Patton, 2002; Strauss and Corbin, 1990). Participants' statements were made into codes by keeping the original content of the transcriptions. Then these codes were integrated into categories with a holistic approach. In order to strengthen reliability, the analysis was conducted by the first and second authors independently then the conclusions were compared. These conclusions have been presented in following section.

Findings

This section presents the findings of the study and their subsequent analysis. The findings that were gathered at the end of semi-structured interviews are presented. The data are organised into six categories: individual context, organisational context, process, type of evaluation, feedback and implementing the results and thirteen codes. These categories and codes are presented in table 3.1.

Table 2
Categories and Codes

Category	Code	N
Individual Context	Having the capability of communicating	6
	Self-disciplined	4
	Being easygoing	2
Organisational Context	Knowledge of pedagogy	5
	Student's success	4
	Sense of belonging to the school	2
Process	A differentiated system	4
	An egalitarian approach	2
Type of evaluation	Formative+Summative	5
	Summative	1
Feedback	Encouraging development	6
Implementing the Results	Reward	6
	Punishment	6

Individual context

This category involves the views of participants about the content of evaluation. In the 'individual context' category, they highlighted that personal traits are very important and one's behaviour is not very different from her/his personal traits. That is to say, personal traits and displayed behaviour interact with each other. They stated that teacher's personal trait is one of the criteria that must be evaluated during the teacher performance evaluation. While this finding is consistent with the literature (Ellett and Teddlie, 2003) stating that a teacher must be honest, fair and respectful, in this study some personal traits such as having a capability of communicating with people, being easygoing and self-disciplined were highlighted. Among these traits the code of having the capability of communicating with people was the most repetitive code under the individual context category. Participants underlined that teachers should have a good dialogue with students, parents, administrators and colleagues. One participant expressed his ideas as follows:

As you know education is a tripod structure. It is a triangle comprised of student, family and school. It forms as a result of mutual interaction. To be able to manage this interaction depends on the teacher's high ability of communicating. It is very important that she/he can communicate in a good way with both student and parent. (P3)

Other participants who expressed their opinions about this topic stated that communicating is a very important point, as explained by an administrator:

Can teacher communicate with students, parents, administrators and other teachers at school? If she/he can, is it a true communication? These are important for us because teaching firstly is a communication profession. I mean if you can

not communicate you can not teach. We can also say that the quality of communication that the teacher has with her/his colleagues and administrators goes parallel with teacher's performance. (P5)

Participants expressed that teachers work with other people -teachers, administrators- to achieve the goals of the school. Regarding this, they stated that teachers should be easygoing because cooperation requires to work together. One of the participants explained:

While evaluating performance it is important that whether she/he leads a team, is a part of the team or what kind of contributions she/he has made to her/his colleagues' development about her/his field and pedagogy while working. (P4)

Since teaching is a profession that is under the effects of teachers, students, parents, administrators, it is inevitable to work with people of different personal traits, to affect them or be affected by them during the process. Besides this, some participants underlined that teacher must be self-disciplined and must have a task-oriented approach. For instance, a participant explained his understanding of performance evaluation as teaching the lesson, attending the class on time and doing the tasks that are given to him.

Considering all these statements we can say that teachers are models for students especially in terms of personal traits so teachers and their personalities are very important. They have high or poor performance at working places depending on their personal traits.

Organisational context

This category contains the participants' views about the content of the performance evaluation as well. Participants who emphasized the reality of central exam highlighted the code of 'knowledge of pedagogy' under the category of organisational context. It is known that schools are organisations and so they have some goals. The reason for teacher to be at school is undoubtedly is to achieve the school's goals. Organisational success is directly related to what extend teacher acts in accordance with school's goals. Participants who view the content of teacher's performance evaluation from the organisation perspective highlighted that teacher's performance should be evaluated at organisational level besides the side of evaluation about his/her personal traits. As part of the organisational context, the codes of teacher's knowledge of pedagogy, student's success and sense of belonging under organisational context came to the forefront. The knowledge of pedagogy that was uttered by five participants became the most repetitive code.

