

Pluralistic Leadership Characteristics: A Research in Education Institutions*

*Çoğulcu Liderlik Özellikleri: Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma**

Nuray Yıldırım¹, Selahattin Turan²

Abstract

The purpose of this study is to analyze the pluralistic leadership behaviours of school principals in the Turkish educational context. The exploratory design was used in this study, which employs the first qualitative, and then quantitative data collection methods. The sample of the study was determined using the maximum variation sampling technique; hence, 24 school principals and 327 teachers participated in the study. The data of the study were collected using semi-structured interviews and the 'Pluralistic Leadership Scale', which was developed by the authors. The findings of the study indicate that (i) school principals desire to participate in the management processes of teachers, (ii) teachers with leadership qualities and ideals are willing to participate in school administration, (iii) school principals attempt to investigate the source of the problem to solve problems and conflicts, (iv) school principals mostly showed pluralistic leadership characteristics regarding their interactions with teachers, (v) a significant difference was found in acknowledging and discussing the differences and attendance to management process dimensions based on teachers' gender, (vi) a significant difference was found in the interaction among teachers, the interaction between school administration and teachers, and the use of power dimensions in favour of teachers working at village schools, (vii) a significant difference was found in the interaction between school administration and teachers dimension based on age and seniority of teachers. Finally, a significant difference was found in all dimensions of pluralistic leadership characteristics in terms of the number of teachers working at schools.

Keywords: Pluralistic leadership, school principals, leadership characteristics.

* This study is a version of the PhD thesis titled "Pluralist Leadership Characteristics: A Research in Educational Institutions" conducted at Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences under the supervision of the second author which was supported by TÜBİTAK-BİDEB.

1 Assist. Prof. Dr., nrytas@hotmail.com, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, ORCID: 0000-0002-3128-3635.

2 Prof. Dr., selahattinturan2100@gmail.com, Bursa Uludağ University, Bursa, Turkey, ORCID: 0000-0003-4023-5819

Atf için/Please cite as:

Yıldırım, N., & Turan, S. (2020). Pluralistic leadership characteristics: A research in education institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(3), 613-680 doi: 10.14527/kuey.2020.014.

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını Türkiye bağlamında analiz etmektir. Bu çalışmada önce nitel daha sonra nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı keşfedici desen tercih edilmiştir. Araştırma örneklemini maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiş 24 okul yöneticisi ve 327 öğretmen oluşturmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Çoğulcu Liderlik Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin en çok öğretmenler arası etkileşimle ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini sergilediğini göstermektedir. Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim, gücü kullanma boyutlarında köyde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda öğretmenlerin yaşına ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çoğulcu liderlik özelliklerinin tüm boyutlarında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çoğulcu liderlik, okul yöneticisi, liderlik özellikleri

Received: 25.09.2019 / Revision received: 13.04.2020 / Approved: 11.08.2020

English Version

Introduction

Developments in the fields of politics, science, economy and technology during the second half of the twentieth century have profound effects on perspectives about leadership (Mendenhall et al., 2017). Educational institutions which have an important role in societies have also needed to change in the light of global developments. The change in educational institutions has made it necessary to change the leaders who manage these institutions. School administrators are expected to keep up with such changes and innovations, and even to be a pioneer and effective leader in realizing these changes themselves (Altun, 2003). As a result, the leadership view based on traditional hierarchy has begun to be discussed. In the traditional view of leadership based on hierarchy and authority, one person dominates management which represents a privileged and simple form of leadership. Senge (2007) argues that traditional view of leadership depends on the fact that people are powerless, and they do not have personal views and power to bring change, and that they think that only a few leaders could manage to deal with the events. Sezgül (2010) maintains that in traditional leadership, there are various undesired factors such as win-lose patterns, schism, grouping and a management style based on fear and control which negatively affect the productivity and health of both the leader and the employees. Research suggests that traditional leadership cannot successfully deal with problematic situations at schools (Bensimon and Neumann, 1993, cited in Kezar, 2000a). Çalık and Şehitoğlu (2006) state that classical leadership practices and understanding are unfunctional in solving problems at schools and that it is quite inefficient in terms of manager-staff communication. In other words, traditional leadership understanding has begun to be discussed in all institutions, especially at schools.

Participatory leadership models were needed due to the inability of leadership perspective based on hierarchy and authority to overcome the difficulties faced by institutions. In the participatory leadership model, instead of a single individual, it is recommended that all employees in the organization should feel themselves as a member of the leadership process and constant communication and interaction. Kezar (2000b) outlined the reasons for having such a form of leadership as follows: Spreading the richness of expertise throughout the organization, increasing responsibilities and addressing organizational adaptation problems. Involvement makes individuals accept their responsibility in group activities (Davis, 1982). Participation also creates important opportunities for the individual satisfaction among the followers, encourages individuals to achieve the goals of organizations and make it possible for them to know one another better (Aksay and Ural, 2008). Research indicates that educational institutions tend to adopt the participatory leadership models and that teachers are encouraged to involve in school management process (Aksay and Ural, 2008). Kezar (1998) argues that such leadership models focus on the common goals, mutual agreement, shared values and compromise, but not on the conflict in groups or power. Also, trying to reach consensus and focusing on common topics prevents the development of comprehensive leadership cultures. Various studies are discussing the capacity of the participatory leadership models regarding polyphony and diversity which are critical elements in avoiding organizational coherence problems and in developing a comprehensive organizational culture, and as a result, the pluralistic leadership models have been developed to reduce organizational problems about which there are numerous studies (Theoharis & Scanlan, 2015; Waite & Bogotoch, 2017; Waldersee, Simmons & Eagleson, 2017; Wheat & Hill, 2016; White, Currie & Lockett, 2016). In addition, research suggests that pluralistic leadership structure can better define reality in many situations (Waldersee et al., 2017).

More individuals can become part of the management processes by adopting participatory leadership models. However, as argued by Kezar (2000a) involvement of more individuals in leadership processes does not guarantee a mechanism which allows for comprehensive leadership. In other words, although involvement exists, it may not be sufficiently comprehensive. Waldersee et al. (2017) argue that we cannot focus on individual leaders, but leadership should be a pluralistic pattern. The goal of developing a pluralistic leadership culture is to eliminate privileged, simple and partial leadership. If multiple leadership descriptions and personal definitions are accepted and validated, organizations may begin to compare, negotiate and perhaps even find different perspectives and models valuable (Kezar, 1996). New management paradigms that emphasize the individuals' subjectivity and the fact that they cannot be considered independently of their values require to accept the differences in organizations and to evaluate and manage these differences correctly. School administrators who are mindful of differences contribute to the formation of a school culture that embraces everyone at the school and to the development of positive relationships among school staff (Gül and Türkmen, 2018). Memduhoğlu (2010) argues that the

diversity management approach maximizes the full capabilities of employees in organizations and the potential advantages of diversity and offers organizational practices in minimizing potential disadvantages, increasing employee satisfaction, improving communication among employees, and thus increasing organizational performance. In addition, disapproving or suppressing differences is an important problem that makes the organization inadequate and inefficient in achieving its goals. When differences are not managed well, group loyalty decreases among employees, some communication problems arise, and therefore, conflicts occur in the organization (Balyer and Gündüz, 2010). Kezar (1996) emphasized that awareness about differences increases through pluralistic leadership, which is more comprehensive. This awareness will help individuals and organizations to acknowledging and discussing the differences.

People working at the school bring different cultures, personality traits and abilities to the school. Such differences may cause disagreements, undesired groupings and conflicts at schools (Memduhoğlu, 2011). School administrators should be aware of the fact that every teacher working at the school is a different individual and have a different personality, and they should be able to use effective strategies against conflicts that may arise at schools (Gül and Türkmen, 2018). Pluralistic leadership culture connects individuals, reduces conflicts, and minimizes organizational adaptation problems. In short, pluralistic leadership is an approach that can contribute to the comparison and evaluation of different perspectives and, ultimately, the consideration of all individuals' perspectives, the utilization of all of the various ideas in the organization, and the negotiation of the various perspectives and consequently, the development of the organization. Dieser (1997) states that understanding and recognizing the development of cultural identity are essential in being a pluralistic leader. Some people may feel uncomfortable with embracing and supporting differences. Pluralistic leadership does not give rise to these problems because such leadership wants to find common ground and embrace differences. Studies on pluralistic leadership have produced three dimensions of such leadership: acknowledging and discussing the differences, attendance to management process, and solving problems and conflicts.

There are individuals with different cultural identities in educational institutions that have many stakeholders such as students, teachers, administrators, parents, support personnel each of who has different expectations, needs and desires. This situation shows that educational institutions have a pluralistic structure. In order to achieve success, educational institutions must be able to respond to the demands and expectations of their stakeholders. Turan, Özçimenli and Güleş (2013) also argue that contemporary developments necessitate the addition of new dimensions such as encompassing differences to the leadership approaches and models. It can be said that the management of schools with a pluralistic approach will be a useful approach in meeting the diverse expectations demanded from educational institutions. Kezar (2000a) remarks that pluralistic leadership offers unique benefits to educational institutions. For instance, schools may become aware of effective, resourceful leaders or leadership processes that were previously overlooked. Because up to now, people have not encouraged to question the background of dominant leadership schemes. In other words, pluralistic

leadership provides space for different beliefs about leadership. In such a school, individuals do not feel pressured to adopt leadership values that bother them.

Organizations that adopt classical management approaches, and leaders who manage these organizations using such approaches cannot solve the problems they encounter due to changing environmental conditions. In a rapidly changing, differentiating, multicultural and multi-centred world, the characteristics that must be possessed in order to foresee future are emerging as new leadership skills (İraz and Şimşek, 2002). Therefore, various approaches to leadership have been developed to solve the problems faced by organizations. Offering a new leadership framework designed to fully incorporate diverse views and perspectives on leadership into decision-making processes, the pluralistic leadership offers a new and different approach for us to rethink and design leadership roles and processes at schools. A pluralistic leader, who accepts and respects differences, values diversity and emphasizes the learning from differences, is the leadership model necessary for success in this environment of change. Therefore, it is important to uncover pluralistic leadership characteristics and to examine them within the school system. In this study, the pluralistic leadership model was analyzed in the context of the schools, and a scale related to this leadership model was developed. Through the scale developed the level of school administrators regarding pluralistic leadership was analysed. The scale developed, Pluralistic Leadership Scale (PLS), is expected to be a data collection tool that will contribute to the studies about leadership in educational contexts.

Therefore, the study aims at analysing the pluralistic leadership behaviours of school administrators. In line with this aim of the study attempts to answer the following research questions:

1. What are the views of the school administrators about leadership?
2. What are the views of the school administrators about the attendance to management process of teachers?
3. What are the views of the school administrators about acknowledging and discussing the differences?
4. What are the views of the school administrators about solving problems and conflicts?
5. Do the views of the teachers about the pluralistic leadership of the school administrators significantly differ based on the following variables: *gender, the place where the school is, field of teaching, age, seniority, the number of teachers at school and educational background?*

Method

Research Design

The exploratory design was used in this study, which employs the first qualitative, and then quantitative data collection methods. The study was designed as

exploratory sequential research. This design is mixed-method research suitable for situations in which a new and up-to-date topic is analysed or when measurement tools related to the topic at hand are developed (Creswell, 2015). The goal of the exploratory sequential design is to explore the research topic and then to develop a data collection tool based on qualitative findings and finally to make interpretations based on the quantitative data (Creswell, 2015; Tashakkori & Teddlie, 2010). The qualitative data were collected about the views of the school administrators about their pluralistic leadership characteristics. Based on these data and relevant theoretical assumptions (Dyer, Gregersen & Christensen, 2011; Wheeler, 1998), an item pool was developed. The items were tested in a pilot study to analyse their validity and reliability, which ultimately produced the data collection tool. At the final step, the data collection tool developed was administered to the teachers to reveal their views about school administrators' pluralistic leadership features. Figure 1 summarizes the steps followed in the study (Creswell, 2015).

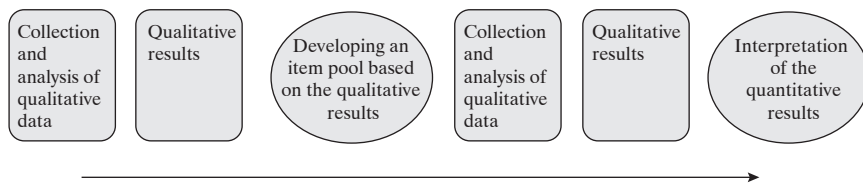


Figure 1. Exploratory sequential pattern flowchart.

Participants

The universe of the study consisted of 133 school administrators and 7831 teachers working at 133 pre-school education institutions, primary schools, secondary schools and high schools during the school years of 2012-2013 and 2013-2014 in the province of Afyonkarahisar. In the qualitative part of the study, twenty-four schools were chosen using the maximum diversity sampling technique, one of the purposive sampling methods. In the purposive sampling, those participants who can provide information about the topic at hand are chosen (McMillan & Schumacher, 2006; Merriam, 2018). In using the purposive sampling method, the gender of school administrators and the type of the school were taken into consideration. In order to have desired diversity among the participants, the interviews were done with six female school principals, six female vice school principals and twelve male school principals. In regard to the diversity of schools, the following schools were chosen: two pre-school education institutions, three primary schools, three secondary schools, six grade schools, two regional boarding schools, five vocational high schools (two technical and vocational high schools for girls, one health-care vocational high school, one industrial vocational high school and one commercial high school), one Anatolian teacher high school, one science high school and one Anatolian high school. Seniority of

twenty-four school principals participated in the study are as follows: nine with 0-5 years, eight with 6-10 years, four with 11-15 years, two with 16-20 years and one with 21-25 years. Their administrative experience is as follows: six with 0-5 years, three with 6-10 years, eight with 11-15 years, two with 16-20 years, three with 26-30 years and two with 31-35 years.

