



## Teachers' perceptions and expectations of teacher leadership

## Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri

Kıvanç Bozkuş<sup>1</sup>  
Mustafa Taştan<sup>2</sup>  
Esra Turhan<sup>3</sup>

### Abstract

In the study, it is aimed to determine elementary and middle school teachers', who work in the central county of Kütahya, perceptions and expectations of their leadership roles, the existence and level of the correlations between their perceptions and expectations and to what extent these teachers exhibit teacher leadership. Differences in perceptions and expectations across variables such as gender, branch, seniority, graduated school type are also researched. Data were gathered using the "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu and Aslan (2010). Quantitative data on 623 scale forms gathered from the participants have been analyzed. Findings imply that at schools, teacher leadership was exhibited to a certain degree, and the expectations of teacher leadership were higher than the perceptions. Expectations of teacher leadership did not vary across branches while perceptions did vary. Classroom teachers had higher perceptions in the sub factors of vocational development and collaboration with colleagues. Female teachers had higher perceptions and expectations of teacher leadership than male teachers. It is concluded that the results of this

### Özet

Çalışmada Kütahya ili merkez ilçesinde görev yapan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algıları, beklentileri, algılar ile beklentiler arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi ile bu öğretmenlerin ne derece liderlik sergilediklerinin saptanması amaçlanmıştır. Cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan okul türü gibi değişkenlere göre algı ve beklentilerde farklılık olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Katılımcılara uygulanan 623 ölçek formundan elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Bulgulara göre okullarda öğretmen liderliğinin belirli düzeylerde sergilendiği ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin algılardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde branşa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda branşa dayalı farklılıklara rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin algılarının ve

<sup>1</sup> Res. Assist., Artvin Çoruh University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, PhD Candidate, [kbozkus@artvin.edu.tr](mailto:kbozkus@artvin.edu.tr)

<sup>2</sup> Inspector, National Ministry of Education, Ph.D. Candidate, [mustafatastan01@gmail.com](mailto:mustafatastan01@gmail.com)

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, [eturhan@anadolu.edu.tr](mailto:eturhan@anadolu.edu.tr)

research may contribute to the comprehension of the status of teacher leadership at our schools.

**Keywords:** Teacher leadership; leadership; teacher; primary school; middle school.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

beklentilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarının, öğretmen liderliğinin okullarımızdaki durumunun anlaşılmasına katkı sağlayabileceği çıkarımında bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen liderliği; liderlik; öğretmen; ilkokul; ortaokul.

## Giriş

Son yıllarda, başkalarını bir hedef doğrultusunda harekete geçirme olarak tanımlanan liderliğin sorumluluklarının tek bir kişi üzerinde yığılmasına getirilen eleştiriler, resmi yönetim pozisyonlarında olmayan öğretmenlerin de liderlik rollerini üstlenebileceği ve üstlenmeleri gerektiği fikrini sık sık gündeme getirmiştir. Paylaşılmış liderlik, dağıtılmış liderlik, öğretmen liderliği gibi kavramlarla karşımıza çıkan öğretmen liderler, sınıflarındaki görevlerini aksatmadan karar alma mekanizmalarına dâhil olan, normalde bir liderin etkisinde kalmadan yapmayacağı liderlik rollerini yerine getiren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Harris & Muijs, 2003). Klasik liderliğin aksine, öğretmen liderliği müşterek bir liderlik türü olarak öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir. Öğretmenlerin liderlik sorumluluk ve yetkilerini üstlenmeleri için okuldaki resmi hiyerarşinin değiştirilmemesi (Arrowsmith, 2007) ve gayri resmi olması gerekir (Bolden, 2004). Bu ise sadece basit bir yetkilendirmeye olmaz, öğretmenlerin lider olarak ortaya çıkabilecekleri bir ortamın da yaratılması gerekmektedir (MacBeath vd., 2004).

Eğitimde genel olarak ele alındığında liderliğin, okulun ilerlemesinde anahtar rol oynama, daha iyiye doğru değişim için vizyon, yön ve destek verme olduğu belirtilmiş, liderlerin değişim meydana getiren kimseler oldukları ve örgütün en tepesinde bulunmak zorunda olmadıkları da savunulmuştur (Harris & Muijs, 2005).

Birçok araştırma okuldaki genel liderlik faaliyetlerinin sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayarak dolaylı ya da dolaysız yoldan öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediğini göstermiştir (Bossert vd., 1982; Leithwood & Montgomery, 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Andrews & Soder, 1987; Rosenholtz, 1989; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Quinn, 2002; Burch & Spillane, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Leithwood & Jantzi, 2008; Spillane & Zuberi, 2009). Hatta öğrencilerin sınıftaki başarısını etkileyen faktörler arasında liderlik 2. sıraya oturtulmuştur (Leithwood vd., 2004). Eğitim liderliği ile öğrenci başarısını araştıran bir meta analiz çalışmasında, liderliğin öğrenci başarısını önemli ölçüde desteklediği saptanmıştır (Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Liderliğin öğrenci başarısını dolaylı yoldan etkilediğini iddia edenler de

bir hayli fazladır (Siens & Ebmeier, 1996; Leithwood & Jantzi, 1998, 2000a, 2000b; Hallinger & Heck, 1996, 1998, 2010; Hallinger, Bickman, & Davis, 1996; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Okul idarecileri her gün birçok önemli ve önemsiz işin üstesinden gelmek, aynı anda hem yöneticilik yapmak hem de liderlik sergilemek zorundadırlar. Elmore (2000), okul müdürlerinin okullarının tüm eksiklerini giderecek kişilik özelliklerine ve yeteneklere sahip olmak, okulun içindeki ve dışındaki toplulukla sıkı ilişkiler kurmak, öğrenci ve öğretmenler arasındaki çıkabilecek tüm çatışma ve uyuşmazlıkları çözebilecek kadar insan ilişkilerinde usta olmak, ilçe idarecilerine ve öğretmenlerin özerkliklerine saygılı olmak ve okulda düzeni sağlamak zorunda olduklarını vurgulamıştır. Bu kadar çok sorumluluk yöneticileri boğmakta ve dolayısıyla liderliğin idareciler dışında öğretmenler tarafından da üstlenilmesi gerekmektedir (Heller & Firestone, 1995; Elmore, 2000; Camburn, Rowan & Taylor, 2004; Hatcher, 2005). Bu yüzden Hallinger ve Heck (2003), liderliğin esasının başkaları vasıtasıyla istenen sonuca ulaşmak olduğunu belirtmişlerdir (akt. Hatcher, 2005). Takım liderlerinin asıl amacı ise kişisel hedeflerdense takım hedeflerine ulaşmak, bağlılık ve özgüven oluşturmak, engelleri kaldırıp fırsat yaratmak, yapılacak işler ile alınacak kararlarla ilgili üyeler arasında denge kurmak ve herkesin eşit miktarda sorumluluk almasını sağlamaktır (Katzenbach & Smith, 2003). Eğitimin nihai amacı olan öğrenci başarısı için idarecilerin yanında öğretmenlerin de liderlik göstermeleri gerekmektedir (MacBeath vd., 2004). Nitekim uygulamada bunun gerçekleştiğini Spillane, Hunt ve Healey (2009), inceledikleri yurtdışı araştırmalarda (Heller & Firestone, 1995; Spillane, Diamond & Jita, 2003; MacBeath vd., 2004; Spillane, 2006) saptamışlardır. Demek ki öğretmen liderliğinin yurtdışındaki okullarda uygulandığı bilinmektedir. Fakat öğretmen liderliğinin ülkemizdeki durumu ile ilgili yapılan araştırma sayısı çok azdır (Beycioğlu & Aslan, 2012).

Smylie ve Hart'a (1999) göre okul liderliği, liderliğin okulun ortak malı olarak tüm çalışanlar arasında paylaşılmasıdır (akt. Murphy, 2005). Öğretmen liderliği ise, "Öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliğidir" (Can, 2006a, s. 349). Murphy (2005), öğretmen liderliği ile ilgili alan yazındaki tanımlardaki özellikleri şöyle sıralamaktadır: okuldaki öğrenci ve yetişkinlerin davranışlarını etkileme, insanları cesaretlendirme, öğretmen liderin diğer öğretmenlere yardım ederek aslında öğrencilere yardım etmesi, okul gelişimi için ortak kararların alınmasını teşvik etmesidir. Can (2010), öğretmenin liderlik rolünün öğrencilere öğrenme hevesi kazandırmak ve önemli konularla başa çıkabilme yollarını kavratmak olarak belirtmiş, öğretmen liderliği için grup liderliği becerileri, kişisel beceriler ve problem çözme becerilerine alan yazında yer verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu becerilere ek olarak alan yazında "güven oluşturmak ve uyum geliştirmek, örgütsel durumları teşhis etmek, süreçle ilgilenmek, işi