It is a must to be able to teach according to the student's level and know the characteristics of whole group such as physical development, social mental development, psychological development and physiological development. (P3)

Teacher's performance should be evaluated according to the qualitative data rather than the quantitative data. Observations are very important. The teaching strategies, methods and techniques that are used by teacher should defi-

nitely be observed, evaluated and given to the teacher as a feedback. Teacher may have a very high level of knowledge but can she/he teach according to the student's level? Can she/he motivate or lead students? (P5)

In addition to the knowledge of pedagogy, the findings in the literature pointed out (Ellett and Teddlie, 2003; Peterson, 2004) that student's success is a criterion on evaluating was uttered by the participants as the academic success of student performed in exams should be a criterion for performance evaluation. One of the participants expressed:

34 students at 8th graduated from our school last year. 10 of these students got accepted into science high school. We had 37 students at 8th two years ago and 14 of these students got accepted to the same schools. Is not this my teachers' success? This is my teachers' success; not mine. Of course, I will take into consideration this while evaluating their performance. (P6)

A participant who agreed with the idea that the student's success should be a criterion distinguished the evaluation of core curriculum teachers from competency-based lesson teachers.

We have an indispensable reality: Exam. While evaluating the core curriculum teachers, you must consider in terms of the exam as well. The criteria that you are going to evaluate should be parallel with it. For example, while there are questions for a physics teacher to what extent students became successful in the exam at the end of the school year, about competency-based lessons there are some recordings such as to what kind of contests students attended both at city level and national level, what kind of success they made at sportive activities. Our main criterion for competency-based lessons is the rate of students who attended the contests. For core curriculum lessons we take account of the student's success. (P1)

During the process of evaluation, besides of academic success, it should not be forgotten that teachers are social beings. Then, if the teacher adopts the environment, she/he is in as a social being, she/he develops a sense of belonging to the school depending on this. It is known that a person who has developed a sense of belonging gives a good performance by embracing the job. Related to this, a participant clearly expressed that it is necessary to develop a sense of belonging to the school in evaluating teacher's performance.

One of the factors that comes to the forefront at private schools while evaluating the teacher's performance is the degree of teacher's developing a sense of belonging to the school. (P2)

The findings in the organisational context indicate that the content of evaluating teacher's performance has been changed and denote that teacher's performance should be evaluated both at the organisational level and the individual level (Daley and Kim, 2010; Ellett and Teddlie, 2003; Stronge, 2006; Stronge and Tucker, 1999; Zhang and Ng, 2017).

Process

This category is about the approaches that should be deemed within the period of evaluating teachers' performance. It reveals the views of participants to the question of "Can we say that there should be an evaluation system by teacher's competencies or a standardized evaluation system, why?" Related to the category of process, while some participants emphasized that an egalitarian approach should be adopted in evaluating performance, some of the participants stated that a system that differentiates by teacher competencies should be adopted. The view of different methods should be adopted in evaluating performance (Akşit, 2006; Bozan and Ekinci, 2018; Daley and Kim, 2010; Danielson, 2001; Goe et al., 2012; Kurban and Tok, 2018; Peterson, 2004; Stronge, 2006; Toch, 2008; Zhang and Ng, 2017) was implied in the present study as performance evaluation must be differentiated by type of course subject. For example;

A criterion that you use while evaluating the performance of mathematics teacher should not be the same as you evaluate the performance of any physical education teacher, visual art teacher or music teacher. For example, we have a system called portal that we use at our school and it is different from e-school. While using portal, a mathematics teacher gives homework, follows it, sends messages to the parents, etc. If we take using such a system as a criterion for example while evaluating a physical teacher's performance, we will make mistake. The performance of core curriculum teachers must be evaluated differently. As I said before, the core curriculum lessons such as Turkish, mathematics, science and religion and moral must be evaluated separately and social lessons such as physical education, visual art and music must be evaluated separately. (P4)