For the quantitative section of the study, a total of 374 teachers participated in the pilot study. However, fourteen forms were excluded due to inconvenience. Therefore, the number of participants was 360, 189 female and 171 male. Of the teachers, 19 were pre-school teacher, 109 classroom teachers, 69 Turkish language education and social studies teachers, 62 science and mathematics teachers, 47 foreign language teachers, three vocational teachers and 51 teachers of other subjects. Their age grouping was as follows: 59 aged 21-30, 154 aged 31-40, 107 aged 41-50, 37 aged 51-60 and three aged 61 or older. Their seniority was as follows: 34 with 1-5 years, 77 with 6-10 years, 82 with 11-15 years, 76 with 16-20 years and 91 with 21 or more years. In terms of the number of teachers at schools where the participants were working at their distribution was as follows: 104 at a school with 1-30 teachers, 232 at a school with 31-60 teachers, two at a school with 61-90 teachers and twenty-two at a school with 90 or more teachers. In regard to educational background, the distribution of the participants is as follows: two are graduates of two-year higher education, 311 are university graduates and forty-seven have graduate education.

The participants of the quantitative section of the study were chosen using the criterion sampling technique. The criterion used was that the participants should work at the schools where the school administrator involved in interviews should also work. Table 1 presents the major characteristics of the participants in the quantitative section of the study. In relation to educational background, four participants checked the other option stating that they were the graduates of the health education institute or the teachers' higher school.

Table 1.
Major Characteristics of the Participants in the Quantitative Section

Characteristics	1	2	3	4	5	6	7	Total
	Female	Male						
Gender	n	189	138					327
Field of study	Pre-school education	Class-room teaching	Turkish language or social studies teaching	Mathematics or science education	Foreign language teaching	Vocational teaching	Other	
	n	15	61	67	71	40	28	45
								327

Table 1.
Major Characteristics of the Participants in the Quantitative Section (Devamı)

Age	21-30	31-40	41-50	51 or older	
n	67	140	94	26	327
Seniority (year)	1-5	6-10	11-15	16-20	21 or more
n	43	73	62	76	73
The number of teachers.	1-30	31-60	61 or more		
n	136	41	50		327
Educational background	Two-year higher education	Undergraduate	Graduate	Other	
n	5	279	39	4	327
Place of the school	Urban	Village			
n	272	55			327

Data Collection Tools

The qualitative data were collected through semi-structured interviews in which an interview form with twelve open-ended items was employed. Following the development of the draft form, it was reviewed by field experts. Based on their feedback, the interview form was finalized. Then it was used in a pilot study on a sample of one school administrator. The findings of the pilot study were analysed to see whether or not the items were intelligible. The shortest interview lasted for sixteen minutes, and the longest one for sixty-two minutes and forty seconds. The total period of the interviews with school administrators was thirteen hours and twenty-one minutes. All interviews were recorded and then, transcribed and transferred into computer. The male participants were coded M, and the female participants were coded F (for instance, M6: male school administrators numbered six and F10: female school administrators numbered 10).

In the quantitative part of the study, the *Pluralistic Leadership Scale (PLS)* was developed. In developing the items, the related studies were reviewed. In addition, answers of twenty-four school administrators in the interviews were analysed using the descriptive statistics. As a result of this analysis, some items were developed. Concerning the content validity of the scale, it was reviewed by field specialists in terms of style, statements and relevance to pluralistic leadership.

Then, necessary revisions were made on the items. Five teachers also reviewed the items in terms of understandability. The revised form of the scale was composed of sixty-seven items. It was a five-point Likert type scale (1= Never, 2= Rarely, 3= Sometimes, 4= Frequently, 5= Always). The scale was administered to 360 teachers who were chosen randomly and were working at nineteen schools in Afyonkarahisar in a pilot study. These participants and their schools were not included in the later study.

Based on the findings of the pilot study, the final form of the scale included thirty-nine items. The factors and the number of items in each factor are as follows: the first factor, acknowledging and discussing the differences, includes fourteen items. A sample item in this factor is as follows: "Different views are tolerated at our school." The second factor, attendance to management process, is composed of nine items, one of which is as follows: "At our school, teachers take on administrative tasks." The third factor is called solving problems and conflicts and includes five items, one of which is given as follows: "Our school administrators know how to manage conflicts." The fourth factor, namely interaction among teachers, contains four items, one of which is as follows: "Teachers work in harmony at our school." The fifth factor is called interaction between school administration and teachers. It is composed of four items, one of which is given as follows: "At our school, the relationships between teachers and school administrators are formal." The sixth factor, the use of power, contains three items, one of which is as follows: "At our school, only those views that are agreed by our administrators are taken into consideration."

Data Analysis

The qualitative data were analysed through descriptive statistics. For descriptive analysis, first of all, the interviews, which were transcribed into the computer environment, were transferred to the thematic frame analysis form, which consists of two main parts. In the first part, the following information was included: the place of interviews, date and hour of the interview, interviewer, interview number and page number. In the second part, the following information was contained: descriptive index, line number, descriptive data, the comments of interviewer and page comment. The interviews were written in the descriptive data column of the interview form without any changes. After the data obtained were transformed into a written text, the relevant answers were selected next to each question, and the data that helped the formation of sub-themes were determined. Next, the interview transcripts in the Descriptive Data section of the form were read, and the relevant codes to the Descriptive Index section were written.

Based on the answers, the themes were organized, and an interview coding key was developed. Concerning the reliability, an expert reviewed the interview texts and interview coding key. The markings made by the author and the expert on the interview coding key were compared. The reliability coefficient was found using the formula developed by Miles and Huberman'in (1994): and it was found to be 90.1%.

In the quantitative part, the data were analysed using the SPSS. In the process of identifying the construct validity of the measurement tool, the exploratory factor analysis (EFA) and principal component analysis were used to develop the factor structure. In order to see whether or not the scale was appropriate for the EFA, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sample adequacy test and the Barlett Sphericity test was employed. The KMO (KMO= .94) value was found to be higher than .60, and the Barlett test produced significant results () indicating that the use of EFA was possible (Hair, Anderson, Tatham and Black, 2006). The principal components analysis were performed to reveal factors in the EFA analyses. To perform the principal component analysis the stakeholder rate () was analysed, and one item with a rate under .50 was excluded from the scale. The researcher can subject important factors to an axis rotation in order to provide “independence, clarity, and significant in interpretation” by applying a factor analysis technique. As a general rule, steep rotation is recommended if the researcher aims at generalizing the results (Büyüköztürk, 2002). In the study, the Varimax rotation technique was employed to reveal the distribution of items across factors. Büyüköztürk (2011) argues that the limit in factor loadings should be .30. In the study, there were seven items with factor loadings less than .45. These items were analysed again, and they were excluded from the scale. Next, whether the items are overlapping or not was examined by considering the factor loading values under different factors. Nineteen items of which factor loading differences were under .10 were excluded following the analyses. It is reported that each factor should contain at least three items which have the same conceptual meaning (Şencan, 2005). Finally, two factors, each with a single item, were excluded from the scale. In short, a total of twenty-eight items were excluded from the scale, which may be considered to be the limitation of the study. While deciding on the number of factors, the criteria of eigenvalue and variance ratio accounted for were used. Following the excluding of items, the EFA was repeated. The results showed that there were six factors with eigenvalues higher than one and that these factors included at least three items (Şencan, 2005). It was also found that these items under these six factors had the same conceptual meanings. It is reported that the variance accounted for should be at least 50% to be acceptable in the studies on the development of scales (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits and Esquivel, 2013). In the study, this rate was found to be 66.99%.

In order to confirm the pattern resulted from the EFA, the Confirmatory Factor Analysis (CFA) was employed on the quantitative data gathered from 327 participants. In the DFA, the goodness of fit contained the χ^2 /sd rate, RMSEA, GFI, CFI, RMR and IFI fit index. The results of the CFA showed the fit indices ($\chi^2 = 1772.59$; $sd= 687$; $\chi^2/sd= 2.580$; GFI= .76; CFI= .88; RMR= .05; IFI= .88; RMSEA= .077). These results indicated that fit levels were low; therefore, based on the modification index results, four items were modified. Following the modification the CFA fit indices were found as follows: $\chi^2 = 1552.91$; $sd= 683$; $\chi^2/sd= 2.273$; GFI= .80; CFI= .90; RMR= .05; IFI= .90 RMSEA= .065. The RMSEA values which are .10 and lower are sufficient for fit. The rate of χ^2 /sd that is between 2-5 refers to a good fit. Of it is lower than 2, it refers to the perfect fit. The GFI value increases in parallel to the number of participants and can be an indication of perfect fit if it is 1 (Jöreskog and Sörbom,

1993). It is reported that the model fit, which is .80 is the limit for acceptable fit level (Cole, 1987; Gerbing and Anderson, 1993). If the CFI is higher than 0.90, it refers to an acceptable fit, and if it is higher than 0.95, it indicates good fit (Yılmaz and Çelik, 2009; Şimşek, 2007). If the RMR values are smaller than 0.08, it refers to the good fit. Besides, if the IFI value is higher than 0.90, it refers to an acceptable fit. The IFI value higher than 0.95 refers to the perfect fit (Jöreskog and Sorbom, 1993). In short, the model was found to have acceptable fit values.

The reliability analysis of the PLS produced the Cronbach Alpha coefficient of .97 for the scale as a whole, showing their internal consistency. The Cronbach Alpha coefficients for the factors are found to be as follows: .94 for acknowledging and discussing the differences, .90 for the attendance to management process, .92 for solving problems and conflicts, .90 for the interaction among teachers, .73 for the interaction between school administration and teachers and .72 for the use of power.

Findings

1. Views of School Administrators About Leadership

In order to reveal the views of school administrators about themselves as leaders, the following item was asked them in the interviews: “How would you describe yourself as a leader?” Based on the answers of the participants to this item, three themes were developed: relations with stakeholders (f=56), personal characteristics (f=56) and tasks and responsibilities (f=46). The school administrators mostly talked about relations with stakeholders and personal characteristics.

The views of the participants about the relations with stakeholders are divided into two themes: social relations (f=28) and academic relations (f=28). The following statements indicate how the participants describe themselves in regard to social relations with stakeholders: “communicating well, being sincere in relationships, ensuring people’s trust, creating a friendly environment, developing a bridge between individuals, seeing the school like a family, providing cooperation with parents, providing harmony among teachers, caring about teachers’ satisfaction, observing communication between teachers, not being upset, not giving orders, not approaching teachers with anger and giving importance to human relations.” The school administrators participated in the study mostly stated that they see their employees as their family by treating them sincerely, ensuring their trust and establishing good communication with them. On the topic, M6 stated the following views: *“As a leader, I see this place as my home, and see it as a family. I see my teachers and my employees as part of my family. So I am trying to take care of everything, not only in school but also outside school.”* Another participant, F10, expressed her views as follows: *“I try not to hurt, not to make them sad, not to give orders and to have my work done according to the rules. Approaching towards pe-*

ople is much more important. Whatever happens, I consider them as human beings. I see them as a human, even if they civil servants. Position or rank does not matter, and it does not matter to me. Saying good morning, making the things easier while doing business, saying good evening, having a good afternoon make those people much happy.” The following statements indicate how the participants describe themselves in regard to academic relations with stakeholders: “taking into account their opinion, managing the school together, setting an example for their staff, motivating teachers, making the final decision, adopting goals, taking care of the staff, establishing good balance, guiding teachers, targeting students, striving for students to be more successful and encouraging students to go to higher education.” The majority of the school administrators stated that they manage the school together by taking the opinions of them and motivating them. On this subject, F1 reported the following views: “I am not a fan of managing alone. I love to manage together. I think the leader is kile that too. But maybe while making joint decisions together, the person who makes the final decision can be the leader.” Another participant, M7, stated the following views on the same topic: “It is nothing too authoritarian or oppressive. Instead, I have a kind of leadership qualification that encourages all employees to participate in the management and to share common ideas with friends.” Another participant, M2, reported the following views: “As a leader, I see the leader as someone who tries to guide teachers, to direct them, and to show students goals in order to make the school have a good level in terms of education.” In addition, while most female school administrators expressed views on social relations with stakeholders, more male school administrators expressed opinions on academic relations with stakeholders.

The following statements indicate how the participants describe their personal qualities as leaders: “guide, well-intentioned, fair, open to innovations, empathetic, patient, leading-edge, persuasive, hardworking, non-offensive, straightforward, helpful, open to criticism, questioning, self-confident, acting with principles, honest, compassionate, intuitive, extraordinary, tough, sharing, able to control their emotions and accommodating.” The school administrators generally emphasized personal characteristics such as guiding, well-intentioned, fair, open to innovations, empathetic, patient, leading-edge, persuasive, hardworking, and straightforward. In this regard, F8 reported the following views: “I have the quality of directing. I think that I could employ this quality for teachers and students. In some event, I can lead them.” Another participant, M1, stated as follows: “Fair: In other words, I am at an equal distance to everyone. You will be fair if you give people what they deserve. In other words, justice is not provided by giving everyone a share. In my opinion, you ensure justice by giving one to the one who deserves one share and three to the one who deserves three shares.” Another participant, M8, reported the following views in regard to his personal qualities in relation to leadership: “We have to say when they are wrong that they persistently make a mistake. We have become like this because we always tolerate. Being tolerant is a different thing from telling the student who is wrong, the truth patiently is a separate thing. These are two different things. We should not be a society that says yes to everything.

We should know how to say no when it is necessary. It would be useful to give the reasons of our objects. We often need to empathize, and we need change to improve." It is also found that most female school administrators mentioned their personal qualities as a leader.

