

Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması¹

Kadir Beycioğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi

Battal Aslan
Hakkâri Üniversitesi

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, analiz tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntemler kullanılmıştır. Nicel boyutta anket tekniği, nitel boyutta ise odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi 721 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Okulun gelişmesi, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında katılımcıların çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algı düzeyine göre yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

Anahtar sözcükler: *Liderlik, paylaşılan liderlik, öğretmen liderliği, ilköğretim okulları*

¹ Bu çalışma Kadir Beycioğlu tarafından, Prof. Dr. Battal Aslan danışmanlığında yürütülen “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Atıf için/Please cite as:

Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.

Teachers and Administrators' Views on Teacher Leadership: A Mixed Methods Study

Background. Although literature on leadership in education confirms that principals are key in successful school development (Beycioğlu & Aslan, 2007; Dimmock, 1999; Fullan, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger & Leithwood, 1996; Leithwood, Steinbach, & Ryan, 1997; Vandenberghe, 1998), recent research on school leadership claim that only principal leadership in schools is not effective to cope with complex changes, and that principals are not able to undertake all the managerial and/or leadership duties of our age. It has been recommended that leadership in schools should be restructured as a team action and distributed to the staffs that have leadership potential with the aim of collaboration (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock & Walker, 2000; Hallinger, 2005; Hargreaves, 2004; Harris, 2002, 2004; Timperley & Robinson, 2001; Fullan, 2002; Robertson & Weber, 2000; Sternberg, 2005). These issues put the concept of teacher leadership at the center and in the agendas of researchers of school leadership (Beycioğlu & Aslan, 2010; Can, 2006; Harris & Muijs, 2005, 2006; Lieberman & Miller, 2004; Leithwood, 2006; Leithwood & Jantzi, 2000; Reeves, 2008; Sawyer, 2005). When it is considered to distribute leadership in schools, teachers and teacher leadership attracts attention (Arrowsmith, 2005; Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Crawford, 2005; Donaldson, 2006; Firestone & Martinez, 2009; Goldstein, 2003; Harris, 2005, 2008, 2009; Harris & Muijs, 2008; Muijs & Harris, 2006, 2007; MacBeath, 2009; Mascall, Leithwood, Straus, & Sacks, 2008; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja, & Lewis, 2008).

Purpose. This study aimed to reveal “to what degree do teachers and administrators perceive that there teacher have leadership roles in elementary schools” and “to what degree do teachers and administrators perceive that there teacher leadership roles ought to be in elementary schools”

Method. In this study both quantitative and qualitative methods were used (Greene, Krayder, & Mayer, 2005; Verma & Mallick, 2005). Surveying was the quantitative data gathering method and focus group was the qualitative one (Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2005).

The population of the study comprised of 2833 teachers and 271 administrators who were working for elementary schools in Hatay province central district, Turkey. Elementary schools that have less than 20 teachers were not included in the study. There were 3 private elementary schools.

800 hundred surveys were sent to schools. Total number of surveys which was returned to the researchers was 721. Six hundred and fifty six (91.0%) of the participants were from state elementary schools and 65 (9.0%) of them were working in private schools. Qualitative data was gathered by means of 5 semi-structured focus groups with 6 participants in each. In focus groups, 12 teachers were from state schools, 6 were from private schools, and there were 12 administrators. To gather quantitative data, a five-scale Lykert type inventory, *The Teacher Leadership Scale – TLS*, was developed by the researchers to reveal teachers and administrators' perceptions and expectations on teacher leadership roles. The scale includes 25 items in both perception and expectation part. Factor analysis revealed that there are 3 subscales both in Perception and Expectation part in the scale. In the "Institutional Improvement" subscale, there are 9 items, the "Professional Improvement" subscale has 11 items, and 5 items are in the "Collaboration among Colleagues" subscale.

During semi-structured focus group interviews, participants were asked 3 questions transformed from inventory questions and some other questions to get detailed understanding.

Results. To analyze the data, mean, standard deviation, frequency, *t*-test and one way ANOVA were used. For qualitative analysis, audio-taped sounds, and written texts were transcribed and changed into texts. Then, the transcribed texts were coded. According to arithmetic means, total points of expectation and perception were different. While the mean for expectation was 110.99 (always), it was 96.66 (frequently) for perception. The interviews revealed that the expectations of the participants for teacher leadership were quite above the perceptions. In other words, quantitative results were supported by qualitative results of the study. The results also clarified that there were teacher leadership roles to a certain extent in elementary schools, and there were some significant differences among the participants of state and private schools in both expectation and perception parts. Interviews were similar to qualitative results of the study. It may be said that participants from private schools look more eager and open to teacher leadership roles which requires a collaborative culture in the a school.

The differences between female and male participants' expectations were statistically significant, and the qualitative findings were in line with this result. Although there were not any significant differences between female and male in the perception part, females expect more teacher leadership roles than males. This result can be explained in terms of gender inequalities in Turkish school context of mostly male school principals.

Kadir Beycioğlu & Battal Aslan

During the interviews female participants were more positive to acting leadership roles. Finally we tested if there was a correlation between expectation and perception. We, as assumed, found a positive correlation ($r = .41$). Also there were positive correlations among the dimensions on a mid level. When the perception increases, expectation increases, too. The interviews revealed that the expectations of the participants for teacher leadership were quite above the perceptions. The quantitative results were supported by the qualitative results.

Keywords: *Leadership, distributed leadership, teacher leadership, elementary schools*

Okul liderliği olgusu tartışıldığında, liderlik müdürlerle birlikte düşünülmekte ve müdürler okul liderliği kavramının merkezine alınmaktadır. Bir yanda okul müdürleri başarılı okulların ve okul gelişim girişimlerinin anahtar unsurları olarak görülmekteyken (Beycioğlu ve Aslan, 2007; Dimmock, 1999; Fullan, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger ve Leithwood, 1996; Leithwood, Steinbach ve Ryan, 1997; Vandenberghe, 1998), öte yandan son yıllarda bu algıya yönelik farklı bakış açıları oluşmakta; müdürlerin çağın getirdiği değişimlerle günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu öne sürülmekte ve okulda liderliğin yeniden gözden geçirilmesi tartışmaya açılmaktadır (Harris, 2002, 2004; Timperley ve Robinson, 2001). Okulun tüm paydaşların işbirliği içinde çalıştığı bir ortak yaşam alanı olması, liderliğin ise tüm bu üyelere yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Fullan, 2002; Hargreaves, 2004).

