



## Lider Öğretmen Olmak: Malezya'daki Öğretmen Adaylarının Algı, Hazırlık Düzeyi ve Zorlukları Üzerine Bir Araştırma

Lokman Mohd Tahir <sup>1</sup>, Mohammed Borhandden Musah <sup>2</sup>,  
Shafeeq Hussain V. Al-Hudawi <sup>3</sup>, Khadijah Daud <sup>4</sup>

### Öz

Malezya'da eğitimsel dönüşüm için artan talep, okullardaki liderlere okul performansının artırılması yönünde sorumluluklar getirmektedir. Bu durum, okuldaki rutin görevlere yardımcı olmaları için, öğretmenlerin okul liderliği yaklaşımlarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Sunulan çalışma, öğretmen adaylarının lider öğretmenlik konusundaki algılarını incelemektedir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin hazırlık durumlarını ve lider öğretmen rollerini uygularken karşılaştıkları zorlukları da ele almaktadır. Çalışmada karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Veriler 587 ilköğretim ve 189 ortaöğretim öğretmen adayı ile yapılan anketler ve seçilen sekiz öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu eğitim liderliği kavramına aşina olup, konuyla ilgili olumlu algılara sahiptir. Profesyonel hedefler doğrultusunda informal lider öğretmenler olarak seçilmeye hazır olduklarını kabul etmektedirler. Bulgular ayrıca öğretmen adaylarının, lider öğretmenlik rollerini yerine getirmeye çalışırken eğitim ekosisteminde karşılaştıkları güçlükleri de tespit etmektedir. Çalışmanın bir sonucu olarak. Malezya eğitim uygulamaları bağlamında lider öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için politika ve girişimleri bir çerçeve olarak sunulmaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Lider öğretmenlik  
Karma yöntem  
Hazırlık  
Zorluklar  
Dağıtık liderlik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2017  
Kabul Tarihi: 12.02.2018  
Elektronik Yayın Tarihi: 06.04.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.7362

### Giriş

Tüketici ekonomisinin sosyo-politik yansımaları, bilgi gelişimi ve küreselleşme, son on yılda eğitim alanının çerçevesini belirleyen faktörler arasındadır. (Harris ve Lambert, 2003). Bu, okul müdürlerinin rolünde kayda değer bir kaymaya neden olmuştur. Okul liderliği günümüzde problem çözme ve karar verme yetkinliklerinin yanısıra (Aliakbari ve Sadeghi, 2014; Bush, 2015; English, 2006; Levenson, 2014), öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki dinamik ilişkinin yapısında da açığa çıkarmaktadır. (Harris, 2003; Lai ve Cheung, 2015). Zhang'a (2013) göre, okul liderliğinin bireysel liderlikten takım liderliğine doğru yeniden yapılanması öğretmenler için özellikle faydalı olmaktadır ve onları değişimin öncüleri olarak konumlandırmaktadır. Öğretmenlere daha fazla liderlik rolü

<sup>1</sup> Malezya Teknoloji Üniversitesi, Malezya, [p-lokman@utm.my](mailto:p-lokman@utm.my)

<sup>2</sup> Abu Dabi Üniversitesi, Birleşik Arap Emirlikleri, [mohammed.musah@adu.ac.ae](mailto:mohammed.musah@adu.ac.ae)

<sup>3</sup> Yanbu Üniversitesi, Yanbu Kraliyet Komisyonu, Eğitim Bölümü, Suudi Arabistan, [hussains@rcyci.edu.sa](mailto:hussains@rcyci.edu.sa)

<sup>4</sup> Malezya Teknoloji Üniversitesi, Malezya, [p-khadijah@utm.my](mailto:p-khadijah@utm.my)

yükleyerek, okulların performansını arttırmanın yanı sıra öğretmenlerin kendi yetenek ve bilgilerinin gelişmesine de katkıda bulunulabilir (Ash ve Persall, 2000). Bununla beraber, öğretmenlerin başkalarını yönetme ve etkileme yetenekleri ve kapasiteleri birçok kez göz ardı edilmektedir (Sanocki, 2013) ve liderlik rolleri çoğu zaman önemsenmemektedir.

Lider öğretmenlik kavramı son 20 yıldır gelişimini sürdürmektedir (Riveros, Newton ve Da Costa, 2013; York-Barr ve Duke, 2004). Ancak, kavram olarak, yönetici öğretmenlik, konuya odaklanan spesifik çalışmaların azlığı nedeniyle halen belirsizlikler içermektedir. (Beachum ve Dentith, 2004). Lider öğretmen, meslektaşlarını, müdürlerini ve okul topluluğunun diğer üyelerini, pedagojik ve öğretici yeteneklerini hedef alarak, bireysel ve toplu olarak gelişmeye yönlendirir. (Beachum & Dentith, 2004; English, 2006; Fairman ve Mackenzie, 2015; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Ross vd., 2011; York-Barr ve Duke, 2004).

Lider öğretmenliği kavramı okul liderliği çerçevesinde yapılandırılmış ve anlaşılmış olmakla birlikte, kavramın okulların gelişmesine etkileri konusunda yapılan çalışmalar sınırlı kalmıştır (DeHart, 2011; De Villiers, 2010; Frost ve Harris, 2003). Özellikle Asya coğrafyası bağlamında lider öğretmenliği farklı eğitim perspektiflerinden ele alan çalışmaların çok sınırlı kaldığı ifade edilmiştir (Aliakbari ve Sadeghi, 2014; Kilinic, 2014; Lai ve Cheung, 2015). Bu makalede sunulan çalışma, öğretmen adaylarının lider öğretmenlik kavramına bakış açılarını incelemektedir. Çalışma, öğretmen adaylarının lider öğretmen olabileceği doğrultusunda ne ölçüde hazır olduklarını da ele almaktadır. Son olarak, Malezya’da yapılan bu çalışma, öğretmen adaylarının lider öğretmenlik rollerini üstlenirken karşılaştıkları zorlukları da araştırmaktadır.

### *Alanyazın İncelemesi*

#### *Dağıtık liderlik kuramı*

Bu çalışmada benimsenen temel kuram, dağıtık liderlik kuramından doğan “lider öğretmenlik” kavramıdır. Gronn (2000), dağıtık liderliği şöyle tanımlamaktadır: “Her üyenin dahil olduğu ve lider olarak rol oynadığı organizasyonlarda, iş birliğini vurgulayan liderlik uygulamaları”. Dağıtık liderliği lider öğretmenlik bağlamında inceleyen Aliakbari ve Sadeghi (2014), her iki liderlik modelinin de ortak öğeler içerdiğini belirtmektedir. Bunlardan bazıları öğretmenlerin yüksek katılımını savunmak, okul başarısını belirlemeye dönük iş birlikleri (Harris ve Muijs, 2004; Poekert, 2014) pratik yetenekleri ve yenilikçiliği teşvik etmek sayılabilir (Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007).

Kuramsal olarak dağıtık liderlik, Gronn (2000) tarafından bir grubun ortaya çıkan bir özelliği veya etkileşimli bireyler ağı olarak tanımlanırken, Leithwood, Mascall ve Strauss (2009) dağıtık liderliğin örgütsel iş bölümünü yönünü vurgulamaktadır. Ayrıca Leithwood ve diğerleri (2009) dağıtık liderliğin, tek bir liderin sınırlı bilgisine dayanarak karar vermesine kıyasla hatayı azalttığını belirtmektedir. Deneysel olarak, Spillane ve Diamond (2007) dağıtık liderliğin okul liderlerini, takipçi rolündeki eğitim personelini ve durumları buluşturduğunu açıklamaktadır. Harris ve Mujijs'e (2005) göre, eğitimde dağıtık liderlik, okul için büyük önem taşıyan alanlarda liderlik ve sorumluluk alma ve iç kapasiteyi geliştirmek için potansiyel yaratır. Bu model, gücün yeniden dağıtılmasını ve eğitim kurumu içindeki otoritenin yeniden düzenlenmesini de çokça beraberinde getirir. Spillane (2006) liderlik vasıf ve sorumluluklarının okul müdürlerine bağımlı olmak yerine tüm kuruma dağıtılmasını önermektedir. (Grant, Gardner, Kajej, Moodley ve Somaroo, 2010). Dahası, dağıtık liderlik eylem üreten öğretmenlerin uzmanlıklarını bir araya getirerek, herhangi bir tek liderin getirebileceğinden daha fazlasını ortaya çıkartmayı sağlar (Gronn, 2003; Harris, 2014). Bununla birlikte, Hargreaves ve Fink (2006), dağıtık liderliği “kötü liderlik” olarak görmüştür; çünkü genel liderlik dağılımı ve geniş ölçekli etkilerinin, dağıtılmış liderliğin daha az yararlı olduğu alanlarda önemli farklılıklar gizleyebileceğini düşünülmektedir. Ayrıca, dağıtık liderlik tercih edilen bir durum olmaya namzettir, çünkü kurumlarda üyelerin kapasitelerinden yararlanma fırsatlarını arttırmaktadır (Harris, 2008).

Bağlantıyı incelerken, Harris (2008, 2014), dağıtık liderliğin öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri için daha büyük fırsatlar sağladığını ileri sürmektedir. Dağıtık liderliğin, öğretmenlerin profesyonel öğrenme uygulamalarının yanı sıra öğrenci performansı üzerinde de etkisi olduğu tartışılmıştır (Silins ve Mulford, 2004). Bu nedenle, dağıtık liderlik uygulamasının, mevcut insan kaynaklarının gücünü, uzmanlığını ve yeterliliğini kabul ettiğinden dolayı, lider öğretmenliğinin gelişimini artırabileceğine inanılmaktadır. Bu çalışmada, bu tür insan kaynakları uzmanı olarak çalışan öğretmenler; kaynakları bir araya getiren, ilişkileri kuran ve açık iletişimin önündeki engelleri yıkan önemli bireyler olarak adlandırılmaktadır (Sanocki, 2013; York-Barr ve Duke, 2004).

#### *Öğretmenlerin lider öğretmenlik konusundaki anlayış / algıları*

Lider öğretmenliği uygulamadan önce, öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramını anlayıp anlamadıklarına emin olmak gerekmektedir çünkü eğitim liderleri olarak atanacaklar ve diğer öğretmenlere liderlik etme fırsatı kendilerine verilecektir. (Grant vd., 2010; Harris ve Lambert, 2003; Spillane, Halverson ve Diamond, 2004). Bu nedenle, Phelps (2008), öğretmenlerin lider öğretmen olarak atanmadan önce, liderlik kavramını, hedefini ve liderlik sürecinin benimsenmesinin zorluğunu vurgulamaktadır çünkü bu okulun lider öğretmenlik başarısının etkinliğini belirleyen okul liderliği ekosisteminin bir parçasıdır. Bu açıklamaya ek olarak, English (2006), öğretmenlerin ve okul liderlerinin, lider öğretmenlik uygulamasıyla beraber liderlik paylaşımı kavramını anlayıp anlamadıklarının belirlenmesi konusundaki çabalarını vurgulamaktadır. Salahuddin (2010), Bangladeş eğitim sistemi konusundaki çalışmasında, lider öğretmenlik anlayışı eksikliğinin lider öğretmenliğin etkili bir şekilde uygulanmasında “engelleyici bir blok” olduğunu savunmaktadır.

Güney Afrika'daki kapsamlı çalışmaları sayesinde Grant ve diğerleri (2010), KwaZulu-Natal'lı öğretmenlere liderlik etme fırsatı verilirse, onların okula öncülük etmeyi başarabileceklerine inandıklarını bildirmektedir. Ayrıca okul yönetimi görevleri ile karşılaştırıldığında sınıf bağlamında lider öğretmenliğin büyük rolünün olduğuna inanmaktalardı. Bu anlamda, öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramını çok iyi anlamalarını ve okul ortamında değişim için plan hazırlayarak rollerini bilmeleri gerektiği savunulmaktadır. Bu çalışmadaki öğretmenler, lider rollerini anladıklarını açıklasalar da, Grant ve diğerleri (2010), öğretmenlerin çoğunun lider öğretmenlik kavramının sınıf düzeni ile sınırlı olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Grant ve diğerleri (2010) bu durumun nedenini, öğretmenlerin okulda karar verme uygulamalarında çok az yer aldıklarını belirterek açıklamaktadır. Sonuç olarak, yazarlar KwaZulu-Natal okullarında lider öğretmenlik uygulanmasının sınırlı olduğuna ve gereğince kurumsallaşmadığı sonucuna varmışlardır. Fairman ve Mackenzie (2015), A.B.D. Maine eyaletindeki okullarda, lider öğretmenlik anlayışını incelemektedir. Bir dizi görüşme sonucunda öğretmenler liderliği, okul yönetimi görevleri ve okul içi ve dışındaki konular hakkında karar almalar ile ilgili olan durumsal liderlik olarak tanımlamaktadırlar. Onlar için lider öğretmenlik, öğretim ve pedagojik görevlerle ilgili geniş bilgi birikimi olan deneyimli öğretmenler için tasarlanmış resmi bir terimdir.

Orta-batı eyaletinde yaptıkları çalışmada Arkert ve Martin (2012), okul liderler topluluğu içindeki öğretmenlerin okul müdürleriyle karşılaştırıldığında, lider öğretmenler olarak rolleri hakkında bilgi ve anlayışlarının olmadığını öne sürmüşlerdir. Anketlere ve öğretmen geribildirimleri sonuçlarına dayanarak; lider öğretmenlerin, karar verme, okul bütçeleme, tanıtım ve koruma politikaları ve öğretmenlerin performansını değerlendirme gibi okul yönetimine yönelik görevleriyle ilgili konularda daha düşük puanlar aldıkları sonucuna varılmıştır. Öte yandan, öğretmenler öğrencilerin davranışlarını yönetmek, öğretim programlarını biçimlendirmek, öğretim ders kitaplarını seçmek gibi görevlerde daha yüksek puan almaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramı hakkındaki anlayış ve algılarının hala sınırlı olduğu tartışılmaktadır. Bununla birlikte, Uribe-Flórez, Al-Rawashdeh ve Morales (2014) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini genellikle resmi liderliğe sahip

okul liderleri olarak görmediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderleri kavramına ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderliğinin öğretmen adaylarına pedagojik yönler konusunda rehberlik etmeleriyle ilgili sınırlı algılamaları nedeniyle engel olduğu sonucuna varmışlardır.