The views of the school administrators about their tasks and responsibilities as a leader are grouped into two themes: tasks and responsibilities about the functioning of schools (f=35) and tasks and responsibilities about the work at schools (f=11). The following statements indicate how the participants describe their tasks and responsibilities in regard to the functioning of schools: "applying regulations or rules, dividing labour, controlling, bringing different studies to school, increasing the efficiency of teachers, directing staff towards common goals, making decisions that benefit children, being a good teacher, learning from the past, reaching goals, carrying out ideas, reaching conclusions, not giving unnecessary duties, providing the freedom to teachers in their field of study, seeing school as home, watching over those under his auspices, coming early and going late, trying to increase the number of social activities and solving problems." The participants reported that they mostly apply regulations or rules, divide labour, control them, bring different studies to school and try to increase the efficiency of teachers. In this regard, F4 stated the following views: *"I am a little rigorous. I try to keep everything under control. Things that you do not control come back to you as a problem. That is why I have to control things. You always have to follow everything."* The following statements indicate how the participants describe their tasks and responsibilities in regard to work at schools: "attempting to improve the school, completing the deficiencies of the school, being sensitive about cleaning, giving importance to order, striving to have many departments at the school and being able to bring the school to a good position." The school administrators mostly expressed their responsibilities in relation to the deficiencies, cleanliness and order of schools. In this regard, F3 stated the following views: *"Although the building of our school was completed just four years ago, it looks more older. I am very sensitive about cleanliness. Order is very significant for me."* It is found that most female school administrators expressed views in relation to both functioning and work of schools.

2. Views About the Involvement of Teachers in Management Processes

The views of the school administrators about the involvement of teachers in management processes are grouped into two categories: (1) eagerness of teachers to involve in management processes and (2) culture that determines teachers' relations with school administrators.

In the interviews, the following item was asked to the school administrators to reveal their views about the involvement of teachers in management processes: "What do you think about teachers' willingness about the participation in management processes?" The following statements indicate the views of the participants about the involvement of teachers in management processes: "exchange

of views, teachers' unwillingness to take part in management processes, partial willingness/willingness of teachers to take part in the management process, encouragement of their participation." Most of the school administrators stated that they exchanged views with teachers, but they also added that some teachers were not willing in this regard. They also reported that younger teachers who love their profession, who have leadership qualities were willing to participate in management processes, and that they encouraged them to participate in such processes. The views of M10 in this regard are as follows: "*When making decisions, teachers should be partners in the process. If teachers contribute to the decisions to be made, then they take responsibility on them. But we also have teachers who are afraid of this.*" Another participant, K12, reported the following views: "*Each teacher does not want to take part in the management process. If he really works devotedly, the teacher joins the administrative processes. If he has worked for many years, the teacher is now trying to take himself back. Also, teachers who love their profession are at the forefront in this regard.*"

In the interviews to reveal the views of the participants about the cultural atmosphere that guide the relationships of teachers with the school administration the following item was asked: "What do you think about the culture that determines the relationship of teachers with the administration at schools affiliated to the Ministry of National Education?" Their views about this topic are summarized as follows: "depending on the personality of the school principal, friendly, human relations should be at the forefront, within the framework of regulations, there is teamwork, sometimes cold, regulations are not important, teachers should be participatory, obeying the regulations, no comment, based on sincerity at small-size schools, based on formality at crowded schools, it is about the personality of the teacher, there is unity, sincere in independent kindergartens, long-term administrators distant, teachers are distant, no such culture, democratic, more formal in other institutions, depending on the gender of the school principal, problematic." The school administrators mostly stated that this situation is related to the personality of the school principals and the teachers, that humanitarian relations are at the forefront, that they should be friendly, while relatively few school administrators stated that relations are cold and occur within the framework of regulations and that such relations are problematic. In this regard, the views of M7 are as follows: "*Teachers' relationships with school administration can be cold from time to time. School administrators represent the state and regulations at schools. While managing people, they have to manage in accordance with the regulations. Minor conflicts or frictions or unnecessary correspondence at work can occur when regulations are not followed.*" Another participant, F11, expressed the following views: "*We try to behave according to the ethical rules in our relationships, not formality. We make them comfortable too. We are a bit flexible rather than following a very formal procedure. We believe it should be the same in relationships ... Our relationships are more sincere.*" It is found that female school administrators mostly argued that their relations with teachers are

friendly, whereas male school administrators stated that their relations with teachers are generally within the regulation and distant.

3. Views of School Administrators About Acknowledging and Discussing the Differences.

The views of school administrators about acknowledging and discussing the differences are grouped into two categories: the way school administrators make decisions, and the strategy school administrators follow when there occur different opinions.

The following item was asked to the participants in interviews to reveal their views about the way they make decisions: "How do you make decisions at your school?" Their answers to this item produced the following themes: process (f=49), effect (f=33) and evaluation of the view suggested based on educational considerations (f=59). The participants mostly stated opinions about the evaluation of the view suggested based on educational considerations.

The views of the school administrators about the process are summarized as follows: "evaluation of the views, joint decision-making, sharing the views first with administrators, the decisions supported by the majority are taken, the people affected by the decision are involved in the process, the legal basis is examined, the final decision is made by the school principal, and I consult the opinion of the head of the clan is evaluated." The school administrators generally stated that in the decision-making process they collect all the views and then, evaluate them to reach the decision together, that the decisions are made supported by the majority and that all parties affected from the decisions take part in the process. There are few participants indicating that the final decision is made by the school principal. It is found that mostly male school administrators expressed views about the process of decision-making. A participant, M9, stated the following views: "*We consult with friends. Most likely, I apply whatever result is reached, not unanimously. They call it democracy, but let's call it consultation, not democracy. We try to act on the decisions made in consultation.*" Another participant, F11, reported the following views: "*We had a European Union's grant project last year. First, we made a presentation about it to ask them whether or not they wanted to participate in something like this. There is no such thing as you should do what I asked to do. We have a request pattern. When you have a request pattern, of course, you soften the other side. We worked with our friends who volunteered in the project. We participated in a project. After all, their consent and their will are very important to me. We were partners at the decision stage. Each point is discussed, and everyone's opinion on the agenda is sought. Absolutely the majority will be settled here. There is no authoritarian system, and there is a participatory system.*"

The views of the school administrators about the effects are summarized as follows: "I am effective in decision making, we make the final decision as a result of the consultation, I make the final decision myself, mostly the decision-making authority is the administrator, I usually convince them, I have control, I do not

make a decision that I do not believe in, I am flexible, and school administrator should be able to make the final decision.” Some of them reported that they are effective in decision making and that they usually convince them and make the final decision. The others reported that they make decisions after consultations. Mostly male school administrators reported views about effects. The participant, M3, expressed the following views: *“I believe that I am more or less 100% effective in making decisions ... I get the opinions of teachers and direct them to what I have planned. When you make the decision with the team, the implementation of the decision will be successful completely.”* The views of another participant, F1, are as follows: *“After talking about what we can decide together, I try to make the last decision myself because I will be the only person responsible for any positive or negative outcome that may occur. That is why I think I am effective in decisions. But we think together in the decision process. But I want to make the final decision alone because the school principal has responsibility for everything.”*

The views of the participants concerning the evaluation of the views suggested based on educational considerations are summarized as follows: *“We explain what is correct, I do not accept if it is against the regulation, I accept if it is supported by a majority, I try to convince them, the ideas of the teachers are important to me, I respect their views, I apply it if it persuades me, I insist on what I think, I intervene if necessary, I look at the previous activities, I explain why it should not be, I try to form public opinion, and I ignore their views.”* Some of the participants stated that when the views suggested are against the educational considerations, and they attempt to reasons for not accepting their views. There are others who reported that when the views are supported by the majority they accept these views and that they are respectful for the views of the teachers. In this regard, both male and female school participants expressed their views. The participant, E3, reported the following views: *“Even if I do not agree with the views of teachers, but if these views are beneficial for education, children, parents and our future, I accept their decisions and apply them. I do not make the final decision. Those who say I know, always make mistakes. What should be done not to be mistaken? If the opinions of the teachers or other staff are positive, it is necessary to take advantage of it and reach a result, even if it is contrary to my own views. I consider the opinion of the majority, but it should contribute to the students, school and parents.”* The views of another participant, K11, are as follows: *“We try to explain what is wrong and what is right based on our knowledge and experience. Patience and tolerance are very important to us. There is no direct sharp opinion. So you could not ignore their views. Based on our experience and knowledge, we try to convince the other party if his view is not appropriate.”*

In the interviews, the following item was asked to the participants to reveal their views about the strategy that they employ when there are distinct views about a topic: *“What is your strategy when there are different opinions?”* Their answers produced two themes: process (f=40) and outcome (f=30).

The views of the participants about the process are summarized as follows: “We take everyone’s opinion; I respect them; I want different opinions; one’s decision may be superior than others’; we evaluate the appropriate ones; I consult with my vice first; I discuss why he thinks so; we try to be fair; there is no objection; our teachers do not freely express their opinions; if they do not agree, they become silent, and I try not to form different opinions.” They stated that when there occur different views, they take the views of everyone and that they are respectful to their views. Both male and female participants expressed their views about this topic. The participant, E2, reported the following views: *“In fact, I enjoy hearing about different views. I listen to such views completely. I try to understand why such views are suggested. If I am persuaded about it, I apply it. We usually talk about implementation. I am trying to learn why they would like to practice like this together with its results and purpose. If it makes sense, why do not I apply it? One’s decision may be superior than others’.”* Another participant, F6, reported the following views: *“When different opinions are suggested, we discuss their pros and cons. I say my opinion, they say their opinions in front of me, we discuss the pros and cons. We put it into practice accordingly. After uniting on common ground, there is no problem.”*

The views of the participants about outcomes are as follows: “We compromise, we choose the most logical one, we act according to the legislation, we do what the majority wants, the school principal applies the opinions he finds correct, if he persuades me, I apply it, we make the final decision, and the decision is made in relation to the interest of the students.” When different opinions occur, most of the participants stated that they agree to make the final choice. However, they stated that they made the choices that are logical, the one that is in accordance with the legislation, the one that is for the benefits of the student, that the majority deems appropriate. Mostly male school administrators expressed views about the outcomes E5, *“When there are different opinions, we have to do what our legislation shows. So we find the middle ground and choose the most suitable one. We compromise, so there is no such thing as uncompromising. We take everyone’s opinion, and we evaluate accordingly.”* Another participant, F1, expressed the following views: *“We are discussing the positive and negative aspects of such views all together. We say why and we get ideas from them. Yes, there is such a thing, we do not say that it will be done. We also take opposing ideas. We also say what we think. Finally, we find a common point. We reach a result by examining a topic in a long time without looking at the time. We try to decide which is the best. In fact, the decision of the majority may not be positive. The decision I can make is often the one that will be the best for children. The majority decision is sometimes not the best decision for children. Children’s interest is the most significant point.”*

4. Views of the School Administrators About Solving Problems and Conflicts

The views of the school administrators about solving problems and conflicts are categorized into three groups: harmony among teachers, school administra-

tors' approach when there is communication disorder or misunderstanding and issues that may cause controversy between school administration and teachers.

The following items were asked to the participant during the interviews to reveal their views concerning harmony among teachers: "How do you evaluate the harmony among teachers working at the school?" Their views are summarized as follows: "They are harmonious, there is a good communication outside the school, they are respectful to each other, there is cooperation, there is unity, they exchange views, there is sharing, the role of the administrator is important, there is a lack of interest among them professionally, the sense of belonging among the certain teachers is less, the relationship between the classroom teachers is sincere, they do not know the corporate culture, they are alone, education leaders are compatible with each other, civil servant teachers are compatible among themselves, departmental rooms create disconnection, there may be groupings, there is a grouping after 4 + 4 education system, there is disconnection, no sincerity, their mental structures are different, we are not compatible, and I try to avoid incompatibility." Almost all of the school administrators stated that they were compatible. On the other hand, they stated that there is good communication outside the school, they respect each other, there is cooperation, unity and love, and they exchange views. One school administrator reported that their mental structures are different and that there is no harmony. The views of M10 are as follows: *"There is harmony among the teachers in our school, but unfortunately sometimes there are problems... Unfortunately, there is competition among them as some science high school teachers give courses outside. However, 90% of our teachers have good harmony at the school, and there is not much problem. Everyone is trying to do their duty and is respectful to each other, in solidarity with each other."* Another participant, K5, expressed her views as follows: *"Harmony is good. There is no grouping. There is respect, and there is love."*

During the interviews, the following item was asked to the participant to reveal their views about their approach when there is communication disorder or misunderstanding: "How do you behave when there is communication disorder or misunderstanding in your school?" Their views are summarized as follows: "I talk to related persons, I try to find common ground, I investigate its sources, I get angry first, I approach with tolerance, I meet with the other administrators, we take measures to prevent it from happening, if it is not about me, I do not interfere too much, I try to explain the truth, and I consult the counsellor." The participants generally stated that they talk to the related persons, try to find common ground and investigate its reasons. One of the participants, E8, stated the following views: *"I meet with the chief vice and other assistants. We do a case-by-case consultation among ourselves. We see if the decision we made is not proper, we attempt to find the right one. Things get better when you listen to people in detail and look at the issue tolerantly."* The views of another participant, K5, are as follows: *"I get angry when I first hear about it. Then I review the reasons. I try to find out the source of it."*

The following item was asked to the participants to identify their views about issues that may cause controversy between school administration and teachers: "What are the issues that may cause controversy between school administration and teachers at the school?" Their views produced two themes: discussion topics (f=39) and the way to deal with controversy (f=36).