Okulda liderlik kavramı, sadece okul yöneticilerini değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalar ve araştırmalarla ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005). Tartışmaların ve araştırmaların merkezinde ise öğretmen liderliği bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarında da öğretmenlerin liderliği kavramı eğitim liderliği araştırmacılarının gündemindedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2006; Harris ve Muijs, 2005, 2006; Lieberman ve Miller, 2004; Reeves, 2008; Sawyer, 2005; Ward ve Parr, 2006).

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. Liderlikte geleneksel rollerin yaşanan değişimlerle dönüşümcü bir yapıya doğru yönelmesi beraberinde liderlik rollerinde de bir dönüşümü getirmiştir. Yukarıdan aşağıya otoriter yönetim anlayışına dayalı yerleşik geleneksel roller, yaşanan değişim süreçleriyle, insanların arasına karışmış, önder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar paylaşımına doğru değişmiştir. Liderlik alan yazınında çok yeni olmayan bu durum, zaman içinde doğurgularının popülerleşmesi ve liderlik uygulamalarında etki yaratmasıyla birlikte eğitim

alanında da öğretmen liderliği ekseninde gündem bulmuştur (Arrowsmith, 2005; Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Crawford, 2005; Danielson, 2007; Firestone ve Martinez, 2009; Goldstein, 2003; Harris, 2005, 2008, 2009; Muijs ve Harris, 2006, 2007; MacBeath, 2009; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja ve Lewis, 2008).

Can (2006: 349) öğretmen liderliğini, öğretimsel vizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilmek ve okul etkinliklerinde çeşitli roller üstlenebilmek yeterliliği olarak tanımlarken, bu tanımın getirdiği öğretmenlerin liderlik rollerinin temelinde ortaklaşa eylemlerde yönetsel gücü paylaşmaları ya da yetkilendirilmeleri yatmaktadır denilebilir. Ward ve Parr'a (2006) göre tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelleri olduğu düşüncesine dayanan ve artık uygulanma zamanı gelmiş olan öğretmen liderliği, zümre başkanlığı, takım liderliği, formatörlük, uzman öğretmen vb. resmi görevlerden ibaret olmayıp, bu resmi unvanları da kapsayabilecek çok daha öte bir olgudur. Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği tezinin temelinde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığı görülebilir.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmenler formal liderlik rollerini zümre başkanı, uzman öğretmen, formatör, stajyer öğretmenlere rehberlik vb. görevlerle gerçekleştirmektedirler. İnfomal öğretmen liderliği ise farklı bir durumdur. Öğretmenler seçilerek bu rolleri üstlenmezler. Bu türden liderlik rollerindeki etkililikleri meslektaşlarının onlara olan güven ve saygısından gelir. Okula yeni projeler ve fikirler sunarlar. Öncü davranışlar sergileyen öğretmenler, meslektaşlarına da esin kaynağı olurlar (Donaldson, 2006; Leithwood, 2006; Leithwood ve Jantzi, 2000).

Harris ve Muijs (2008) öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu belirtmektedir:

1. Öğretmenlerin okulu geliştirmek için oluşturulmuş prensipleri sınıflarına yansıtış biçimlerinin nasıl olduğu ile ilişkilidir. Bu bir lider olarak öğretmenin temel sorumluluğudur.

2. İkinci boyut ise öğretmenlerin katılımcı tutumlarıyla ilgilidir. Öğretmenler kendilerini okul gelişimi doğrultusunda gerçekleşen her tür yenilik ve değişimin bir parçası olarak görürler. Ortaklaşa çalışma imkanları yaratacak işbirlikçi bir ortam oluşması için birbirlerine yardım eder ve ilham verirler.
3. Öğretmen liderliğinde üçüncü boyut aracılık rolüdür. Liderlik rolleri sergileyen öğretmenler etkili birer bilgi ve uzmanlık kaynağıdır. Gerektiğinde ek kaynaklara veya daha uzman ve bilgili olanlara yönelerek dış destek almaya açıktırlar.
4. Son ve en önemli boyut ise meslektaşlarla yakın ilişkiler kurmak, deneyimlerini paylaşmak ve karşılıklı öğrenme yoluyla bu ilişkileri ilerletmektir.

Öğretmen liderliğinin temel özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler bu özelliklerini atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde etmezler. Bu bakımdan hem öğrencileri hem de meslektaşları üzerinde sahip oldukları etki gücüyle okul işlerinde, okulda olumlu iklim oluşmasında ve okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler (Danielson, 2006).

Günümüze kadar öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmalar kavramı çeşitli açılardan ele almış olsa da daha çok araştırma yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Can (2006b) yaptığı çalışmada öğretmen liderliğinin sınırlayıcı/engelleyici olgularını destekleyici okul kültürü; rollerin ve görevlerin yeterince anlaşılır ve paylaşırlılığı ile ilgili rol tanımları, zaman kısıtlaması ve baskısı, şüphecilik, direnç, çoklu roller olarak ele almaktadır. Harris ve Muijs (2006) ise, öğretmen liderliğini gelişimini güçlendirecek şu etmenleri belirlemişlerdir; destekleyici kültür, destekleyici okul yapısı, güçlü bir müdür liderliği, eylem araştırması, yenilikçiliğe çevrilmiş mesleki gelişim fırsatları, yüksek düzeyde öğretmen katılımı, ortaklaşa yaratıcılık, paylaşılan mesleki uygulamalar, tasdik ve ödüllendirme.

Öğretmen liderliğinde, formal liderlik rollerini elinde tutan okul yönetiminin etkisine bakan Murphy (2005), öğretmen liderliği bağlamında okul müdürü için şu liderlik durumlarını önermektedir:

1. *Yardımcı liderlik*: Müdür yönetmek, kontrol etmek ve denetlemek yerine, demokratikliği, ortak amaçlar belirlemeyi, diğerlerinde liderlik kapasitesi yaratabilmeyi, liderlik anlayışının merkezine koyar.

2. *Örgüt mimarı olarak okul yöneticisi*: Çağın değişimlerini göz önünde tutarak okul yönetimi ve yapısında gerekli yenileşmeleri yapmak.
3. *Bir moral değerler eğitimcisi olarak okul yöneticisi*: Okul yönetiminde moral değerler öncelikle mesleğin pedagojik temelinde dayanmaktadır. Ayrıca yeni yönetim anlayışı değerlerle yönetmek ve değerlerin yönetimidir. Öğrencilerin yaşamında değerlerin ve değer yargılarına pedagojik yaklaşımın önemi yönetim için kritiktir. Bu durum ise, sadece yöneticinin ofisinden yaratılamayacağı için, okul toplumunda yeni liderler ve liderlik rolleri gerektirir.