Saskatchewan'daki Kanada'lı öğretmenlerin bakış açısına göre, Lee (2013), lider öğretmenliğin, konularında uzman olan öğretmenlerin becerileri ve bilgilerini sürekli olarak diğer öğretmenlerle paylaştığı bir etiket olduğuna inanmaktadır. Öğretmenlerin, iş birliğine dayalı bir paylaşımın, profesyonel öğrenme kültürünün geliştirilmesine olanak sağlayan öğretmen liderleri olmak istedikleri ortaya konulmaktadır. Karşılaştırmalı bir vaka çalışması yaklaşımı sayesinde Curci (2012), liderliğin okulun resmi pozisyonunda olduğuna inanan öğretmenlerin, geleneksel öğretmen lideri yaklaşımını benimsediklerini belirtmektedir. Nijerya'da, Olujuwon ve Perumal (2014), Nijeryalı ortaokul öğretmenlerinin lider öğretmenlik konusundaki algılarını araştırmak için nitel bir çalışma yürütmüştür. Resmi konuları gereği lider öğretmenlerin, okuldaki liderliği benimsediğinden, bazı öğretmenlerin meslektaşlarına liderlik sağlamak için hazırlıksız oldukları anlaşılmıştır. İran'da, Aliakbari ve Sadeghi (2014), İran okul reformu ve iyileştirmesi için bir seçenek olarak kabul edilen lider öğretmenlik programını araştırmıştır. Bulgular, öğretmenlerin genellikle okulun karar alma sürecine katıldığını ve çalışma performanslarını etkileyen diğer okul toplulukları tarafından mesleki rolleriyle tanındıklarını da ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğretmenler ayrıca okul okul öğretim programlarında değişiklik sağlamak ve okul vizyonunu oluşturmak için çok az desteklendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, lider öğretmenler arasında liderlik tarzını da inceleyen Kale ve Özdelen'in (2014) çalışması, Türk okullarındaki öğretmenlerin, lider öğretmenler olarak, genellikle otoriter ve geleneksel liderlik tarzını benimsediklerini ortaya koymaktadır. 10 yıldan az olan lider öğretmenlerle karşılaştırıldığında, 10 yıldan fazla lider öğretmenlik tecrübesini elde ettiklerinde demokratik liderlik tarzı kullandıkları sonucunu elde etmektedir. Bu nedenle, çeşitli eğitim alanlarından gelen öğretmenlerin, öğretmen liderlik kavramına yönelik çok sayıda algı ve anlayışı vardır. Bazıları hala öğretmen liderliğinin, okul bağlamında resmi liderlik görevlerinde bulunan öğretmenleri ifade ettiğine inanmaktadır.

#### *Öğretmenlerin lider öğretmenliğe hazır olmaları*

Lider öğretmenliğin etkinliğini sağlamak için lider öğretmen olmaya yönelik resmi ve gayri resmi öğretmen hazırlığının sağlanması önemli rol oynamaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2009) 'a göre, yüksek öğretim beceri ve bilgisine sahip deneyimli öğretmenler, öğretmen arkadaşları tarafından tanınır ve saygı duyulur, öğrencileri hakkında oldukça tutkulu olurlar ve genellikle lider öğretmenler olarak seçilmektedirler. Bu standartlara uyan öğretmenlerin lider öğretmenler olarak seçilmeye hazır olduklarına inanılmaktadır. Ayrıca, De Villiers (2010), lider öğretmenliği için öğretmen hazırlığının ölçülmesinin diğer güvenilir öğretmenlerin deneyimlerinin desteğiyle birlikte tamamlanabileceği düşünülmektedir.

İki yüksek nüfuslu bölgede (Güney Afrika'da Eden ve Orta Karoo) çalışan çeşitli öğretmen kategorileri (kıdemli, orta ve deneyimsiz) üzerine yapılan araştırmalar, lider öğretmenliği için hazır olan öğretmenlerin yüzde 96.43'ünün deneyimlerini ve cinsiyetlerini dikkate almadıklarını göstermektedir. (De Villiers, 2010; De Villiers ve Pretorius, 2011). Nicel bulgulara dayanarak, bu iki bölgeden gelen öğretmenlerin yüzde 81'i, deneyimli ve yetenekli öğretmenlerin, rollerini resmi veya gayri resmi bir şekilde belirtilmiş olsa da, öğretmen liderleri olarak tutmak için hayati bir tanımlayıcı olduğuna inanılmaktadır. Triska'nın (2007) çalışması, faktörler arasında, öğretmen liderleri olarak atanacak öğretmen hazırlığına katkıda bulunduğunu ve karar almada aktif katılımı olan yüksek motivasyona ve iş memnuniyetine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan diğer faktörler, öğretmenlerin olgunlukları ve eğitim felsefesini içselleştirmeleri ve yetişkin gelişimine karşı tutkularının olmalarıdır. (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Buna ek olarak, Silins ve Mulford (2004), öğretmenlerin okullarının kültürel iklimini ve liderlik tarzını kabul etmelerinin öğretmenlerin lider

öğretmen olmaya hazır olmalarını oldukça etkilediğine inanmaktadır. Bu nedenle, Mulford ve Silins (2003), okul liderliğinin, lider öğretmenliği sürdürmek için öğretmenlerin kabulünü ve hazır olma durumlarını belirlemede hayati bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar (Triska, 2007; Smylie, Conley ve Marks, 2002), okulların açık atmosferi, iş birliğine dayalı karar alma ve öğretmenlerle görüşlerini açıkça tartışma gibi önemli faktörlerin okullarda lider öğretmenliği uygulamasını geliştirdiğine inanmaktadır.

A.B.D.'de şehir merkezindeki okullarında Snell ve Swanson (2000) tarafından yapılan nitel bir çalışma, deneyimli öğretmenlerin, kabul görmeleri durumunda, lider öğretmenler olarak rol almaya hazır olduklarını belirtmektedir. Öğretim ve pedagojik becerileri yüksek, diğer öğretmenlerle iş birliği yapmayı başaran ve okul müdürleri tarafından yetkilendirilen öğretmenler tercih edilmektedir. Öğretmenlerin liderlik rolünü destekleyen bu faktörlerle, öğretmenler sadece okullarında değil, okul sınırlarının ötesinde lider olarak da rol alabilir ve liderlik edebilmektedir.

#### *Lider öğretmenliğinin zorlukları*

Önceki araştırmacılar (DeHart, 2011; Harris ve Muijs, 2004; Sanocki, 2013; Taylor, Goeke, Klein, Onore ve Geist, 2011), lider öğretmenliğinin birçok avantaja sahip olmasına rağmen, çözüm gerektiren engellerinin bulunduğuna dikkat çekmektedir. Harris ve Muijs (2004), lider öğretmenliğin uygulanmasında okul liderlerinin karşılaştıkları iki ana engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu engeller; örgütsel ve profesyonel engellerdir. DeHart (2011) engelleri kişisel, ilişkisel ve yapısal engeller olarak ayırmaktadır. Yapısal engel, Harris ve Muijs (2004) tarafından belirtilen örgütsel engel teriminin karşılığı olarak anılmaktadır. Barth (2001), öğretmenlere için çok fazla sorumluluk atfedildiğini fakat liderlik etkinliklerine ise çok az zaman ayrılabilirdiğini belirtmektedir. Lider öğretmenliğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için lider öğretmenlik araştırmacıları (Greenwood, 2011; Johnson ve Donaldson, 2007), okul yöneticilerinden gelen güçlü desteğin ilgili engelleri aşabileceğini ve okul kültüründe eşitlikçiliği teşvik edebileceğini belirtmişlerdir.

Yapısal ve örgütsel engeller göz önüne alındığında, Katzenmeyer ve Moller (2001) lider öğretmenlerin önündeki en büyük engelin -halihazırda birçok okula hâkim olan- geleneksel aşamalı liderlik yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, herhangi bir okuldaki lider öğretmenlik, okuldaki üst düzey yönetim ekibinin öğretmenlere gerçek gücü bırakıp bırakmadığına ve öğretmenlerin lider olarak atanan meslektaşlarının etkisini kabul etme derecesine bağlıdır (Little, 1988). Ayrıca, Timperley (2005), lider öğretmenliği yürütmedeki olası güçlükler konusunda dikkatli olunması gerektiğini, çünkü öğretmenlerin resmi makama taşımadıkları için açıkça saygısız ve dikkate alınmadığı için özellikle savunmasız olabileceğine dikkat çekmekteydi. Bu konuyu tartışırken, lider öğretmenlik konusundaki araştırmacılar (Murphy, 2007; Smyser, 1995), güç ve otorite açısından oldukça bürokratik ve hiyerarşik okullardaki öğretmenlerin lider rollerini inkâr ettiğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin idari ve liderlik pozisyonlarında tutunmaları konusunda cesaretini kırmaktadır. Bu argümanı desteklerken Snell ve Swanson (2000), okul kültürü içindeki işbirlikli kültürün, etkili lider öğretmenlik uygulamaları için önemli bir etken faktör olarak da etkilendiğini vurgulamaktadır. Böylece, Smylie ve diğerleri (2002) öğretmenler, öğretmen liderleri ve okul yöneticileri ile öğretmen kendi normları ve değerleri arasındaki ilişkiyi destekleyen pozitif okul kültürü gibi örgütsel faktörlerin etkili öğretmen liderliği uygulamasını etkilediğini özetlemiştir.

Öğretmenler için mesleki kültürü açısından, bir diğer engel, lider olarak öğretmenlerin diğer öğretmenlere karşı yetkisi olmayan akranları olmasıdır (Harris ve Muijs, 2005). Her ne kadar resmi pozisyonlar başkalarını etkilemek için gerekli olmasa da (Katzenmeyer ve Moller, 2001), lider öğretmenler bazen lider öğretmenlik faaliyetlerine girerken kendilerini akranlarıyla daha az bağlantılı bulmaktadırlar. Özellikle bir meslektaşının paylaşabileceği bilgiyi kolaylıkla alabileceklerini kabul etmeyen bir öğretmen kültüründe (Katzenmeyer ve Moller, 2001), öğretmenler liderlik rollerinin iyi

tanımlanmadığı durumlarda liderlik sorumluluklarını almayı reddettiğini göstermektedirler (Harris ve Muijs, 2005). Bu, gelişmiş uygulama hedefine ulaşmak için diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak isteyen lider öğretmenler için bir zorluk etmektedir. Zaman faktörü, lider öğretmenlik rollerini üstlenme ve lider öğretmenlik görevlerini alma konusunda bir başka engeldir. Lider öğretmenlik görevleri lider öğretmenlik rolleri kadar çeşitlidir (Harris ve Muijs, 2005). Lider öğretmenler idari işlerde yer alabilir, yöneticiler ve öğretmenler arasında irtibat kurabilir veya akranlarına öğretimi geliştirmek için yardımcı olabilmektedirler. Daha geniş kapsamlı sorumluluklar açısından, öğretmenlerin sınıfta liderliğe ve yönetime geçmeye direnme olasılığı vardır (Carter, Macdonald ve Martin, 2006) çünkü liderlik rolü yüksek düzeyde enerji ve zaman gerektirmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Araştırmacılar (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Odell, 1997), eğitimin öğretime vurgu yapan bir meslek olduğunu ve öğretmenlerin okul operasyonu ile ilgili emir veya normları takip etmek için eğitildiğini savunmaktadır. Gerçekten de, atanmış öğretmenler eğitimsiz bırakıldıkları için liderlik, öğretmenlerin değerleri ve inanç sistemlerinde bir dizi değişiklik gerektirdiğinden, tutumlarını değiştirmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler ayrıca, öğretmenlik yükleriyle birlikte liderlik sorumluluklarına sahip olmanın, iş yüklerini kesinlikle artıracığına inanmaktadır çünkü öğretmenlerin sınıf öğretime ve öğrencilerin akademik performansları için öğretmeye odaklanmaları gerektiğine inanmaktadırlar (Murphy, 2007; Little, 1988).

Ayrıca, iş birliği, öğrenme, öncülük, ağır iş yükleri, öğretmenlerin zamanlarının çoğunun öğretim görevlerine ayrılması gerektiğine inanan sistem, öğretmenlerin lider olarak gelişmesini engellemektedir (Phillips, 2004; Smith, 2007; Tian, 2011; Torrance, 2012; York-Barr ve Duke, 2004). Son olarak, Greenwood (2011) öğretmen adaylarını planlamak ve onlara yardımcı olmak için zaman eksikliğinin lider öğretmenlik uygulamalarının önündeki en büyük engel olduğunu belirtmektedir. Araştırmasındaki öğretmenler, öğretmen adaylarından değişmelerini, deney yapmalarını ve yenilik yapmalarını istemenin zor olduğunu düşünmektedir. Ek olarak, Torrance (2012), lider öğretmen olarak herhangi bir resmi atama olmadan, öğretmenlerin bu görevi alma konusunda isteksiz olabileceklerine inanmaktadır. Bu anlamda, sorumluluk üstlenmek isteyen öğretmenler, lider öğretmenliğin daha geniş kapsamlı ek rollerinin mevcut olduğunu kabul etmelidir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Ancak, az uzmanlığa ve bağlılığa sahip öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesi, zararlı uygulamalara yol açmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğretmen uzmanlığı ve bilgiyle gerçekleşmelidir (Angelle ve DeHart, 2010).

#### *Malezya'da lider öğretmenlik*

Malezya'da lider öğretmenlik kavramı nispeten yeni, açıklanamayan ve henüz başlangıç aşamasındadır. Lider öğretmenlik, Malezya yerel ortamlarında kendi konseptinin yürütülmesini derinlemesine araştırmaya yönelik çalışmalar gerektirmektedir. Ayrıca, Malezya eğitim sisteminin sorumluluğu altındaki uygulamaları net bir şekilde detaylandırmak için lider öğretmenlikte birçok unsurun incelenmesi gerekir. Belirtildiği gibi, öğretmen liderliği araştırmacıları, Yuet, Yusof ve Mohamad (2014), Malezya okul sistemi içindeki öğretmen liderliğinin daha da iyileştirilmesinin ve araştırılmasının, Malezya okul ortamlarındaki öğretmen liderliği standartları hakkında en son bilgilerin toplanmasına yardımcı olacağına inanmaktadır.