The views of the participants about the discussion topics are summarized as follows: "Failure to comply with the entrance and exit hours, disrupting the duty of the shift, duties outside of educational activities, teacher-student relations, thinking that the duties are not evenly distributed, not dressing in accordance with the dress code, teachers' absenteeism, classroom management, teachers not performing their duties, behaviours that may be a bad example for students, relationships with parents, gossip, having different thoughts about the decisions made, class sharing and failing to do the task on time." The school administrators reported that there are discussions between them and the teachers about not obeying the entrance and exit times, disrupting the duty of the shift, duties assigned outside and training activities as well as teacher-student relations. The views of M8 are as follows: "*There are rules about school entrance and exit hours stated in the regulations. There is a concept of school roster. They should follow what is stated in the regulations.*" Another participant, F6, expressed the following views as follows: "*We talk and discuss about topics such as why teachers attended the class late, why the course attendance was not taken and why they come to school wearing an inappropriate dress.*"

The views of the school administrators about the way to deal with controversy are summarized as follows: "I explain the situation, I use authority, I explain the legal part, we connect to a sweet solution, I try to persuade, I try not to allow discussion, I empathize, I walk around, I try to eliminate situations that prevent their work, I empathize, respect, warn and set an example." Some participants stated that they usually explain, try to persuade and settle a solution in the event of discussion, whereas others stated that they used their authority, explained the legal part, and tried not to allow discussions to occur. One of the participants, M1, stated the following views: "*I explain the situation together with the reasons. I try to persuade them. I attempt to explain to them the reasons. If we cannot reach a solution, I explain the legal part of the issue. If we still cannot get along, then there is nothing to do. Here we have to go to the state of using authorization as the third step.*" Another participant, F6, reported the following views: "*We have a reward and discipline regulation. Within the framework of that regulation, how we can act is certain, we make decisions at the beginning of the year. We implement the decisions we make. When these are not implemented, we say why. We talk about it, and we discuss about it.*"

5. Pluralistic Leadership Qualities of School Administrators

In order to test whether or not the data had a normal distribution, the Kolmogorov-Smirnov test was employed, and the *p*-value was found to be significant for all factors (*p*<.05) indicating that the data did not have a normal distribution.

It is also confirmed through the division of the skewness coefficient and kurtosis coefficient with the standard error of skewness and kurtosis. It is reported that if the results of this operation are between -1.96 and +1.96, the distribution can be considered to be normal (Can, 2017). In short, the distribution of the data is found not to be normal requiring that nonparametric tests should be used in data analysis.

Descriptive statistics on pluralistic leadership characteristics

As can be seen in Table 2, school administrators mostly use pluralistic leadership qualities during their interactions with teachers. The total mean score for it is 4.11. The mean scores for the dimensions are found to be as follows: 3.87 for acknowledging and discussing the differences, 3.67 for solving the problems and conflicts, 3.48 for the attendance to management process. These values suggest that school administrators mostly exhibit pluralistic leadership qualities. However, the mean scores for the use of power and the interactions between school administrators and teachers are found to be lower, 3.18 and 3.17, respectively, suggesting that school administrators sometimes exhibit pluralistic leadership qualities in relation to these dimensions.

Table 2.

Descriptive Statistics on Pluralistic Leadership Characteristics of School Administrators

Dimensions	n	\bar{X}	ss
Acknowledging and discussing the differences	327	3.87	.65
Attendance to management process	327	3.48	.72
Solving problems and conflicts	327	3.67	.86
Interaction among teachers	327	4.11	.68
Interaction between school management and teachers	327	3.17	.87
Use of power	327	3.18	.93

Gender and pluralistic leadership characteristics

Table 3 presents the results of the Mann Whitney-U test, which was performed to see the effects of teachers' gender on their views about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 3.
Gender and Pluralistic Leadership Characteristics of School Administrators

Dimensions	Gender	n	SO	U	p
Acknowledging and discussing the differences	Female	189	155.03	14736.00	.04
	Male	138	176.28		
Involvement in the management process	Female	189	151.63	15379.00	.01
	Male	138	180.94		
Solving problems and conflicts	Female	189	155.35	14676.50	.05
	Male	138	175.85		
Interaction among teachers	Female	189	168.99	12097.50	.25
	Male	138	157.16		
Interaction between school administration and teachers	Female	189	164.59	12929.50	.89
	Male	138	163.19		
Use of power	Female	189	164.07	13028.00	.99
	Male	138	163.91		

The views of the participants about the pluralistic leadership characteristics of school administrators significantly differ in relation to the dimensions of a acknowledging and discussing the differences and of the attendance to management process in favour of male teachers ($p < .05$).

The place of schools and pluralistic leadership characteristics

Table 4 presents the results of the Mann Whitney-U test, which was performed to see the effects of the place of schools on the views of teachers about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 4.
Place of Schools and Pluralistic Leadership Characteristics

Dimensions	Place of schools	N	SO	U	p
Acknowledging and discussing the differences	Urban	272	160.11	8538.50	.09
	Village	55	183.25		
Involvement in the management process	Urban	272	161.42	8180.50	.27
	Village	55	176.74		
Solving problems and conflicts	Urban	272	162.52	7883.00	.53
	Village	55	171.33		

Table 4.
Place of Schools and Pluralistic Leadership Characteristics (Devamı)

Dimensions	Place of schools	N	SO	U	p
Interaction among teachers	Urban	272	156.03	9648.50	.00
	Village	55	203.43		
Interaction between school administration and teachers	Urban	272	159.15	8799.00	.04
	Village	55	187.98		
Use of power	Urban	272	156.83	9431.50	.00
	Village	55	199.48		

The views of teachers about the pluralistic leadership characteristics of school administrators significantly differ in relation to the following dimensions in favour those working at village schools: “interaction among teachers”, “interaction between school administration and teachers” and “the use of power” ($p < .05$).

Field of study and pluralistic leadership characteristics

Table 5 presents the results of the Kruskal Wallis-H test, which was performed to see the effects of the participants’ field of study on their views about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 5.
Field of Study and Pluralistic Leadership Characteristics of School Administrators

Dimensions	Field of study	n	SO	sd	Chi-square	p
Acknowledging and discussing the differences	Pre-school education	15	220.03	6	14.15	.03
	Classroom teaching	61	186.26			
	Turkish language-Social studies	67	160.72			
	Mathematics-Science	71	147.88			
	Foreign language	40	173.34			
	Vocational	28	135.70			
		45	154.78			
	Other					

Table 5.
Field of Study and Pluralistic Leadership Characteristics of School Administrators (Devami)

Dimensions	Field of study	n	SO	sd	Chi-square	p
Attendance to management process	Pre-school education	15	227.23	6	14.85	.02
	Classroom teaching	61	183.29			
	Turkish language-Social studies	67	160.16			
	71	141.99				
	Mathematics-Science	40	175.46			
	Foreign language	28	158.55			
	Vocational	45	150.42			
	Other					
Solving problems and conflicts	Pre-school education	15	249.43	6	20.17	.00
	Classroom teaching	61	183.80			
	Turkish language-Social studies	67	163.93			
	71	147.88				
	Mathematics-Science	40	162.08			
	Foreign language	28	156.43			
	Vocational	45	140.64			
	Other					
Interaction among teachers	Pre-school education	15	266.87	6	32.92	.00
	Classroom teaching	61	196.49			
	Turkish language-Social studies	67	156.43			
	71	146.97				
	Mathematics-Science	40	157.54			
	Foreign language	28	136.34			
	Vocational	45	146.77			
	Other					

Table 5.
Field of Study and Pluralistic Leadership Characteristics of School Administrators (Devamı)

Dimensions	Field of study	n	SO	sd	Chi-square	p
Interactions between school management and teachers	Pre-school education	15	190.80	6	8.45	.21
	Classroom teaching	61	155.20			
	Turkish language-Social studies	67	170.47			
	Mathematics-Science	71	155.46			
	Foreign language	40	194.08			
	Vocational	28	141.91			
		45	157.83			
	Other					
Use of power	Pre-school education	15	161.67	6	10.68	.09
	Classroom teaching	61	179.50			
	Turkish language-Social studies	67	162.72			
	Mathematics-Science	71	146.51			
	Foreign language	40	195.04			
	Vocational	28	137.89			
		45	161.91			
	Other					

The views of teachers about the pluralistic leadership characteristics of school administrators significantly differ in relation to the following dimensions based on their field of study: “acknowledging and discussing the differences”, “attendance to management process”, “solving problems and conflicts” and “interaction among teachers” ($p < .05$). The Mann Whitney-U test was performed to see the source of differences. It is found that for the dimension of acknowledging and discussing the differences, the difference is in favour of pre-school teachers and classroom teachers ($p < .05$). In regard to the dimension “attendance to management process,” the difference is again in favour of pre-school teachers and classroom teachers ($p < .05$). Concerning the dimension “solving problems and conflicts” the difference is found to be again in favour of pre-school teachers and classroom teachers ($p < .05$). In regard to the dimension of “interaction among teachers,” the difference is found to be again in favour of pre-school teachers and classroom teachers ($p < .05$).

Age and pluralistic leadership characteristics

Table 6 presents the results of the Kruskal Wallis-H test, which was performed to see the effects of the age on their views about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 6.

Age and Pluralistic Leadership Characteristics of School Administrators

Dimensions	Age	n	SO	Sd	Chi-square	p
Acknowledging and discussing the differences	21-30	67	164.10	3	7.14	.07
	31-40	140	177.72			
	41-50	94	151.76			
	51 or older	26	134.08			
Attendance to management process	21-30	67	158.91	3	1.75	.62
	31-40	140	171.35			
	41-50	94	155.93			
	51 or older	26	166.73			
Solving problems and conflicts	21-30	67	159.91	3	.79	.85
	31-40	140	169.35			
	41-50	94	160.07			
	51 and older	26	159.92			
Interaction among teachers	21-30	67	156.47	3	2.59	.46
	31-40	140	173.10			
	41-50	94	159.73			
	51 or older	26	149.81			
Interaction between school administration and teachers	21-30	67	179.11	3	13.42	.00
	31-40	140	177.72			
	41-50	94	143.25			
	51 or older	26	126.21			
Use of power	21-30	67	167.57	3	6.45	.09
	31-40	140	173.48			
	41-50	94	158.26			
	51 or older	26	124.54			

It is found that age has significant effects only on the dimension of “Interaction between school administration and teachers” ($p < .05$). The results of the Mann Whitney-U test showed that the differences between those aged 21-40 and those aged 41 are in favour of the former group of the participants.

Seniority and pluralistic leadership characteristics

Table 7 presents the results of the Kruskal Wallis-H test, which was performed to see the effects of the seniority of the participants on their views about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 7.
Seniority and Pluralistic Leadership Characteristics

Dimensions	Seniority (year)	n	SO	sd	Chi-square	p
Acknowledging and discussing the differences	1-5	43	152.55	4	8.60	.07
	6-10	73	179.99			
	11-15	62	176.60			
	16-20	76	167.74			
	21 or more	73	140.16			
Attendance to management process	1-5	43	140.50	4	5.16	.27
	6-10	73	176.34			
	11-15	62	172.23			
	16-20	76	167.47			
	21 or more	73	154.90			
Solving problems and conflicts	1-5	43	138.87	4	4.69	.32
	6-10	73	174.34			
	11-15	62	173.37			
	16-20	76	164.22			
	21 or more	73	160.27			
Interaction among teachers	1-5	43	145.16	4	5.03	.28
	6-10	73	181.46			
	11-15	62	166.98			
	16-20	76	163.63			
	21 or more	73	155.49			

Table 7.
Seniority and Pluralistic Leadership Characteristics (Devamu)

Dimensions	Seniority (year)	n	SO	sd	Chi-square	p
Interaction between school administration and teachers	1-5	43	187.66	4	12.68	.01
	6-10	73	175.16			
	11-15	62	178.52			
	16-20	76	155.91			
	21 or more	73	134.99			
Use of power	1-5	43	167.35	4	8.84	.06
	6-10	73	173.69			
	11-15	62	182.95			
	16-20	76	162.01			
	21 or more	73	138.31			

It is found that seniority has significant effects on the dimension of “interaction between school administration and teachers” ($p < .05$). The results of the Mann Whitney-U test showed that there is a significant difference in this regard in favour of those having 21 years or more seniority.

Number of teachers at schools and pluralistic leadership characteristics

Table 8 presents the results of the Kruskal Wallis-H test which was performed to see the effects of the number of teachers at schools where the participant worked on their views about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 8.
Number of Teachers at Schools and Pluralistic Leadership Characteristics

Dimensions	Number of teachers at schools	N	SO	sd	Chi-square	p
Acknowledging and discussing the differences	1-30	136	192.82	2	38.36	.00
	31-60	141	160.11			
	61 or more	50	96.59			
Attendance to management process	1-30	136	189.21	2	29.94	.00
	31-60	141	160.91			
	61 or more	50	104.13			

Table 8.
Number of Teachers at Schools and Pluralistic Leadership Characteristics (Devamı)

Dimensions	Number of teachers at schools	N	SO	sd	Chi-square	p
Solving problems and conflicts	1-30	136	187.00	2	24.992	.00
	31-60	141	158.96			
	61 or more	50	115.66			
Interaction among teachers	1-30	136	202.15	2	40.41	.00
	31-60	141	141.10			
	61 or more	50	124.81			
Interaction between school administration and teachers	1-30	136	174.00	2	7.05	.03
	31-60	141	165.43			
	61 or more	50	132.77			
Use of power	1-30	136	182.87	2	12.83	.00
	31-60	141	158.09			
	61 or more	50	129.35			

As can be seen in Table 8, the number of teachers at schools has significant effects on all dimensions ($p < .05$). The results of the Mann Whitney-U test showed that these significant differences are in favour of those who worked at schools where 1-30 teachers worked and in favour of those who worked at schools where 31-60 teachers worked for the dimensions of “acknowledging and discussing the differences”, “attendance to management process” and “solving problems and conflicts”. In regard to the dimensions of “interaction among teachers” and “the use of power,” such significant differences are found to be in favour of those who worked at schools where 1-30 teachers worked. Concerning the dimension “interaction between school administration and teachers” this significant difference is found to be in favour of “those who worked at schools where 61 or more teachers worked.