Since the content of every lesson is different from each other it is important to keep in mind that all courses can not be evaluated by the same criteria. This finding supports the view in the literature (Bozan and Ekinci, 2018; Kurban and Tok, 2018) that every branch teacher's performance should not be evaluated by the same way. In addition to this, regarding whether different applications should be adopted according to seniority or not, it was seen that participants expressed different opinions. For instance, while some participants remarked that a differentiation according to the seniority should be made while evaluating the performance,

Evaluating the performance of a novice teacher is done as a whole. You pay attention to her/his communication skills and tests how she/he uses her/his body language. One of the points that we put particular emphasis on novice teachers is that whether her/his pedagogy knowledge is enough or not. Pedagogy differences will come out while evaluating the performance of a novice teacher and a senior teacher. This is the first one. The second one is experience. I mean, because she/he has an experience in her/his field and produces for 10 years I can not evaluate such an experienced teacher's performance and a novice teacher's performance in the same category. So, the evaluation of experienced teachers should be different from the evaluation of novice teachers. (P2)

Another participant explained that:

It is not true to evaluate a teacher's performance by her/his seniority. Should we evaluate a 20 or 10-years experienced teacher's performance in the same way with a 5-years experienced one. I think they should not be gone through the same procedure. (P4)

Similarly, participants who stated that an egalitarian approach should be adopted in evaluating performance discussed this in terms of educational status and remarked that any differentiation – having a MA degree or PhD- should not be applied.

I go through the same procedure with both teacher who has a master degree and does not have a master degree because both of them are teachers. Teaching is important here. Based on my experiences I think that a teacher with a master degree will be more succesful but still the working hours are the same, give the same lesson and do the same job; so, I think that all of them should be treated equally. (P6)

Participants expressions reveal that everyone has a different personality and background so the same performance can not be expected from all teachers. These expressions of participants also are not very different from the findings of the previous studies (Daley and Kim, 2010; Danielson, 2001; Goe et al., 2012; Kurban and Tok, 2018; Peterson, 2004; Sayın and Arslan, 2017; Stronge, 2006; Toch, 2008; Zhang and Ng, 2017). From the findings we could infer that all teachers' performance should not be evaluated by the same criteria and different methods should be used.

Type of evaluation

This category relates the participants' views about how teachers' performance should be evaluated. The codes of 'summative' and 'both formative and summative' were obtained related to the type of evaluation category. While only one participant stated that a summative evaluation should be conducted, five of the six participants stated that both a formative and summative evaluation should be conducted.

With reference to the view that the aim of the evaluation is to provide development (Aksit, 2006; Bas Collins, 2002; Daley and Kim, 2010; Peterson, 2004; Stronge, 2006; Feeney, 2007), participants highlighted the procedure by centering the development of the teacher on the performance evaluation. They also indicated that both procedure and result should be evaluated together. For example, while one of the participants expressed that:

There is such a teacher that she/he is very succesful during the term, manages the procedure very well but can not reach a conclusion. There is such a teacher that she/he is very passive and not very good during the term but she/he gets a conclusion. Both of them are not the ideal teachers. Teacher should both manage the procedurevery well and reach a succesful conclusion; accordingly, both of them should be evaluated together. (P4)

Another participant stressed that:

In my opinion it is necessary to make an evaluation between two periods of time. I do that. The first one is during the year and the second one is at the end of the year. Not only will the first evaluation make the second evaluation easier but also increase the teacher's performance and help the teacher to see her/his deficiencies. (P2)

Participants' expressions that performance evaluation is a notion involving both procedure and the result are highly important in terms of referring to the studies which highlight the procedure and the result should be integrated while evaluating (Bas Collins, 2002; Tyler and Tyler, 2012).