Okul liderlik etkinliği için liderlik paylaşımının gerekli olduğu inancına paralel olarak, Ulusal Eğitim Planının 2013'ten 2025'e kadar olan ikinci aşaması, okul liderliği yeteneklerini güçlendirmek amacıyla dağıtık liderliği uygulamak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılmıştı. Lider öğretmenlik, kesinlikle yüksek kaliteli bir eğitim sistemi üretmek için öğretim liderliği ile birlikte ortaya çıkmaktadır. 2009 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin gelecekte öğrencilere, eğitimci olmaları amacıyla hazırlıklı olmaları için gerekli olan geleceği öngören bilgi, beceri ve yetkinlikler içeren 'Malezya Öğretmen Standardı' çerçevesini başlatmıştır. Bu standart çerçevesinde, öğretmenlerin seçimleri,

değerlendirme prosedürleri, eğitim, tesisler ve iş birliği gibi kaliteli öğretmen yetiştirme sürecini desteklemek için çeşitli unsurlar belirtilmiştir. Çerçevenin odaklandığı standartlar; bilgi ve iletişim teknolojileri, program ve uygulama felsefesi, değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimi, dersin içeriği gibi bilgiler, kendine özgü, mesleki ve sosyal alanlarla ilgili öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile öğretme ve öğrenme becerileridir. (Idris ve Hamzah, 2013). Çerçeve bize, öğretmenler ve okul yöneticileri için, genel okul geliştirme planını destekleyen bir liderlik havuzu oluşturma konusunda daha iyi fırsatlar sunmaktadır. (Ahmad Zabidi, 2013). Bu nedenle, gelecekteki Malezya okul sistemi içindeki liderlik sistemi, konu başlıkları dahil olmak üzere okuldaki tüm bireyleri kapsamaktadır (Ministry of Education Malaysia, 2012). Abdullah Sani, Abdul Rashid ve Abdul Ghani (2007), Malezya okullarında öğretmen liderliğinin uygulanmasının, öğretmenlerin okul topluluğundaki daha geniş rollerini bütünleştirmesinden dolayı daha fazla potansiyele sahip olduğunu iddia etmiştir. Ek olarak, işbirlikli ve paylaşımlı liderlik yoluyla, okulun iş yüklerinin, okul kültürü içinde okul gelişim programlarının geliştirilmesi için açık bir iletişimi teşvik etmek için paylaşılabilirliğine inanmaktadır. Ahmad Zabidi (2013) tarafından Malezya öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırma, öğretmen uyumsuzluğunun diğer öğretmenlere okul performansı ve disiplini ile ilgili zorluklarla ve sorunlarla karşı karşıya kalmaları için destek ve motivasyon sağladığını da ortaya koymaktadır. Bu, lider öğretmenliğinin, öğretmenlere stresle, ekstra iş yüküyle ve öğrencilerin disiplin sorunları karşısında diğer öğretmenlere destek vermeleri için çok daha büyük bir platform sağladığını göstermektedir.

Son yıllarda, Malezya Eğitim Bakanlığı hizmet öncesi öğretmenler için öğretmen eğitimi hazırlama programlarında liderlik başlatmak amacıyla önemli girişimlerde bulunmuştur. Bu, öğretmen gelişim süreci için çok önemlidir (Jamil, Razak, Raju ve Mohamed, 2011). Malezya devlet üniversitelerinde, Malezya'daki eğitim fakülteleri tarafından hizmet öncesi öğretmenlere sunulan derslerle birlikte liderlik temaları kusursuz bir şekilde iç içe geçmiş durumdadır. Lider öğretmenlik araştırmacıları (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Murphy, 2007; Nudrat ve Akhtar, 2014; Smyser, 1995), öğretmenlerin herhangi bir liderlik görevinden sorumlu olmaları için, erken hazırlık olarak öğretmen eğitimi programlarında liderliği teşvik etmeyi önermişlerdir. Bu nedenle, bakanlık öğretmen adaylarının güvenilir liderler olmaya hazırlanmalarında öğretmen yetiştirme programlarının içerisindeki konuların da gözden geçirilerek düzenlenmesine öncülük etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin lider olarak vurgulanması veya devlet üniversiteleri tarafından sunulan hizmet öncesi öğretmenlik eğitim programları içindeki lider öğretmenlik kavramı, "öğrenme yönetimi" veya öğretmenin profesyonelliği gibi konular yoluyla olmaktadır (Esah, 2003).

Lider öğretmenliğin Malezya'nın eğitim çerçevesi içindeki öğretmen rolünü güçlendirmeye odaklanan yeni bir pratik kavram olarak kabul edilmesine rağmen, az sayıda çalışma, kavramın yerel ortamdaki uygunluğunu araştırmaktadır. Örneğin, Tang (2011), Malezya ve Çin arasındaki lider öğretmenliğin uygulanmasını incelemiş ve konuya titizlikle yaklaşılması gerektiğini paylaşmışlardır. Öyle görünmektedir ki, Malezya'da lider öğretmenlik kavramını inceleyen pek fazla çalışma yapılmamıştır. Lee (2014), yüksek performanslı okullarda dağıtık liderlik uygulamalarının lider öğretmen olarak nasıl uygulandığını araştırmıştır. Dağıtık liderlik uygulamasının, öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının önemini kabul ettiğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda, müdürler de destekleyici bir ortam yaratarak liderlik rollerinde öğretmenlerin zorluklara hazırlıklı olmalarını sağlamaya çalışmalıdır. Başkanlar, öğretmenlere mesleki gelişim-öğrenim ve karar vermeyi kapsayan gelişim programları ve etkinlikleriyle lider olarak rollerini geliştirmeleri için yapılandırılmış fırsatlar sağlamalıdır. Lider öğretmenlik programındaki liderlerin, öğretmenlerin ve eğitim uygulamalarının etkileşimi yoluyla oluştuğu fikrini kabul ederek (Spillane vd., 2004), okul öğretmenlerinin (Malezya'daki hizmet içi öğretmenlere atıfta bulunanların) lider öğretmenler olmak için ne kadar hazır olduklarını ve okullarında lider öğretmenliği uygularken yaşayacakları zorlukları alt edip edemeyeceklerini bilmelerine ihtiyaçları vardır.

## Yöntem

Bu çalışmada, yukarıda belirtilen üç araştırma sorusuna cevap vermek için sıralı açıklayıcı tasarımın karma yöntem yaklaşımı kullanılmaktadır. Clark ve Creswell'e (2015) göre, sıralayıcı açıklayıcı tasarım, nicel verileri desteklemek için nicel görüşme verilerinin ardından anket dağıtımı yoluyla sayısal veri toplama ile başlamaktadır. Çalışmada iki standın bulunmasının nedeni, veri zenginleştirmenin okul bağlamındaki lider öğretmenlik uygulamalarını anlamada meydana geldiği varsayımına dayanmaktaydı. (Clark ve Creswell, 2015).

### Örnekleme

Bu araştırmaya katılanlar, 2015 öğretim yılı boyunca 40 okuldan ve toplam 780 öğretmenden (ilköğretim okullarından 591, ortaokuldan 189 sınıf öğretmeni) oluşmaktadır. Lider öğretmenlik pratiği daha deneyimli öğretmenleri içerdiğinden, yalnızca beş yıldan fazla deneyime sahip olan ve Day ve diğerleri (2007) tarafından öğretmenlerin profesyonel sınıflandırmalarına dayanan "yıl ortası öğretmenleri" olarak sınıflandırılan aday öğretmenler arasından rastgele seçilmiştir. "Yıl ortası" öğretmenlerini örneklem olarak seçme mantığı, lider öğretmenleri olarak atanmaya hak kazandıkları varsayımına dayanmaktaydı. Kıdemli öğretmenler örnek çalışma olarak seçilmemiştir, çünkü çoğu resmi okul liderliği görevini sürdürürken, yeni başlayan öğretmenler deneyim, bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı uygun olmayan katılımcılardır. Veri toplama işlemine devam etmeden önce, öğretmenlerin yoğun katılımını sağlamak için devlet eğitim departmanından izin alınmıştır. Sağlanan yardımlarla, cevap oranı %95'ten fazla bir seviyede gerçekleşmiştir.

Genel öğretmen adaylarının cevaplarını analiz ettikten sonra, ilk ve ortaokullardan on adet hizmet içi öğretmenle yapılan görüşmelerle veri toplama süreçlerine devam edilmiştir. Hizmet içi on öğretmen, altı yıldan fazla deneyime sahip olanlar ve lider öğretmenleri olarak seçilebilecek öğretmenler arasından seçilmiştir. Görüşme için 10 öğretmen adayını seçmenin nedeni, daha fazla görüş, yansıma ve derinlemesine açıklamalar elde etmektir. Kimliklerini korumak için, 10 öğretmenin tamamı isimsiz tutulmuştur ve 1-10 arası öğretmenler olarak etiketlenmiştir.

### Veri toplama araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm cinsiyet, öğretmenlik hizmet yılı, okul türü ve öğretmenin lider öğretmenlik bilgisi olarak dört demografik değişken içermektedir.

İkinci bölüm, öğretmenlerin kendi geliştirdikleri materyallerden ve Katzenmeyer ve Moller (2001, 2009) tarafından geliştiren öğretmen liderliği hazırlık ölçeğindeki birkaç maddeden oluşan hazırlık ölçeğidir. Kesinlikle katılmıyorum (1); katılmıyorum (2); katılıyorum (3); ve kesinlikle katılıyorum (4) olmak üzere dördümlü Likert türü derecelendirme yoluyla olumlu ifadeler içeren toplam 12 madde geliştirilmiştir. Üçüncü ve on bölümde, öğretmenlerden lider öğretmenlik pratiğini uygularken aday öğretmenlere; (a) başöğretmenler, (b) öğretmenler ve (c) yeni öğretmenlerden kaynaklanan zorluk çıkaran ilgili seçeneği seçmeleri istenmiştir: Bu bölümde, öğretmenlerden okul ortamlarında lider öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmesini engelleyen yalnızca bir grup seçmeleri istenmiştir.

Birinci ve üçüncü araştırma sorularını cevaplarırken, lider öğretmenliği uygularken edindikleri bilgi, anlayış ve zorlukları araştırmak için seçilen hizmet içi öğretmenlerle bir dizi görüşme yapılmıştır. Araştırmacılara, öğretmen adaylarının lider öğretmen olmaya hazır olmaları, lider öğretmenlik kavramı hakkındaki algıları ve lider öğretmenler olarak atandıklarında karşılaştıkları zorluklar hakkında derinlemesine bilgi edinmeleri için bir görüşme protokolü geliştirilmiştir. Birinci Araştırma sorusunu cevaplarırken, öğretmenlere hizmet içi eğitimleri sırasında lider öğretmenlik kavramı hakkındaki anlayışları ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının lider öğretmenlik uygulamalarını



yürütürken karşılaştıkları zorlukları araştırırken, öğretmenlerin lider öğretmenlik rolünü uygulamadaki komplikasyonlarını keşfetmeleri için bazı mülakat maddeleri geliştirilmiştir. Öğretmenlerin cevapları ilgili tarafların tanımlanmasını içerdiğinden, öğretmen adaylarının kimlikleri etik rızaya dayanarak isimsiz tutulmuştur. Ayrıca, görüşülen tüm hizmet içi öğretmenlere, çalışmanın amacı ve dahil olduğu prosedürler hakkında tam olarak bilgi verilmiştir, bir onay formu imzalatılmış ve görüşmeden önce en üst düzeyde gizlilik sağlanmıştır.

*Çeviri ve öğelerin pilotluk süreci:* Öğretmen adaylarının çoğu ulusal dil kullanılarak yerel olarak eğitildiğinden, tüm maddeler tamamen Malay diline çevrilmiştir. İngilizceden Malaycaya çevirirken anlamın kesinliğini sağlamak için, iki tercüman tarafından ileri ve geri çevirme işlemlerini içeren sıkı bir çeviri işlemi (Brislin, Lonner ve Thorndike, 1973; Sperber, DeVellis ve Boehlecke, 1994) kullanılmıştır. Cümle yapısı ve anlam dahil olmak üzere, Malay dili öğelerinin kesinliğini sağlamak için, bir Malay dili uzmanına ve birkaç öğretmene danışılmıştır. Öğeler daha sonra dil uzmanlarının yardımı ile geriye dönük bir yaklaşımla İngilizceye çevrilmiştir. Öğeler daha sonra cümle yapısının, anlamının ve Malezya eğitim sistemiyle olan ilgisinin kesinliğini belirlemek için öğretmenler tarafından kontrol edilmiştir. Sıkı değerlendirmelerden sonra, birkaç öneri iletilmiştir ve tavsiyelere uygun olarak değişiklikler yapılmıştır.

Aracın geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek için bir pilot test gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın ana örneğinin dışında tutulan 130 öğretmen adayına dağıtılmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.929 olarak sonuç alınmıştır. Bu, cihazın güçlü iç tutarlılığını göstermektedir. Niteliksel pilot veri toplamaya gelince, görüşme protokolü maddelerinin hizmet içi öğretmenler tarafından kolayca anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için iki hizmet içi öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlara göre, bazı öğeler silinmiştir.

#### *Verilerin toplanması ve analizi*

Araştırma sorusu 1'in yanıtlanmasında, öğretmen adaylarının lider öğretmenlik kavramıyla ilgili anlayış ve bilgilerini belirlemek için ortalama puanları ve sıklıkları içeren tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının lider öğretmenlik konusundaki anlayışlarını ve algılarını anlamak için sekiz öğretmen bilinçli olarak seçilmiştir ve mülakat yapılmıştır. Araştırma sorusu 2'ye gelince, 780 öğretmen adayına dağıtılan anket aracılığıyla öğretmen adaylarının lider öğretmenliği uygulamaya hazır olmalarına ilişkin geri bildirimlerinden oluşan veriler elde edilmiştir.

Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir (görüşme verilerine devam etmeden önce en sık kullanılan stratejilerden en az kullanılan stratejilere göre sıralanmışlardır). Tanımlayıcı istatistiklerden elde edilen bulguların ardından 10 öğretmen adayı ile iki dizi görüşme yapılmıştır. Seanslar yaklaşık iki saat sürmüştür. Üçüncü soruya cevap verirken sadece görüşme verileri kullanılmıştır. Ayrıca, hizmet içi öğretmenlerden okullarında, aşağıda belirtilen lider öğretmenlik uygulamasını yavaşlatma potansiyeline sahip üç kişiyi seçmeleri istenmiştir: (a) baş öğretmenleri, (b) deneyimsiz öğretmenler ve (c) öğretmenler. Bunu lider öğretmenliği uygularken karşılaştıkları zorluklarla ilgili röportajlar izlemiştir.

Görüşme verilerinin güvenilirliğini güvence altına almak için iki önemli önlem kullanılmıştır. İlk olarak, iki değerlendiricinin transkriptleri değerlendirdiği ve daha sonra Cohen'in Kappa anlaşmalarıyla 0.72'de kodlandığı güvenilirlik testleri yapılmıştır. İkincisi, veri doğruluğu anlaşması için öğretmen adaylarının tekrar ziyaret edilmesi planlanmıştır.

## Bulgular

Aşağıdaki Tablo 1, öğretmen adaylarının lider öğretmenlik algılarını açıklamaktadır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu kadın öğretmenler olmak üzere, ilköğretimden 404'ü hizmetli öğretmen ve ortaokullardan 136 öğretmendir. 53 ortaokul ve 187 ilköğretimden oluşan toplam 240 erkek öğretmen de katılım sağlamıştır. Okul türüne gelince, A Sınıfı öğretmenleri, lider öğretmenlik kavramını yansıtan 365 (ilkokul) ve 128 (ortaokul) öğretmeniyle en baskın sayıdır. Ankete 143 ilköğretim ve 43 ortaöğretim öğretmeni yanıtlamıştır. Sadece 22 okuldan öğretmenler yüksek performans olarak sınıflandırılmış ve sadece küme türünden bir öğretmen bu araca cevap vermiştir. Bu sonuçlar, en az öğrencisi olan ilkökullardan 60 öğretmenin ve ortaokul seviyesinden sadece 18 öğretmenin katılımıyla ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak, altı ila on yıllık deneyime sahip 387 öğretmen ve 11 yıldan fazla deneyime sahip hizmet içi öğretmen toplam 392 öğretmen ile ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında dengeli bir sayı elde edilmiştir.

**Tablo 1.** Ankete Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Öğretmen demografik bilgileri	İlkokul		Ortaokul	
	n	%	n	%
<i>Cinsiyet</i>				
Erkek	187	31,6	53	28,0
Kadın	404	68,4	136	72,0
<i>Okul türleri</i>				
A Düzeyi	365	61,8	128	67,7
B Düzeyi	143	24,2	43	22,8
En az öğrencisi olan okullar	60	10,1	18	9,5
Yüksek performans	22	3,7		
Küme	1	0,2		
<i>Deneyimler</i>				
6-10 yıl	295	49,9	93	49,2
11 yıldan fazla	296	50,1	96	50,8
Toplam	587	100,0	189	100,0

*Not:* A düzeyi okulların 2000'den fazla; B düzeyi okulların 2000'den az; en az öğrencili okullarda 50'den az öğrenci bulunmaktadır.

### *Öğretmen adaylarının hazırlık ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği*

Veri analizi için temel bileşen metodu ile açıklayıcı faktör analizi ve Kaiser Normalizasyon rotasyon prosedürü ile varimax yapılmıştır. Her iki öğretmen grubuna gelince, Kaiser Meyer Olkin'in örneklem yeterliliği ölçüsü 0.920 değer bildirirken, Bartlett testi  $\chi^2(3986) = 6.024$ ,  $p < .05$  olarak sonuç alınmıştır. Bir öğretmen lideri olarak kişisel hazırlık olarak etiketlenen ilk faktör altında 1-7 maddelerinin kümelendiği iki faktör (0,718 - 0,818) ve öğretmen lideri olarak mesleki hazırlık olarak etiketlenmiş 8 ila 12 maddeden oluşan bir grup küme grubu (0,612) çıkarılmıştır. 0.818'e kadar). Toplam varyans, 12 maddedeki değişkenliğin %68.905'i idi. Bildirilen topluluk değerleri ( $h^2$ ), yüksek ayrımcı geçerliliği olduğu kabul edilen 0.615 ile 0.787 arasında değişen yüksek değerlerle tutarlıydı. Maddelerin iç tutarlılığı ayrıca Cronbach alfa değeri 0.942 değerinde ölçülmüştür. Tablo 2 detayları bildirmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmen liderliği hazırlık ölçeği faktör yükleri ve iç tutarlılık değerleri

Maddeler	Alfa değerleri ( $\alpha = 0,942$ )	Faktör yükleri		Ortalama	$h^2$
		Faktör 1 (Kişisel)	Faktör 2 (Mesleki)		
1 Öğretmenlerime yardım etmeye hazırım	0,938	0,780		3,53	0,681
2 Bilgilerimi diğer öğretmenlerle paylaşmaya hazırım	0,938	0,767		3,52	0,736
3 Son sınıf arkadaşlarımla öğretmeme ilişkin eleştirilerini memnuniyetle kabul etmeye hazırım.	0,938	0,752		3,34	0,663
4 Kariyer yolumu geliştirmek için deneyimli kişiler tarafından rehberlik almaya hazırım	0,938	0,767		3,56	0,687
5 Öğretmen liderliği aracılığıyla takımım geliştireceğinden emin olduğum için katılmaya hazırım	0,938	0,758		3,58	0,677
6 Mevcut bilgileri elde etmek için mentor olmaya hazırım	0,938	0,697		3,56	0,692
7 Aday öğretmenler arasında lider olarak atanmaya hazırım	0,937	0,612		3,32	0,616
8 Sorumluluğumun bir parçası olduğum için katılmaya hazırım.	0,938		0,718	3,43	0,615
9 Öğretmenler arasındaki boşluğu kapattığı için katılmaya hazırım	0,937		0,797	3,47	0,737
10 Aday öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmesinden dolayı katılmaya hazırım.	0,937		0,818	3,44	0,767
11 Okulum ortak çalışma kültürü uyguluyor	0,936		0,817	3,49	0,767
12 Baş öğretmenim tarafından atandım	0,937		0,748	3,52	0,688
Özdeğer		7,709	1,248		
Varyans Yüzdesi		59,303	9,602		

CFA sonuçları, öğretmen hazır oluş faktörlerinin yüklemelerinin sırasıyla 0.72 ile 0.84 arasında değişen 0.50 değerini aştığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, uygunluk endeksleri iyi bir model uyumu olduğunu göstermektedir; RFI = 0.866, IFI = 0.909, NFI = 0.901, CFI = 0.908, RMSEA = 0.07 ve  $\chi^2 / df = 1.330$ . Ayrıca modelin ayırt edici ve yakınsama geçerliliğinden oluşan psikometrik unsurları test edilmiştir. Ayırt edici geçerliliği test etmek için iki yapı arasında anlamlı bir korelasyon değeri belirten korelasyon matrisi kullanılmıştır ( $r = 0.78$ ;  $p < 0.05$ ). Bu ölçümü desteklerken, Hair, Black, Babin ve Anderson (2010), 0.90'ın altındaki korelasyonel değerlerinin, incelenen yapıların benzersiz olduğunu ve herhangi bir ilişkisizlik belirtisi göstermediğini belirtilmiştir. Veriler ayrıca, şahsi hazırlığa yönelik doğrulayıcı faktör analizleri (CR) ve ortalama varyans çıkarımı (AVE) değerlerinin 0,87 olduğunu ve profesyonel olarak hazır olduğunda AVE 0,67 olduğunu ve CR değerinin 0,79 olduğunu ve AVE'nin 0,82 olduğunu göstermiştir. İki faktör için her iki AVE değeri, Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen 0,50'dan ve CR değerleri Hair ve diğerleri (2010) tarafından önerilen 0,7'den büyüktü. Bu nedenle, ölçüm modelinin iyi bir ölçüm modeli oluşturmak için uygun bir model olduğu varsayılmaktadır. Tablo 3 detayları göstermektedir.

**Tablo 3.** Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. ortalama. CR ve iç tutarlılık katsayıları

Ögeler	Öğeler	Faktör Yükleri	SE	Kareli çoklu korelasyonlar	Ort.	CR	$\alpha$
	<i>Kişisel Hazır Olma</i>				0,67	0,87	0,947
Öğe1	Yardımcı öğretmenlerime yardımcı olma	0,75	0,25	0,57			
Öğe2	Bilgilerimi diğer öğretmenlerle paylaşma	0,81	0,25	0,65			
Öğe3	Kıdemli arkadaşlarımla öğretmenliğimle ilgili eleştirilerini iyi karşılama	0,74	0,27	0,54			
Öğe4	Kariyerimdeki ilerlemeler için deneyimliler tarafından mentorlük alma	0,76	0,28	0,58			
Öğe5	Ekibimi geliştirme	0,79	0,25	0,63			
Öğe6	Elde edilen bilgiler güncelleme	0,82	0,24	0,66			
Öğe7	Deneyimsiz öğretmenler arasında lider olarak atanma	0,78	0,24	0,60			
	<i>Profesyonel olarak Hazır Olmak</i>				0,79	0,82	0,931
Öğe8	Sorumluluğumun bir parçası olma	0,75	0,26	0,57			
Öğe9	Öğretmenler arasındaki boşluğu kapatma	0,85	0,24	0,72			
Öğe10	Deneyimsizlerle olan ilişkimi geliştirme	0,86	0,24	0,73			
Öğe11	İşbirlikli çalışma kültürü oluşturma	0,80	0,24	0,64			
Öğe12	Baş öğretmen tarafından atanma	0,73	0,24	0,54			

Endeksleri sığdırma:  $\chi^2=555,160$ ;  $df=49$ ;  $\chi^2/df=1,330$ ; RFI=0,866; IFI=0,909; NFI=0,901; CFI=0,908; RMSEA=0,07

#### *Lider öğretmenlik bilgisi, anlayışı ve algıları*

Tablo 4 öğretmen adaylarının bilgisi ve lider öğretmenlik anlayışı ile ilgili sınıflandırmalarını göstermektedir. Geribildirimleri 'kavramı duydum' ve 'kavramı duymadım' olarak ayrılmıştır. 189 ortaokul öğretmeni tarafından verilen cevaplara dayanarak, 181 öğretmen bu kavramla karşıladıklarını itiraf etmiştir ve diğer sekiz öğretmen de kavramı duymadıklarını dürüstçe itiraf etmiştir. İlkokul öğretmenlerine gelince, 569 öğretmen lider öğretmenlik kavramını duydıklarını açıklamıştır ve 11 öğretmen bu kavramı duymadığını itiraf etmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim okullarından lider öğretmenlik kavramını bilip bilmediği tahmin edilmiştir. Daha sonra hizmet içi öğretmenleri 3 kategoriye ayrılmıştır (a) az bilgi, (b) geliştirme ve (c) lider öğretmenliği konusunda kapsamlı bilgi. Bu konuda bildiklerini itiraf eden toplam 181 ortaokul öğretmeni arasından sadece 12'si hizmet hakkında çok az şey bildiğini itiraf etmiştir. 100'ü hizmet içi öğretmen, anlama sürecinde olduklarını ve 77'si de hizmet içi öğretmenler bu konu hakkında geniş bir şekilde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, ilköğretim okullarından toplam 210 öğretmen adayı, bu

konuda çok az şey bildiklerini, 281 öğretmen adayının bu kavram konusunda kendilerini geliştirdiklerini ve son olarak da ilkokuldan 78 öğretmen adayı konuyu çok iyi bildiğini itiraf etmişlerdir. Bu analiz, öğretmen adaylarının çoğunun ilköğretim veya ortaöğretim okullarından akademik kurslar, seminerler, konferanslar ve lisansüstü kurslar gibi çeşitli yaklaşımlar yoluyla bilgilerinin geliştirme ve öğretmen liderliğini anlama aşamasında olup olmadıklarını göstermiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin anlayış, bilgi ve öğretmen liderliği ile ilgili algıları

Bilinen Kategoriler	Ortaöğretim (189)		İlköğretim (587)	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Liderlik Kavramı içeriğinden haberdarım	181 (96,7 %)	8 (4,4 %)	569 (96,9 %)	11 (1,9 %)
<b>Bilgi sınıflandırmaları</b>	<b>Ortaöğretim (181)</b>		<b>İlköğretim (569)</b>	
Küçük	12 (6,6 %)		210 (36,9 %)	
Gelişen	100 (55 %)		281 (49 %)	
Geniş	77 (42 %)		78 (13,7 %)	

Öğretmen adaylarının lider öğretmenlik anlayışlarını araştırmak için seçilen öğretmenlerle her iki okul düzeyindeki öğretmen adaylarının aynı lider öğretmenlik uygulamaları tanımına sahip olup olmadığını belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, ilk ve ortaöğretim okullarındaki hizmet içi öğretmenlerle görüşlerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden öğretmenlerin çoğu, lider öğretmenliğin deneyimli öğretmenlerin yardım sağlama, danışmanlık yapma ve deneyimsiz öğretmenlerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalarına destek olduğu bir süreç olduğu konusunda olumlu tepkiler vermektedir. Bir ilkokul öğretmeni şunları açıklamaktadır:

*“Benim için lider öğretmenlik, kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere lider olarak seçildiği süreçtir. Bu süreçte lider adaylarının becerileri geliştirilmektedir (özellikle yaklaşım ve öğretim amaçları için hazırlıkları) ve deneyimsiz öğretmenler arasında var olan sorunlara çözümler önerilmektedir.”*

Diğer bir ortaokul öğretmeni, sadece lider öğretmenliğin tanımıyla sınırlı kalmayıp, lider öğretmenleri olarak seçilecek önemli ölçütleri de içeren bir cevap sağlamıştır. Bu öğretmen, şu şekilde detaylandırmıştır:

*“Lider öğretmenlik konusunda sınırlı bilgiye sahibim, ancak bilgime dayanarak; lider öğretmen, öğretim ve öğrenme konusunda geniş deneyime sahip, öğrettiği ilgili konuda bilgi ve becerilere sahip olan ve diğer öğretmenler için resmi bir referans olan kişidir. Ayrıca akademik / öğretim programları dışı etkinlikler ile de ilgilenebilir. Bu nedenle, eğer gayri resmi bir lider öğretmen olarak seçilsem, bilgimi geliştirmem gerekir.”*

İlkokuldan bir öğretmen de lider öğretmenlik anlayışına dayanan net bir tanım vermiştir. Lider öğretmenlik tanımında, bazı deneyimli öğretmenlerin yeni deneyimsiz öğretmenlerin bilgilerini güçlendirmedeki istekliliği açık bir şekilde belirtilmiştir:

*“Bana göre, lider öğretmenlik, okulun genel gelişimi ve mükemmelliği ve yeni öğretmenleri geliştirmek için uygun olan bir yaklaşımdır. Kıdemli öğretmenler, diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında okul geliştirme sürecinde kullanılması gereken deneyim, fikir ve bilgiye sahiptir. Aksi takdirde, eğitimci olarak edindikleri bilgiler okulun yararına kullanılamayacaktır.”*

Görüşme bulgularına dayanarak, ilk ve orta seviyedeki öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramı ile ilgili benzer düşünceleri paylaştığını varsayıyoruz. Bu nedenle, lider öğretmenliğin onlar için yeni bir kavram olmadığını düşünmekteyiz. Ayrıca, hizmet içi öğretmenlere lider öğretmenliğin uygulanmasının kendilerine ve okullarına fayda sağlayıp sağlamadığı hakkında ne düşündüklerini sorduk. İlköğretim öğretmen adayları, lider öğretmenlik kavramının profesyonel çalışma yaşamlarına öğretmen olarak birçok fayda sağladığını, çünkü lider öğretmenliğin okul bağlamında öğretmenler

arasında işbirlikli bir kültür oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bir ilköğretim öğretmeni şöyle ayrıntılandırmaktadır:

*“Evet, lider öğretmenlik kesinlikle öğretmenlerin bilgi ve becerileri bakımından gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Herhangi bir okuldaki lider öğretmenliğin uygulanmasıyla, kıdemli öğretmenler, yeni başlayan öğretmenlere profesyonel görevleri tamamlama ve öğretmen olarak gereksinimleri karşılama konusunda destek sağlayabilir.”*

Öğretmen gelişimi konusunda okulun gelişimi üzerindeki etkisiyle, ortaöğretim öğretmen adayları ilköğretim öğretmen adaylarıyla aynı cevapları vermiştir. Görüşme sırasında, ortaöğretimdeki hizmet içi öğretmenler, lider öğretmenliğin öğretmenlerin deneyimsiz meslektaşlarına öğretme ve öğrenme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaları ve desteklemeleri için uygun bir platform olduğuna inanmaktadır. Aynı zamanda, lider öğretmenlik, daha sonra öğretmenlerin ekip çalışmasını ve işbirlikli kültürünü güçlendirebilecek bilgi oturumunu paylaşan öğretmenler için bir platform olarak da kullanılabilir. Bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

*“Lider öğretmenliğin öğretmen olarak bizim için olumlu etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Bu yaklaşım sayesinde, deneyimsiz meslektaşlarımızın öğretim yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve destekleyebiliriz. Ayrıca öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ve fikir alışverişi için bize olumlu bir platform sunuyor.”*

#### *Öğretmenlerin lider öğretmen olmaya hazır olma durumları*

Lider öğretmenliğe katılmak üzere öğretmen hazır bulunuşunun ölçülmesinde, ilköğretimden 591 öğretmene ve ortaokuldan 189 öğretmene lider öğretmenliği uygulamaya hazır olup olmadıklarını belirlemek için 12 maddelik bir anket verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okul içindeki bileşiklerini uygulamak için ve hazır olup olmadıklarını araştırmak için 10 hizmet içi öğretmen ile de görüşülmüştür. Tablo 5, her madde için sıklık, yüzde ve ortalama puanlarla yapılan betimsel analiz sonuçlarını göstermektedir. Tablo 5'e göre, tüm ortalama puanlar 3,36 ila 3,57 (ilkokul öğretmenleri) ve 3,21 ila 3,79 (ortaokul öğretmenleri) arasında değişmektedir. Her iki öğretmen kategorisi için yüksek ortalama değerlerden, her iki öğretmen grubunun da resmi veya gayri resmi lider öğretmenleri olarak seçilmeye hazır oldukları sonucuna varılmaktadır. Sekizinci madde en düşük ortalama değerlere (ortalama - 3,36 - ilköğretim; 3,21 - ortaöğretim) sahiptir. Öğretmen adaylarının çoğu, yeni öğretmenler tarafından lider olarak etiketlenmekte oldukça isteksizdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının, deneyimsiz meslektaşları için lider öğretmeni olmaya hazır olmadıklarını çünkü hala bilgi ve deneyime sahip olmadıklarına inandıkları düşünülmektedir. Öte yandan, ikinci madde en yüksek 3,57 (ilkokul) ve 3,79 (ortaokul) değerine sahiptir.

Öğretmenlerin öğretmen hazırlıkları ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel hazır olma durumlarının t-testi analizleri kullanılarak ölçülmesine gelince, sonuçlar öğretmen adaylarının demografik verilerindeki farklılıkların çoğunlukla profesyonel hazır olma durumlarına göre kişisel hazırlıkları olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 6, ilköğretim öğretmenlerinin anlamlı farklılıklarının cinsiyetleri ( $F = 3,48$ ;  $p = 0,02$ ;  $p < 0,05$ ) ve okul notları ( $F = 8,33$ ;  $p = 0,00$ ;  $p < 0,05$ ) olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ortaöğretim öğretmenleri hem kişisel hazırlıklarındaki ( $F = 61,3$ ;  $p = 0,01$ ;  $p < 0,05$ ) hem de mesleki hazırlıklarındaki ( $F = 7,39$ ;  $p = 0,00$ ;  $p < 0,05$ ) okul notlarına göre farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, kişisel ve mesleki hazırlık açısından öğretmen hazırlığının, daha çok sayıda öğretmeni olan okulların, daha az sayıda öğretmeni olan okullara kıyasla çoğunlukla lider öğretmenler olarak seçilmeye hazır olduğu varsayılmıştır.

Öğretmen adaylarının verdiği kantitatif yanıtların ardından, lider öğretmen olma hazırlıkları ve istekliliklerini araştırmak için bir dizi röportaj yapılmıştır. Görüşmelerden, öğretmen adaylarının çoğu, okul müdürleri tarafından seçildiyse lider öğretmeni olmaya isteklidir. Görüşmeler sırasında, hizmet içi öğretmenler, lider öğretmen olarak seçilmesinin okulun idare yetkilileri tarafından yeteneklerinin resmi olarak tanınması olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, resmi olarak tanınmayı kabul etmede isteksizlik göstermenin mümkün olmadığına inanmaktadırlar. Öğretmen 2, okul müdürü tarafından lider öğretmen olarak görev yapmak üzere atanırsa, okul müdürünün bilgi ve becerilerine

olan güvenini gösterir şekilde tanınmasını kesinlikle kabul edeceğini düşünmekteydi. Öğretmen 2 ise , şu şekilde ayrıntılandırdı:

*“Deneyimsiz öğretmenlere yardım etmek amacıyla lider öğretmen olarak atanırsam, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışacağım çünkü benim ve diğer öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerimizi paylaşmamız için kesinlikle iyi bir platform olacaktır. Nihai amaç, öğrencilerin başarılarını artırmak ve öğretmenler arasında işbirlikli bir kültür oluşturmaktır.”*

Her iki tür okuldan hizmet içi öğretmenler, lider öğretmenliğin uygulanması yoluyla okul gelişimine fayda sağlamak için bilgi ve becerilerini paylaştıklarına inanmaktadır çünkü uygulamanın, genel okul performansına fayda sağlayan öğretim bilgilerini paylaşmaları için olumlu bir platform sağladığını düşünmektedirler. Görüşme yapılan deneyimsiz öğretmenlerin çoğu, seçtiklerinde lider öğretmeni olmaya istekli olsalarda, bazıları mütevazı bir biçimde, deneyim ve bilgi eksikliğinden dolayı niteliksiz adaylar olduklarından bahsettiler. Bir ortaöğretim hizmet içi erkek öğretmen şu şekilde açıkladı.

*“Öğretmen arkadaşlarım arasında lider olmak istiyorsam, kesinlikle bu atamayı kabul ederim. Deneyimsiz öğretmenlere rehberlik yapmak konusunda biraz isteksizim çünkü 10 yıldan fazla öğretmenlik tecrübesine sahip kıdemli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere rehberlik etmek için daha uygun olduğuna inanıyorum.”*

*Lider öğretmenliğin yürütülmesindeki zorluklar*

Sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmenlerini potansiyel zorluklar olarak seçtiğini ortaya koydu (N = 228; % 38,5) ilköğretim, (N = 87; % 46) ortaöğretim, öğretmen adayları tarafından takip edildi (N = 216; % 36,5) ilköğretim (N = 57; % 30,2) ortaöğretim, daha sonra ilkokuldan 124, ortaokuldan 45 öğretmen adayı olan acemi öğretmenler. Nicel verilerin ardından çalışma, düşüncelerini paylaşan 10 öğretmen adayıyla görüşülerek tamamlanmıştır. Görüşmelerden çıkan temalar, öğretmenlerin kendi olumsuz tutumları, öğretmenler arasındaki kuşak farkı, zaman ve ağır iş yükü, okul yöneticilerinden ve müdürlerinden hissedilen düşük güven ve öğretmenlerin diğer meslektaşlarına liderlik etme konusunda kendilerine güven duymamalarıydı. Tablo 5, 6 ve 7 detayları göstermektedir.

**Tablo 5.** Öğretmen liderliğine zorluk teşkil eden personelin tanımlayıcı bulguları

Öğretmenler	Okul Kademeleri			
	İlköğretim		Ortaöğretim	
	F	%	F	%
Başöğretmenler	228	38,5	87	46,0
Öğretmen Adayları	216	36,5	57	30,2
Deneyimsiz Öğretmenler	124	21,0	45	23,8
Toplam	591	100,0	189	100,0

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Öğretmen Liderliğine Hazır Olma Frekansı/Sıklığı (F – Sıklık) ve Yüzdeleri (%)

Beyan	Öge No	Ölçek dağılımları														İlköğretim Ortalama Puanları	Ortaöğretim Ortalama Puanları		
		Kesinlikle Katılmıyorum				Katılmıyorum				Katılıyorum				Kesinlikle Katılıyorum					
		İlköğretim F	Ortaöğretim %	F	%	İlköğretim F	Ortaöğretim %	F	%	İlköğretim F	Ortaöğretim %	F	%	F	%				
Öğretmenlerime yardımcı olmaya hazırım	1	9	1,5			14	2,4			215	36,4	52	27,5	353	39,7	137	72,5	3,54	3,72
Bilgimi diğer öğretmenlerle paylaşmaya hazırım	2	7	1,2			12	2,0			209	35,4	39	20,6	363	61,4	150	79,4	3,57	3,79
Kıdemli arkadaşlarımla öğretmene ilişkin eleştirilerini memnuniyetle kabul etmeye hazırım	3					34	5,8	2	1,1	269	45,5	90	47,6	278	47,5	97	51,3	3,37	3,50
Kariyer yolunun ilerlemesinde deneyimli kişiler tarafından mentor edilmeye hazırım	4	10	1,7																
Katılmaya çünkü öğretmen liderliği aracılığıyla ekibimi geliştirmeye hazırım	5	5	0,8			20	3,4	2	1,1	215	36,4	53	28,0	351	59,4	154	70,9	3,54	3,69
Güncel bilgileri elde etmek için mentor edilmeye hazırım	6	2	0,3			18	3,0			247	41,8	53	28,0	324	54,8	136	72,0	3,51	3,71
Deneyimsiz öğretmenler arasında lider olmaya hazırım	7	2	0,3			12	3,0	1	0,5	225	38,1	40	21,1	352	59,6	148	78,3	3,56	3,77
<b>Kişisel hazırlık için toplam ortalama puan</b>	8	3	0,5	2	1,1	31	5,2	18	9,5	303	51,3	107	56,6	254	43,0	62	32,8	3,36	3,21
Sorumluluğumun bir parçası olarak katılmaya hazırım	8	2	0,3			17	2,9	1	0,5	269	45,5	103	54,5	303	51,3	85	45,0	3,47	3,44
Öğretmenler arasındaki açığı kesinlikle kapatıyordum katılmaya hazırım	9	3	0,5			23	3,9	2	1,1	257	43,5	91	48,1	308	52,1	96	50,8	3,47	3,49
Deneyimsizlerle olan ilişkiyi geliştirmek için katılmaya hazırım	10	2	0,3			27	4,6	4	2,1	266	45,0	92	48,7	296	50,1	93	49,2	3,44	3,47
Okulum ortak çalışma kültürü uyguludağı için katılmaya hazırım	11	3	0,5			21	3,6	2	1,1	256	43,3	73	38,6	311	52,6	114	60,3	3,48	3,59
Baş öğretmenim tarafından atandığım için katılmaya hazırım	12	4	0,7			28	4,7	2	1,1	273	46,2	92	48,7	286	48,4	95	50,3	3,42	3,49
<b>Mesleki hazırlık için toplam ortalama puan</b>																		<b>3,45</b>	<b>3,49</b>

Not: N= 591 İlköğretim öğretmenleri:591; Ortaöğretim öğretmenleri:189



**Tablo 7.** Ortaokul ve ilköğretim öğretmenlerinin hazır olma durumundaki demografik yapılara göre farklılıklarının karşılaştırılması