Educational background and pluralistic leadership characteristics

Table 9 presents the results of the Kruskal Wallis-H test, which was performed to see the effects of the educational background of the participants on their views about the pluralistic leadership characteristics of school administrators.

Table 9.
Educational Background and Pluralistic Leadership Characteristics

Dimensions	Educational background	N	SO	sd	Chi-square	p
Acknowledging and discussing the differences	Two-year higher education	5	195.00	3	2.11	.55
	Undergraduate education	279	165.86			
	Graduate education	39	150.74			
	Other	4	124.62			
Attendance to management process	Two-year higher education	5	244.80	3	6.15	.10
	Undergraduate education	279	164.25			
	Graduate education	39	159.31			
	Other	4	91.00			
Solving problems and conflicts	Two-year higher education	5	225.10	3	2.65	.45
	Undergraduate education	279	163.46			
	Graduate education	39	163.51			
	Other	4	129.75			
Interaction among teachers	Two-year higher education	5	257.20	3	6.08	.11
	Undergraduate education	279	162.72			
	Graduate education	39	165.92			
	Other	4	118.12			
Interaction between school administration and teachers	Two-year higher education	5	144.80	3	1.07	.78
	Undergraduate education	279	164.13			
	Graduate education	39	169.64			
	Other	4	124.00			
Use of power	Two-year higher education	5	191.60	3	1.10	.78
	Undergraduate education	279	165.20			
	Graduate education	39	153.85			
	Other	4	144.75			

As can be seen in Table 9, the educational background of the participants does not have any significant effects on the dimensions ($p > .05$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the views of school administrators about leadership were examined, it was concluded that relations with stakeholders, personal characteristics, du-

ties and responsibilities are important in leadership. Concerning the relations with stakeholders, the school administrators reported that social relations such as their sincere treatment towards their employees, good communication, and ensuring people's trust are important. This finding is consistent with the finding reported by Altun (2003), indicating that school principals pay attention to both formal and informal communication. It is also consistent with the findings of Turan, Yıldırım and Aydoğdu (2012) who concluded that school principals need to be open to communication to perform their duties well. However, school administrators also think that academic relationships are important, such as taking people's opinions, motivating teachers and running the school together. The results of the study are similar to the findings reported by Altun (2003) suggesting that school administrators make staff involved in the decision-making process, become a model for them in regard to work commitment and share responsibility with staff. School administrators think that personal qualities such as being able to direct, being fair, empathize, be patient and hardworking are important for leadership. This finding is consistent with the findings of Turan et al. (2012) which state that school administrators should have personal qualities such as fairness, patience, directive, empathetic and hardworking in order to perform their duties well. The regulation numbered 2508 which was published in the Declarations Journal (MEB, 2000) states that school administrators should have certain personal qualities, including having good interpersonal relationships, being reliable, fair, patient, honest and indulgent. In regard to tasks and responsibilities, school administrators stated that tasks such as implementing regulations or rules and dividing labour are important for leadership. This finding is consistent with the findings of Çalık and Şehitoğlu (2006), indicating that school principals generally act in accordance with the legislation in their practices and support teamwork. It is also consistent with the findings reported by Altun (2003) which argue that school administrators create an environment where they can work in cooperation. In the study, it is also found that school administrators consider that the duties and responsibilities about the school equipment, completing the school's deficiencies, giving importance to cleanliness and order are important in terms of leadership. This finding is consistent with that reported by Demirtaş (2014), which states that school principals deal with school whitewash, paint, plaster and other similar activities. It is also consistent with the findings of Turan et al. (2012) suggesting that school principals should need to improve the physical facilities of the school, provide materials and equipment, and create a healthy and clean environment. In terms of gender, it is reported that both male and female managers care equally about their relations with stakeholders, and those female managers attach more importance to personal characteristics and duties/responsibilities. In addition, it was concluded that female managers attach importance to social relations and male managers to academic relations. The reason for this can be that male managers are task-oriented, while female managers are relationship-oriented in their leadership approach. Park (1996) and Bayhan and Arslan

(2005) concluded that male managers are task-oriented, while female managers are relationship-oriented in their leadership approach.

Concerning the involvement in the management process by teachers school administrators reported that some teachers are not willing to take part in the management process and that those with leadership qualities and managerial ideal are willing to join such processes, that they encourage and support them to participate in management. It is also found that school administrators desire teachers' participation in management processes and that teachers with leadership qualities or ideals are willing to participate in such processes. This result suggests that teachers do not see management-related work part of their responsibility. Similarly, Aksay and Ural (2008) concluded that teachers' participation in instructional decisions is higher than their level of participation in managerial decisions. The findings of the present study are also similar to those reported by Uyar (2007) which suggest that teachers have a say in the meetings at schools, participate and express their opinions on issues that are about them, are willing to participate in management processes, and that school administrators give some motivation to teachers to participate in management. In addition, Altun (2003) found that primary school principals employ joint-decision making processes as much as they give importance to it. In the 43rd article of the National Education, Basic Law numbered 1739 teaching profession is defined as a specialized profession that takes on the education, training and related management duties of the state. Concerning the gender of the school administrators, it is found that female administrators mostly described their relations with teachers as friendly, whereas male administrators described these relations as distant and based on regulations. This is an indication that female administrators maintain their relations with teachers friendly, while male administrators are more likely to pursue these relations based on legislation. The reason for this difference seems to be the fact that the leadership style of female school administrators is more relation oriented and male managers' leadership style is more task-oriented.

In regard to the views of schools administrators about acknowledging and discussing the differences, it is found that when there are distinct views for them, the process and the outcomes of these processes are critical for them. When different opinions are suggested, school administrators reported that they take everyone's opinions and respect these opinions, that individuals affected by the decisions are included in the process of the decision-making. They also added that they want different opinions, and the most logical one and the one that is in accordance with the legislation are chosen. They indicated that they mostly prefer those views which are for the benefit of the student and that they make the choices that the majority or they themselves consider appropriate. The findings of the present study are similar to those reported by Polat (2012), suggesting that the majority of school principals would like to respect differences at schools. In addition, in the study by Memduhoğlu (2007) similarly concluded that according to teachers high school administrators take into account the differences of the employees while managing the schools, consider the different expectations of the

employees, offer an opportunity to exhibit different knowledge and skills and evaluate these differences in line with the goals and benefits of the organization and employees. Similarly, Kezar (1998) concluded that taking into account multiple definitions of campus leadership ensures the participation of more organizational members. In regard to the views of schools administrators about acknowledging and discussing the differences based on their gender, it is found that both groups pay equal attention to the process. However, male school administrators give more importance to the outcomes than female participants. The reason for this difference seems to be the fact that male school administrators adopt a more results-oriented approach compared to female school administrators. This finding is consistent with that reported by Helgesen (1990), suggesting that male school administrators have a results-oriented leadership approach, while female school administrators have a relation-oriented leadership approach.

Concerning the ways to solve problems and conflicts, the school administrators reported that they talk to and persuade the parties involved in the issue, try to find common ground between them and to reveal the reasons for conflicts and attempt to settle the issue. A few administrators reported that they use the authority in such cases. It is found that the school administrators attempt to find a solution by talking to the related individuals in solving the problems and conflicts. This finding shows that school administrators search for the source of the problems and try to solve these problems using this information. Similarly, Gül and Türkmen (2018) concluded that managers mostly use the integration strategy and then, the consensus strategy. The goal of the integration strategy is to reveal the causes of conflicts and then, to eliminate them (Ertürk, 1994). In this regard male and female school administrators are found to have similar views. In other words, male and female school administrators use similar ways to solve problems and conflicts.

In regard to the views of teachers about school administrators' pluralistic leadership, the mean scores of the dimensions are found as follows: 4.11 for interaction among teachers, 3.87 for acknowledging and discussing the differences, 3.67 for solving problems and conflicts and 3.48 for the involvement in the management process. Therefore, teachers think that school administrators often exhibit pluralistic leadership qualities in relation to these dimensions. The mean scores of the other two dimensions are found as follows: 3.18 for the use of power and 3.17 for the interaction among teachers. Therefore, teachers think that school administrators sometimes exhibit pluralistic leadership qualities in relation to these dimensions. The pluralistic leadership characteristics related to interaction among teachers are related to the creation of a school environment where teachers work in cooperation and harmony and are respectful one another. In interviews, nearly all of the school administrators also reported that teachers work in cooperation and harmony. They also added that there is good communication outside the school, they respect each other, there are cooperation, unity and love, and they exchange views. The pluralistic leadership qualities regarding acknowledging and discussing the differences are about a school atmosphere in

which different views are desired and welcomed with tolerance and such ideas and views are freely defended and discussed as well as where the interests of all groups are respected when making decisions, and equal respect is paid for all views. During the interviews, the school administrators also stated that they take views from everyone, and they respect their views which are welcomed by them. They also added that they put into practice those views which are appropriate. The pluralistic leadership characteristics related to solving problems and conflicts are the creation of a school environment in which administrators try to understand teachers by empathizing, meet with relevant people when there is a lack of communication and investigate the reasons for this. In qualitative interviews with school administrators, they stated that when there is a communication-related problem or misunderstanding, they generally talk to the related parties, try to find a common point and investigate the reasons for conflicts. The pluralistic leadership characteristics of administrators regarding participation in management processes are the creation of a school environment where employees are given authority on managerial issues, teachers are encouraged to participate in management, teachers take on management tasks, the final decision is made as a result of negotiations, and where school administrators and teachers manage together. In the qualitative interviews with school administrators, similar to the quantitative results, most of the administrators stated that they exchange views with personnel, encouraged teachers to participate in management processes and make decisions together by taking and evaluating relevant ideas. The pluralistic leadership characteristics related to using power are related to not creating a school environment in which only those different ideas that are suitable for the school principal are taken into consideration and in case the teachers have negative relations with the school management, the administrators try to convince the teachers in line with their own opinions. In qualitative interviews with school administrators, in parallel with the quantitative results, they generally stated that they explain, try to persuade the related participants and settle the issues in case of discussion, while some school administrators stated that they use authority, explained the legal part, and try not to allow discussion. The pluralistic leadership characteristics related to the relationship between school administration and teachers are that the only leader in the school is not the administrator and that the administrators do not make decisions alone and that the relationship between teachers and administrators is not based on a formal school environment. In qualitative interviews with school administrators, similar to the quantitative results, they stated that human relations are at the forefront and should be friendly, while relatively few managers stated that their relations with teachers are distant and within the framework of regulations and even, troubled. In this context, it can be said that the pluralistic leadership characteristics of school administrators are perceived similarly in terms of both teachers and administrators themselves.

When teachers' views on the pluralistic leadership characteristics of school administrators were examined by their gender, it is concluded that male teachers found their administrators more effective in terms of accepting differences

and participating in discussion and management processes. Similarly, Balyer and Gündüz (2010) reported that the perception level of male school administrators and teachers about the management of differences in their institutions is significantly higher than their female colleagues, and it can be said that the policy of the school administrators against their female employees affects this difference. However, Çetin and Bostancı (2011) concluded that male and female teachers think similarly about their administrators' managing differences between teachers. The fact that male teachers are more willing to participate in management can be synthesized with the result that teachers who have leadership characteristics related to participation in management processes and are willing to participate in management suggesting that they find their managers more effective in terms of participation in management processes.

When the teachers' views on the pluralistic leadership characteristics of school administrators are examined according to the place of schools, it is concluded that teachers working in villages consider their administrators more effective in terms of interaction among teachers and the interaction between school administration and teachers. In the study conducted by Yıldırım (2008), it is reported that school principals working in towns and villages see the relations among staff as harmonious as the strength of village schools and it supports the findings of the present study. Similar to this study, Ertürk and Keçecioğlu (2012) concluded that teachers working at village schools are more satisfied with their jobs and their relations with other teachers are warmer. In addition, it was found that the teachers working in the village thought that their school administrators used powerless. The opinions of the teachers working in the villages about the fact that the administrators use less power seem to be related to the fact that these schools are generally small and the people establish closer relationships.

When teachers' views on the pluralistic leadership characteristics of school administrators were examined based on their field of study, it is concluded that pre-school teachers consider school administrators more effective in terms of accepting differences and participating in management processes in contrast to teachers in the fields of Turkish language education-social studies education, mathematics and science education, vocational education and other branches. In addition, classroom teachers consider their administrators more effective in acknowledging and discussing the differences compared to teachers in the fields of mathematics and science education and vocational branches. In addition, classroom teachers are found to consider school administrators more effective in terms of participating in management processes in contrast to those teachers in the fields of mathematics and science education. Preschool teachers are found to consider the school administrators as effective in terms of solving problems and conflicts and interaction among teachers. In this regard, classroom teachers follow the pre-school teachers. For this reason, it can be said that pre-school teachers and classroom teachers find interaction among teachers more compatible in contrast to other groups of teachers. Based on all these results, it can be stated that pre-school teachers see their administrators more effective in terms of ack-

nowledging and discussing the differences, participating in management processes, solving problems and conflicts, and interaction among teachers. Memduhoğlu and Ayyürek (2014) found that differences are respected in kindergartens, and that differences are taken into account when administrating these schools. The result of Okçu's (2014) study on a sample of secondary education teachers that a management understanding based on differences is not displayed at the desired level, which fully supports the findings of the present study.