Çalışmanın Amacı

Okullarda, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının öğretmen liderliği tartışmalarına ve eğitim liderliği alanyazınına katkı sağlayıcı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak Türkiye’de çok fazla doğrudan araştırma bulunmaması nedeniyle bu çalışmanın ilköğretimde öğretmenlerin liderliği kavramının gündeme alınmasına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırma, “*ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklentileri ne düzeydedir?*” sorusuna yanıt aramış, “öğretmen liderliğinin öğretmenler tarafından ne düzeyde sergilendiğini ve bu konuya ilişkin beklentileri” ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışma ile yeni müfredat uygulamaları ve yapısal yenileşme tartışmaları etkisinde bir değişim sürecinin içinde olan ilköğretim okullarında öğretmen liderliği ilkelerinin göz önünde bulundurulup bulundurulmadığının tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı görüşleri arasında çalıştıkları okul, cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından farklılıklar olup olmadığı da incelenmiştir.

Yöntem

Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Verma ve Mallick’in (2005) de vurguladığı gibi aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb.

gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene vd., 2005). Goodson ve Walker (2005), nitel veriler elde etmeyi, hayatı eğitim araştırmalarının içine çekmek olarak betimlemektedirler. Araştırmacı çeşitli nitel veri toplama yollarıyla, okulun işleyişinin içindeki canlı sürece dahil olur. Dey'in (1993) yaklaşımıyla bakıldığında, nicel yöntemlerde sayılarla elde edilen verilerin anlamlarını derinlemesine algılayabilmek için nitel veriler kullanımı yoluna gidilir. Böylelikle Denzin ve Webb'in de (Akt. Greene, Krayder ve Mayer, 2005) belirttiği gibi, araştırmacı veri çeşitlemesi yoluna gitmiş olur. Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

Nicel Boyut: Araştırma nicel boyutunda tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan *survey* (anket) tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Hatay ili merkez ilçesi evreninde uygulanmıştır. Örneklem belirleme yöntemi olarak olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşididir (Balcı, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Karasar, 2002).

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, tarama modeli olarak ise odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Cohen vd., 2005; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir (Woods, 1986). Guba ve Lincoln'e (Akt. Ribbins, 2007) göre, görüşme belki de araştırmacıların kullanabileceği, bilinen en eski bilgi toplama ve veri elde etme yoludur. Dexter'in, "bir amaca yönelik sohbet" olarak nitelediği görüşme (Akt. Ribbins, 2007), önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Nitel araştırmalarda çeşitli görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Briggs ve Coleman, 2007; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Wilkinson ve Birmingham, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesi (Antakya) sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu okullarda 2.883 öğretmen ve 271 yönetici görev yapmaktadır. Evrende bulunan toplam 146 okulda çalışan 2.883 öğretmenden 1382'si kadın ve 1501'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. 656 (%91.0) katılımcı resmi ilköğretim okullarında ve 65 (%9.0) katılımcı da özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. 137 (%19.0) katılımcı bulunduğu okulda yönetici (müdür ve yardımcıları) olarak çalışmaktadır. 584 (%81.0) katılımcı da okullarında öğretmen olarak görev yapmaktadırlar. 319 (%44.2) katılımcı kadın ve 402 (%55.8) katılımcı ise erkektir. 514 (%71.3) kişi eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olan katılımcılardan, 207 (%28.0) kişi ise diğer fakültelerden mezun olmuş katılımcılardan oluşmaktadır. 419 (%58.1) katılımcı sınıf öğretmeni ve 302 (%41.9) katılımcı ise branş öğretmeni diliminde yer almaktadır. 188 (%26.1) katılımcı 1-5 yıl arası kıdem diliminde, 196 (%27.2) katılımcı 6-10 yıl kıdem diliminde, 135 (%18.7) katılımcı 11-15 yıl kıdem diliminde, 70 (%9.7) katılımcı 16-20 yıl kıdem diliminde ve 132 (%18.3) katılımcı 21 yıl ve üstü kıdem diliminde yer almaktadır. 253 (%35.1) katılımcı öğretmen sayısı 20-30 arası olan ilköğretim okullarında, 355 (%49.2) katılımcı öğretmen sayısı 30-50 arası olan ilköğretim okullarında ve 113 (%15.7) katılımcı öğretmen sayısı 50 ve daha fazla olan ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Nicel Boyut: Öncelikli olarak evren, okullarda bulunan öğretmen sayısı bağımsız değişkenine göre alt evren gruplarına ayrılmış ve böylelikle oranlı örneklem yoluna gidilerek alt evrenler oluşturulmuş ve her alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde okul seçilmiştir (Cohen vd., 2005; Karasar, 2002).

İlköğretim okulu öğretmenlerinin oluşturduğu evren büyük olduğundan bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem almada temel kural olan, yansızlık ilkesine uyulmuştur. Öğretmen evreninden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 20 ve üzerinde bulunan okullardan, oranlı küme örnekleme yapılmıştır. Yönetici örnekleme belirlenmesinde ise evrende 20 ve üzerinde öğretmen sayısına sahip olan okullarda bulunan tüm yöneticilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Yansızlık ilkesine uygun olarak, merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 146 ilköğretim okulu arasında, öğretmen sayısı 20-30 arası, 31-50 arası ve 51

ve üzeri olan 16 resmi ilköğretim okulu, evrendeki üç özel ilköğretim okulu ve bu okulların her birinde görev yapan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Evrende bulunan üç özel ilköğretim okulu da örnekleme doğrudan alınmıştır.

Yönetici örneklemeden gelen ölçme araçları, örnekleme yer alan ve yansızlık ilkesine bağlı olarak seçilen 16 resmi ilköğretim okulundan gelen ölçme araçları ve evrende bulunan ve tamamı örnekleme dahil edilen üç özel ilköğretim okulundan dönen ölçme araçları toplam sayısı 795 olarak tespit edilmiş, ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 74 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır.