Değişkenler	İlköğretim							Ortaöğretim						
	Profesyonel			Kişisel				Profesyonel			Kişisel			
	N	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	N	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
<i>Cinsiyet</i>														
Erkek	187	3,44	1,49	0,22	3,43	3,48	<b>0,02*</b>	53	3,43	1,76	0,18	3,64	0,68	0,41
Kadın	404	3,48			3,52			136	3,44			3,65		
<i>Deneyim</i>														
6 -10 yıl	295	3,42	1,18	0,22	3,45	0,25	0,61	92	3,41	1,51	0,22	3,61	0,43	0,51
11 yıl ve üstü	296	3,51			3,52			96	3,46			3,67		
<i>Okul Türü</i>														
A Düzeyi	365	3,46	0,61	0,43	3,48	8,33	<b>0,00*</b>	128	3,45	6,13	<b>0,01*</b>	3,67	7,39	<b>0,00*</b>
B Düzeyi	143	3,42			3,45			43	3,39			3,60		

Not: \* 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

### Öğretmenlerin olumsuz tutumları

Görüşmelerden, bir ilköğretim okulu öğretmeni, öğretmenler arasındaki olumsuz tutumlar nedeniyle lider öğretmenliği uygulamada zorluklarla karşılaştıklarını açıklamaktadır. Bazı öğretmenlerin iş birliğine isteksiz olmak, ters görüşlere sahip olmak, bencil olmak ve fazladan iş yükü almak konusunda isteksiz olmak gibi olumsuz tutumları olduğunu belirtmektedir. Bazı olumsuz tutum örnekleri, öğretmenler arasındaki işbirlikli çabaları sınırlayan lider öğretmenliğin uygulanması için zorluk teşkil etmektedir. Açıklama şu şekilde devam etmektedir:

*“Lider öğretmen ile iş birliği yapmayan bazı öğretmenler vardır. Bazılarının olumsuz tutumu vardır ve mazeret göstererek isteksizliklerini gösteriyorlar. Aslında, bazıları gayri resmi tartışma oturumlarımıza lider öğretmenimizle zıt görüşlere sahip oldukları için katılmamışlardır. Bu öğretmen tutumu, lider öğretmenlerimize birçok sorun yaratmaktadır.”*

Görüşülen öğretmen adaylarının çoğu, öğretmenlerin yardımları gerektiğinde herhangi bir destek vermeme konusundaki olumsuz tutumlarıyla aynı sorunları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmen adayları kendi takımlarının amaçlarına ve vizyonuna karşıydı çünkü çoğu kendi görüşlerine sahipti ve lider öğretmenden gelen eleştirileri kabul edemiyordu.

*“Okulumuzda, başkalarının görüşleri ile genellikle uyumsuzluk gösteren bazı öğretmenler var. Bazı öğretmenler lider öğretmenlerden yeni fikirler ve eleştiriler kabul etmiyorlar. Bunun farklı bakış açılarına sahip olmaları ve eğitim durumları nedeniyle gerçekleştiğini düşünüyorum.”*

### Öğretmenin kuşak farkı

Bu zorluğa tartışırken, yaklaşık yedi yıllık deneyime sahip bir ortaokul öğretmeni, bir öğretmen lideri olma tutkusu yoksa, o öğretmenin kıdemli meslektaşları arasında öğretmen lideri olarak atanmasının zor olduğunu açıkladı. Bu, tipik olarak, bazı kıdemli öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahip olmalarından dolayı ayırım yapmadıklarını göstermektedir. Çalışmadaki bu öğretmen genç bir öğretmen olarak, kıdemli öğretmenlere liderlik etmenin oldukça zor bir görev olduğuna inanıyordu:

*“Benim gibi genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere liderlik etmesinin zor olduğunu düşünüyorum. Çoğu daha deneyimli olduğu için talimatımı, tavsiyemi ve düşüncemi takip etmek konusunda isteksizler.”*

Buna karşılık, başka bir öğretmen, öğretmen adaylarında, özellikle de kıdemli öğretmenlerde zorluk çektiğini açıkladı. Bazı meslektaşlarının, öğretmenlik konusundaki sınırlı tecrübesi nedeniyle liderlik etme becerisine güvenmediğini belirtti. Bu nedenle, ekibine liderlik etmeyi oldukça zor bulduğunu açıkladı:

*“Karşılaştığım en büyük zorluk kıdemli öğretmenlerle ilgilenmektir. Çoğu deneyimli ve benimle ilgili bazı olumsuz düşünceleri olabilir. Bazıları ekibe liderlik etme becerime gerçekten güvenmiyor. Bence lider öğretmen olmak için kıdemli öğretmen olunmalı, çünkü kıdemlilerden daha az deneyime sahip olmak az deneyimli öğretmenler için liderlik yaparken çok zor.”*

### Zaman eksikliği ve ekstra iş yükü olması

İlköğretim okulu öğretmenleri ağır iş yükü altındadır. Öğretmenler, lider öğretmenler olarak rollerini etkin bir şekilde oynamayı zor bulmaktadır. Bir ortaokul öğretmeni şu şekilde vurgulamaktadır;

*“Bir öğretmen olarak derslere, idari iş yüküne ve öğretim programları dışı etkinliklere katılmak zorundayız. Bu nedenle, ekip etkinlikleriyle ilgili herhangi bir resmi toplantı veya tartışma için yeterli zamanımız yok. Öğretim iş yükümüzde herhangi bir düşüş varsa, konularımızla ilgili gayri resmi toplantılar düzenleyebiliriz.”*

Yukarıdaki bulgulara ilave olarak, bazı öğretmenler lider öğretmen olmanın, ağır iş yükü ve zaman kısıtlaması içerdiğinden zorlu bir durum olduğunu düşünüyordu. Bazıları lider öğretmen olarak atanmanın idari iş yükünü kesinlikle arttırdığını açıkladı. Bir ilköğretim öğretmeni şunları açıkladı:

*“Karşı karşıya kaldığımız sorunlar ve zorluklar, zaman zaman kısıtlıdır. Bize ağır iş yükü verilmesi ve lider öğretmen olarak atanmak iş yükümüzü kesinlikle arttırmaktadır. Bir öğretmen olarak önceliğim öğrencilerimin başarısı olacaktır.”*

*Okul müdürlerinden güven*

Mülakat sonuçları, bazı yöneticilerin okulun değişim sürecinde aktif ajan sorumluluklarından memnun olmasalar bile, bazı okul müdürlerinin öğretmen adayları üzerindeki güçlerini kaybetmekten korktuğunu ortaya koymaktadır. Bilgilendiriciler, okul idareleri öğretmen liderlerine akıllıca karar vermeleri için motivasyon ve yardım gibi psikolojik destek sağlamazlarsa, öğretmen liderliğinin uygulanmasının başarısız olacağını vurguladılar. Aslında, lider öğretmenler, güvenecekleri güvenilir ve deneyimli bir yöneticileri olmadığı için kendilerini eksik hissetmektedirler. İlkokuldan bir öğretmen hayal kırıklığını şu şekilde açıklamaktadır:

*“Bir lider öğretmen olarak, benim için, güçlerini kaybetmekten korkan okul yöneticileri varsa onlarla yüzleşmemiz kolay bir iş değildir. Bazıları, lider öğretmen ve orta yönetici olarak alarak karar vermede en az güce sahip olacaklarına inanıyorlar. Okul sürecindeki herhangi bir değişikliği kabul etmekte zorlanan okul yöneticileriyle karşılaşırsak, lider öğretmen kavramının katılım açısından azalacağına inanıyorum. Lider öğretmenler, desteksiz ve okul yöneticilerinin yardımı olmadan işi kendi kapasitelerinde yürütmeye çalışıyorlar.”*

Yukarıda sözü edilenlere ilaveten, başka bir ortaokul öğretmeni, okul müdürlerinin ana engellerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı müdürlerin öğretmenlerden veya okul liderlik kurulundan görüş almaksızın kendi kararlarını vermeyi tercih ettiğini açıklamaktadır. Bazı başkanların her şeyin kendi isteğine uygun olması gerektiğini ve fikirlerine uymadığında her şeye müdahale etmeyi sevdiğini vurgulamaktadır. Hayal kırıklığını şu şekilde açıklamaktadır:

*“Bazı okul müdürleri öğretmenlerin verdiği herhangi bir kararı kabul etmemektedir. Her şeyin tamamen tercihlerine dayalı olmasını ister ve öğretmenler tarafından verilen kararlara müdahale ederler. Bu nedenle öğretmenler bu duruma sinirleniyorlar ve herhangi bir karar vermek istemiyorlar çünkü başkanların öğretmenlerin kararından ödün vermeden kendi tercihlerine göre kararlar aldıklarını biliyorlar.”*

*Diğer meslektaşları yönlendirmek için güven eksikliği*

Atanmaya isteksiz olan hizmet içi öğretmenler için, kendi meslektaşlarına liderlik etme konusunda çok az güvenli oldukları açıklanmaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının geniş deneyime sahip öğretmen adaylarına liderlik yapmasının zor bir görev olduğunu kanıtlamaktadır. Meslektaşlarına liderlik konusunda isteksizliği gösteren öğretmenler daha fazla deneyim ve bilgi gerektirdiğine inanmaktaydı. Bir öğretmen diğer öğretmenlere öncülük etme konusundaki isteksizliğini şu şekilde ortaya koydu:

*“En büyük korkum meslektaşlarıma önderlik etmektir. Kıdemli arkadaşlarımla karşılaştırıldığında kendimi küçük görüyorum. Lider öğretmen olarak atanırsam kesinlikle zorluklar çekerdim.”*

## Tartışma

Bu çalışma, öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramını anlamalarını, öğretmenlerin kişisel veya mesleki yönleriyle lider olmaya hazır olmalarını ve öğretmenlerin lider öğretmenliği uygulamada karşılaştıkları zorlukları araştırmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin algılarına ilişkin ampirik ve doğal yaklaşımlarla ve öğretmen adaylarının lider öğretmenlere rol vermeye hazır olup olmadıklarına ilişkin lider öğretmenliği uygulamalarına yönelik anlayışları hakkında önemli sonuçlar vermektedir.

*Öğretmen adaylarının algısı ve lider öğretmen anlayışı*

Çalışma, öğretmenlerin lider öğretmenlik konusundaki anlayışının her iki dizi aracılığıyla incelenmesini sağladı. Bu durum, çoğu öğretmenin lider öğretmenlik kavramını hatırı sayılır bir şekilde kavradığı sonucuna vardır. Bu sonuç, kavramı çok iyi bildiklerini öne süren öğretmenlerin

%90'ından fazlasına dayanmaktadır. Sonuçlar ayrıca, öğretmen adaylarının çoğunun lider öğretmenlik anlayışını geliştirme aşamasında olduğunu ve bazı öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramını seminerler, konferanslar ve lisansüstü dersler aracılığıyla yoğun bir şekilde keşfetmekte olduklarını göstermektedir. Hizmet içi öğretmenler lider öğretmenlik anlayışının sınırlı olduğunu itiraf etmektedirler ve bir kısmı lider öğretmenlerin bilgisini ve rollerini öğretmenlere yardım etmede ve aktarmada nasıl uygulayacakları konusundaki bilgilerini arttırmaları gerektiği şeklinde cevap vermektedirler.

Sonuçlar ayrıca, öğretmen adaylarının çoğunun öğretmen liderliği anlayışını geliştirme aşamasında olduğunu ve bazı öğretmenlerin öğretmen liderliği kavramını seminerler, konferanslar ve lisansüstü dersler aracılığıyla yoğun bir şekilde keşfetmekte olduklarını bildirdiklerini göstermiştir. Hizmet içi öğretmenler de lider öğretmenliği öğretmenlerin ekip çalışmasını artıran, arkadaşlarıyla iş birliği yapmayı kolaylaştıran, meslektaşları tarafından koçluk edilen ve yönetilen olumlu bir kültür olarak algılamaktadırlar. Lider öğretmenlik uygulamaları sayesinde, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında çok sınırlı bir etkileşime sahip oldukları kabul edildiğinden, okulların aralarındaki uyumsuzluğu artıran daha olumlu ve açık okul kültürüne sahip olacağına inanmaktadırlar. Bu nedenle, Malezya'daki öğretmen adaylarının okul içindeki öğretmenler arasında daha yakın ilişkiler kurduğu için lider öğretmenlik hakkında çok şey bildiği ve olumlu düşünceleri olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, lider öğretmenlik anlayış eksikliğinin lider öğretmenliğin etkili bir şekilde uygulanması için "engel teşkil eden blok" haline geldiği uyumlu Phelps (2008) ve Salahuddin (2010) kuramıdır. Bu nedenle, eğer öğretmenler lider öğretmenlik kavramı konusunda az bir bilgiye sahipse, öğretmenler kavramın uygulanmasının arkasındaki amaç ve hedeflerden haberdar olmadıklarından dolayı, bu kesinlikle başarısızlığa yol açacaktır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının cevapları, lider öğretmenliğin uygulanmasının öğretmenler arasındaki ayrımı azalttığı için mesleki yaşamları üzerinde yapıcı etkileri olduğunu göstermektedir. Hizmet içi öğretmenler, lider öğretmenliğin diğer öğretmenlerin etkili öğretmen olma becerilerini ve isteklerini geliştirmelerine yardımcı olan destekleyici bir platform olduğuna inanmaktadır. Bu, öğretmenlerin ilişkilerini güçlendirmektedir çünkü sorunları tartışmak, fikir alışverişinde bulunmak ve bilgi edinmek için çok zamanları vardır. Öğretmenlerin çoğu, lider öğretmenliğin okul geliştirme sürecine etkisi olduğuna inanmaktaydı. Bu bulgu, öğretmenler arasında okulun olumlu ve açık kültürüyle ilgili güçlü ekip çalışmasına yardımcı olmak, iletişim kurmak için lider öğretmenlik uygulamalarını isteyen Fairman ve Mackenzie (2015) ile tutarlıdır. Bu bağlamda, hizmet içi öğretmenler, lider öğretmenlik uygulamaları sayesinde lider öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini gayri resmi olarak paylaştığına (Lee, 2013) inanmaktadır. Bu, Uribe-Flórez ve diğerleri (2014) 'ün çalışmasındaki bulgular ile çelişmiştir; burada liderlik, liderliğin sınıf ortamına göre kısıtlı olduğu yerlerde resmi pozisyonda tutulması anlamına gelmektedir (Grant vd., 2010).