yönetmek, güven ve beceri geliştirmek” gibi becerilerin de yer aldığını belirtmiş ve yaptığı araştırmada da birçok beceriyi listelemiştir (2007, s. 270). Danielson (2006) ise öğretmen liderliğinin öğretmenin öğrencilere öğretmeye devam ederken bir yandan da sınıfın dışındakileri okulun başarısını artırmak adına etkileyebilmesini, ikna etmesini ve harekete geçirmesini sağlayan yetenekler, sorumluluklar, tutku ve uzmanlık olarak tanımlamıştır. Ayrıca, öğretmen liderlerin sahip olması gereken liderlik yeteneklerini (karar vermede kanıt ve verileri kullanmak, fırsatları tanıyıp inisiyatif almak, insanları ortak bir paydada harekete geçirmek, kaynakları düzenleyip harekete geçmek, ilerlemeyi izleyip şartlar değiştikçe yaklaşımını ayarlamak, diğerlerinin bağlılıklarını sürdürüp olumsuzlukları sezmek, öğrenen örgütte pay edinmek) ve eğilimlerini (öğrenci öğrenmesine derin bağlılık, iyimserlik ve isteklilik, açık fikirlilik ve mütevazılık, cesaret ve risk almada isteklilik, özgüven ve kararlılık, şüpheye karşı müsamaha, yaratıcılık ve esneklik, azim, sıkı çalışma isteği) de sıralamıştır. Öğretmen liderliğini destekleyen etkenleri kültürel (risk alma kültürü, demokratik normlar, öğretmenlere profesyoneller olarak davranılması) ve yapısal (okul yönetimine katılımı ilgili mekanizmalar, görüş sunmayla ilgili mekanizmalar, işbirliğine ayrılan zaman, yeteneklerin edinilmesiyle ilgili fırsatlar) olarak ikiye ayırmıştır. Nihayet Huth (2002), öğretmenlerin öğretmen liderliğini bir konuyu öğrenmeye gösterilen ilgi ve bağlılık ile başlayan ve öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaşma ile sonuçlanan, çakışmaya sebep olmayan, hiyerarşiden uzak, işbirlikçi ve açık bir süreç olarak tanımladıklarını saptamıştır. Ayrıca öğretmen liderliğinin ihtiyaçtan doğduğunu, idari liderlikten farklı ve öğretmeyi etkilediğini de bulmuştur. Bu açıklamalardan öğretmen liderliğinin yönetseldense daha çok eğitimsel konularla ilgili öğeler içerdiği, dolayısıyla da okul yöneticilerinin liderliği ile öğretmenlerin liderliği arasında farklar olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmen liderlerin rol ve sorumluluklarını Burgess (2009, s. 34-35) şöyle sıralarken;

1. İletişim kurarak, cesaretlendirerek, örgütleyerek, kaynaklık ederek *kişiler arası koçluk* etmek.
2. Meslektaşlarıyla birlikte çalışarak öğretme ve öğrenmeye odaklanmak adına ilgili verileri analiz eden, en iyi uygulamaları okuyan, müfredatı düzenleyen, yeni öğretim stratejilerini araştırıp uygulayan, öğrenme fırsatları yaratan *akademik kolaylaştırıcı* olmak.
3. Neyin ne zaman kimin tarafından yapılacağını ayarlayan, sistem ve yapıları geliştiren, yazılı materyalleri seçme gibi işleri yerine getiren *takım yöneticisi* olmak.
4. Savunan, temsil eden ve akıl veren bir *idari bağlantı* olmak.

Öğretmen liderliğinin ne olmadığını ise şöyle özetlemektedir (s. 38);

- Bir hak ya da hayat boyu süren bir yetkilendirme
- Diğerlerini kontrol etmeye yarayan bir pozisyon
- Gözde kişileri ödüllendirmenin bir yolu
- Gruba katılmak için bir bilet
- Özgeçmişte yer kaplayan bir nitelik
- Takım elemanlarını değerlendiren ilave kişi
- Herkese uyan bir rol
- Risksiz
- Her zaman etkili
- Kaşe ya da pencere askılığındaki bir ünvan

Okulda ortak bir öğrenme ortamının oluşturulması öğretmen liderliğini olumlu etkilemektedir (Caine & Caine, 2000). Klasik liderlik bakış açısı öğretmen liderliğini sınıf içinde sergilenen liderliğe indirgemektedir (Murphy, 2005). Hâlbuki öğretmenler birbirlerine yardım ettiklerinde daha başarılı olup okulun gelişmesine de katkıda bulunmuş olurlar (Hargreaves, 1994; Spillane, Halverson & Diamond, 2001; Danielson, 2002; Harris, 2004). Öğretmen liderliğinin okulun etkililiğine olan katkısının bir nedeni de öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına dâhil edilmesinden kaynaklanmaktadır (Taylor & Bogotch, 1994; Griffin, 1995). Can (2010), öğretmen liderliğinin etkilerini okul düzeyinde eğitimsel ve örgütsel gelişime katkı sağlaması, öğretmen düzeyinde hem kendi hem de meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu etkilemesi ve son olarak öğrenci düzeyinde başarıyı etkilemesi biçiminde sıralamıştır. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyen bir altyapı oluşturup öğretmenlerin liderlik etmelerine fırsat tanımaları ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmaları gerekir (Childs-Bowen, Moller, & Scrivner, 2000). Öğretmenlere sunulacak olan, dostane ilişkiler kurma, örgütsel tanılama, değişim süreçleriyle başa çıkma, kaynakları bulma ve kullanma, öğretmen iş yükü yönetimi, öğretmenlerin yeteneklerini ve özgüvenlerini kurma konularını içeren hizmet içi eğitim, kurs, seminer gibi profesyonel gelişim imkânları, onların öğretmen liderliğini daha iyi sergilemelerini sağlayacaktır (Harris & Muijs, 2005). Her ne kadar öğretmen liderliği öğretmenlere artan nüfuz, etkililik, meslektaşları arasında iktidar ve otorite gibi faydalar sunsa da aslında öğretmenlerin sorumluluklarının artmasını da beraberinde getirdiğinden öğretmen liderlerin ödüllendirilmeleri gereklidir (Harris & Muijs, 2005). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi gereken boyutları şöyle sıralanabilir (Harris & Muijs, 2005, s. 65):

- Öğretmeye devam etmek ve kişisel öğretim yeterliğini ve kabiliyetini iyileştirmek
- Öğretim uygulamalarının incelenmesini düzenlemek ve yönetmek
- Müfredat geliştirme bilgisi sağlamak
- Okul düzeyinde karar almaya katılmak
- Hizmet içi eğitimi ve personel geliştirme faaliyetlerini yönetmek
- Diğer öğretmenleri işbirlikçi faaliyet planlama, düşünce ve araştırmaya yöneltmek

Beycioğlu (2009), öğretmen liderlik rollerini bireysel düzeyde, okul, sınıf ve çalışma grupları düzeyinde sergilenen roller olarak sınıflandırıp geleneksel öğretmen rolleri ile lider öğretmen rollerini Tablo 1’de özetlemiştir.

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1. Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1. Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2. Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2. Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3. Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3. Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4. Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4. Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5. Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5. Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6. Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6. Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdır.
7. Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7. Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8. Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8. Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Tablo 1. Geleneksel öğretmen rolleri ile lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması (Beycioğlu, 2009, s. 40).

Öğretmen liderliğinin önündeki engeller, öğretmenlerin bir diğer öğretmeni liderlik pozisyonunda görmek istememeleri (Little, 2002), ortak değerlerin eksikliği (Harris, 2001), okul kültürü, rol tanımları, zaman, şüphecilik, direnç ve çoklu roller (Can, 2006b), öğretmen liderliğini tehdit olarak algılayan idareciler, öğretmen isteksizliği ve örgüt yapısının uygunsuzluğu (Danielson, 2006) olarak sıralanabilir. Öğretmen liderliğinin gelişimini güçlendiren faktörler ise şöyle sıralanabilir (Harris ve Muijs, 2006, 967-970’dan aktaran Beycioğlu, 2009, 43):

1. Destekleyici kültür: Öğretmen liderliği destekleyici, işbirlikçi ve pozitif bir okul ortamında ortaya çıkmakta ve gelişmektedir.
2. Destekleyici yapı: Okul yönetimiyle ve öğretmenler arasında yapılacak düzenli toplantılar, öğretmenler için yaratılabilecek ilerleme fırsatları gibi okulun yapısında gerçekleştirilecek ve hiyerarşik yapıyı kırarak ayarlamalar öğretmenlerin liderliğini geliştirici durumlardır.



3. Güçlü bir liderlik: Müdürün ya da müdür yardımcılarının güçlü desteği ve rehberliği, öğretmen liderliğine fırsatlar yaratacak yaklaşımları öğretmen liderliğini destekleyici en etkin unsurlardandır.
4. Eylem araştırması: Eğitsel yenilikler ve başarıyı artırıcı araştırmalar pesinde olmak, grup çalışmasını ve okul gelişimi etkinliklerini artırıcı unsurlardır.
5. Yenilikçi mesleki gelişim: Öğretmenler arasında bilgi paylaşımı, akran danışmanlığı, rehberlik (mentor) gibi mesleki gelişim girişimlerinin öğretmen liderliğini desteklediği görülmektedir.
6. Gelişim çabalarında koordinasyon: Düzenli toplantılar ve çalışma grupları aracılığı ile oluşturulacak ortak vizyon, uyum vb. öğretmenlerin liderliğini geliştirici durumlardır.
7. Yüksek düzeyde öğretmen katılımı: Okulda çeşitli süreçlere katılımın az olduğu durumlarda öğretmen liderliğinin işlevselliğinden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Gelişimsel süreçlere katılımın yüksek olduğu okullarda, öğretmenlerin kendine güvenlerinin daha da arttığı ve yeni ve yaratıcı fikirleri daha kolay ifade edebildikleri, daha gönüllü davranışlar sergiledikleri görülmektedir.
8. Ortaklaşa yaratıcılık: İşbirliği ve karşılıklı paylaşım sorunların çözümünde ve fikirlerin paylaşımında öğretmenleri cesaretlendirmektedir. Bu da ortaklaşa yaratıcılığı geliştirmekte, bireysellikten öğretmen liderliğinin temel dayanaklarından olan ekip çalışmasını ön plana çıkarmaktadır.
9. Paylaşılan mesleki uygulamalar: İşbirlikçi çalışma ile bilginin paylaşımı ve ortaklaşa bilgi yaratımı, mesleki deneyim paylaşımı gözlenmektedir.
10. Tasdik etme ve ödüllendirme: Çalışmaların tasdik edilmesi, bu çabaların sertifikalandırılması gibi destek ve ödül durumları öğretmen liderliğinde önemlidir.