Feedback

Feedback can be defined as any kind of written or verbal information or criticism about teacher's performance provided by her/his administrator. The code of "encouraging development" was obtained related to the question of "Do you think that the performance evaluation systems contribute to the professional development? and if so, in what ways?" All participants agreed that feedback may contribute to the development. In this study it has also been emphasized that teachers may improve themselves professionally if they receive enough positive feedback in the end of the evaluation procedure; however, it has also been highlighted that evaluation is not a judgmental notion; rather, it is a notion that encourages a person to develop herself/himself. One of the participants explained that:

When you evaluate a teacher's performance you have a meeting with her/him. You chat. You share your observations with her/him and advise about what to do to be better. At the same time, you consolidate positive sides of her/his performance by verbalising good sides of the performance. (P2)

We consult our teachers as well. We talk about the positive and negative sides of the performance frankly and honestly. By stating that the aim of the evaluation is to improve ourselves and taking into consideration this I evaluate the teacher's performance monthly. (P3)

Since the aim of the evaluation is to provide development participants' expressions about professional development are expected. Participants stated that insufficient sides of the performance should be detected and teachers should be guided at the end of the evaluation. Also, participants underlined that evaluation should enable teachers to develop themselves by giving information about their performances:

Performance evaluation should encourage the person to develop oneself. I think a teacher should be evaluated about her/his deficiencies. Informing the teachers about the deficiencies determined at the end of the evaluation is welcomed by the teachers. Also sharing our opinions with them about how they will be in their favour if they remedy those deficiencies makes our teachers be happier. Then the teachers try to do their best to remedy the deficiencies. (P1)

Actually, development and renewal occur at the end of an evaluation process. So, evaluating the performance of teachers working at educational organisations is important because teachers' improvement can be provided by giving feedback and so the number of successful schools increases. Also, participants' statements about this point show parallelism with the views from the literature (Bas Collins, 2002; Çelikten and Özkan, 2018; Danielson, 2001; Davis et al., 2002; Erkurt, 2017; Feeney, 2007; OECD, 2013; Reinhorn et al., 2017; Stronge, 2006; Sawchuk, 2015; Taylor and Tyler, 2012) that feedback should/can contribute to the one's professional development. What emerges from this finding is that feedback should support the teacher's development especially professional development because the more one gets positive and developmental feedback, the more she/he becomes successful.

Implementing the results

In this section we present the answers of our participants to the question "What do you think about implementing the evaluation results? Regarding this category, all participants underlined the notions of rewards and punishment as it is presented in literature. Almost all stated that teachers should be rewarded at the end of the evaluation procedure; however, it was also stressed that punishment should be the last solution to the problem. For example, regarding the punishment, one of the participants pointed out that punishment is a very simple solution and should be the last solution. Another participant supported this and noted that punishment is not a preferred practice. He expressed:

Punishment is always offensive. Negative things do not allow us to reach a successful conclusion. The same thing is true for my teachers as well. (P4)

It was pointed out that if a punishment is administered then it results as not working with the same person following year. The statements of the participants are parallel to the findings of a study conducted by Adnot et al. (2017) that if a teacher with low-performance is dismissed and replace her/him with a more effective teacher, a positive reflection can be observed on students' success. All participants delivered their opinions about punishment and verbalised this as not working with them following year. For instance, participant 5 stated that

If we think that we do not progress we annul the contract at the end of the school year. If the performance of my teacher is under the red line, we have to decide not to work with her/him for the following year. (P5)

Regarding the implementations of the evaluation results the term of reward was given priority. For instance, while some participants evaluated the contract renewal as a reward, some participants evaluated merit pay, promotion or a certificate of appreciation or achievement as a reward.

I think regarding the successful teachers, continuing to work at the same school for the following year is her/his reward. (P5)

There are a few evaluation criteria. We honour our teachers by giving her/him a certificate of appreciation at ceremonies. While renewing the contract we increase the salary of our successful teachers. (P1)

We pay our successful teachers a bonus at the end of the school year. (P6)

These statements show that reward should be taken into account. The participants' emphases on reward is parallel with the findings of the study conducted by Vaillant and Gonzalez-Vaillant (2017) that revealed that if the evaluation results are used positively then the school and teachers become more successful.

All these findings indicate that reinforces increase the frequency of intentional behaviour. When rewarding is considered as a reinforce paying bonus or giving a certificate of appreciation increase the person's motivation. As it is known motivation prods the person into action and directs the way. The energy of a person highly motivated reflects to the organisational applications and so organizational efficiency increases.