#### *Öğretmen adaylarının lider öğretmen olmaya hazır olmaları*

Sonuçlar, öğretmen adaylarının her ikisinin de lider öğretmen olarak aday gösterilmeye hazır olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim öğretmen adayları, ilköğretim okullarındaki meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında kişisel olarak daha fazla hazırlığa sahiptir. Mesleki hazırlıklara dayanarak, ortaöğretim okullarında öğretmen adaylarının hazır olma bakımından biraz daha yüksek olduğu not edilmektedir. Bu nedenle, hizmet düzeyindeki öğretmenlerin okul seviyesinden bağımsız olarak lider öğretmenler olarak seçilmeye hazır oldukları sonucuna varılmıştır. Sonuçlar hem hizmet içi hem de ortaöğretim öğretmenlerinin lider öğretmenler olarak seçilmeye hazır olduklarını göstermektedir çünkü lider öğretmenlik uygulamaları sayesinde, bilgilerini okulların iyileştirilmesi için paylaşabileceklerini bilmekteledir. Bu bulgu De Villiers (2010) ile öğretmen hazırlığının lider öğretmenlik başarısını etkileyen önemli bir unsur olduğu konusunda hemfikirdir. Lider öğretmenlik aracılığıyla, öğretmenler meslektaşlarına koçluk ve rehberlik yapmaktadır. Lider öğretmenlik uygulamalarının işbirlikli profesyonel çalışma kültürlerine katkıda bulunduğunu ve deneyimliler ile yeni öğretmenler arasındaki "nesil farkını" ve çatışmaları sonlandırdığını göstermektedir.

Nicel veri analizi, öğretmen adaylarının çoğunun, deneyimsiz öğretmenler arasında lider olarak etiketlenmekte oldukça isteksiz olduğunu ortaya koymaktadır. İki tür okuldan iki öğretmen lider öğretmenlik uygulanmasından memnun olmuşlardır çünkü öğretmen adaylarının bilgilerini, deneyimlerini düşünmeden diğer öğretmenlerle paylaşımları için bir platform sunmaktadır. Lider öğretmenliğin yürütülmesi, deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlerle aynı yeteneklere sahip olmalarını desteklemesi, yardım etmesi için gayri resmi mesleki gelişim olarak kabul edilmektedir. Birkaç ortaokul öğretmeni, lider öğretmenlik uygulamalarına katılmanın kendi sorumluluklarının bir parçası olmadığını düşünmekteydi çünkü lider öğretmenliğin, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve ekip çalışmasını güçlendirmek için öğretmenlerin öğretmenlere uyguladığı kasıtlı bir yaklaşım olduğuna inanmaktalardı. İlkokul öğretmenlerine gelince, 'lider öğretmenlik uygulamalarına katılım, gönüllü olarak arkadaşlarına yardım etme amacıyla düşünülmeli ve öğretmenler tarafından atama yapılmamalıdır' şeklinde düşünmektedirler.

Farklılıkların ölçülmesinde, sonuçlar ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin hem kişisel hem de profesyonel kategorilerden okul notları açısından farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. A Sınıf okullardaki öğretmen, B Sınıf okullardaki öğretmene kıyasla lider öğretmen olmak için daha hazırlıklıydı. Karşılaştırmalı olarak, ilköğretim öğretmen adayları, cinsiyete ve okul türlerine sahip iki demografik değişkenden kişisel hazır olma durumları açısından önemli farklılıklar göstermiştir. İlginçtir ki, hizmet içi kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek kişisel hazırlıklara sahip oldukları kaydedilmiştir. Ortaöğretim öğretmen adayları olarak, okul türlerinden kişisel ve profesyonel hazır olma durumları arasında önemli farklılıklar ölçülmüştür. T-testi sonuçları, A Sınıfı ortaöğretim öğretmen adaylarının B Sınıfı okullarda çalışan hizmet içi öğretmenlere kıyasla kişisel ve profesyonel olarak hazır olduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eleştirel olarak, belirli bir okulda hizmet veren daha fazla sayıda öğretmenin, meslektaşlarına, özellikle de deneyimsizlere yardım etmeye hem kişisel hem de profesyonel olarak hazır oldukları düşünülmektedir.

Mülakat sonuçları, öğretmen adaylarının seçildiklerinde kesinlikle işbirliği yaptığını ve adaylığı kabul ettiğini göstermektedir. Onlar için, gayri resmi lider öğretmenler olarak seçilmek, öğretmenlerin öğrettiği mesleki görevlerini yerine getirmek, öğretme ve öğrenmedeki iyi performanslarının tanınmasıdır. Öğretmen adaylarının çoğu, öğretmen adaylarına yardım etmeye hazır olduklarını belirtmelerine rağmen, bazı öğretmenler niteliksiz olduklarını düşünmekteydi. Özellikle bu grup, tecrübe ve beceriye sahip olmadıklarını ve diğer kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin lider öğretmen görevine uygun nitelikte kişiler olduğuna inandıklarını belirttiler.

#### *Lider öğretmenlikte yaşanan zorluklar*

Lider öğretmen olmanın hizmet içi zorluklarını belirlerken, hizmet içi öğretmenin karşılaştığı zorlukları daha iyi temsil edebilmek için her iki zincir de kullanıldı. Zorluklarını derinlemesine incelemeyen önce, her bir okul türünden hizmet içi öğretmenlerden lider öğretmenlik rollerine herhangi bir engel oluşturabilecek bireyler hakkında sorular soruldu. Şaşırtıcı bir şekilde, hizmet içi öğretmenler, baş öğretmenlerini, lider öğretmenleri olarak rollerini yerine getirirken zorluklar yaşayan bireyler olarak seçmektedirler. Bu bulguya dayanarak, hizmet içi lider öğretmenler baş öğretmenlerinin bazen lider öğretmenler olarak görevlerini yerine getirmede destek sağlamadıklarını bildirmektedir. Öğretmen adaylarına baş öğretmenleri sorunu görüşme oturumlarında soruldu. Görüşmelerde, hizmet içi öğretmenler, lider öğretmenleri olarak karşılaştıkları sorunları vurgulamaktadır. Birincisi, lider öğretmenler okul yöneticileri tarafından sağlanan küçük desteklerden bahsetmiştir çünkü okul operasyonu ile ilgili kararlar alma konusunda çok fazla güvene sahip olmadılar. Bu anlamda, hizmet içi lider öğretmenleri karar alma konusunda kendilerine sınırlı fırsatlar sağlandığını ortaya koymaktadır. Aslında, çoğu karar okul müdürleri tarafından alınmıştır. İkincisi, hizmet içi öğretmenler, bazı baş öğretmenlerin, okul liderlerinin okul değişim süreci için güvenilir bir ajan olarak rol yapmadıklarına inanmalarına rağmen, öğretmenlerin güçlerini kaybetmekten korktuklarını açıklamaktadır. Üçüncüsü, lider öğretmenleri tarafından yürütülen herhangi bir projenin tamamlanmasına müdahale edildiğini belirtilmiştir. Bazı öğretmenler lider öğretmen kavramını

anlamadığından ve tercihlerine göre her şeyi istediklerinden, liderlik görevlerini yerine getirmekte isteksizlerdir.

Lider öğretmenler ayrıca, yaşanan zorlukların kendi zayıf yönlerinden de kaynaklandığını belirtmektedir. Bu nedenle, bazı hizmet içi öğretmenler, kalifiye olsalar bile, lider öğretmenler olarak seçilmeye hazır olmadıklarını düşünmektedir. Bu nedenle, hizmet içi öğretmenler, deneyimsiz veya deneyimli meslektaşları arasında lider olmalarının zor olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet içi çalışan bazıları, bazı kıdemli öğretmenlerin isteksiz oldukları ve öğretmen adaylarının meslektaşlarına önderlik etme becerilerine güvenmediği konusunda hüsrana uğradıklarını ortaya koymaktadır. Deneyimli öğretmenlerle iş yaparken, deneyimlilere kıyasla çok az deneyim ve beceri sahibi olduklarını düşündüklerinden bu iş deneyiminden memnun değillerdi. Genç lider öğretmenler olan hizmet içi öğretmenler, lider öğretmen olmanın özellikle kıdemli öğretmenleri etkilemenin zor olduğuna inanmaktadır. Bu bulgu Snell ve Swanson (2000) ile tutarlıdır ve diğer öğretmenlerin, lider öğretmenlerin rolünü kabul etmelerinin lider öğretmenlerin etkin rolünü etkilediğini bildirmektedir. Bununla birlikte, hizmet içi öğretmenler görevlerini lider öğretmenler olarak kabul etmekte isteksiz davranmaktadır. Bu sonuç göz önüne alındığında, lider öğretmenler üzerindeki etkilerini artırmaları için daha fazla alan sağlayan açık bir iklime, iş birliğine dayalı karar vermeyi ve ekip çalışmasını vurgulayan bir okul ortamı oluşturmalıdır (Mulford ve Silins, 2003; Silins ve Mulford, 2004; Smylie vd., 2002; Triska, 2007).

Diğer taraftan, hizmet içi öğretmenler de lider öğretmenlik meselesinin öğretmen adaylarını etkileme ve yönlendirmede güven eksikliği gibi durumların kendi zayıflıklarından kaynaklandığını itiraf etmektedirler. Hizmet içi öğretmenler, lider öğretmen olmanın korkutucu bir görev olduğu kanaatindedir, çünkü bazılarının daha fazla deneyime sahip deneyimlilere liderlik etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, hizmet içi öğretmenler, diğer öğretmenlerin lider öğretmeni olma yeteneklerine güvenmelerini sağlamada onlara rehberlik etmek ve hatta yardımcı olmak için daha fazla tecrübe ve bilgiye ihtiyaçları olduğuna inanmaktadır. Okul gelişimi için akıllıca kararlar almanın kolay bir iş olmadığını, özellikle de sadece emirleri takip etmek için okul yönetiminden eğitilmiş öğretmenler olmak gerektiğini belirtmektedir. Bazıları, lider olarak kendinden emin olmak için lider öğretmenler olarak seçilmeden önce daha fazla zamana ve deneyime ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir. Hizmet içi öğretmenler tarafından gündeme getirilen diğer bir endişe de gayri resmi toplantılardır. Lider öğretmenler gayri resmi bir temelde atanırsa, öğretmen adaylarının resmi liderlerden gelen talimatları yerine getirmelerinin zor olduğuna inanmaktadırlar. Gayri resmi randevu sorunu göz önüne alındığında, lider öğretmenlik araştırmacıları (Smyser, 1995; Timperley, 2005), bazı öğretmenlerin reddettiği yerlerde lider öğretmenlerine saygısızlık yapmaları konusunda uyarıcı notun altını çizmektedir. Bu, öğretmen adaylarının lider öğretmenler olarak seçilme isteklerini kesinlikle azaltmaktadır, çünkü lider öğretmen olarak resmi veya gayri resmi atanmaları sonucunda bazı zorlukların var olduğuna inanmaktadırlar (Torrance, 2012).

Hizmet içi öğretmenler, zaman ve ekstra iş yükü olan lider öğretmenlerin seçimi ile ilgili bir başka önemli konuyu da vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler, kendi ekipleri arasında lider olmalarını önleyen öğretim görevleri ve bazı rutin ağır iş yükleriyle meşgullerdi. Öğretmenlerin öğrencilerin projelerini izlemeleri, idari iş yüklerini ve okuldaki zamanlarının çoğunu alan ders dışı etkinlikleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, meslektaşlarına rehberlik ve koçluk edebilecek etkili bir lider olmak için çok az zamanları vardır. Harris ve Mujis (2005) lider öğretmenlik ile ilgilenmenin, zamanlarının ve yeteneklerinin çoğunu alan ve daha fazla sorumluluk ve daha geniş görevlere sahip olmanın gerektiği bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, bazı öğretmenler lider öğretmenlik yapmayı istemeyebilir (Carter vd., 2006) çünkü öğretmen olarak zamanlarının çoğunun öğretme ve öğrenmeye ayrılması gerektiği varsayımına sahiptirler (Phillips, 2004; Smith, 2007; York-Barr ve Duke, 2004). Lider öğretmenler olarak daha fazla sorumluluk üstlendikleri için öğretmenlik iş yükünün azaltılmasını önermektedirler.

*Gelecekteki çalışmalar için öneriler*

Çalışma, Malezya eğitim sisteminde lider öğretmenliğin iyi uygulamaları için bazı öneriler ortaya koymaktadır. Öneriler, Millî Eğitim Bakanlığı ve baş öğretmenler tarafından üstlenilmesi gereken politika temelli ve uygulama temelli girişimlerde sınıflandırılmaktadır. Hem politika temelli hem de uygulama temelli girişimler, Tablo 8'de gösterilen Malezya Lider öğretmen Girişimi Çerçevesi adı verilen bir çerçevede kavramsallaştırılmıştır.

**Tablo 8.** Malezya Öğretmen Liderleri Girişimleri Çerçevesi

<b>Politika Temelli Girişimler (Millî Eğitim Bakanlığı)</b>	<b>Okul Temelli Girişimler (Baş öğretmenler)</b>
- Malezya okullarında öğretmen liderliğinin uygulanması konusunda ülke çapında kampanya hazırlamak	- Hizmet içi öğretmenler arasında açık iklim ve işbirliğini teşvik etmek
- Hizmet içi öğretmenlere öğretmen liderliği konusunda daha fazla kurs sağlamak	- Hizmet içi öğretmenlere güven sağlanması
- İlk ve orta öğretim okullarından öğretmenlerin öğretmen liderliği kavramına hazırlamak	- Öğretmen liderlerini okul liderliği topluluğuna dahil etmek
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına ders olarak liderlik dersi vermek	- Hizmet içi öğretmenler / öğretmen liderleriyle daha dağınık liderlik uygulamak
- Öğretmen liderleri için bir lisansüstü sertifika ve yeterlilik getirmek	- Gayri resmi mesleki gelişim girişimlerinin bir parçası olarak öğretmen liderliği yoluyla öğretmenlerin işbirliğini güçlendirmek
- Orta katman okul yöneticilerine eşit öğretmen liderleri için resmi görevlendirmek	- Öğretmen liderlerine okul karar verme sürecine katılmak için daha fazla şans sunmak
	- Liderlik kursları ve atölyeleri düzenlemek

İlk olarak, lider öğretmenliğin uygulanması, Malezya'daki tüm okullarda ülke çapında yürütme yoluyla uygulanmalıdır. Bunun nedeni, öğretmenlerin lider öğretmenlik kavramına aşina olmaları ve öğretmenlerin liderliği, işbirlikli olma, ortak çalışma ve takım çalışması yoluyla, okul geliştirme girişimlerini gerçekleştirmede bir ekip olarak çalıştıkları için geliştirileceğine inanmalarındır.