Liderlik faaliyetlerinin öğretmenlerce üstlenilmesiyle (Harris, 2004, 2009), etkililiğiyle (Harris & Muijs, 2005), özellikle de nasıl uygulandığıyla (Timperley, 2005) ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen liderliğinin yukarıda sayılan eğitimsel etkileri düşünüldüğünde, verimlilik ve nitelik bakımından sorunlu sayılabilecek eğitim sistemimiz için büyük bir potansiyel oluşturabilir. Ülkemizde görece yeni bir kavram olan öğretmen liderliği hakkında yapılan pek az araştırma olduğundan öğretmen liderliğinin okullarımızda nasıl algılandığının ve ne derece sergilendiğinin bilinmesi, bu kavramın altyapısının geliştirilebilmesi ve Türkiye'deki okullarda uygulanabilirliğinin saptanması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmayla öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algıları, beklentileri, algılar ile beklentiler arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi ile algılarla beklentileri etkileyen faktörlerin saptanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ana problemi "İlköğretim okullarındaki öğretmenlerimiz hangi düzeyde liderlik sergiliyorlar ve onların öğretmen

liderliğine ilişkin beklentileri ne seviyededir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın diğer problemi ise cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan okul türü gibi değişkenlere göre algı ve beklentilerde farklılık olup olmadığını belirlemektir.

## Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırma, değişkenlerin ölçüldüğü aralarındaki ilişkinin derecesinin saptanmasını amaçlar (Christensen, Johnson & Turner, 2013). Araştırmanın nicel verileri 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezindeki 70 ilkokul ve 46 ortaokul arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 52 resmi okulda görev yapmakta olan tüm öğretmenlerden Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen ve kullanım izni alınan “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümü katılımcıların kişisel bilgilerini (cinsiyet, kıdem vb.) araştıran maddeleri içerirken, ikinci bölümü ise öğretmen liderliği hakkında algı ve beklentileri ölçen, (5) Her zaman ile (1) Hiçbir zaman arasında derecelendirilmiş, Likert tipindeki 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği 317 eğitimciden toplanan veriler ile test edildiğinde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmış ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda “Kurumsal Gelişme” (9 madde), “Mesleki Gelişim” (11 madde) ve “Meslektaşlarla İşbirliği” (5 madde) olarak adlandırılan 3 faktöre sahip olduğu belirlenmiştir (Beycioğlu & Aslan, 2010). Bu çalışmada toplanan verilerle güvenirlik hesaplandığında Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin beklenti kısmı için 0.92, algı kısmı için 0.94 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin güvenirlik katsayıları ise 0.75 ile 0.91 arasında değişmektedir. Örneklem hesaplanırken % 1 güven aralığı ve % 5 hata payı dikkate alındığında 1763 birim olan evreni temsil edecek olan asgari örneklem sayısı 483 olarak bulunmuştur. Araştırma evreninde yer alan 1763 öğretmenden 765’ine ulaşıldığından, çalışma örnekleminin temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen okullarda görev yapan tüm öğretmenlere dağıtılan ölçek formlarının analizine geçilmeden önce katılımcılardan geri dönen 650 ölçek formundaki eksik ya da hatalı doldurulan formlar elenmiştir. Formların geri dönüş oranı %85 olarak hesaplanmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan 623 forma ait verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Analiz işlemleri uygulanmadan önce veriler üzerinde bir takım işlemler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle değişkenlere ait Z puanları belirlenmiş ve -3 ile +3 arasında yer almayan değerler işleme dâhil edilmemiştir. Daha sonra verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan verilerin kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık katsayılarına sahip oldukları ifade edilebilir (Tablo 3 ve 4). Bu işlemlerin ardından analiz için uygun olan veriler üzerinde bağımsız gruplar t testi, Levene’nin varyansların homojenliği varsayımı testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, Bonferroni testi uygulanmıştır.



## Bulgular

Araştırma grubunun özelliklerine yönelik tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	350	56.2
	Erkek	273	43.8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	462	74.2
	Diğer	161	25.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	261	41.9
	Yabancı Dil	49	7.9
	Matematik	39	6.3
	Türkçe	61	9.8
	Sosyal	24	4.7
	Fen	45	8.8
	Diğer	139	20.7
Meslekte Kıdem	1-5 yıl	124	19.9
	6-10 yıl	140	22.5
	11-15 yıl	143	23.0
	16-20 yıl	84	13.5
	21 yıl ve üstü	132	21.2
Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	413	66.3
	6-10 yıl	131	21.0
	11-15 yıl	56	9.0
	16-20 yıl	11	1.8
	21 yıl ve üstü	12	1.9
Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	20-30	260	41.7
	30-50	219	35.2
	50 kişiden fazla	144	23.1
Çalışılan Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-500	231	37.1
	500-1000	205	32.9
	1000’den fazla	187	30.0

Tablo 2. Katılımcılarla ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçları.

Araştırma grubu, 350 kadın (%56.2) ve 273 erkek (%43.8) olmak üzere 623 öğretmenden oluşmaktadır. Mezun olunan okul dikkate alındığında, 462 öğretmenin eğitim fakültesinden (%74.2), 161 öğretmenin ise diğer fakültelerden (%25.8) mezun oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında; 261 öğretmenin (%41.9) sınıf öğretmeni, 49 öğretmenin (%7.9) yabancı dil öğretmeni, 39 öğretmenin (%6.3) matematik öğretmeni, 61 öğretmenin (%9.8) Türkçe öğretmeni, 24 öğretmenin (%4.7) sosyal bilgiler öğretmeni, 45 öğretmenin (%8.8) fen bilgisi öğretmeni olduğu belirlenirken geriye kalan 139 öğretmenin (%20.7) de çeşitli branşlarda hizmet verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 124 öğretmenin (%19.9) 1-5 yıl, 140 öğretmenin (%22.5) 6-10 yıl, 143 öğretmenin (%23.0) 11-15 yıl, 84 öğretmenin (%13.5) 16-20 yıl, 132 öğretmenin (%21.2) 21 yıllık ve daha fazla mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. 413 öğretmenin (%66.3) 1-5 yıl, 131 öğretmenin (%21.0) 6-10 yıl, 56 öğretmenin (%9.0) 11-15 yıl, 11 öğretmenin (%1.8) 16-20 yıl, 12 öğretmenin (%1.9) 21 yıl ve daha fazla sürede aynı okulda hizmet verdikleri gözlenmiştir. 260 öğretmenin (%41.7) görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 20 ile 30 arasında; 219 öğretmenin (%35.2) görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 30 ile 50 arasında; 144 öğretmenin (%23.1) görev yaptığı okuldaki

öğretmen sayısı 50 ve üzeri sayıdadır. 231 öğretmenin (%37.1) görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 0-500 arasında; 205 öğretmenin (%32.9) görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 500-1000 arasında; 187 öğretmenin görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 1000 ve üzerindedir.

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerine ve algılarına ait skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri incelendiğinde, Kline'in (2011) belirttiği aralıklarda olduğu görülmektedir. Kline (2011) skewness değerinin 3'ün ve kurtosis değerinin 10'un altında olması durumunda normallik varsayımının sağlandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada verilerin normallik varsayımını desteklediği ifade edilebilir (Tablo 3, 4).

Boyut	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Skewness	Kurtosis	Alpha
Kurumsal Gelişme	623	16	46	36.39	5.78	-.54	-.04	.84
Mesleki Gelişim	623	24	56	50.19	5.10	-1.52	3.09	.88
Meslektaşlarla İşbirliği	623	12	26	22.02	2.67	-.93	.73	.72
Toplam	623	58	127	108.61	11.84	-.85	.73	.92

Tablo 3. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilere ait skewness, kurtosis değerleri ve iç tutarlık katsayıları.

Boyut	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Skewness	Kurtosis	Alpha
Kurumsal Gelişme	623	11	45	30.74	6.58	-.18	-.40	.85
Mesleki Gelişim	623	15	56	44.98	7.46	-.91	.73	.91
Meslektaşlarla İşbirliği	623	5	26	18.78	3.85	-.40	-.02	.82
Toplam	623	31	124	94.50	15.64	-.52	.10	.93

Tablo 4. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılara ait skewness, kurtosis değerleri ve iç tutarlık katsayıları.