Nitel Boyut: Bu çalışmada nitel veriler, nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan “odak grup” görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında da kullanılan odak grup sürecinde, genellikle en az 5 oturum yapılır, 6-8 arası katılımcı yer alır ve ideal bir odak grup görüşmesinde soru sayısı 4-5’i geçmemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Amaçlı örneklemede araştırmacı, kimleri araştırmaya dahil edeceğine karar verir (Cohen vd., 2005; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu amaçla, araştırmanın nicel boyut örnekleminde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmanın nitel boyutuna yönelik veri toplama amaçlı görüşmelere katılabileceğini belirten katılımcılardan veriler toplanmıştır.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan 12 öğretmen, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan altı öğretmen ve yönetici evreninden belirlenen 12 yöneticiden (iki özel okul yöneticisi) oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve beş odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 22 katılımcı, resmi ilköğretim okullarında ve sekiz katılımcı da diğer özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Görüşmelerde sekiz kadın ve 22 erkek katılımcı yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Nicel Boyut: Nicel boyut açısından verilerin toplanmasında veri toplamak üzere tarama tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ya da ölçeklerin kullanıldığı tarama yöntemi araştırmacının mevcut durumu betimleyebilmesini sağlar. Tarama tekniğinde, bir evrenden alınan örnekleme yer alan katılımcılara, önceden yapılandırılmış bir soru seti

sorularak veriler elde edilir (Fogelman ve Comber, 2007). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı, iki bolumden oluşmaktadır. İlk bolumde ğretmen ve yöneticilere ilişkin bazı kişisel bilgiler (alıştığı okulun türü, kıdem vb.) sorulmuştur. İkinci bolumde ise öğretmenlerin liderlik rollerini algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. Her madde (5) Her zaman ile (1) Hiçbir zaman arasında değerşen, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik alışmaları, Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296’sı ğretmen ve 21’i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu algıya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett’s Test of Sphericity = 5463.25 $p = .000$) ve beklentiye (Kaiser Meyer Olkin = .94, Bartlett’s Test of Sphericity = 4297.67, $p = .000$) ilişkin maddelerde belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler üzerinde yapılan işlemler sonunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için .93, algı için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson Korelasyon Katsayısı beklenti boyutu için .80, algı boyutu için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında ğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabileği görülmüştür.

Nitel Boyut: Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi yoluna gidilmiştir. Nitel araştırma tekniklerine göre, araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı çözümlemeler yapılmıştır. Araştırmada nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden yararlanılarak elde edilen ve üç soru ve alt sonda sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, dört ğretmen ve iki yönetici ile pilot uygulamalar geekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri geekleştiren araştırmacının bu konuda aldığı eğitim ve daha

önceden gerçekleştirdiği nitel çalışmalarda edindiği deneyim güvenirliliği destekleyici unsurlardır.

Odak grup görüşmelerinde, katılımcılara aşağıdaki sorular ve bu ana soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ya da daha fazla ayrıntı elde edilebilecek *sonda sorular* yöneltilmiştir. Araştırma ile ilgili yasal izin alındıktan sonra araştırmanın yürütüldüğü okullarda çalışan 12 yönetici ve 18 öğretmenle ön görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar bu araştırmanın kendi okullarında yapılmasına olumlu bakmışlardır. Öğretmenler ve yöneticiler gönüllülük ilkesi çerçevesinde görüşmelere katılmayı kabul etmişlerdir. Odak grup görüşmeleri için seçilen okullardaki çalışmalar, Aralık 2008 ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma tekniklerine göre veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler toplanırken geçerlik ve güvenirliliği sağlamak adına katılımcıların etkilenmemesi için yönlendirilmemeleri konusuna özen gösterilmiştir. Görüşmelerde kayıtlar dijital ses kayıt cihazlarıyla tutulmuş ve herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırmak için not alabilmek için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Ses kayıt cihazı kayıt yapma yeteneği oldukça yüksek olan, küçük ve taşınabilir kayıt araçları olmaları yönüyle tercih edilmiştir. Ayrıca, her görüşmede araştırmacı, görüşmelerin sözel olmayan yönlerine ilişkin olarak notlar almış ve bu notlar, özellikle analiz ve yorumlama aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur. Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir. Daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Her bir görüşmenin 60-120 dakika sürdürülmesi planlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel Boyut: Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan ölçekler, bilgisayarda SPSS'in 17,0 versiyonunda kodlanmış ve analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri yapılmıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenler açısından katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için öncelikle dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda çalışılan okul ve cinsiyet değişkenleri için *t*-testi kadem

değişkeni için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde LSD testi kullanılmıştır. Katılımcıların ğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen değer 1.00'a yaklaştığıa pozitif bir ilişkiden, -1.00'a yaklaştığıa ise negatif bir ilişkiden bahsedilebilir.

Nitel Boyut: Nitel araştırma tekniklerine göre, odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler ses kayıt cihazının kullanılmasında bir sakınca olmadığını belirterek görüşmenin verilerinin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin vermişlerdir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olup sözel olmayan ifadelerin alınması için de not alma yoluna gidilmiştir. Daha sonra kayıtlara ilişkin özümleme yapılarak bunların ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmesi sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler zmlenmiştir. Bu aşama daha sonra yapılan değerlendirmelerde kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama çalışmasının yapıldığı aşamadır. Kodlama sırasında en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden oluşan büyük harfler yanında bulunan ilk rakamlar (1-5 arası) odak grup görüşmesi yapılan grupların sırasını, rakamdan sonra gelen  harfi ğretmenleri Y ise yöneticileri sembolize etmektedir. Daha sonra gelen rakamlar ise görüşmedeki ğretmen ve yönetici sayılarına göre (1-6 arası rakamlar) değişerek gruptaki ğretmen ya da yöneticileri birey olarak sembolize etmektedir.

rnek;

23: Nitel veri toplamak amacıyla yapılan ikinci gruptaki nc ğretmen (İkinci görüşme nc katılımcı ğretmen).

1Y2: Birinci görüşmedeki ikinci katılımcı yönetici.