When teachers' views on the pluralistic leadership characteristics of school administrators are examined by their age, it is found that those teachers aged 21-40 consider the relationship between teachers and school administration more harmonious than those aged 41 or older. This result shows that young teachers think there is a more harmonious relationship between teachers and the school administration. This may be due to the lack of experience of younger teachers. Çetin, Yeşilbağ, and Akdağ (2003) concluded that, in parallel with the findings of this study, young teachers younger than 35 think more positively about the dimension of thinking and helping others.

When teachers' views on the pluralistic leadership characteristics of school administrators are examined based on seniority, it is found that those teachers with 21 years or more consider school administrators to be insufficient in regard to the interactions between school administrators and teachers. This result shows that non-senior teachers find the interaction between school administration and teachers more compatible. It also suggests that non-senior teachers think there is a more harmonious relationship between teachers and school administrators. The reason for this may be due to the limited experience of these teachers.

When the teachers' views on the pluralistic leadership characteristics of school administrators are examined based on the number of teachers at schools, it is found that for those teachers who work at schools with 1 to 30 teachers compared to for those teachers working at schools with 31 or more teachers the administrators accept and discuss differences, they can participate in management processes, and they solve problems and conflicts. They also reported that school administrators are effective in regard to the use of power. At large-scale schools, the effectiveness of school administrators decreases in acknowledging and discussing the differences, making teachers participating in management processes, solving problems and conflicts and the relationship among teachers is not very desired and school administrators use power more. This result indicates that in small-scale schools with fewer teachers, different opinions and ideas are presented and discussed more comfortably, teachers at such schools are more willing and active in participating in management processes, the problems and conflicts are solved more easily, the relationship among teachers is more harmonious and sincere, and school administrators use less power. It is found that in contrast to those working at schools where there are 61 or more teachers consider their administrators to be inefficient in contrast to those working at schools with 1-60 teachers. It is seen that the relationship between school administrators and te-

achers does not seem to be very desired at large-scale schools. This result is an indication about the fact that the relationship between school administration and teachers is more harmonious and sincere at small-scale schools with fewer teachers. Therefore, it is possible to argue that at such schools, there is the warmer, more sincere and harmonious relationship among teachers and also, between teachers and school administrators. Therefore, it is easier to solve problems and conflicts at such schools. In addition, at these schools, school administrators do not seem to use excessive power and provide an environment where different views could be easily expressed. Another potential feature of such schools is that teachers are much more volunteer to involve in management processes.

To achieve success in school management, there should be features in organizational culture such as acknowledging and discussing the differences, involving school staff in management processes and solving organizational problems and conflicts. If school culture does not contain these and other similar characteristics, it is not possible to talk about a pluralistic leadership culture at schools. For this reason, it is necessary to accept differences as a source of richness and to benefit from them at the highest level. In addition, school administrators should be given in-service training on acknowledging and discussing the differences, involving school staff in management processes, and solving organizational problems and conflicts to provide them with an opportunity to continuously improve their capacity. School administrators can make efforts to increase teachers' participation in management processes. For this purpose, activities such as cooperation, teamwork, and participation in the decision-making process should be given more importance. However, during these activities, looking at the actions of individuals instead of different characteristics such as values, gender, and beliefs may help to ensure success. The central organization of the Ministry and provincial education administrations can cooperate with universities to organize scientific activities at schools concerning contemporary management approaches such as pluralistic leadership. Qualitative and quantitative studies in the field of educational management can examine pluralistic leadership from different perspectives.

Türkçe Sürüm

Giriş

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında yaşanan siyasal, toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler liderliğe ilişkin bakış açılarını da derinden etkilemiştir (Mendenhall, Osland, Bird, Oddou, Stevens, Maznevski, Stahl, 2017). Küresel gelişmeler ışığında toplumlarda önemli role sahip olan eğitim kurumları da değişime ihtiyaç duymaya başlamıştır. Tunçer'e (2011) göre değişim olgusu Türkiye'deki bütün kurumlar için artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim kurumlarında yaşanan değişim, bu kurumları yöneten liderlerin de değişmesini gerekli kılmış ve hiyerarşiye dayanan liderlik görüşü tartışılmaya başlanmıştır. Hiyerarşi ve otoriteye dayanan geleneksel liderlik görüşü, bir kişinin yönetime egemen olduğu, ayrıcalıklı ve basit bir liderliği temsil etmektedir. Senge'e (2007, s. 363) göre geleneksel liderlik görüşü, insanların güçsüzlüğü, kişisel görüşe sahip ve değişim güçlerine hâkim olamamaları, sadece birkaç büyük liderin giderebileceği açıklara sahip olmaları tezine dayanır. Sezgül'e (2010) göre de geleneksel liderlikte kazan-kaybet olgusu, klikleşme ve gruplaşma, korku ve kontrole dayalı bir yönetim tarzı gerek liderin gerekse iş görenlerin verimini ve sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar da geleneksel liderlik görüşünün bir takım zorlukların üstesinden gelmede yetersiz olduğunu göstermektedir (Bensimon ve Neumann, 1993'den akt., Kezar, 2000). Bu nedenlerden dolayı, geleneksel liderlik anlayışı bütün kurumlarda tartışılmaya başlamıştır.

Hiyerarşi ve otoriteye dayanan liderliğin kurumların karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede yetersiz kalmasından dolayı katılımcı liderlik modellerine ihtiyaç duyulmuştur. Kezar (2001), katılımcı liderlik modellerine ihtiyaç duyulma nedenlerini; uzmanlık zenginliğini kurum geneline yaymak, sorumlulukları arttırmak, örgütsel uyum problemlerini ele almak olarak sıralamıştır. Bu liderlik modelinde tek bir kişi yerine kurumda yer alan bütün çalışanların kendilerini liderlik sürecinin içerisinde hissetmeleri, sürekli iletişimde ve etkileşimde bulunmaları önemlidir. Birçok araştırmacı da bu modellerin en az tartışmalı ve en çok başarılı yol olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları da katılımcı liderlik modellerine doğru yönelmek için çaba göstermekte, öğretmenlerin yönetime katılmaları konusunda teşvik edilmektedir. Kezar'a (1998) göre katılımcı modeller genel bir amaç, görüş birliği, paylaşılan değerler ve uzlaşmaya odaklanırken; gruplar arası ilişkilere, çatışmaya veya güce çok az değinmiştir. Ayrıca, görüş birliği sağlamaya çalışmak ve ortak noktalara odaklanmak kapsamlı liderlik kültürlerinin gelişmesini engellemektedir. Güncel alanyazın da, katılımcı modellerin, örgütsel uyum problemlerini gidermek ve kapsayıcı bir kültür yaratmak için önemli olan çok sesliliği ve çeşitliliği taşıyıp taşımadığını tartışmaya başlamış ve örgütsel problemleri hafifletmek için yeni bir yol sağlayan çoğulcu liderlik modelleri gündeme gelmiştir. Bu bağlamda çoğulcu liderlik kavramlaştırma ve yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalarda da artış gözlemlenmektedir (Theoharis & Scanlan, 2015; Waite & Bogotoch, 2017; Wheat & Hill, 2016; White, Carrie & Lockett, 2016).

Katılımcı liderlik modellerinin uygulanmasıyla yönetim süreçlerine daha fazla insan katılabilmektedir ancak Kezar'a (2000) göre liderlik süreçlerine daha fazla kişi katılmasına rağmen kapsamlılığı sağlayacak bir mekanizma eksikliği söz konusudur. Bir başka deyişle, katılım vardır ancak yeterince kapsamlı değildir. Çoğulcu bir liderlik kültürü geliştirmenin amacı, ayrıcalıklı, basit ve kısmi liderlik temsillerini ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Eğer çoklu liderlik betimlemeleri ve kişisel tanımlamalar kabul edilir ve onaylanırsa örgüt katılımcıları karşılaştırma yapmaya, müzakerede bulunmaya ve belki de farklı bakış açılarını ve modellerini değerli bulmaya bile başlayabilir (Kezar, 1996).

Bireyin öznelliğini, onun değerlerinden bağımsız olarak düşünülemediğini vurgulayan yeni yönetim paradigmaları, örgütlerdeki farklılıkları kabul etmeyi ve bu farklılıkları doğru değerlendirip, yönetmeyi gerekli kılmaktadır. Ayrıca, farklılıkları onaylamamak veya bastırmak, örgütün hedeflerine ulaşmada yetersiz ve verimsiz olmasına yol açan önemli bir problemdir. Kezar (1996) da, daha kapsamlı olarak nitelendirdiği çoğulcu liderlik ile farklılıkların farkındalığını arttırmayı vurgulamıştır. Bu farkındalık, farklılıkları kabul etme ve tartışma konusunda bireylere ve kurumlara yardımcı olacaktır. Çoğulcu liderlik kültürü bireyleri birbirine bağlayan, çatışmaları azaltan, örgütsel uyum problemlerini en aza indirgeyen bir kültürdür. Kısaca, çoğulcu liderlik, farklı bakış açılarının sunulmasına, karşılaştırılmasına, değerlendirilmesine ve nihayetinde bütün bireylerin bakış açılarının dikkate alınmasına, örgütteki çeşitli fikirlerin tamamından yararlanılmasına, ortaya çıkan çeşitli bakış açılarının müzakeredilmesine bunun sonucu olarak da örgütün gelişimine katkıda bulunabilecek bir yaklaşımdır. Dieser'a (1997) göre ise çoğulcu bir lider olmak için kültürel kimlik gelişiminin anlaşılması ve fark edilmesi önemlidir. Bazı insanlar, farklılıkları kucaklamak ve desteklemek kavramları ile kendisini rahatsız hissedebilir. Çoğulcu liderlik bu problemlere meydan vermez. Çünkü bu liderlik hem ortak nokta bulmayı hem de farklılıkları kucaklamayı ister. Çoğulcu liderlikle ilgili alanyazın incelendiğinde, çoğulcu liderliğin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme olmak üzere üç boyuta sahip bir liderlik modeli olduğu söylenebilir.

Farklı beklentilere, ihtiyaçlara ve arzulara sahip öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, destek personeli gibi çok sayıda paydaşı olan eğitim kurumlarında birçok farklı kültürel kimlikte birey bulunmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Başarıyı elde etmek için eğitim kurumlarının paydaşlarının talep ve beklentilere cevap verebilmesi gerekmektedir. Turan, Özçimenli ve Güleş'e (2013) göre de çağcıl gelişmeler, liderlik yaklaşım ve modellerine farklılıkları da kapsayan yeni boyutların eklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bünyesinde çeşitliliği barındıran okulların, çoğulcu bir anlayışla yönetilmesinin, eğitim kurumlarından talep edilen ve çeşitlilik arz eden beklentileri karşılamada faydalı bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Kezar'a (2000) göre çoğulcu liderlik eğitim kurumlarına eşsiz yararlar sunar. Örneğin, okullar önceleri gözden kaçmış etkili, becerikli liderler veya liderlik süreçlerinin farkına varmaya başlayabilir çünkü insanlar egemen olan liderlik şemalarının arka planını sorgulama konusunda hiç cesaretlendirilmemiştir. Başka bir ifadeyle çoğulcu liderlik, liderlikle ilgili farklı

inançlar için alan sağlar. Böyle bir okulda bireyler, onları rahatsız eden liderlik değerlerini benimsemeleri için baskı hissetmezler.

Bugün içinde bulunulan çağ, farklılaşan, çok kültürlü ve çok merkezli bir dünyada geleceği önceden görebilmek için sahip olunması gereken özellikler, yeni çağın liderlik becerileri olarak ortaya çıkmaktadır (İraz ve Şimşek, 2002). Farklılıkları kabul eden, saygı duyan, çeşitliliğe değer veren, farklılıklardan öğrenmeyi vurgulayan çoğulcu lider, bu değişim ortamında başarı için gerekli liderlik modelini sunabilir. Bu nedenlerden dolayı, çoğulcu liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması ve Türkiye bağlamında incelenmesi önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını Türkiye bağlamında analiz etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin liderliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri; öğretmenlerin *cinsiyet, çalıştıkları okulun bulunduğu yer, branş, yaş, meslekteki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki toplam öğretmen sayısı, eğitim durumu* değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma; nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yönteme dayalı bir çalışmadır. Araştırmada, önce nitel daha sonra nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı keşfedici desen tercih edilmiştir. Creswell ve Clark'a (2007, s. 77) göre keşfedici desende önce çalışmanın nitel, sonrasında ise nitel kısımdan elde edilen sonuçlara dayanarak nicel kısmı tasarlanır ve sonuçlara ulaşılır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 ve 2013-2014 öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 133 anaokulu, ilkököl, ortaokul, ilköğretim okulu ve lisede görev yapan 133 okul yöneticisi ve 7831 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle 24 okul belir-