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ortalamasının (108.61/25=4.34, Her zaman) algı ortalamasından (94.50/25=3.78, Sık sık) daha büyük olduğu görülmektedir. Buradan okullarda öğretmen liderliğinin sergilendiği fakat sergilenme düzeyinin öğretmenler tarafından beklenen düzeyde gerçekleşmediği anlaşılabilir. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilere ait ortalama puanlar ise Kurumsal Gelişme boyutunda sık sık (36.39/9=4.04), Mesleki Gelişim boyutunda her zaman (50.19/11=4.56) ve Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda da her zaman (22.02/5=4.40) düzeylerinde hesaplanmıştır. Benzer şekilde öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılara ait ortalama puanlar ise Kurumsal Gelişme boyutunda sık sık (30.74/9=3.42), Mesleki Gelişim boyutunda sık sık (44.98/11=4.09) ve Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda da sık sık (18.78/5=3.76) düzeylerinde hesaplanmıştır.

Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin cinsiyete dayalı olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde kurumsal gelişme ( $t(621) = 4.64, p < .001$ ), mesleki gelişim ( $t(621) = 5.20, p < .001$ ) ve meslektaşlarla işbirliği ( $t(621) = 4.70, p < .001$ ) alt boyutları ile toplam beklentilerin ( $t(621) = 5.60, p < .001$ ) cinsiyete dayalı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağı araştırıldığında tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görüldüğünden gözlemlenen farklılığın kaynağı, kadın öğretmenlerin ortalamalarının her boyutta erkek öğretmenlerden daha fazla olması olarak

ifade edilebilir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin daha fazla beklentiye sahip oldukları iddia edilebilir.

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	350	37.33	5.20	621	4.64	.000*
	Erkek	273	35.19	6.26			
Mesleki Gelişim	Kadın	350	51.11	4.36	621	5.20	.000*
	Erkek	273	49.01	5.71			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	350	22.46	2.40	621	4.70	.000*
	Erkek	273	21.46	2.89			
Toplam	Kadın	<b>350</b>	<b>110.91</b>	<b>10.35</b>	<b>621</b>	<b>5.60</b>	<b>.000*</b>
	Erkek	<b>273</b>	<b>105.64</b>	<b>12.94</b>			

\* $p < .001$

Tablo 5. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin cinsiyete dayalı olarak farklılıkları.

Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların cinsiyete dayalı olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapıldığında kurumsal gelişme ( $t(621) = .70, p > .05$ ) ve meslektaşlarla işbirliği ( $t(621) = .59, p > .05$ ) alt boyutları ile toplam algılarının ( $t(621) = 1.45, p > .05$ ) cinsiyete dayalı olarak farklılaşmadığı, yalnızca mesleki gelişim ( $t(621) = 2.15, p < .05$ ) alt boyutunun cinsiyete dayalı olarak farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 6). Bu farklılıkların kaynağı araştırıldığında mesleki gelişim alt boyutu için kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu, sonuç olarak mesleki gelişim alt boyutunda gözlemlenen farklılığın kaynağının kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu da kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre mesleki gelişim boyutunda öğretmen liderliğine ilişkin daha fazla algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	350	30.90	6.29	621	.70	.48
	Erkek	273	30.53	6.94			
Mesleki Gelişim	Kadın	350	45.54	7.13	621	2.15	.03*
	Erkek	273	44.26	7.82			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	350	18.86	3.79	621	.59	.18
	Erkek	273	18.67	3.92			
Toplam	Kadın	<b>350</b>	<b>95.31</b>	<b>14.69</b>	<b>621</b>	<b>1.45</b>	<b>.14</b>
	Erkek	<b>273</b>	<b>93.47</b>	<b>16.74</b>			

\* $p < .05$

Tablo 6. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların cinsiyete dayalı olarak farklılıkları.

Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin mezun olunan fakülteye dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde kurumsal gelişme ( $t(621) = .99, p > .05$ ), mesleki gelişim ( $t(621) = .63, p > .05$ ) ve meslektaşlarla işbirliği ( $t(621) = .35, p > .05$ ) alt boyutları ile toplam beklentilerin ( $t(621) = .30, p > .05$ ) mezun olunan fakülte değişkenine dayalı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 7).

Boyut	Fakülte	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim	462	36.53	5.81	621	.99	.31
	Diğer	161	36.00	5.70			
Mesleki Gelişim	Eğitim	462	50.23	5.15	621	.35	.72
	Diğer	161	50.07	4.96			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim	462	22.00	2.70	621	.30	.80
	Diğer	161	22.06	2.57			
Toplam	Eğitim	<b>462</b>	<b>108.77</b>	<b>11.92</b>	<b>621</b>	<b>.63</b>	<b>.56</b>
	Diğer	<b>161</b>	<b>108.14</b>	<b>11.62</b>			

Tablo 7. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin mezun olunan fakülteye dayalı farklılıkları.

Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların mezun olunan fakülteye dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde kurumsal gelişme ( $t(621) = .13$ ,  $p > .05$ ), mesleki gelişim ( $t(621) = 1.35$ ,  $p > .05$ ) ve meslektaşlarla işbirliği ( $t(621) = 1.55$ ,  $p > .05$ ) alt boyutları ile toplam algılarının ( $t(621) = .97$ ,  $p > .05$ ) mezun olunan fakülte değişkenine dayalı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Boyut	Fakülte	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Eğitim	462	30.76	6.51	621	.13	.89
	Diğer	161	30.68	6.81			
Mesleki Gelişim	Eğitim	462	44.74	7.48	621	1.35	.17
	Diğer	161	45.67	7.39			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim	462	18.64	3.86	621	1.55	.12
	Diğer	161	19.18	3.80			
Toplam	Eğitim	<b>462</b>	<b>94.14</b>	<b>15.57</b>	<b>621</b>	<b>.97</b>	<b>.33</b>
	Diğer	<b>161</b>	<b>95.54</b>	<b>15.85</b>			

Tablo 8. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların mezun olunan fakülteye dayalı farklılıkları.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türünün, onların öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algılarını etkilemediği öne sürülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin mesleki kідeme dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA işlemine geçilmeden önce Levene'nin varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Varyansların homojen dağılması varyans analizlerinde istenilen bir durum olmakla beraber gözlenen farklılıkların kaynağının belirlenmesi aşamasında hangi post hoc tekniklerinin kullanılabileceğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Tablo 9 incelendiğinde varyansların homojen dağıldığı (tüm p değerlerinin .05 düzeyinde yüksek olduğu) ve varyansların homojenliği varsayımının kabul edilebileceği ifade edilebilir.

Boyut	Levene	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Kurumsal Gelişme	.59	4	618	.66
Mesleki Gelişim	1.62	4	618	.16
Meslektaşlarla İşbirliği	.73	4	618	.56
Toplam	<b>.42</b>	<b>4</b>	<b>618</b>	<b>.78</b>

Tablo 9. Varyansların dağılımına ilişkin açıklayıcı istatistikler.

Tablo 10 incelendiğinde kurumsal gelişme ( $F(4,618) = .35, p>.05$ ), mesleki gelişim ( $F(4,618) = .95, p>.05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $F(4,618) = .09, p>.05$ ) ve toplam beklentilerinin ( $F(4,618)=.45, p>.05$ ) mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	124	36.86	5.51	.35	.83
	6-10 yıl	140	36.07	5.61		
	11-15 yıl	143	36.49	5.86		
	16-20 yıl	84	36.16	5.87		
	21 ve üstü	132	36.34	6.11		
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	124	50.69	4.60	.95	.43
	6-10 yıl	140	50.00	5.19		
	11-15 yıl	143	49.72	5.95		
	16-20 yıl	84	49.91	5.02		
	21 ve üstü	132	50.62	4.48		
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	124	22.08	2.70	.09	.98
	6-10 yıl	140	21.91	2.54		
	11-15 yıl	143	22.02	2.71		
	16-20 yıl	84	22.01	3.08		
	21 ve üstü	132	22.08	2.48		
Toplam	1-5 yıl	<b>124</b>	<b>109.64</b>	<b>11.13</b>	<b>.45</b>	<b>.76</b>
	6-10 yıl	<b>140</b>	<b>107.98</b>	<b>11.56</b>		
	11-15 yıl	<b>143</b>	<b>108.23</b>	<b>12.77</b>		
	16-20 yıl	<b>84</b>	<b>108.09</b>	<b>11.99</b>		
	21 ve üstü	<b>132</b>	<b>109.06</b>	<b>11.73</b>		

Tablo 10. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin mesleki kıdeme dayalı farklılıkları.

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tablo 11 incelendiğinde kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve toplam algıların varyanslarının homojen dağıldığı, meslektaşlarla işbirliği değişkenine ait varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir.

Boyut	Levene	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Kurumsal Gelişme	.12	4	618	.97
Mesleki Gelişim	1.37	4	618	.24
Meslektaşlarla İşbirliği	2.67	4	618	.03
Toplam	<b>.69</b>	<b>4</b>	<b>618</b>	<b>.59</b>

Tablo 11. Varyansların dağılımına ilişkin açıklayıcı istatistikler.