Discussion and Conclusion

This study reveals the views of the administrators working at private schools in two cities -Gaziantep and Kahramanmaraş- in Turkey about evaluating teachers' performance. The findings were consistent with the literature on this topic. For example, the finding that teacher's performance evaluation should be carried out at two levels -individual level and organisational level- was mentioned in many studies (Ellett and Teddlie, 2003; Köse, 2017; Konan and Yılmaz, 2018; Stronge, 2006; Stronge and Tucker, 1999; Zhang and Ng, 2017); however, while personal traits evaluated at individual level were expressed as being honest, respectful and fair in the literature (Ellett and Teddlie, 2003), these personal traits were listed as having a high capability of communicating with people, being easygoing and self-disciplined in our study. Teachers deal with students, parents or administrators as a matter of course; that is to say, it is human that they deal with, not robot and so it can be said that participants' statements about communication are highly important. The view highlighted in literature that the content of performance evaluation has shifted from teacher's personal traits to the organisation's success since 1950s (Daley and Kim, 2010; Ellett and Teddlie, 2003) came forefront in our study as evaluation should also be conducted at organisational level. Regarding the organisational level, the terms of knowledge of pedagogy, student's success and sense of belonging to the school have been the most repetitive codes. While the views about knowledge of pedagogy and student's success support to many studies (Darling-Hammond, 2000; Ellett and Teddlie, 2003; Heck, 2007; Peterson, 2004; Stronge et al., 2007) the view about sense of belonging to the school have been one of the findings that we reached at the end of the research, which slightly different from the literature. Findings have supported the view that the level of student's success is closely related to the quality of teacher's teaching ability (Darling-Hammond, 2000; Ellett and Teddlie, 2003; Heck, 2007; Stronge et al., 2007) and indicated that student's success has become a criterion in evaluating the teacher's performance (Ellett and Teddlie, 2003; Peterson, 2004).

The point that the pedagogy and knowledge can be evaluated (Rothman, 2008) through the classroom observation -one of the techniques that are used while evaluating the performance (Danielson, 2001; Peterson, 2004; Sawchuk, 2015; Toch, 2008; Zhang and Ng, 2017) has been another finding in our study. However, it has also been found out in our study that the criteria of pedagogy and knowledge will be insufficient while evaluating the performance (Akbaba Altun and Memişoğlu, 2008; Bas Collins, 2002; Başar, 1998; Danielson, 2001; Docekal and Dvorakova, 2015; Goe et al., 2012; Marshall, 2005). Besides these criteria, developing the sense of belonging to the school should also be taken into consideration. Related to the performance evaluation, the view that different methods and techniques should be used by competencies during the process of evaluation (Akşit, 2006; Daley and Kim, 2010; Danielson, 2001; Goe et al., 2012; Peterson, 2004; Sayın and Arslan, 2017; Stronge, 2006; Toch, 2008; Toch and Rothman, 2008; Zhang and Ng, 2017) was expressed in our study as a differentiated evaluation system can be adopted according to the teacher's branch.

Curriculum of all lessons are different from each other and different knowledge, skill and attitudes are taught in each lesson so it can not be said that there is a standard evaluation method including all lessons. It seems that evaluating the performance by the same criteria is true but it would be inaccurate to evaluate all teachers' performance by the same criteria since the content of the lessons, teaching methods and techniques are different from each other. Only standard criteria can be determined for common goals. Nonetheless, the view that teacher's educational background (MA, PhD) and seniority should not cause a differentiation has been a finding as slightly different from the literature.

Participants expressed that evaluation should be conducted both in a formative and a summative phase way; however, the formative phase was mentioned in the study more than the summative phase. In formative phase, the picture of current situation is drawn in evaluation and accordingly deficient aspects are determined and development process is formed. Participants stated that the aim of performance evaluation is not to judge the person; on contrary, to pave the way to the development. This point is important in terms of referring to the studies in literature (Stronge, 2006; Bas Collins, 2002; Çelikten and Özkan, 2018). For instance, Stronge (2006) summarized the evaluation process as firstly determining the quality of teacher's performance and then helping her/him with developing her/his performance. Thus, it can be said that performance evaluation system should have both a formative and summative phase.