Ayrıca bu harflerin yanına katılımcıların çalıştığı okulların resmi ya da özel oluşuna göre resmi için R ve özel için  harfleri eklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Katılımcıların İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklenti Düzeyleri

Nicel Bulgular: Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti puan ortalamalarının algı puanlarından fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ait aritmetik ortalama 110.99 (Her zaman) iken, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama 96.66'dır (Sık sık). Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarına ilişkin genel değerlendirme Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentileri

Boyut	<i>n</i>	Minimum	Maksimum	Ortalama	<i>S</i>
1. Kurumsal Gelişme	721	15.00	45.00	37.46	5.38
2. Mesleki Gelişim	721	28.00	55.00	51.05	4.55
3. Meslektaşlarla İşbirliği	721	10.00	25.00	22.47	2.64
4. Toplam	721	69.00	125.00	110.99	10.93

Tablo 2

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algıları

Boyut	<i>n</i>	Minimum	Maksimum	Ortalama	<i>S</i>
1. Kurumsal Gelişme	721	9.00	89.00	31.56	7.12
2. Mesleki Gelişim	721	11.00	55.00	45.81	7.44
3. Meslektaşlarla İşbirliği	721	5.00	25.00	19.28	4.03
4. Toplam	721	25.00	125.00	96.66	16.72

Beklenti ortalamalarının algı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğal karşılanması gereken bir durumdur. Liderliğin paylaşılabilmesi, öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi ve gelişebilmesi en temelde değişim veya yenileşmenin sürekli ve sürdürülebilir olabilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu süreçlerdeki “süreklilik” ve “sürdürülebilirlik” ise kurumun hep kendine yeni amaçlar belirleme ve beklentilerini bu amaçlar doğrultusunda sürekli yüksek tutmasıyla mümkündür.

Nitel Bulgular: Görüşmelerde elde edilen nitel verilere göre; öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu ($n = 28$), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri sergilediği düşüncesine sahiptirler. Katılımcıların beklentiye ilişkin ifadelerinden, tamamının bu düzeyin yeterli olmadığı ($n = 30$), bu konuda daha yüksek beklentileri olduğunu aktarmak mümkün görünmektedir. Örneğin katılımcılardan bir yönetici bu konuya örnek olarak verilebilecek, mevcut algısına ilişkin düşüncelerini şu ifadelerle aktarmaktadır:

“Ben bizim okulumuzda bunun [öğretmen liderlik rollerinin] olduğunu düşünüyorum. Çok istenilen düzeyde olmasa bile asgari düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bu bize mutluluk ve umut verici bir çalışma ortamı hazırlıyor. Ben böyle hissediyorum...”

Burada bir iş bölümüne gidebiliyoruz. İdareci olarak ben kendi üzerime düşen görevlerin bazılarını da bazı genç arkadaşlarımla [öğretmenlerle] ya da bütün arkadaşlarımla paylaşıyorum. Hemen hemen herkesle işbirliği yapabiliyorum. [Öğretmenler] görevlerini paylaşabiliyorlar... Yani tamam çok mükemmel değil elbette, bizi çok zorlayan koşullar var ama yine de ben asgari düzeyde bunu yakalayabildiğimizi düşünüyorum okulumuzda...” (2Y2-Kadın).

Bir diğer odak gruba katılan öğretmen ise bu konudaki beklentilerini şöyle açıklamaktadır:

“Ben kesinlikle [öğretmen liderlik rollerinin] olması gerektiğini düşünüyorum. Kendi öğretmenliğim adına bunu örneklemeye çalışırsam, öncelikle bu tür [öğretmen liderliğine yönelik] etkinliklerle öğretmen öğrenci arasındaki ilişki çok daha sıcak, çok daha pozitif oluyor [diyebilirim]. ... Derslerinizde, çalışmalarınızda daha verimli oluyorsunuz. Yani öğretmen sosyal olmalı, bu tür grup etkinliklerine katılmalı. Öğrencilerine örnek olmalı, öncülük edebilmeli. Bunu sergileyebilmeli, kesinlikle bunu yapmalı. Ama bunlar bir şekilde programa [müfredata] dahil edilerek yaptırılmalı. Program dışı yaptığımız zaman çok vakit ayıramıyorsunuz. Bu tür etkinliklerin öğretmenlerden beklenmesinden çok müfredatta da, programda da çok yer verilmesi gerektiğine inanıyorum. Kesinlikle yapılmalı!” (3Ö1-Kadın).

Katılımcılar arasında öğretmenlerin liderlik rolleri sergilediği görüşüne katılmayan bir yöneticiye ait şu ifadelerden, katılımcının öğretmen liderliğine yönelik beklentisinin var olduğu belirtilebilir:

“Ders esnasında tamam. Ders bütünlüğü amacıyla tamam. Dersin dışına, sınıf dışına çıktığı zaman öğretmen arkadaşlar fazla bir şeyler yapıyorlar mı? Ben bilmiyorum. Ama bütünlük oluşturarak bir araya gelerek bir şey yaptıklarını düşünmüyorum...[Karşısında oturan diğer bir okul yöneticisine bakarak] Ya mesela bey [öğretmen liderliği rollerini] ben görmedim. Yani 4 yıldır buradayım.[okulu]’nun öğretmenlerinin veya benim [okulumdaki] öğretmenlerin, diğer öğretmenlerle şöyle bir araya geldiklerini. Ancak milli eğitimin [okulun] yazısıyla zümre öğretmenler toplantısında bir araya geliyorlar. Aslında bunun dışında da olması lazım ama olmaz. Çünkü zaman yok. ... Devamlı yapılan il dışındaki [merkez örgütün yaptığı] değişikliğe öğretmen de uyamıyor. Yeri gelince biz idareciler de yetişemiyoruz” (2Y3-Erkek).

Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ifade etmişlerdir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algıya göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Buna göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Katılımcılarının Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri İlişkin Görüşleri

Nicel Bulgular: Okul türü değişkenine göre, katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; *meslektaşlarla işbirliği* boyutu açısından farklılaşmadığı, kurumsal gelişme ($t = 2.39, p = .01$) ve mesleki gelişme ($t = 3.73, p = .00$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	Resmi	656	37.31	5.44	-2.390	.01*
	Özel	65	38.98	4.52		
Mesleki Gelişme	Resmi	656	50.91	4.64	-3.73	.00**
	Özel	65	52.53	3.20		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi	656	22.41	2.67	-1.734	.08
	Özel	65	23.01	2.26		
Toplam	Resmi	656	110.64	11.07	-3.352	.00**
	Özel	65	114.53	8.69		

* $p < .05$; ** $p < .01$

Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum kurumsal gelişmenin özel ilköğretim okullarında daha fazla önemsendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Mesleki gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları

görülmektedir. Bu da özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların mesleki gelişime ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	Resmi	656	31.02	6.80	-6.579	.00**
	Özel	65	36.95	8.09		
Mesleki Gelişme	Resmi	656	45.34	7.53	-9.127	.00**
	Özel	65	50.58	3.97		
Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi	656	19.11	4.07	-4.490	.00**
	Özel	65	21.00	3.12		
Toplam	Resmi	656	95.48	16.65	-7.901	.00**
	Özel	65	108.53	12.24		