Tablo 12’de ise öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının toplam puanı ( $F(4,618)=2.82, p<.05$ ) ile meslektaşlarla işbirliği puanlarının ( $F(4,618)=3.79, p<.001$ ) mesleki kıdeme göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığın kaynağı post hoc teknikleri ile araştırılmıştır. Meslektaşlarla işbirliği puanlarının varyansları homojen dağılmadığı için post hoc tekniği olarak Tamhane’s T2 tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda farklılığın; 21yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği puanlarının ( $\bar{X} =19.84, SS=3.46$ ) 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=18.33, SS=4.05$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=18.26, SS=3.66$ ) ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=18.55,$

$SS=3.64$ ) puanlarından yüksek olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Mesleki kıdeme göre farklılığın belirlendiği bir diğer değişken liderlik rollerine ilişkin algıların toplam puanıdır. Toplam puanlara ilişkin varyanslar homojen dağılması ve varyanslarda yer alan birey sayısının eşit olmaması nedeniyle Bonferroni post hoc tekniği farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla tercih edildiğinde, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği puanlarının ( $\bar{X}=98.13$ ,  $SS=15.16$ ) 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=92.37$ ,  $SS=14.51$ ) puanlarından yüksek olması öğretmenlerin toplam algılarında mesleki kıdeme dayalı olarak meydana gelen değişikliğin kaynağı olarak gösterilebilir.

Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	124	31.04	6.47	2.12	.07
	6-10 yıl	140	29.89	6.74		
	11-15 yıl	143	30.00	6.52		
	16-20 yıl	84	31.33	6.48		
	21 ve üstü	132	31.79	6.52		
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	124	45.06	7.62	1.97	.09
	6-10 yıl	140	44.21	6.55		
	11-15 yıl	143	44.42	8.10		
	16-20 yıl	84	44.70	7.71		
	21 ve üstü	132	46.50	7.24		
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	124	18.33	4.05	3.79	.00**
	6-10 yıl	140	18.26	3.66		
	11-15 yıl	143	18.55	3.64		
	16-20 yıl	84	19.01	4.46		
	21 ve üstü	132	19.84	3.46		
Toplam	1-5 yıl	<b>124</b>	<b>94.44</b>	<b>15.87</b>	<b>2.82</b>	<b>.02*</b>
	6-10 yıl	<b>140</b>	<b>92.37</b>	<b>14.51</b>		
	11-15 yıl	<b>143</b>	<b>92.99</b>	<b>15.87</b>		
	16-20 yıl	<b>84</b>	<b>95.04</b>	<b>16.74</b>		
	21 ve üstü	<b>132</b>	<b>98.13</b>	<b>15.16</b>		

\* $p<.05$ , \*\* $p<.001$

Tablo 12. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların mesleki kıdeme dayalı farklılıkları.

Analiz sonuçlarına göre öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde kıdeme dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda kıdeme dayalı farklılıklar saptanmış ve bunun nedeninin 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine kıyasla daha yüksek seviyede algıya sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş sonra tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tablo 13 incelendiğinde tüm alt boyutlara ilişkin beklentilerin toplam puanlarının görev yapılan okullardaki öğretmen sayılarına dayalı varyansların homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.



Boyut	Levene	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Kurumsal Gelişme	.26	2	620	.76
Mesleki Gelişim	1.04	2	620	.35
Meslektaşlarla İşbirliği	.01	2	620	.98
<b>Toplam</b>	<b>1.04</b>	<b>2</b>	<b>620</b>	<b>.35</b>

Tablo 13. Varyansların dağılımına ilişkin açıklayıcı istatistikler.

Tablo 14 incelendiğinde kurumsal gelişme ( $F(2,620) = .64, p > .05$ ), mesleki gelişim ( $F(2,620) = .90, p > .05$ ) ve toplam beklentilerinin ( $F(2,620) = .72, p > .05$ ) görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte meslektaşlarla işbirliği ( $F(2,620) = 3.12, p < .05$ ) beklentileri görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına dayalı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için Bonferroni post hoc tekniği kullanıldığında görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliğine ilişkin beklentilerinin ( $\bar{X} = 22.47, SS = 2.62$ ), görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının 20-30 arasında değişkenlik gösterdiği öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliğine ilişkin beklentilerinden ( $\bar{X} = 21.78, SS = 2.68$ ) daha yüksek olması gözlenen farklılığın kaynağı olarak ifade edilebilir.

Boyut	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Kurumsal Gelişme	20-30	260	36.65	5.71	.64	.52	
	30-50	219	36.05	5.70			
	50 ve üstü	144	36.46	6.05			
Mesleki Gelişim	20-30	260	50.39	4.96	.90	.40	
	30-50	219	49.82	5.09			
	50 ve üstü	144	50.40	5.36			
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	260	21.78	2.68	3.12	.04*	1-3
	30-50	219	22.01	2.65			
	50 ve üstü	144	22.47	2.62			
<b>Toplam</b>	20-30	<b>260</b>	<b>108.82</b>	<b>11.63</b>	<b>.72</b>	<b>.48</b>	
	30-50	<b>219</b>	<b>107.89</b>	<b>11.55</b>			
	50 ve üstü	<b>144</b>	<b>109.34</b>	<b>12.64</b>			

\* $p < .05$ 

Tablo 14. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin okulun öğretmen sayısına dayalı farklılıkları.

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boyut	Levene	Sd <sub>1</sub>	Sd <sub>2</sub>	p
Kurumsal Gelişme	1.92	2	620	.14
Mesleki Gelişim	2.40	2	620	.09
Meslektaşlarla İşbirliği	2.47	2	620	.08
<b>Toplam</b>	<b>2.57</b>	<b>2</b>	<b>620</b>	<b>.07</b>

Tablo 15. Varyansların dağılımına ilişkin açıklayıcı istatistikler.

Tablo 16'daki ANOVA sonuçlarına göre kurumsal gelişme ( $F(2,620) = .25, p > .05$ ), mesleki gelişim ( $F(2,620) = .00, p > .05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $F(2,620) = 1.07, p > .05$ ) ve toplam algılarının

( $F(2,620)=.04$ ,  $p>.05$ ) görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Boyut	Öğretmen Sayısı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	20-30	260	30.85	6.95	.25	.77
	30-50	219	30.83	6.23		
	50 ve üstü	144	30.40	6.44		
Mesleki Gelişim	20-30	260	44.99	7.76	.00	.99
	30-50	219	44.95	7.01		
	50 ve üstü	144	45.00	7.65		
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	260	18.51	3.88	1.07	.34
	30-50	219	18.95	3.67		
	50 ve üstü	144	18.99	4.05		
Toplam	20-30	<b>260</b>	<b>94.36</b>	<b>16.61</b>	<b>.04</b>	<b>.96</b>
	30-50	<b>219</b>	<b>94.74</b>	<b>14.55</b>		
	50 ve üstü	<b>144</b>	<b>94.40</b>	<b>15.53</b>		

Tablo 16. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların okulun öğretmen sayısına dayalı farklılıkları.

Öğretmen liderliğine ilişkin algılarda çalışılan okuldaki öğretmen sayısı bakımından bir farklılığa rastlanmazken, beklentilerde ise sadece meslektaşlarla işbirliği boyutunda bir farklılaşma saptanmış ve bunun nedeni olarak da 50 ve üzerinde öğretmenin görev yaptığı okullarda beklenti ortalamasının diğer okullara kıyasla daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı test edildiğinde sadece mesleki gelişim beklentilerinin varyansının homojen dağılmadığı gözlenmiştir (Tablo 17).

Boyut	Levene	<i>Sd<sub>1</sub></i>	<i>Sd<sub>2</sub></i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	.20	2	620	.81
Mesleki Gelişim	3.70	2	620	.02
Meslektaşlarla İşbirliği	1.80	2	620	.16
Toplam	<b>.96</b>	<b>2</b>	<b>620</b>	<b>.38</b>

Tablo 17. Varyansların dağılımına ilişkin açıklayıcı istatistikler.

Varyans analizi ile öğretmenlerin kurumsal gelişme ( $F(2,620) = 1.42$ ,  $p>.05$ ), mesleki gelişim ( $F(2,620) = 2.27$ ,  $p>.05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $F(2,620) = 2.09$ ,  $p>.05$ ) ve toplam beklentilerinin ( $F(2,620)=1.63$ ,  $p>.05$ ) görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 18).

Boyut	Öğrenci Sayısı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	0-500	231	36.90	5.76	1.42	.24
	500-1000	205	36.04	5.82		
	1000 ve üstü	187	36.15	5.76		
Mesleki Gelişim	0-500	231	50.75	4.69	2.27	.10
	500-1000	205	49.77	5.07		
	1000 ve üstü	187	49.97	5.57		
Meslektaşlarla İşbirliği	0-500	231	21.98	2.50	2.09	.12
	500-1000	205	21.78	2.85		
	1000 ve üstü	187	22.33	2.65		
Toplam	0-500	<b>231</b>	<b>109.64</b>	<b>11.31</b>	<b>1.63</b>	<b>.19</b>
	500-1000	<b>205</b>	<b>107.60</b>	<b>11.75</b>		
	1000 ve üstü	<b>187</b>	<b>108.45</b>	<b>12.52</b>		

Tablo 18. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin okulun öğrenci sayısına dayalı farklılıkları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına dayalı farklılıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. ANOVA işlemine geçilmeden önce varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 19).

Boyut	Levene	<i>Sd</i> <sub>1</sub>	<i>Sd</i> <sub>2</sub>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	1.90	2	620	.15
Mesleki Gelişim	.23	2	620	.79
Meslektaşlarla İşbirliği	2.09	2	620	.12
Toplam	<b>1.23</b>	<b>2</b>	<b>620</b>	<b>.29</b>

Tablo 19. Varyansların dağılımına ilişkin açıklayıcı istatistikler.