As revealed in this study, participants highlighted the relationship between feedback and evaluation. The view that evaluation should be supportive of development was interpreted by the participants as professional development and in this regard, the finding that performance evaluation can contribute to the teacher's professional development concurs with previous studies (Akşit, 2006; Bas Collins, 2002; Danielson, 2001; Davis et al., 2002; Duke, 1990; Ellett and Teddlie, 2003; Erkurt, 2017; Sayın and Arslan, 2017; Feeney, 2007; Konan and

Yılmaz, 2018; OECD, 2013; Stronge, 2006; Sawchuk, 2015; Stronge and Tucker, 1999; Taylor and Tyler, 2012; Zhang and Ng, 2017). For instance, Bas Collins (2002) claimed that the first purpose of the evaluation is to give feedback because it contributes to the professional development. Similarly, Ellett and Teddlie (2003) asserted that performance evaluation is an activity which is conducted to increase the teacher's performance and efficiency. In parallel, it has been underlined that performance evaluation results guide to the teachers' professional development and accordingly to the improvement of student's success (Davis et al., 2002; Stronge, 2006).

Although there are some studies in the literature that have revealed divergent opinions about rewarding or punishing the teachers (Adnot et al., 2017; Bozan and Ekinci, 2018; Çelikten and Özkan, 2018; Peterson, 2004; Reinhorn et al., 2017; Toch, 2008; Toch and Rothman, 2008; Vaillant and Gonzalez-Vaillant, 2017). Participants in this study emphasized that successful teachers should be rewarded in the end of evaluating the performance. This finding supports the view asserted by Vaillant and Gonzalez-Vaillant (2017) that if evaluation results are used positively rather than negatively, teachers and schools will be more successful.

Finally, with reference to the view that motivation and reinforces are important in terms of increasing the frequency of intentional behaviour (Çelikten and Özkan, 2018), an incentive such as extra salary, a certificate of appreciation or achievement can be an instrument in increasing teacher's performance. In addition to giving a reward to the successful teachers, participants also announced that unsuccessful teachers should not be punished. Punishment is an offensive factor and causes lack of motivation. Regarding the punishment all of the participants remarked that they have to stop to work with the same person for the following year as one participant stated: "If we think that we do not progress, we annul the contract at the end of the school year." This perception is similar to the results of the study conducted by Adnot et al. (2017) who argued that if unsuccessful teachers are dismissed and replaced with more successful teachers then student's success will be higher.

Consequently, we claim that teacher's performance should be evaluated both at individual and organisational level. In addition to this, a system that differentiates by teachers' competencies should be created. Regarding the process of evaluation and implementing the results, rewarding should be brought forefront, not punishment. It should also be kept in mind that evaluation should contribute to the teacher's professional growth.

References

- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in dcps. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.
- Altun, A. S., & Memişoğlu, S. P. (2008). The opinions of teachers, administrators and supervisors regarding performance assesment. *Educational Administration: Theory and Practice*, 14(1), 7-24.
- Akşit, F. (2006). The views of teachers on evaluating the performance (Sample of Bigadiç primary school teachers). *Journal of Social Science Studies*, 2, 76-101.
- Aslanargun, E. & Tarku, E. (2014). Teachers' expectations about supervision and guidance roles of supervisors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 281-306.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2010). The opinions of secondary school teachers on teacher performance appraisal model and implementations. *Elementary Education Online*, 9(1), 396-412.
- Bas Collins, A. (2002). School-based supervision at a private turkish school: A model for improving teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 172-190.
- Başar, H. (1988). Evaluating the performance of teachers. *Education and Science*, 12(70).
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: transforming qualitative information*. Thousands Oaks, London: Sage.
- Boykin, L. L. (1958). What is evaluation?. *The Journal of Educational Research*, 51(7), 529-534.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Evaluation of principals and teachers' opinions related to teacher performance evaluation process: A qualitative study. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Planning educational research: Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, London: Sage.
- Çelikten, M., & Özkan, H. H. (2018). Teacher performance evaluation system. *OPUS- International Journal of Society Researches*, 8(15), 806-824. DOI: 10. 26466/opus. 418565.
- Daley, G., & Kim, L. (2010). A Teacher Evaluation System That Works. Working Paper. National Institute for Excellence in Teaching.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational leadership*, 58(5), 12-15.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.
- Davis, D. R., Ellett, C. D., & Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.
- Dočekal, V., & Dvořáková, M. (2015). Evaluation levels in education. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3743-3749.
- Duke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