***p* < .01

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme (*t* = 6.579, *p* = .00), mesleki gelişme (*t* = 9.127, *p* = .00) ve meslektaşlarla işbirliği (*t* = 4.490, *p* = .01) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi okullarda çalışan katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum resmi ve özel ilköğretim okullarının kurumsal yapısı ve işleyişindeki farklılık ile ilişkilendirilebilir. Özel ilköğretim okullarında okul yapı ve işleyişinin daha esnek ve kurumsal gelişim ve etkililiğe daha fazla odaklanmış olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular: Nitel verilerden elde edilen bulgularda da özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların ($n = 8$) resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre ($n = 20$) algı açısından öğretmen liderliği rollerinin gerekli olduğu düşüncesine daha fazla sahip oldukları değerlendirilmesi yapılabilir. Resmi okullarda görevli katılımcılardan böyle bir algıya sahip olmadıklarını ifade edenler de bulunmaktadır ($n = 2$). Beklenti açısından ise hem özel hem de devlet okullarında görev yapan katılımcılar öğretmen liderliği rollerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Boyutlar açısından bakıldığında da benzer farklılık gözlenebilmektedir. Katılımcılar özel ilköğretim okullarının yapı ve işleyiş bakımından gelişim ve etkililiğe daha yatkın olduğu fikrini destekleyici düşünceler ifade etmişlerdir.

“Daha önceleri [resmi okullarda çalışırken] biz bu tür görevleri [öğretmen liderliği davranışlarını] görevlendirme yoluyla alırdık. Ama şimdi bu işleri gönüllü olarak istiyoruz” (4Ö1-Erkek) diyen bir özel okul öğretmeninin düşüncelerini, yine bir özel okulda görevli olan yöneticilerin şu ifadeleri desteklemekte ve özel okullarda araştırma konusu olan öğretmenlerin kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve işbirliğine ilişkin hem algılarının hem de beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir:

“[Okulumuz öğretmenleri] birbirleriyle işbirliği içindedirler. Bir görevi işbirliği içinde yerine getirirler. Öğretmenlerimizin okula katkıları oldukça fazla. Bizde [resmi okullara göre] daha çok özverili çalışılıyor. Veliye okulu beğendirmek ve sevdirmek durumundayız. Bu doğrultuda neyi nasıl geliştirebileceğimiz konusunda öğretmenlerle düzenli toplantılar yapıyoruz” (5Y2-Erkek).

“Tüm arkadaşlar gönüllü olarak her türlü görevi alırlar. Okulda ne yapalım, ne tür işlere yardımcı olalım diye sorarlar. [Yöneticiler olarak] Onlarla ortak hareket ederiz. Kendi aralarında çalışmalar yaparlar ve birbirleriyle bilgilerini paylaşırlar” (5Y1-Erkek).

Nitel verilerden elde edilen bulgulardan elde edilen sonuca göre özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre algı açısından okullarında daha fazla öğretmen liderliği sergilendiği düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Kadın ve Erkek Katılımcıların Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Nicel Bulgular: Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	Kadın	319	38.26	4.81	3.640	.00**
	Erkek	402	36.83	5.72		
Mesleki Gelişme	Kadın	319	51.56	4.29	2.661	.00**
	Erkek	402	50.65	4.71		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	319	22.71	2.55	2.190	.02*
	Erkek	402	22.28	2.71		
Toplam	Kadın	319	112.54	10.19	3.401	.00**
	Erkek	402	109.77	11.35		

p*<.05; *p*<.01

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin kurumsal gelişme ($t = 3.640, p = .00$) mesleki gelişme ($t = 2.661, p = .00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t = 2.190, p = .02$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Kurumsal gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Mesleki gelişme boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Benzer biçimde meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından da kadınların erkeklere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahiptirler. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum kadın katılımcıların erkeklere göre, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	Kadın	319	31.93	7.29	1.250	.21
	Erkek	402	31.26	6.98		
Mesleki Gelişme	Kadın	319	45.96	7.26	.482	.63
	Erkek	402	45.69	7.58		
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	319	19.30	4.06	.101	.92
	Erkek	402	19.27	4.01		
Toplam	Kadın	319	97.20	16.68	.771	.44
	Erkek	402	96.23	16.76		

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görölmektedir. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre hem beklenti hem de algı açısından daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum okul yönetiminde cinsiyet eşişsizliği ile ilişkilendirilen kadın yönetici sayısının azlığı gerçeği aklıda tutularak, kadınların genellikle yönetimle ilişkilendirilen bir kavram olan liderlikte, daha fazla kendilerine fırsatlar arama ve yönetsel görevleri sınama eğiliminde oldukları anlamına gelebilir. Özellikle okul yönetiminde gözlenen kadın-erkek sayısındaki oransızlık, kadınların öğretmen liderliği rollerine daha fazla yoğunlaşmalarına bir neden olabilir. Ayrıca, öğretmen liderliği olgusunun geleneksel otoriter liderlik durumundan hayli uzakta, daha demokratik, işbirliğine dayalı ve katılımcı yanlarının baskın olması ve “otorite ile

özleştirilen erkek yönetici” duruşunun çok uzağında kalması kadınların bu davranışlara kendilerini daha yakın bulmaları için birer gerekçe olabilir.

Nitel Bulgular: Cinsiyet değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de kadın katılımcıların ($n = 8$) erkek katılımcılara göre daha fazla algı ve beklenti içinde oldukları görülmektedir. Kadın katılımcıların tamamı algı ve beklentilerinin var olduğu sonucu çıkarılabilecek ifadeler kullanırken, iki erkek katılımcı böyle bir algıya sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin daha katılımcı, işbirliğine yatkın, daha paylaşımcı ve kurumsal ve kişisel gelişime daha açık yaklaşımlar sergilediği değerlendirilebilir.