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin kurumsal gelişme ( $F(2,620) = .98, p > .05$ ), mesleki gelişim ( $F(2,620) = 2.14, p > .05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $F(2,620) = 1.16, p > .05$ ) ve toplam algılarının ( $F(2,620) = 1.07, p > .05$ ) görev yapılan okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Boyut	Öğrenci Sayısı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	0-500	231	31.21	6.96	.98	.37
	500-1000	205	30.57	6.35		
	1000 ve üstü	187	30.35	6.35		
Mesleki Gelişim	0-500	231	45.54	7.58	2.14	.11
	500-1000	205	44.11	7.41		
	1000 ve üstü	187	45.23	7.33		
Meslektaşlarla İşbirliği	0-500	231	18.68	4.00	1.16	.31
	500-1000	205	18.57	3.59		
	1000 ve üstü	187	19.13	3.92		
Toplam	0-500	<b>231</b>	<b>95.44</b>	<b>16.53</b>	<b>1.07</b>	<b>.34</b>
	500-1000	<b>205</b>	<b>93.26</b>	<b>14.99</b>		
	1000 ve üstü	<b>187</b>	<b>94.72</b>	<b>15.20</b>		

Tablo 20. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların okulun öğrenci sayısına dayalı farklılıkları.

Analizlere göre katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algılarında, görev yapılan okulun öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu yüzden öğretmen liderliğine

ilişkin algı ve beklentiler üzerinde okulun öğrenci sayısının bir etkisi olmadığı çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin branşlara göre farklılıklarını belirlemek amacıyla non parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Shapiro ve Wilk (1965) gruplarda yer alan bireylerin sayısının 50'nin altında olduğu durumlarda non parametrik tekniklerin uygulanması gerektiğini bildirmektedir. Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin kurumsal gelişme ( $X^2 = 3.94, p > .05$ ), mesleki gelişim ( $X^2 = 11.75, p > .05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $X^2 = 3.23, p > .05$ ) ve toplam beklentilerinin ( $X^2 = 6.46, p > .05$ ) branşa göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Boyut	Branş	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
Kurumsal Gelişme	Sınıf Ö.	261	319.56	6	3.94	.68
	Yabancı D.	49	312.43			
	Mat. Ö.	39	264.36			
	Türkçe Ö.	61	303.73			
	Sos. B. Ö.	29	290.79			
	Fen B. Ö.	55	312.96			
	Diğer	129	319.22			
Mesleki Gelişim	Sınıf Ö.	261	326.67	6	11.75	.06
	Yabancı D.	49	337.67			
	Mat. Ö.	39	260.17			
	Türkçe Ö.	61	323.53			
	Sos. B. Ö.	29	247.69			
	Fen B. Ö.	55	280.87			
	Diğer	129	310.45			
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Ö.	261	319.77	6	3.23	.77
	Yabancı D.	49	319.72			
	Mat. Ö.	39	301.62			
	Türkçe Ö.	61	303.08			
	Sos. B. Ö.	29	267.59			
	Fen B. Ö.	55	269.15			
	Diğer	129	317.45			
Toplam	Sınıf Ö.	261	323.59	6	6.46	.37
	Yabancı D.	49	323.38			
	Mat. Ö.	39	260.04			
	Türkçe Ö.	61	310.58			
	Sos. B. Ö.	29	272.10			
	Fen B. Ö.	55	296.21			
	Diğer	129	316.31			

Tablo 21. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin branşa dayalı farklılıkları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının branşlara göre farklılıklarını belirlemek amacıyla da Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin kurumsal gelişme ( $X^2 = 9.44, p > .05$ ) algılarının branşa göre farklılık göstermediği belirlenirken mesleki gelişim ( $X^2 = 16.20, p < .05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $X^2 = 16.68, p < .05$ ) ve toplam algıları ( $X^2 = 13.72, p < .05$ ) branşa göre farklılık göstermektedir. Gözlenen farklılıkların kaynağının belirlenmesi amacıyla non parametrik tekniklerden ikili karşılaştırmalı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre mesleki gelişim algılarındaki farklılığın kaynağı sınıf öğretmenlerinin

mesleki gelişim algılarının, matematik ( $\chi^2=2.55, p<.05$ ), Türkçe ( $\chi^2=2.11, p<.05$ ) ve fen bilgisi ( $\chi^2=2.88, p<.05$ ) öğretmenlerinin mesleki algılarından daha yüksek olmasıdır. Meslektaşlarla işbirliği algılarındaki farklılığın kaynağı da sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliği algılarının, yabancı dil ( $\chi^2=2.09, p<.05$ ), matematik ( $\chi^2=2.52, p<.05$ ), fen bilgisi ( $\chi^2=2.30, p<.05$ ) ve diğer branş ( $\chi^2=2.77, p<.05$ ) öğretmenlerinden daha yüksek olmasıdır. Son olarak liderlik rollerine ilişkin toplam algılarda gözlenen farklılığın kaynağı, sınıf öğretmenlerinin liderlik rolleri algılarının, matematik ( $\chi^2=2.55, p<.05$ ) ve Türkçe ( $\chi^2=2.32, p<.05$ ) öğretmenlerinin liderlik rolleri algılarından daha yüksek olmasıdır.

Boyut	Branş	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
Kurumsal Gelişim	Sınıf Ö.	261	332.53	6	9.44	.15
	Yabancı D.	49	277.55			
	Mat. Ö.	39	282.24			
	Türkçe Ö.	61	288.54			
	Sos. B. Ö.	29	263.97			
	Fen B. Ö.	55	318.33			
	Diğer	129	311.74			
Mesleki Gelişim	Sınıf Ö.	261	340.55	6	16.20	.01*
	Yabancı D.	49	325.44			
	Mat. Ö.	39	259.94			
	Türkçe Ö.	61	285.76			
	Sos. B. Ö.	29	286.59			
	Fen B. Ö.	55	264.13			
	Diğer	129	303.40			
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Ö.	261	342.66	6	16.68	.01*
	Yabancı D.	49	284.47			
	Mat. Ö.	39	261.23			
	Türkçe Ö.	61	298.59			
	Sos. B. Ö.	29	339.74			
	Fen B. Ö.	55	280.62			
	Diğer	129	289.26			
Toplam	Sınıf Ö.	<b>261</b>	<b>341.10</b>	6	13.72	.03*
	Yabancı D.	<b>49</b>	<b>296.76</b>			
	Mat. Ö.	<b>39</b>	<b>260.69</b>			
	Türkçe Ö.	<b>61</b>	<b>282.88</b>			
	Sos. B. Ö.	<b>29</b>	<b>285.99</b>			
	Fen B. Ö.	<b>55</b>	<b>288.74</b>			
	Diğer	<b>129</b>	<b>303.97</b>			

\* $p<.05$

Tablo 22. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların branşa dayalı farklılıkları.

Öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde branşa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda branşa dayalı farklılıklara rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları ile toplamda diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okuldaki görev süresine göre farklılıklarının belirlenmesi için Kruskal Wallis testi uygulandığında öğretmenlerin kurumsal gelişim ( $X^2 = 4.36, p>.05$ ), mesleki gelişim ( $X^2 = 1.61, p>.05$ ),

meslektaşlarla işbirliği ( $X^2 = 3.49, p > .05$ ) ve toplam beklentilerinin ( $X^2 = 2.88, p > .05$ ) görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 23).

Boyut	Görev süresi	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>Sd</i>	$X^2$	<i>p</i>
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	413	309.61	4	4.36	.35
	6-10 yıl	131	323.42			
	11-15 yıl	56	292.44			
	16-20 yıl	11	273.91			
	21 ve üstü	12	395.71			
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	413	313.43	4	1.61	.80
	6-10 yıl	131	316.94			
	11-15 yıl	56	299.56			
	16-20 yıl	11	253.36			
	21 ve üstü	12	320.71			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	413	316.11	4	3.49	.47
	6-10 yıl	131	309.29			
	11-15 yıl	56	283.48			
	16-20 yıl	11	272.18			
	21 ve üstü	12	369.67			
Toplam	1-5 yıl	<b>413</b>	<b>311.92</b>	<b>4</b>	<b>2.88</b>	<b>.57</b>
	6-10 yıl	<b>131</b>	<b>318.02</b>			
	11-15 yıl	<b>56</b>	<b>294.17</b>			
	16-20 yıl	<b>11</b>	<b>265.73</b>			
	21 ve üstü	<b>12</b>	<b>374.67</b>			

Tablo 23. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerin okuldaki görev süresine dayalı farklılıkları.