- Erkurt, H. (2017). *The perspectives of primary education teachers and inspectors regarding auditing and performance evaluation systems in primary schools* (Unpublished master thesis dissertation). Near East University, Lefkoşa, Cyprus.
- Feeney, E.J. (2007) Quality feedback: The essential Ingredient for teacher success. *The Clearing Hous*, 8(4), 191-197.
- Global Education Monitoring Report. (2017). Accountability in education: Meeting our commitments. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>, on 04/11/2017.
- Goe, L., Biggers, K., & Croft, A. (2012). Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning. Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heck, R. H. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432.
- Helvacı, M. A. (2002). The importance of performance appraisal in performance management process. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 35(1-2), 155-169.
- Konan, N., & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- Köse, A. (2017). Problematic course supervision within Turkish education system. *Çukurova University Journal of Education Faculty*, 46(2), 298-367. DOI: 10.14812/cuefd.304234.
- Kurban, C., & TOK, T. N. (2018). Assessment of the role of school principals in the performance audit system, based on teacher opinions. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 11(1), 1-17.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735. <https://doi.org/10.1177/003172170508601004>
- McLeod, S. A. (2007). BF Skinner: Operant conditioning. Retrieved September, 9, 2009.
- Memişoğlu, S. P. (2004). Perceptions of teachers in relation to the supervisory behaviours of primary education supervisors, *Education and Science*, 29(131), 30-39.
- Mill, P. (2009). Punishment doesn't work. *5 to 7 Educator*, 2009(59), 20-22.
- Ministry of National Education Regulation on Being Appointed and Replacement (2015, 17 April). Official Gazette (Number: 29329). Available from: <http://www.hukukturk.com/en/official-gazette-of-tr?Tarih=17%2f04%2f2015>, on 31/01/2019.
- OECD (2009). Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices, Available from <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>, on 03/11/2017.
- OECD (2013). Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (1987). *Qualitative research evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Patton, M. Q. (2002). Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations. In C.D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research and evaluation methods*. Thousands Oaks, London: Sage.

- Peterson, K. (2004). Research on School Teacher Evaluation, *NASSP Bulletin*, 88(639), 60-79.
- Reinhorn, S. K., Johnson, S. M., & Simon, N. S. (2017). Investing in development: Six high-performing, high-poverty schools implement the massachusetts teacher evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 383-406.
- Sanders, J. R. (2001). A vision for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 363-366.
- Sayın, S. D., & Arslan, H. (2017). Determining the opinions of teachers and administrators about the multiple indicators through teacher performance assesment process and self-evaulation. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TLCE)*, 6(2), 1222-1241.
- Springer, K. (2010). *Educational research*. John Wiley&Sons, Inc. USA.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking And Best Practice*, 2, 1-23.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999). The politics of teacher evaluation: A case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339-359.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). Can teacher evaluation improve teaching?. *Education Next*, 12(4), 78-84.
- Tamani, S., Talbi, M., & Radid, M. (2015). Evaluation of the Trainings in Higher Education: Case of the Faculty of Science Ben M'Sik. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1038-1042.
- Toch, T., & Rothman, R. (2008). Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education. Education Sector Reports. Education Sector.
- Vaillant, D., & Gonzalez-Vaillant, G. (2017). Within the teacher evaluation policies black box: two case studies. *Teacher Development*, 21(3), 404-421.
- Zhang, X. F., & Ng, H. M. (2017). An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 196-218.