Örneğin, ilk odak grup görüşmesine katılan bir kadın öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Güncel gelişmeleri, biz zümre olarak aramızda paylaşıyoruz. Yani değişen programları değişen yönetmelikleri bir araya gelip okuyoruz. Birbirimize açıklıyoruz. Gerekirse internetten daha geniş araştırıyoruz. Birbirimizle paylaşım var. Eğitim öğretim alanında en son kendimi geliştirdiğim alan, bilgisayar kullanma alanı oldu. Kursa katıldım, eve bilgisayar aldım...” (1Ö4-Kadın)

Katılımcıların Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Nicel Bulgular: Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	1–5 yıl	188	38.01	5.26	1.854	.11
	6–10 yıl	196	37.42	5.52		
	11–15 yıl	135	37.93	5.26		
	16–20 yıl	70	36.44	5.83		
	21 yıl	132	36.81	5.17		
Mesleki Gelişme	1–5 yıl	188	51.09	4.64	.773	.54
	6–10 yıl	196	51.07	4.36		
	11–15 yıl	135	51.20	4.14		
	16–20 yıl	70	50.18	5.68		
	21 yıl	132	51.30	4.42		
Meslektaşlarla İşbirliği	1–5 yıl	188	22.65	2.79	.941	.43
	6–10 yıl	196	22.39	2.68		
	11–15 yıl	135	22.68	2.30		
	16–20 yıl	70	22.12	3.02		
	21 yıl	132	22.28	2.45		
Toplam	1–5 yıl	188	111.75	11.35	1.254	.28
	6–10 yıl	196	110.89	10.96		
	11–15 yıl	135	111.82	9.78		
	16–20 yıl	70	108.75	12.97		
	21 yıl	132	110.40	10.14		

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşleri arasında ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, farklı kıdemlerdeki katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin benzer beklentilere sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (LSD)
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	188	31.04	6.99	5.006	.00**	1-5
	6-10 yıl	196	30.88	6.53			2-5
	11-15 yıl	135	31.41	7.00			3-5
	16-20 yıl	70	30.54	7.06			4-5
	21 yıl üzeri	132	33.99	7.85			
Mesleki Gelişme	1-5 yıl	188	45.31	7.80	4.995	.00**	1-5
	6-10 yıl	196	45.19	7.13			2-5
	11-15 yıl	135	45.85	7.58			3-5
	16-20 yıl	70	44.22	8.32			4-5
	21 yıl üzeri	132	48.25	6.14			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	188	18.80	4.19	4.883	.00**	1-5
	6-10 yıl	196	18.87	3.98			2-5
	11-15 yıl	135	19.60	3.92			4-5
	16-20 yıl	70	18.80	4.18			
	21 yıl üzeri	132	20.53	3.66			
Toplam	1-5 yıl	188	95.15	17.29	6.065	.00**	1-5
	6-10 yıl	196	94.95	15.91			2-5
	11-15 yıl	135	96.87	16.68			3-5
	16-20 yıl	70	93.57	18.10			4-5
	21 yıl üzeri	132	102.77	15.01			

** $p < .01$

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin; kurumsal gelişme ($F = 5.006, p = .00$), mesleki gelişme ($F = 4.995, p = .00$) ve meslektaşlarla işbirliği ($t = 4.883, p = .00$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum öğretmen liderliğine ilişkin değerlendirmelerde vurgulanan, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerde olduğu gibi görev farklılaşmaları ve farklı etkinlik zenginliklerine açık olmadığı, bunun da özellikle kıdemleri ilerledikçe öğretmenlerin bu türden durağanlıkları kırabilmek adına öğretmen liderlik rollerine daha açık olduğu değerlendirmelerini destekler niteliktedir denilebilir.

Nitel Bulgular: Kıdem değişkenine göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, algı bakımından nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de deneyimli katılımcıların daha fazla algıya sahip oldukları söylenebilir. Beklenti bakımından ise, nitel bulgularda mesleğinde ilk yıllarını yaşayan katılımcıların daha fazla beklenti düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Bu durum nicel verilerle benzerlik göstermemektedir.

Örneğin, 21 yıldan fazla kıdeme sahip bir öğretmen ise aşağıdaki ifadeleriyle, ilgili değişkene yönelik algı düzeyinin yüksekliğini beklenti düzeyinin ise yüksek olmayışını göstermektedir:

“Yaşımızın verdiği bir olgunluktan dolayı bizim için saygı büyük bir değer. Biz öğrenciye odaklanmışız [Kendimizi okulun gelişimine adamışız]. Saygımız ve kabul alanımızı genişleten öğrencilerimizin bizden [eğitsel] beklentileridir. Bizler yönetmeliği sindirmiş kişileriz. Yaşımız tecrübemiz buna uygun.” (5Y4-Erkek, 51 Yaş).

Katılımcıların Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasındaki korelasyon katsayısı “ $r = .41$ ” olarak bulunmuştur. Katılımcıların kurumsal gelişme boyutunda algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0.169$) bu artış oranının %17 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %17 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Tablo 9

Boyutlar Arası Korelasyon

Boyutlar	2	3	4	5	6	7	8
1. Kurumsal Gelişme (B)	.67**	.59**	.91**	.41**	.23**	.22**	.33**
2. Mesleki Gelişim (B)		.54**	.88**	.27**	.40**	.26**	.35**
3. Meslektaş İşbirliği (B)			.76**	.26**	.21**	.36**	.30**
4. Toplam (B)				.38**	.33**	.30**	.38**
5. Kurumsal Gelişme (A)					.72**	.66**	.90**
6. Mesleki Gelişim (A)						.71**	.92**
7. Meslektaş İşbirliği (A)							.84**
8. Toplam (A)							