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okuldaki görev süresine göre farklılıklarını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış ve öğretmenlerin kurumsal gelişme ( $X^2 = 12.86, p < .05$ ), meslektaşlarla işbirliği ( $X^2 = 12.57, p < .05$ ) ve toplam liderlik rolleri algılarının ( $X^2 = 11.89, p < .05$ ) görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre farklılık gösterdiği belirlenirken, mesleki gelişim algılarında ( $X^2 = 9.34, p > .05$ ) herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 24). Gözlenen farklılıkların kaynağının belirlenmesi amacıyla ikili karşılaştırmalı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre kurumsal gelişim algılarındaki farklılığın kaynağı, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin kurumsal gelişim algılarının, 1-5 yıl ( $\chi = 3.25, p < .05$ ), 6-10 yıl ( $\chi = 2.99, p < .05$ ) ve 11-15 yıl ( $\chi = 2.87, p < .05$ ) hizmet süresi olan öğretmenlerin kurumsal gelişim algılarından daha yüksek olmasıdır. Meslektaşlarla işbirliği algılarındaki farklılığın kaynağı da aynı şekilde 21 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerinin meslektaşlarla işbirliği algılarının, 1-5 yıl ( $\chi = 2.90, p < .05$ ), 6-10 yıl ( $\chi = 2.71, p < .05$ ) ve 11-15 yıl ( $\chi = 2.34, p < .05$ ) hizmet süresi olan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği algılarından daha yüksek olmasıdır. Son olarak liderlik rollerine ilişkin toplam algılarda gözlenen farklılığın kaynağı da 21 yıl ve daha fazla hizmet süresinde sahip öğretmenlerinin liderlik rolleri algılarının, 1-5 yıl ( $\chi = 3.36, p < .05$ ), 6-10 yıl ( $\chi = 3.08, p < .05$ ) ve 11-15 yıl ( $\chi = 2.97, p < .05$ ) hizmet süresi olan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarından daha yüksek olmasıdır.



Boyut	Görev süresi	n	SO	Sd	X <sup>2</sup>	p
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	413	300.85			
	6-10 yıl	131	323.86			
	11-15 yıl	56	324.76	4	12.86	.01*
	16-20 yıl	11	344.73			
	21 ve üstü	12	476.63			
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	413	308.53			
	6-10 yıl	131	308.09			
	11-15 yıl	56	320.04	4	9.34	.05
	16-20 yıl	11	280.91			
	21 ve üstü	12	465.00			
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5 yıl	413	302.70			
	6-10 yıl	131	315.88			
	11-15 yıl	56	320.81	4	12.57	.01*
	16-20 yıl	11	411.41			
	21 ve üstü	12	457.54			
Toplam	1-5 yıl	413	304.07			
	6-10 yıl	131	316.54			
	11-15 yıl	56	319.71	4	11.89	.01*
	16-20 yıl	11	330.41			
	21 ve üstü	12	482.63			

\* $p < .05$ 

Tablo 24. Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıların okuldaki görev süresine dayalı farklılıkları.

Analiz sonuçlarına göre öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde çalışılan okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, katılımcıların algılarında ise mesleki gelişim boyutu hariç olmak üzere anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılar ile beklentiler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir. Katılımcıların kurumsal gelişme boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde ve orta büyüklükte ( $r = .44$ ) bir ilişki olduğu ve iki değişkenin ortak varyanslarının %19 ( $r^2 = .194$ ) civarında olduğu, mesleki gelişim boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde ve orta büyüklükte ( $r = .51$ ) bir ilişki olduğu ve iki değişkenin ortak varyanslarının %26 ( $r^2 = .260$ ) civarında olduğu, meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasında ise pozitif yönde ve orta büyüklükte ( $r = .35$ ) bir ilişki olduğu ve iki değişkenin ortak varyanslarının %12 ( $r^2 = .123$ ) civarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin toplam algı ve beklentileri arasında pozitif yönde ve orta büyüklükte ( $r = .45$ ) bir ilişki varken, iki değişkenin ortak varyanslarının %20 ( $r^2 = .203$ ) civarında olduğu söylenebilir.

Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Kurumsal Gelişme (B)								
2. Mesleki Gelişim (B)	.65*							
3. Meslektaşlarla İşbirliği (B)	.61*	.58*						
4. Liderlik Rollerine İlişkin (B)	.90*	.88*	.78*					
5. Kurumsal Gelişme (A)	.44*	.27*	.22*	.38*				
6. Mesleki Gelişim (A)	.32*	.51*	.28*	.44*	.65*			
7. Meslektaşlarla İşbirliği (A)	.30*	.28*	.35*	.35*	.60*	.62*		
8. Liderlik Rollerine İlişkin (A)	.41*	.42*	.31*	.45*	.88*	.90*	.79*	
Ortalama	36.39	50.19	22.02	108.61	30.84	44.98	48.78	94.50
Standart Sapma	5.78	5.10	2.67	11.84	6.58	7.46	3.85	15.64

\* $p < .01$ , A: Algı, B: Beklenti

Tablo 25. Boyutlar arası ilişkiler.

Ölçek maddelerinin ortalama puanlarını ve standart sapmalarını gösteren bulgular. Tablo 26’da sunulmuştur. Hem algı hem de beklenti boyutunda en yüksek ortalamaya 24. madde olan “öğrencilerine güven vermek” ifadesi sahipken, en düşük ortalamaya ise 6. madde olan “il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” ifadesi sahiptir.

Beklentiler			Algılar		
Madde No	$\bar{X}$	SS	Madde No	$\bar{X}$	SS
24	4,75	,55	24	4,41	,82
1	4,71	,58	19	4,24	,94
19	4,67	,64	10	4,11	,92
25	4,58	,66	1	4,10	,98
12	4,56	,70	18	4,07	,87
21	4,55	,66	17	4,06	,88
17	4,54	,67	21	4,06	,87
18	4,53	,66	23	4,05	,98
10	4,53	,71	25	4,03	,95
23	4,52	,71	12	4,02	1,00
20	4,43	,73	22	3,94	,91
22	4,41	,73	20	3,82	,95
3	4,39	,75	3	3,76	,99
2	4,38	,77	4	3,70	1,00
4	4,33	,81	2	3,70	,99
9	4,33	,81	9	3,69	1,01
16	4,18	,87	13	3,60	1,08
5	4,12	,85	11	3,52	1,05
13	4,09	1,00	16	3,44	,98
15	4,04	,92	5	3,43	,98
7	4,01	,90	14	3,41	1,03
14	4,00	,96	7	3,37	1,01
11	3,99	,94	15	3,33	,99
8	3,96	,97	8	3,25	1,07
6	3,63	1,04	6	2,86	1,09

Tablo 26. Ölçek maddelerine ait istatistikler.

### Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Ana problemi “ilköğretim okullarındaki öğretmenlerimiz hangi düzeyde liderlik sergiliyorlar ve onların öğretmen liderliğine ilişkin beklentileri ne seviyededir?” olarak belirlenen bu araştırmada, öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ortalamasının algı ortalamasından daha büyük olduğu saptanmış ve böylece okullarda öğretmen liderliğinin sergilendiği fakat sergilenme düzeyinin öğretmenler tarafından beklenen düzeyde gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır. Okul, öğretmen ve öğrenci düzeyinde olumlu etkileri bulunan (Can, 2010) öğretmen liderliği hakkında yapılan araştırmaların az

olması araştırma açısından karşılaştırmaları ve yorumlamaları sınırlamaktadır. Ancak bu sonuç, Beycioğlu (2009), Kıranlı (2013), Kılınç ve Recepoğlu (2013), Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) tarafından doğrulanmaktadır. Öğretmen liderliği hakkındaki beklentilerin algılardan yüksek olması doğal karşılanmaktadır. Çünkü öğretmen liderliği okulun gelişmesini sağladığından, ilerleme için beklentilerin yüksek tutulması gerekmektedir (Harris & Muijs, 2005; Murphy, 2005; Beycioğlu & Aslan, 2012). Öte yandan beklentilerin algılardan yüksek olması, okul yönetiminin öğretmenlerin lider olarak ortaya çıkabilecekleri ortamı tam olarak yaratmadıklarını göstermektedir (MacBeath vd., 2004). Grant ve diğerleri (2010) ise benzer şekilde öğretmenlerin öğretmen liderliğini desteklediğini fakat liderliklerini sergilemelerinin sınıf ortamıyla sınırlı olduğunu saptamışlardır. Onların çalışmasında da beklentilerin algılardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşıldığı savunulabilir. Okul yöneticilerimizin öğretmenlerin liderlik sergileyebilecekleri okul iklimi ve kültürünü oluşturmaları gerekmektedir. Yöneticilerin bu konudaki yetersizliği hizmet içi kurslarla giderilmelidir.

Öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde branşa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda branşa dayalı farklılığa rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptanmış olup bu durum Beycioğlu'nun (2009), Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarla işbirliği gösterdiklerini Angelle ve DeHart (2011) da doğrulamaktadır. Dolayısıyla branş öğretmenleri işbirliği ve mesleki gelişim konularında cesaretlendirilmelidirler.

Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin algılarının ve beklentilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Beycioğlu'nun (2009), Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013), Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) bulgularına benzer, Chirume (2008), Grant ve diğerleri (2010) ve Kıranlı'nın (2013) bulgularına benzer değildir. Bu bulgunun nedeni Beycioğlu ve Aslan'a (2012) göre eğitim yönetimimizde görülen kadın/erkek yönetici sayısının oransızlığı olabilir. Araştırmanın bulgusuna ve Memduhoğlu'na (2007) göre eğitim yönetimimizde kadınlara daha fazla fırsat verilmesi önerilebilir.

Bu araştırmanın öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türünün, onların öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algılarını etkilemediği bulgusu, Kıranlı'nın (2013) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Buna neden olarak da eğitim fakültelerinden mezun olmayanların aldıkları formasyon derslerinin, onların öğretmen liderliği bağlamında diğer öğretmenlerden farklılaşmalarını önlediği gösterilebilir.

Öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde kıdeme dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda kıdeme dayalı farklılıklar saptanmış ve bunun 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

diğerlerine kıyasla daha yüksek seviyede algıya sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Aynı bulgular Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından da doğrulanmıştır. 16 ile 20 yıl arasında değişen mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de kendilerinden daha az kıdeme sahip meslektaşlarından daha yüksek ortalamaya sahip olmalarına dayanarak, öğretmen liderliğinin meslekte deneyimli öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılandığı sonucuna varılabilir. Buradan da öğretmen liderliğinin, deneyim arttıkça daha fazla sergilendiği çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmen liderliğine ilişkin algılarda çalışılan okuldaki öğretmen sayısı bakımından bir farklılığa rastlanmazken, beklentilerde ise sadece meslektaşlarla işbirliği boyutunda bir farklılaşma saptanmıştır. Buradan, okullar öğretmen bakımından kalabalıklaştıkça meslektaşlar arasında ihtiyaç duyulan işbirliğinin de arttığı çıkarımında bulunulabilir. Nitekim aynı boyuttaki algı ortalamaları incelendiğinde, okuldaki öğretmen sayısının arttıkça algılanan meslektaşlar arası işbirliğinin de arttığı görüldüğünden bu artışın artan ihtiyaçtan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde bransa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda bransa dayalı farklılıklara rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları ile toplamda diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip olmalarının nedeni, sınıflarında tek başlarına öğretmenlik yapmalarından dolayı daha fazla sorumluluğa sahip olmaları ve dolayısıyla daha fazla liderlik sergilemeleri, üzerlerindeki sorumluluk yüküyle başa çıkabilmek için de mesleki yönden gelişmeye ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde olmaya gereksinim duymaları olabilir. Sınıf öğretmenlerinin, meslektaşlarla işbirliği boyutunda diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları yönündeki bulgu, Beycioğlu'nun (2009) araştırmasıyla da desteklenmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerde çalışılan okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, katılımcıların algılarında ise mesleki gelişim boyutu hariç olmak üzere anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Söz konusu boyutların analiz sonuçları incelendiğinde, okuldaki görev süresi arttıkça öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının da arttığı görülmektedir. Öğretmenler aynı kurumda görev yaptıkça, kurumu ve kurumdaki meslektaşlarını daha iyi tanıyıp, aidiyet duygusu geliştirdiklerinden, kurumsal gelişime ve meslektaşlarla işbirliğine daha fazla önem veriyor olabilirler.

Öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerde en yüksek ortalamaya “öğrencilerine güven vermek” ifadesi sahipken, en düşük ortalamaya ise “il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” ifadesi sahiptir. Bu bulgu ile öğretmenlerimizin Can'a (2007) göre öğretmen liderliğinin gereklerinden biri olan güven verme eylemini yerine getirdiği ifade edilebilir. Fakat öğretmenlerin mesleki çalışma gruplarında yeterince görev almadığı ve dolayısıyla mesleki gelişimlerini ihmal ettikleri de ileri sürülebilir. Bunun sebebi onlara mesleki gelişim imkânlarının

yeterince sunulmaması, onların bu gibi faaliyetlere vakit bulamaması, mesleki gelişimin özendiriciliğe sahip olmaması olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerimize mesleki gelişimlerini sürdürebilme imkânının tanınması, onların iş yüklerinin bu doğrultuda yeniden planlanması ve ücret, statü, fazladan tatil gibi özendiriciler ile onların mesleki gelişimleri teşvik edilmelidir.

## Kaynaklar

- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Angelle, P. S. & DeHart, C.A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in England: the impact on the role of the headteacher and other issues. *Management in Education*, 21(2), 21-27.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership? Leadership south west research report*. Exeter: University of Exeter.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Burch, P., & Spillane, J. P. (2003). Elementary school leadership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy instruction. *The Elementary school journal*, 103(5), 519-535.
- Burgess, J. (2009). Other duties as assigned: tips, tools, and techniques for expert teacher leadership. Alexandria: ASCD.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 7-14.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2010). *Öğretmen liderliği* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2004). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84(6), 27-34.
- Chirume, E. (2008). A Study of Educational Leadership: The Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Leadership Dynamics in Southeast Ohio. The College of Education of Ohio University. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2013). *Research methods: Design and analysis*. Boston: Pearson.

- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: ASCD.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. New York: The Albert Shanker Institute.
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. & Somaroo, S. (2010). Teacher leadership: a survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30(3), 401-419.
- Griffin, G. A. (1995). Influences of shared decision making on school and classroom activity: Conversations with five teachers. *The Elementary School Journal*, 96(1), 29-45.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness & School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement, M. Wallace & L. Poulson *Learning to read critically in educational leadership and management* içinde. London: Sage.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. Nottingham: National College for School Leadership.
- 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. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational management, administration & leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal Of Sociology Of Education*, 26(2), 253-267.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools, *Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Huth, M. D. (2002). *Teacher perspectives on teacher leadership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2003). *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. New York: HarperCollins.
- Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. baskı). New York: The Guilford Press.



- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998). Distributed Leadership and Student Engagement in School, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000b). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- MacBeath, J., Oduro, G. K. T., Waterhouse, J., & University of Cambridge in collaboration with the Eastern Leadership Centre. (2004). Distributed leadership in action: a study of current practice in schools. *National College for School Leadership*.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based TLCs: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Millî Eğitim*, 176, 86-97.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Quinn, D. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 447-467.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Siens, C., & Ebmeier, H. (1996). Developmental supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-321.
- Smylie, M. A., & Hart, W. H. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. J. Murphy & K. S. Louis *Handbook of research on educational administration* (2. baskı) içinde. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Hunt, B., & Healey, K. (2009). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organisation. *International Studies in Educational Administration*, 37(1), 5-28.
- Spillane, J. P., & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.

- Taylor, D. L., & Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302-319.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal Of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.

### [Extended English Abstract](#)

Many research confirm that educational leadership affects student achievement directly or indirectly by creating a positive learning environment. Educational leadership is not a role that is limited to principal and his/her assistants. It is a shared responsibility. Teacher leaders are defined as who involve decision making process and perform leadership roles that they would not do unless they are in a leader's influence without impeding their duties in classroom (Harris & Muijs, 2003). Unlike the classical type of leadership, teacher leadership requires collaboration among teachers. Formal hierarchy of the school should not be changed (Arrowsmith, 2007) and should be informal (Bolden, 2004). This cannot done by a simple authorization process. An environment in which teachers can become leaders should be created (MacBeath et al., 2004). Given the positive effects of teacher leadership, it could benefit our education system that can be considered as having efficiency and quality problems. It is important to determine how teacher leadership is exhibited and perceived at our schools, for it has not been researched thoroughly. This research aims to find out teacher's perceptions and expectations of their leadership roles, the existence and level of the correlations between their perceptions and expectations and to what extent these teachers exhibit teacher leadership. The main research problem statement is "to what extent do teachers working at primary and middle schools exhibit teacher leadership and what is the level of their perceptions and expectations of teacher leadership?" Differences in perceptions and expectations across variables such as gender, branch, seniority, graduated school type etc. are also researched.

This is a correlational research. Quantitative data gathered from teachers working at 52 public schools selected using the cluster sampling method from 70 primary schools and 46 middle schools during the 2012-2013 education years in the center of Kütahya province. Data were gathered administering the "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu and Aslan (2010). The first section of the scale form includes items questioning participants' personal information such as gender, seniority, branch, graduated school type. The section consists of 25 items measuring perceptions and expectations of teacher leadership in Likert type grading from (1) never to (5) always. The original validity and reliability tests done by its developers proved that the scale was valid and reliable. The exploratory factor analysis indicated that the scale had 3 sub factors named as "Institutional Development" (9 items), "Professional Development" (11 items) and "Collaboration with Colleagues" (5 items) (Beycioğlu & Aslan, 2010). Using data gathered in this study, the calculated Cronbach's Alpha coefficient of the expectation side of the scale is 0.92 and of the perception side is 0.94. Reliability coefficients of the sub factors varied from 0.75 to 0.91. Sample size is calculated within 1% confidence interval and 5% margin of error. For the population consisting of 1763 teachers the minimum sample size is calculated as 483. Given the fact that scale forms were administered to 765 teachers, the sample of this study can be considered highly representative of the population. 650 forms returned from the participants. Return rate was 85%. Forms that were not filled out properly were eliminated. Data from 623 remaining forms analyzed using IBM SPSS 22.

Findings imply that at schools, teacher leadership was exhibited to a certain degree, and the expectations of teacher leadership were higher than the perceptions. This imply that teacher leadership was not exhibited to a degree expected by teachers. Expectation scores averaged frequently level in the Institutional Development factor, always in the Professional Development and Collaboration with Colleagues factors. Perceptions scores averaged frequently level in all three factors. Teachers' graduated school type variable (education/other) did not affect their perceptions and expectations. Expectations of teacher leadership did not vary across seniority levels while perceptions did vary. Teachers working over 21 years had higher perceptions than others. Perceptions of teacher leadership did not vary across teacher numbers in schools while expectations varied only in the Collaboration with Colleagues factor. Teachers at schools with more than 50 teachers had higher expectations. Perceptions and expectations of teacher leadership did not vary across student numbers in schools. Expectations of teacher leadership did not vary across branches while perceptions varied. Classroom teachers had higher perceptions in the sub factors of vocational development and collaboration with colleagues. Female teachers had higher perceptions and expectations of teacher leadership than male teachers. Expectations of teacher leadership did not vary across teachers' seniority levels while perceptions varied except in the Professional Development factor. It is concluded that the results of this research may contribute to the comprehension of the status of teacher leadership at our schools.