İkincisi, Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi öğretmenlere okullarda lider öğretmenliği geliştirmek için kurslar ve atölyeler sağlamalıdır. Bu ilgili kurslarla, öğretmen adaylarının lider öğretmenler olarak rolleriyle ilgili nitelikleri, becerileri ve eğilimleri geliştirilebilir ve okullar, lider öğretmenleri olarak seçilmek için nitelikli ve motivasyonu yüksek olan daha fazla öğretmene sahip olabilir. Aynı zamanda, eğitim yetkilileri, lider öğretmenliği tüm okul öğretmenlerine tanıtmak için lider öğretmenlik kavramına dayalı kurslar yürütmelidir. Lider öğretmenlik ile ilgili bazı bilgi ve anlayışlarla, baş öğretmenler hizmet içi öğretmenleri geliştirebilir, motive edebilir ve yönlendirebilir, onlara okulları yönetme ve liderlik yapma şansı ve fırsatları sunabilir.

Üçüncüsü, Malezya devlet üniversitelerinde eğitim fakülteleri tarafından sunulan öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen yetiştirme kolejlere, liderlikle ilgili bir kursa başlamalı ve içeriğe önem verilmelidir. Yakında lider olacak öğretmen adaylarının, lider öğretmenler olarak seçilmek üzere kişisel ve mesleki gereksinimler açısından kendilerini hazırlamaları gerekmektedir. Ayrıca, Eğitim Bakanlığı'nın devlet üniversiteleri ile birlikte öğretmen adaylarının lider öğretmenler olmalarına yardımcı olacak lisansüstü sertifikalar veya yüksek lisans dersleri vermeleri önerilir. Bu kurslar, lider öğretmenlerin özellikleri, rolleri ve görevleri ve hatta ideal bir lider öğretmen olma mesleki kapasiteleri gibi konulardan oluşmalıdır.

Dördüncü olarak, deneyimli hizmet içi öğretmenler, yüksek becerileri, eğilim ve lider öğretmenler olma yetenekleri sergiledikleri için atanmalıdır. Diğer öğretmen adaylarından gelen resmi tanıma durumu, öğretmen adaylarının özellikle genç öğretmen liderlerine deneyimleri açısından saygı göstermeyen kıdemli öğretmenlerle uğraşmaları gerektiğinde ekiplerini yönetmelerini kolaylaştırır.

Öğretmenler, okul gelişim sürecinin etkinliğini her okul programında gelişim için dikkat çekici ajanlar olarak öğretmenlerle birlikte belirleyen bireylerdir. Bu nedenle, okul liderleri olarak öğretmenler, lider öğretmenlik uygulamalarını veya lider öğretmenlerin okul liderliği ekosisteminin bir parçası olarak kapasitelerini geliştirme hedefleri ile ilgili birçok girişimde bulunmalıdır. Bu nedenle, baş öğretmenler, öğretmenler arasındaki iş birliğini arttırmak için açık ve elverişli bir iklime sahip okullara liderlik etmelidir. Açık bir iklimle, öğretmenler gücü öğretmenlere ve öğretmen liderleri olarak atanan meslektaşlarının etkisini kabul etme derecesine kadar bırakabilirler. Ayrıca, öğretmenler hizmet içi öğretmenlere öğretmen liderleri olma konusunda daha fazla güven sağlamalıdır. Güvenin ve daha fazla fırsatın dahil edilmesiyle, lider öğretmenler karar verme ve liderlik faaliyetlerine katılacaklardır. Okul liderleri tarafından sağlanan güven olmadan, okul kültürü içindeki lider öğretmenlik aracılığıyla iş birliği, ortak çalışma ve akran kontrolü başarısız olacaktır (Kilinic, 2014).

Çalışma ayrıca öğretmen liderliğini daha derinlemesine yaklaşımlarla araştıran gelecekteki ampirik çalışmalarda iyileştirme önerileri sunmaktadır. İlk olarak, öğretmen adaylarının hazır olma durumlarının yokluğu, öğretmen liderliği uygulamalarıyla ilgili gelecekteki çalışmalara yön verecektir. Çünkü bu çalışma, öğretmen adaylarının profesyonel ve kişisel olarak öğretmen lideri olmaya hazır olup olmadıklarına ilişkin algılarını kullanmaktadır. İkincisi, bu çalışma, yeni başlayan öğretmenlerin öğretmen liderlerinin liderlik nitelikleri hakkında daha kapsamlı bir bakış açısı sağlamak için algıları yoluyla genişletilebilir. Üçüncüsü, çalışmanın öğretmen adaylarının daha fazla çoğaltılması gerekmektedir. Bu daha sonra araştırmayı, çok daha büyük bir örnek kullanarak pozitivizm sonrası kantitatif resmin daha büyük resmine yerleştirir. Çalışmaya eklenebilecek diğer bir husus da öğretmen adaylarının uygulamalarındaki etkinliğinin incelenmesinde öğretmen adaylarının bağımlı değişkenlerin bir parçası olarak iş bağılıklarının ölçülmesidir. Son olarak, bu çalışma, Malezya eğitim sisteminde öğretmen liderliği uygulamasının etkinliği hakkında derinlemesine bilgi toplamak için diğer nitel yöntemlerle doğalcı bir yaklaşım kullanılarak tekrarlanmalıdır.

### Sonuç

Öğretmenler her okul programının başarısının bel kemiğidir, dolayısıyla her işlem için okul bağlamında verimliliğini belirlerler. Bu nedenle, mentorluk ve koçlukta yardımcı yaklaşımların bir parçası olarak koçluk yapmada lider rollerini oynayabilecek yetenekli ve kaliteli öğretmenlere ihtiyacımız vardır. Bazı araştırmacılar, sadece öğretmenler arasında değil, okul liderleriyle de, lider öğretmenliğin okulun yapısal zorlukları nedeniyle erişemeyeceğine inanmasına rağmen, lider öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişim süreci için değerli olduğuna ve öğretmenlerin işbirlikli çabalarını güçlendirmek için stratejik yaklaşımlarını etkilediğine inanılmaktadır.



## Kaynakça

- Abdullah Sani, Y., Abdul Rashid, M. ve Abdul Ghani, A. (2007). *Teachers as leaders*. Selangor: PTS.
- Ahmad Zabidi, A. R. (2013). *Learning about teacher resilience: Perceptions, challenges and strategies of policy implementations in two secondary schools in Malaysia* (Yayımlanmamış doktora tezi). Massey University, Palmerston North, Manawatu, New Zealand.
- Aliakbari, M. ve Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 576-592.
- Angelle, P. ve DeHart, C. (2010). *A four factor model of teacher leadership: Construction and testing of the teacher leadership inventory*. Annual meeting of the American Educational Research Association sunulan sözlü bildiri, Denver, Colorado.
- Arkert, N. ve Martin, B. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4), 284-299.
- Ash, R. C. ve Persall, J. M. (2000) The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Beachum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders: Creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Brislin, R. W., Lonner, W. ve Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley.
- Bush, T. (2015). Teacher leadership: Construct and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 671-672.
- Carter, K., Macdonald, G. ve Martin, A. (2006). *Distributed leadership in discussion*. 1st International Conference sunulan sözlü bildiri, NCSL, Nottingham.
- Clark, V. L. P. ve Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer's guide* (2. bs.). ABD: Pearson Education.
- Curci, M. (2012). *An examination of teacher leadership perceptions of teachers and building administrators using a comparative case study approach* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University of Pennsylvania, Pensilvanya.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. ... Mujtaba, T. (2007). *Variations on teachers' works, lives and effectiveness* (Rapor No. RR743). London: Department for education and skills.
- De Villiers, E. (2010). *Teacher leadership: Perspectives, perceptions and readiness of educators in the Eden and Central Karoo education district in the Western Cape province* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Africa, Pretorya.
- De Villiers, E. ve Pretorius, S. (2011). Democracy in schools: Are educators ready for teacher leadership?. *South African Journal of Education*, 31, 574-589.
- DeHart, C. A. (2011). *A comparison of four frameworks of teacher leadership for model fit* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Tennessee, Knoxville.
- English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration* (2. cilt). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Esah, S. (2003). *Teachers' professionalism practicality*. Malaysia: Universiti Teknologi Malaysia Press.
- Fairman, J. ve Mackenzie, S. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 18(1), 61-87.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

- Frost, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R. ve Somaroo, S. (2010). Teacher leadership: A survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 30, 401-419.
- Greenwood, J. Y. (2011). *African American teacher leaders: Selections, supports, barriers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Auburn University, Alabama.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-381.
- Gronn, P. (2003). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. bs.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Hall.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy and possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Education Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. London: Corwin.
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership: Professional learning*. Maidenhead: Open University Press and McGraw Hill.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. New York: Open University.
- Idris, N. H. ve Hamzah, R. (2013). Pre-service teachers' professional values based on the Malaysian Teachers Standard Framework. *Sains Humanika*, 60(1), 31-37.
- Jamil, H., Razak, N. A., Raju, R. ve Mohamed, A. R. (2011). Teacher professional development in Malaysia: Issues and challenges. *HU Journals: CICE Series*, 4(2), 85-102. [http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4\\_2-08.pdf](http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4_2-08.pdf) adresinden erişildi.
- Johnson, S. M. ve Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8-13.
- Kale, M. ve Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 227-232.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2001). *Awakening the giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kilinic, A. L. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Lai, E. ve Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5) 673-692.
- Lee, D. C. (2013). *High school teachers' perceptions of teacher-leadership* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Lee, D. S. L. (2014). *Distributed leadership practices in developing teacher leaders* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universiti Teknologi Malaysia, Malezya.
- Leithwood, K., Mascall, B. ve Strauss, T. (2009). What we have learned and where we go from here. K. Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed.), *Distributed leadership: According to the evidence* içinde (s. 269-281). New York: Routledge.

- Levenson, M. (2014). *Pathways to teacher leadership: Emerging models, changing roles*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* içinde (s. 78-105). New York: Teachers College Press.
- Ministry of Education Malaysia. (2012). *Preliminary report on Malaysian educational blueprint 2013-2025*. Putrajaya: Ministry of Education, Malaysia.
- Mulford, B. ve Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - what do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* içinde (s. 681-706). Netherlands: Springer.
- Nudrat, F. ve Akhtar, M. S. (2014). Assessing potential for teacher leadership: The case of prospective teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(2), 105-115.
- Odell, S. J. (1997). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 120-124.
- Olujuwon, O. T. ve Perumal, J. (2014). Nigerian secondary school teachers' perception towards teacher leadership. In S. Van Nuland (Ed.), *58th year book on teacher education* içinde (s. 241-151). Kanada: International Council on Education and Teaching and the Ontario University Institute of Technology.
- Phelps, P. H. (2008). Helping teachers become leaders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 18(3), 119-122. doi:10.3200/TCHS.81.3.119-122
- Phillips, D. Y. (2004). *The perspectives of a principal and emergent teacher leader of instructional leadership in a shared governance school* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Georgia, Atina.
- Poekert, P. (2014). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. A. Alexandrou ve S. Swaffield (Ed.), *Teacher leadership and professional development* içinde (s. 9-28). New York: Routledge.
- Riveros, A., Newton, P. ve Da Costa, J. (2013). From teachers to teacher-leaders: A case study. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-15.
- Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S. ve Swain, C. (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1213-1222.
- Salahuddin, A. N. M. (2010). Distributed leadership in secondary schools: Possibilities and impediments in Bangladesh. *The Arts Faculty Journal*, 4(1), 19-32.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. ve Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100. doi:10.1177/0013161X06293631
- Sanocki, S. J. (2013). *The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Western Michigan University, ABD.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations - effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Smith, L. M. (2007). *Study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia* (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia Southern University, Statesboro, Georgia.
- Smylie, M. A., Conley, S. ve Marks, H. M. (2002). Section four: Reshaping leadership in action: Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* içinde (s. 162-188). Chicago: The University of Chicago Press.
- Smyser, S. O. (1995). Developing the teacher leader. *Teacher Education*, 31(2), 130-137.

- Snell, J. ve Swanson, J. (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: A search for a conceptual framework*. Annual meeting of the American Educational Research Association sunulan sözlü bildiri, New Orleans.
- Sperber, A. D., DeVellis, R. ve Boehlecke, F. B. (1994). Cross-cultural translation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(4), 501-524. doi:10.1177/0022022194254006
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. ve Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Tang, K. N. (2011). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 231-235.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. ve Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27, 920-929.
- Tian, M. (2011). *Distributed leadership and teachers' self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Jyväskylä, Finland.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Torrance, D. (2012). *Distributed leadership in Scottish primary schools: Myth or actualities* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Moray House School of Education, The University of Edinburgh, Edinburgh.
- Triska, J. W. (2007). *Measuring teacher leadership* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Humboldt State University, Kaliforniya.
- Uribe-Flórez, L., Al-Rawashdeh, A. ve Morales, S. (2014). Perceptions about teacher leadership: Do teacher leaders and administrators share a common ground?. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1-15.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yuet, F. K. C., Yusof, H. ve Mohamad, S. I. S. (2014). Confirmatory factor analysis of the Niche-Malaysian Teacher leadership measurement model. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(7), 1-10.
- Zhang, W. (2013). Developing middle leaders: The problematic nature of socialisation theory and leadership learning. M. Brundrett (Ed.), *Principles of school leadership* içinde (s. 189-202). London: Sage.