A: Algı B: Beklenti

Katılımcıların mesleki gelişme boyutunda algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0.158$) bu artış oranının %16 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %16 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir. Katılımcıların mesleki gelişme boyutunda algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0.127$) bu artış oranının %13 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %13 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Bu bulgular katılımcıların kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının her birine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Benzer biçimde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti toplam puanları arasındaki korelasyonun da orta düzeyde ($r = .38$) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların algıları ve beklentileri arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre algı arttıkça beklentinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2 = 0.146$) bu artış oranının %15 civarında olduğu söylenebilir. Yani beklentideki artışın %15 civarında algıdaki artıştan etkilendiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklenti düzeylerini ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Bu yanıyla ilgili ülke bağlamında ve taranan ve ulaşılabilen diğer ülke bağlamlarında az sayıda çalışma olması, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin gerçekleştiğine ilişkin bulgular, nitel verilerle de desteklenmiş olmasına karşın öğretmen liderliğine yönelik beklentinin daha yüksek düzeyde olması nedeniyle, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Alanyazında da desteklenen öğretmen liderliği ile okul gelişimi arasında bulunan olumlu ilişki de göz önüne alınca (Can, 2004; Muijs ve Reynolds, 2000), öğretmen liderliğinin ilköğretim okullarının gelişimi ve okul ile öğrencinin niteliğinin artmasına, okulların ve öğrenci başarısının daha ileri düzeylere taşınabilmesine katkı sağlayacaktır. Daha önce öğretmen liderliğini farklı açıdan ele alan çalışmalarda da (Can, 2006a, 2006b, 2007; Lieberman ve Friedrich, 2007) ortaya konulduğu gibi, yöneticilerin öğretmen liderliğini ortaya çıkarıcı ve geliştirici bir okul ortamı oluşturmaları, öğretmenlere liderlik rolleri sergileyebilecekleri fırsatlar yaratmaları, öğretmen liderliğini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için gerekli zaman, eğitim ve kaynakları sağlamaları, karar süreçlerine öğretmenleri katmaları okul gelişimi ve dolaylı olarak öğrenci niteliğinin artması bakımından önemli görünmektedir. Uygulamacıların ise mevzuatta öğretmen liderliğini ortaya çıkarıcı ve geliştirici yenileşmeler yapmaları, öğretmen liderliğine dönük bölgesel düzeyde ya da okullar düzeyinde eğitim çalışmaları programlamaları, tüm bu çalışmaları okul müdürlerinin dahil olabileceği süreçler olarak programlamaları katkı sağlayıcı olabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin liderliği kurumsal ve mesleki bakımdan oldukça önemli görüldüğu için, uygulamacıların öğretmenler arası işbirliğini artırıcı mesleki gelişim etkinliklerini ve ortaklaşa projeleri programlara dahil etmeleri, öğretmen liderliğini destekleyici ve geliştirici programlar doğrultusunda merkez örgüt, il ve ilçeler düzeyinde çalışmalar yapmaları, okullarda yeniden yapılanma sürecinin sıkça konuşulduğu bu dönemde, öğretmen rollerinin ve yeniden yapılanma süreçlerine etkin biçimde katılımının, ilgililer tarafından çeşitli boyutlardan sürekli bir geliştirme süreci olarak ele alınmaları ve öğretmen görev ve sorumluluklarının liderlik rollerini ön plana çıkaracak biçimde yeniden

düzenlemeleri önemli görünmektedir. Benzer biçimde Hyland (2003) öğretmenler için okul gelişimine yönelik yeni roller ve davranışların yaratılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Daha işbirlikçi ve katılımcı olduğu varsayılan özel okullardaki yönetim yaklaşımının öğretmen liderliğine daha açık olduğunu düşünerek, ilköğretim okullarında yönetim, yapı ve işleyişte daha demokratik süreçlerin başlatılması önemli görünmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, kadınların yönetim ve yönetsel süreçlere katılımını teşvik edici girişimlerin başlatılması önemli görünmektedir. Kıdeme ilişkin bulgulara bakarak, öğretmen liderliği uygulamalarının geliştirilmesinin, öğretmenlik mesleğinin durağan yanının değiştirilmesi konusunda katkı sağlayabileceği önerilebilir.

Öğretmen liderliği konusunda gelecekte yapılması olası çalışmalarda araştırmacılar, kavramın daha anlaşılır olması için “Öğretmen Liderliğinin” okul yönetimine etkilerini ayrı bir çalışma konusu olarak ele alabilirler. Ayrıca “Öğretmen Liderliğinin” öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmaların yapılması kavramın işlevselliğinin daha detaylı incelenmesi bakımından önemlidir. Diğer okul paydaşlarının görüşlerini almak için “Öğretmen Liderliğine” ilişkin öğrenci, yönetici ve veli görüşleri araştırılabilir. Öğretmen liderliğinin, okul etkililiğine etkisini araştıran çalışmalar yapılması da konu alanyazımına katkı sağlayacaktır. Son olarak liderliklerini öğretmenlerle paylaşan müdürlerin görüşlerinin irdeleneceği çalışmalar, öğretmen liderliği konusunun kapsamlı bir biçimde incelenebilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynaklar/References

- Arrowsmith, T. (2005). Distributed leadership: three questions, two answers: A review of the Hay Group Education research, July 2004. *Management in Education, 19*, 30-33.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform, 16*, 27-37.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, 9*, 764-775.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education, 4*, 353-365.

- Briggs, A. R. J., & Coleman, M. (2007). *Research methods in educational leadership and management* (Eds.). London: Sage.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 347-373.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Crawford, M. (2005). Editorial: Distributed leadership and headship: A Paradoxical relationship. *School Leadership and Management*, 25, 213-215.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, September, 14-19.
- Dantley, M. E. (2005). Faith-based leadership: Ancient rhythms or new management. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 3-19.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: A case analysis. *School Leadership and Management*, 19, 97-113.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20, 143-160.
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership. In K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61-86). New York, London: Routledge/Taylor & Francis.
- Fogelman, K., & Comber, C. (2007). Surveys and sampling. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management* (pp. 125-141). London: Sage.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.

- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Goldstein, J. (2003). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 397-421.
- Goodson, I., & Walker, R. (2005). Putting life into educational research. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and Methods* (pp. 108-121). London: RoutledgeFalmer.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34, 98-116.
- Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19, 10-12.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.

- Harris, A., & Muijs, D. (2008). *Teacher leadership: A review of research*. <http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership-full.pdf> 05.05.2008'de alındı.
- Hyland, A. (2003). *Teacher leadership and school reform: A case study in an elementary school in rural India* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, USA. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3219160).
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Leithwood, K. (2006). Teacher leadership and instructional improvement. In W. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 159-192). Greenwich, CT: Information Age.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management*, 17, 303-325.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 205, 415-434.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigm, policy, and paradox. In K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 253-266). New York, London: Routledge/Taylor & Francis.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46, 214-228.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (In)action. *Educational Management Administration and Leadership*, 35, 111-134.
- Reeves, D. B. (2008). *Teacher leadership to improve your school*. Alexandria: ASCD.
- Robertson, J. M., & Weber, C. F. (2000). Cross-cultural leadership development. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 315-330.
- Sawyer, J. M. (2005). *A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change* (Unpublished doctoral dissertation). Lynch Graduate School of Education. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3173679).

- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A., S., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46, 189-213.
- Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8, 347-364.
- Timperley, H. S., & Robinson, V. M. J. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 6, 227-215.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Ward, L., & Parr, J. (2006). Authority, volunteerism, and sustainability: Creating and sustaining an online community through teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: Routledge Falmer.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İletişim/Correspondence:

Yrd. Doç. Dr. Kadir Beycioğlu
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
İzmir
e-posta: beycioglu@gmail.com

Received: 17/12/2011
Revision received: 26/03/2012
Second revision received: 29/05/2012
Approved: 06/06/2012