lenmiştir. Amaçlı örnekleme yer alan katılımcılar, araştırmacının keşfetmek istediği olgu hakkında bilgi verici kişilerdir (McMillan ve Schumacher, 2006). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanırken yöneticilerin cinsiyetleri ve eğitim kurumunun türü göz önüne alınmıştır. Cinsiyet açısından çeşitlilik oluşturmak için 6 kadın okul müdürü, 6 kadın okul müdür yardımcısı ve 12 erkek okul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Eğitim kurumu açısından çeşitlilik sağlamak amacıyla 2 anaokulu, 3 ilkokul, 3 ortaokul, 6 ilköğretim okulu, 2 yatılı bölge okulu, 5 meslek lisesi (2 Kız teknik ve meslek lisesi, 1 sağlık meslek lisesi, 1 endüstri meslek lisesi, 1 ticaret lisesi), 1 Anadolu öğretmen lisesi, 1 fen lisesi, 1 Anadolu lisesi örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmının katılımcıları belirlenirken; daha güvenilir sonuçlara ulaşmak için, araştırmanın nitel kısmında görüşülen yöneticilerin çalıştığı okullarda görev yapan 327 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel verilerinin toplanmasında “Yarı-yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu” hazırlanmış, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve araştırmanın katılımcılarından olan bir yöneticiyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmenin yazılı dökümü yapılarak yöneticinin görüşme sorularını anlayıp anlamadığı değerlendirilmiştir. Görüşmelerde her yönetici için ayrı ses kaydı düzenlenmiş ve bilgisayar ortamına dökümleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarındaki ilgili yanıtlar doğrultusunda temalar düzenlenmiş ve görüşme kodlama anahtarı çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışması için alandan bir uzmana, katılımcıların görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarı verilmiştir. Sonrasında araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarına yaptığı işaretlemeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi kullanılmıştır ve % 90.1 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, öncelikle araştırmacılar tarafından Çoğulcu Liderlik Ölçeği (ÇLÖ) geliştirilmiştir. Ölçeği oluşturacak maddelere karar verirken ilgili kaynaklar taranmış, araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca, 24 yöneticiyle yapılan görüşmelerde yöneticilerin verdikleri cevaplar, betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiş ve ölçme aracının madde havuzu için birtakım bilgilere ulaşılmıştır. Hazırlanan maddeler alanda çalışan uzmanlar tarafından biçim, ifade ve çoğulcu liderlik göstergesi olup olmadığı açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Maddelerin anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için, ulaşılabilmek kolaylığı olan 5 öğretmenle birlikte maddeler incelenmiştir. Son biçimi verilen ölçme araçlarının ön uygulaması, Afyonkarahisar il merkezinde seçkisiz olarak belirlenmiş 19 okulda görev yapan 374 öğretmene uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya katılan okullar ve bu okullardaki öğretmenler daha sonra araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ön uygulama sonrası toplanan veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğin öncelikli olarak, AFA'ya uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testiyle Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan incelemede KMO (KMO= .94) değerinin .60'dan büyük olması ve Barlett testinin anlamlı sonuç vermesiyle () AFA yapılabileceği anlaşılmıştır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 2006). AFA, temel bileşenler analizi yöntemiyle yapılmıştır. Temel bileşenler analizi yapmak amacıyla paydaşlık oranı () değerleri incelenmiştir ve bir madde .50'nin altında paydaşlık oranına sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizinde en sık kullanılan döndürme tekniği olan Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan AFA sonrasında özdeğerleri 1'in üzerinde olan 11 faktör belirlenmiştir. AFA'da aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktör yük değeri .45'in altında olan 7 madde, faktör yükleri arasındaki fark .10'un altında olan 19 madde ve birer maddenin bulunduğu iki faktördeki 2 madde ölçekten çıkartılmıştır. Alanyazın incelendiğinde her bir faktör altında en az üç değişkenin bulunması ve bu maddelerin aynı kavramsal anlama sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005). Daha sonra AFA tekrarlanmış, öz değeri 1'in üzerinde olan 6 faktör belirlenmiş ve ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı %66.99 olarak hesaplanmıştır.

ÇLÖ'nün güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı .968 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach alfa değerleri ise farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım faktörleri için .966, örgütsel problemleri ve çatışmaları çözmeye, öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma faktörleri için .967 yönetim ve öğretmenler arası etkileşim faktörü için .968 bulunmuştur. Bu değerler ölçek maddelerinin iç tutarlılığını göstermektedir.

Bulgular

1. Okul Yöneticilerinin Liderliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerinin liderliğe ilişkin görüşleri; okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini nasıl gördükleri, okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin ön plana çıkan özellikleri, yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısının değişmesi olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yöneticilerin lider olarak kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Bir lider olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?" sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde; paydaşlarla ilişkiler (f=56), kişisel özellikler (f=56), görev ve sorumluluklar (f=46) olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan yöneticiler en çok paydaşlarla ilişkiler ve kişisel özellikler boyutundan söz etmişlerdir.

Yöneticilerin paydaşlarla ilişkiler boyutuyla ilgili görüşleri paydaşlarla sosyal ilişkiler (f=28) ve paydaşlarla akademik ilişkiler (f=28) olarak 2 alt tema altında toplanmıştır. Yöneticilerin lider olarak kendilerini paydaşlarla sosyal ilişkiler açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; “iyi iletişim kuran, ilişkilerde samimi olan, insanların güvenini sağlayan, arkadaşça ortam oluşturan, bireyler arası köprü oluşturan, okulu ailesi gibi gören, velilerle iş birliğini sağlayabilen, öğretmenler arası uyumu sağlayan, öğretmenlerin memnuniyetini önemseyen, öğretmenler arası iletişimi gözlemleyen, üzmeyen, emir vermeyen, kızgınlıkla yaklaşmayan, insani ilişkilere önem veren” şeklindedir. Bu konuda K10 “*Kırmamaya, üzmemeye, emir vermeden, incitmeden, usulü kaidesine yaptırılmaya çalışıyorum işlerimi. İnsanlara yaklaşımlar çok daha önemli.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yöneticilerin lider olarak kendilerini paydaşlarla olan akademik ilişkiler açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; “insanların görüşünü alan, beraber yöneten, personeline örnek olan, öğretmenleri motive eden, son kararı veren, hedefleri benimseten, personelle ilgilenen, dengeleri iyi kurabilen, öğretmenlere rehberlik eden, öğrencilere hedef gösteren, öğrencilerin daha başarılı olması için çabalayan, öğrencileri yükseköğretime özendiren” şeklindedir. Bu konuda E7, “*Daha paylaşımcı, arkadaşlarla beraber ortaklaşa ortak fikirler çevresinde, bütün çalışanların yönetime katılmasını arz eden bir tipte liderlik vasfımız var.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, paydaşlarla sosyal ilişkiler konusunda daha çok kadın yöneticiler görüş bildirirken paydaşlarla akademik ilişkiler konusunda daha çok erkek yöneticiler görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin lider olarak kendilerini kişisel özellikler boyutu açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; “yönlendirebilen, iyi niyetli, adil, yeniliklere açık, empati kuran, sabırlı, önden giden, ikna edici, çalışkan, kimseyi kırmayan, açık sözlü, yardımsever, idare eden, eleştirilere açık, sorgulayıcı, kendine güvenen, prensipleriyle hareket eden, dürüst, şefkatli, sezgili, sıra dışı, sert, paylaşımcı, duygularını kontrol edebilen, uzlaşmacı” şeklindedir. Bu konuda K8, “*Yönlendirme özelliğim vardır benim... Belirli olaylarda önden gidebiliyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, daha çok kadın yöneticiler kişisel özellikler konusunda görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili görüşleri okuldaki çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar (f=35) ve okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar (f=11) olarak 2 alt tema altında toplanmıştır. Yöneticilerin lider olarak kendilerini okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; “yönetmelik ya da kuralları uygulayan, iş bölümü yapabilen, kontrol eden, farklı çalışmalarını okula getiren, öğretmenlerin verimini arttırmaya çalışan, personeli ortak hedeflere yönelten, çocukların yararına olan kararları alan, iyi bir öğretmen olan, geçmişten ders çıkartan, kız öğrencileri hayata katabilen, kız öğrencilere şekil verebilen, hedeflere ulaştıran, fikir yürütebilen, önce inceleyip sonra sonuca varan, gereksiz görülen işler vermeyen, öğretmenlere alanlarında özgürlük sağlayan, okulu evi gibi gören, sorumlulukta başta, menfaatte sonda olan, himayesindekileri kollayan, erken gelip geç giden, sosyal etkinliklerin sayısını arttırmaya çalışan, sorunları kendisi çözen” şeklindedir. Bu konuda K4, “*Biraz titizim. Her şeyi çok kontrol altında tutmaya çalışıyorum. Zaten kontrol altında tutmadığın şeyler sana sorun olarak geri dönüyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Okul yöneticilerinin lider

olarak kendilerini okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; “okulun ileriye gitmesi için çalışan, okulun eksikliklerini tamamlayan, temizlik konusunda hassas, düzene önem veren, okulun bölümlerinin çok olması için çabalayan, okulu bir yerlere getirebilen” şeklindedir. Bu konuda K3, “*Yani bizim bu okulumuz 4 yıllık olmasına rağmen bir 10 yıllık okulla eşitiz. Yani görüntü olarak fiziki olarak eğitim olarak. Temizlik konusunda çok hassasımdır... Düzene çok önem veririm.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, hem okulda yapılan çalışmalarla hem de okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar konusunda daha çok kadın yöneticiler görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin ön plana çıkan özelliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yöneticilerin lider olarak gördükleri kişilerin ön plana çıkan özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda lider olarak gördüğünüz kişilerin hangi özellikleri ön plana çıkmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde insani ilişkiler (f=31), akademik özellikler (f=30) ve kişisel özellikler (f=25) olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan yöneticiler en çok insani ilişkiler boyutundan söz etmişlerdir.

Yöneticilerin lider olarak gördükleri kişilerin insani ilişkiler açısından ön plana çıkan özellikleriyle ilgili görüşleri; “yönlendiren, iyi iletişim kuran, kendi fikirlerini söyleyen, topluluğu bir arada tutabilen, meslektaşlarını iyi motive edebilen, meslektaşlarına tecrübelerini aktaran, arkadaş ortamı oluşturmaya çalışan, samimi olan, olaylara olgun, yapıcı, pozitif yaklaşan, öğrencilerin sevgisini kazanan, öğrenciyi şekillendiren, fikirler üzerinde tartışabilen, çatışmalarda nasıl yol izleyeceğini bilen, hitabet yeteneği olan” şeklindedir. Bu konuda hem kadın hem de erkek yöneticiler hemen hemen aynı oranda görüş bildirirken E2, “*Lider olarak gördüğüm kişilerin öncelikli özelliği, meslektaşlarını iyi motive edebilen onlara mesleki olarak yön verebilen kişiler benim için liderdir... Sosyal, kültürel etkinlikler yapmaya çalışan kişiler benim için bir liderdir. Arkadaş ortamı oluşturmaya çalışan kişiler benim için liderdir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin lider olarak gördükleri kişilerin akademik özellikler açısından ön plana çıkan özellikleriyle ilgili görüşleri; “başarılı, değişik fikirlere sahip, görev almaya istekli, kanun ve yönetmeliklere uyan, alanında bilgiye sahip olan, araştıran, teknolojiyi kullanabilen, fırsatları iyi değerlendiren, alanında yeteneğe sahip olan, eğitim aşkını arkadaşlarına yükleyen, hedefine yönelen, işini zamanında yapan, mesleğini seven, her şeyi yapmaktan zevk alan, olumsuzluklardan olumluluklar yaratan” şeklindedir. Bu konuda daha çok erkek yöneticiler görüş bildirirken E7, “*Okulda lider olarak gördüklerimin prensipli olması, işini zamanında yapması, kanun ve yönetmeliklere uygun ve insana faydalı bir şekilde hareket eden, yeniliğe açık, yenilikleri takip edebilen, teknolojiyi kullanabilen özellikleri olanlardır.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin lider olarak gördükleri kişilerin kişisel özellikler açısından ön plana çıkan özellikleriyle ilgili görüşleri; “yeniliklere açık, önyargısız, kararlı duruş sergileyen, organize eden, prensip sahibi, ön plana çıkan, atak davranan, adil, karakterli, şefkatli, otoriter, zeki” şeklindedir. Bu konuda daha çok kadın yöneticiler görüş bildirirken K4, “*Organizasyonu daha iyi yapıyorlar, zaten işe atılıyorlar, yapmak istiyorlar, istekli oluyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısında oluşan farklılıklara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yöneticilerin yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısında oluşan farklılıklara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen iken olaylara bakış açınız ile yönetici olduktan sonraki bakış açınız arasında ne gibi farklılıklar oluştu?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri; “sorumluluk artırıyor, daha çok şeyi düşünmen gerekiyor, değişiklik olmadı, kolay bir iş olmadığını görüyorsun, yasa ve yönetmelikleri daha iyi biliyorsun, kontrol etmek gerekiyor, empati yapmak gerekiyor, olaylara duygusaldan ziyade yasal bakıyorsun, olaylara daha objektif bakıyorsun, kural koymak zorunda kalıyorsun, biz bilinci geliyor, rehber olmak gerekiyor, insani ilişkilere önem vermek gerekiyor, sürekli yenilenmen gerekiyor, iyi örnek olmak gerekiyor, herkesin görüş ve önerisini almak gerekiyor, ani karar alamıyor ve uygulayamıyorsun” şeklindedir. Yöneticiler en çok yönetici olduktan sonra sorumluluklarının arttığını (f=14) belirtmiştir. Bu konuda E5, “Öğretmenken sadece kendi sınıfınızla ilgili sorumlulukları veya işte bir takım okulla ilgili görevleriniz varsa onlarla ilgili sorumluluk almak zorunda kalıyorsunuz ama idareci olduğunuz zaman bütün her şeyin sorumluluğunu siz alıyorsunuz.” derken K4, “*Ben hep idareciliğin rahat olduğunu, oturduklarını, ne iş yapıyorlar ki falan diye öyle bakardım ama hiç öyle değilmiş. Asıl sorun insanlarla kafa patlatmış gerçekten. İşte gelene gidene laf anlatmış, gelen sorunları çözmüş... Şimdi sürekli bakarak geziyorum. Nerede eksik var, neresi yapılacak... Sürekli her şeyi kontrol altında tutmak sorunu oluşuyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine Katılımına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımına ilişkin görüşleri; öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliği, öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür, öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleri olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliğine ilişkin okul

yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliğine ilişkin yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliğiyle ilgili görüşleri; “görüş alışverişi yapıyoruz, yönetime katılma konusunda istekli değiller, bazı öğretmenler istekli, liderlik özellikleri olanlar katılmaya istekli, yönetime katılmaya istekliler, katılma konusunda teşvik ediyoruz, yöneticilik ideali olan öğretmenler istekli, isteklileri destekliyoruz, yöneticilik zor olduğu için yöneticilik ideali olan öğretmen çok az, bayan öğretmenler istekli değil, yardım isteyince yaparlar, genç öğretmenler daha istekli, mesleğini sevenler daha istekli” şeklindedir. Yöneticiler en çok görüş alışverişi yaptıklarını (f=13) ve öğretmenlerin yönetime katılma konusunda isteksiz olduklarını (f=9) belirtmişlerdir. Bu konuda E10 “*Karar alma noktasında öğretmenleri ortak etmek gerekiyor. Alınacak kararlara öğretmenler eğer katılırlarsa o zaman üzerlerine bir sorumluluk almış oluyorlar. Ama bundan çekinen öğretmenlerimiz de oluyor.*” derken K12, “*Her öğretmen bunu yapmıyor. Eğer gerçekten özveriyle çalışıyorsa öğretmen yönetime katılıyor. Eğer uzun yıllar çalışmışsa artık kendini geri plana çekmeye çalışıyor öğretmen. Bir de mesleğini seven öğretmenler bu konuda ön plandalar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültüre ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültüre ilişkin yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültürle ilgili görüşleri; “yöneticinin kişiliğiyle alakalı, arkadaşça, insani ilişkiler ön planda olmalı, mevzuatlar çerçevesinde, takım çalışması var, bazen soğuk, yönetmelikler önemli değil, öğretmenler katılımcı olmalı, yönetmeliğe uymak gerekiyor, yorum yapmak istemiyorum, küçük yerlerde samimiyete dayalı, kalabalık okullarda resmiyete dayalı, öğretmenin kişiliğiyle alakalı, birlik beraberlik var, bağımsız anaokullarında samimi, uzun süre idarecilik yapanlar mesafeli, öğretmenler mesafeli, bir kültür yok, demokratik, diğer kurumlarda daha resmi, müdürün cinsiyetine göre değişir, sıkıntılı” şeklindedir. Görüşme yapılan yöneticiler en çok yöneticinin kişiliğinin bu ilişkiyi etkilediğini (f=7) ve öğretmenlerin yönetim ile ilişkilerinin arkadaşça (f=6) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda E7 “*Öğretmenlerin yönetimle ilişkileri zaman zaman soğuk olabiliyor. İdareci bir yerde devleti ve yönetmelikleri temsil ediyor. Kişileri yönetirken, yönetmelikler doğrultusunda yönetmek zorunda kalıyor.*” derken K11, “*Çok resmi prosedürden ziyade biraz esneğiz. İlişkilerde de öyle olması gerektiğine inanıyoruz... İlişkilerimiz daha samimi*” şeklinde görüş bildirmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yönetimle ilişkilerinin arkadaşça olduğunu ifade

eden yöneticiler genelde kadın yöneticilerken soğuk ve mevzuatlar çerçevesinde olduğunu ifade eden yöneticiler genelde erkek yöneticilerdir.

Öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerine ilişkin yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleri hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencinin gelişimi (f=49), yönetim (f=19) ve öğretmenin gelişimi (f=3) olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Yöneticiler en çok öğrencinin gelişimi boyutundan söz etmişlerdir.

Yöneticilerin öğrencinin gelişimi temasıyla ilgili görüşleri; “sosyal ve sportif faaliyetler, kulüp faaliyetleri, rehberlik faaliyetleri, veli ilişkileri/veli toplantıları, proje çalışmaları, gönüllü faaliyetler, sınavlara hazırlık kursları, egzersiz çalışmaları” şeklindedir. Öğretmenlerin, öğrencinin gelişimiyle ilgili görevleri hakkında daha çok kadın yöneticiler görüş bildirirken K2 “*Yazılı sorularını, gözlem sorularını, proje performans değerlendirme ölçeklerini hazırlıyorlar. Ayrıca öğrencilere rehberlik görevleri var. Kulüp faaliyetleri var.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin; öğretmenlerin, yönetim temasıyla ilgili görüşleri; “komisyonlar, törenler, belirli günler ve haftalar, yönetimle ilgili görevleri çok fazla olamaz, nöbetler, kurullar yoluyla yönetime yardımcı oluyorlar” şeklindedir. Öğretmenlerin, yönetimle ilgili görevleri konusunda daha çok erkek yöneticiler görüş bildirirken E4, “*Okul yönetimiyle ilgili görevleri çok fazla olamaz. Ancak il bazlı etkinlikler vardır. Bayramlar, çeşitli projeler, program tanıtımları artı mesleki çeşitli seminerler veya il bazında kutlanacak programlarda öğretmenlerimiz okulu temsilen katılırlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin; öğretmenin gelişimi temasıyla ilgili görüşleri; “seminer çalışmaları, hizmet içi eğitim seminerleri” şeklindedir. Öğretmenlerin, öğretmenin gelişimiyle ilgili görevleri konusunda sadece erkek yöneticiler görüş bildirirken E1, “*Genellikle hizmet içi eğitim seminerleri yani kendilerini yenileme, geliştirmeye ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim seminerleri olur.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

3. Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışmaya İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmaya ilişkin görüşleri; okul yöneticilerinin karar almada izlediği yol, farklı görüşler söz konusu olduğunda okul yöneticilerinin izlediği strateji olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

Okul yöneticilerinin karar almada izlediği yola ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yöneticilerin karar almada izlediği yola ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda karar almada nasıl bir yol izliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin karar almada izlediği yola ilişkin görüşleri incelendiğinde süreç (f=49), etki (f=33) ve önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumu (59) olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan yöneticiler en çok önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumu boyutundan söz etmişlerdir.

Yöneticilerin, karar almada süreç boyutuyla ilgili görüşleri; “fikirleri alıp değerlendiririz, kararları beraber alırız, önce idareci arkadaşlarla paylaşırım, çoğunluğun desteklediği kararlar alınır, karardan etkilenen kişiler sürece katılır, yasal zemin incelenir, son kararı müdür bey veriyor, zümre başkanları ve rehber öğretmenin fikirlerine başvururum, herkese uygun olan karar varsa onu görüşürüz, mantıksız fikirleri görüşmeyiz, her fikri değerlendirmeyiz, çoğunluk tarafından talep gören fikirler değerlendirilir” şeklindedir. Süreç boyutuyla ilgili daha çok erkek yöneticiler görüş bildirirken E9, *“Arkadaşlarla istişare alırız. Büyük bir ihtimalle oy birliği değil de o toplumda ne çıkarsa onu uygularım. İstişarede çıkan kararlara göre hareket etmeye çalışıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin, karar almada etki boyutuyla ilgili görüşleri; “karar almada etkiliyimdir, son kararı istişare sonucunda veriyoruz, son kararı kendim veririm, çoğunlukla karar verme yetkisi müdürde, genellikle ikna ederim, yetki verdiğim birisinin yetkisine karışmam, kontrol bendedir, inanmadığım bir karar aldırمام, esneğim, idareci anında karar verebilmelidir” şeklindedir. Etki boyutuyla ilgili daha çok erkek yöneticiler görüş bildirirken E3, *“Karar almada aşağı yukarı % 100 etkili olduğum kanaatindeyim... Öğretmenlerin fikirlerini alırım zaten benim uygulayacağım kafamdan geçen şeyleri teker teker cümleleri yönlendire yönlendire istediğim noktaya gelir. Kararı ekip ile aldığın zaman kararın uygulanması % 100'lere varmış olur.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin, önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olması boyutuyla ilgili görüşleri; “Neyin doğru olduğunu anlatırız, yönetmeliğe aykırı ise kabul etmem, çoğunluk evet derse kabul ederim, ikna etmeye çalışırım, öğretmenlerin fikirleri benim için önemlidir, saygı duyarım, uygulamam, beni ikna ederse o düşüncemde ısrar etmem, müdahale ederim, uygulamalara bakarım, neden olmaması gerektiğini açıklarız, kamuoyu oluşturmaya çalışırım, tepkimi koyarım, dik bir duruş sergilemek gerekiyor, duymamazlığa geliyorum” şeklindedir. Bu boyutla ilgili hem kadın hem de erkek yöneticiler hemen hemen aynı oranda görüş bildirirken K11 *“Direkt keskin bir fikir yok. Kestirip attırmıyorsun yani... Deneyim, tecrübe ve bilgilerinize dayanarak da karşı tarafı yanlışsa ikna etmeye çalışıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri stratejiye ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yöneticilerin farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri stratejiye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Farklı görüşler söz konusu olduğunda nasıl bir strateji izliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri stratejiye ilişkin görüşleri incelendiğinde süreç (f=40) ve sonuç (f=30) olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Yöneticiler en çok süreç temasından söz etmişlerdir.

Yöneticilerin, süreç temasıyla ilgili görüşleri; “herkesin görüşünü alırız, saygı duyarım, farklı görüşler olmasını istiyorum insan, akıl, akıldan üstündür, uygun olanları değerlendiriyoruz, önce müdür yardımcıyla istişare ederim, niye öyle düşündüğü hakkında tartışıyorum, adaletli olmaya çalışıyoruz, itiraz olmuyor, öğretmenlerimiz özgürce fikrini söylemiyor, hem fikir değilse sessiz kalıyor, farklı görüşleri oluşturmayaya gayret ediyorum, okulda uçlar geliştirmemeye gayret ettim” şeklindedir. Süreç temasıyla ilgili hem kadın hem de erkek yöneticiler aynı oranda görüş bildirirken E2, “Farklı görüşleri sonuna kadar dinliyorum. Niye öyle düşündüğü hakkında tartışıyorum. Beni ikna ederse de uyguluyorum... Akıl, akıldan üstündür.” derken K6 “Mevzuat benim tek kılavuzum... Farklı görüşler geldiğinde artılarını, eksilerini tartışırız... Ona göre uygulamaya koyarız.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin, sonuç temasıyla ilgili görüşleri; “uzlaşırız, mantığa en uygun olanını seçeriz, mevzuata göre harekete geçeriz, çoğunluğun istediği olur, müdür bey doğru bulduğu görüşleri uyguluyor, beni ikna ederse uyguluyorum, son kararı biz veriyoruz, öğrencilerin yararına olan karar alınır” şeklindedir. Sonuç temasıyla ilgili daha çok erkek yöneticiler görüş bildirirken E5, “Farklı düşünceler olduğunda bizim mevzuatımız neyi gösteriyorsa onu yapmak durumundayız... Orta yolu bulup en uygun olanını seçeriz. Uzlaşırız yani uzlaşılmayacak diye bir şey yok.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4. Okul Yöneticilerinin Problem ve Çatışmaları Çözmeye İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmeye ilişkin görüşleri öğretmenlerin arasındaki uyum, iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda okul yöneticilerinin sergilediği duruş, yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular, öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

Öğretmenler arasındaki uyuma ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmenler arasındaki uyuma ilişkin yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri; “uyumlular, okul dışında da güzel bir iletişim var, birbirine saygılılar, işbirliği

var, birlik beraberlik var, görüş alışverişinde bulunuyorlar, sevgi var, paylaşımcı, idarecinin rolü önemli, mesleki anlamda aralarında çekememezlik var, branş öğretmenlerinde aidiyet duygusu daha az, sınıf öğretmenleri arasındaki ilişki samimi, insanın olduğu yerde problem olur, kurum kültürünü bilmezse yalnız kalır, eğitim liderleri kendi aralarında uyumlular, memur öğretmenler kendi aralarında uyumlular, bölüm odaları kopukluk yaratıyor, gruplaşma olabiliyor, 4+4' ten sonra gruplaşma oldu, kopukluk var, samimiyet yok, kafa yapıları farklı, uyumlu değiliz, uyumsuzluk çıkmaması için çalışıyorum” şeklindedir. Yöneticiler daha çok öğretmenlerin uyumlu olduklarını (f=17), okul dışında da güzel bir iletişim olduğunu (f=9), birbirine saygılı olduklarını (f=8) belirtmiştir. Bu konuda E10 *“Okulumuzdaki öğretmenler arasında uyum var ama bazı düşüncelerde maalesef sıkıntılar oluyor... Biraz fen lisesi öğretmenleri dışarıda böyle kurs verme olayları olduğu için kendi aralarında maalesef rekabet yaşıyor. Tabi bunda da birbirlerine böyle çekememezlik noktasında böyle sıkıntılarımız da var.”* derken K5, *“Uyum güzel. Gruplaşma yok. Saygı var, sevgi var.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

İletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda okul yöneticilerinin sergilediği duruşa ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

İletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda yöneticilerin sergilediği duruşa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla *“Okulunuzda iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda nasıl bir duruş sergiliyorsunuz?”* sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri; *“Muhataplarla konuşurum, ortak nokta bulmaya çalışırım, neden kaynaklandığını araştırırım, önce kızıyorum, hoşgörüyü yaklaşıyorum, yöneticilerle görüşürüm, olmaması için tedbirler alıyoruz, benimle ilgili değilse çok da karışmam, doğrusunu anlatmaya çalışıyorum, rehber öğretmene danışırım”* şeklindedir. Yöneticiler en çok muhataplarla konuştuklarını (f=21), ortak nokta bulmaya çalıştıklarını (f=8) ve neden kaynaklandığını araştırdıklarını (f=7) belirtmiştir. Bu konuda E8 *“Baş muavini ve diğer muavinleri topluyorum... Kendi aramızda vaka-i istişare yaparız. Bu istiare veya yaptığımızda eğer hırsla kalkmışsak bazen hemen kendimizi toparlıyoruz. Doğrular çıkmaya başlıyor. Bir bakıyoruz benim verdiğim karar yanlışsa hemen doğruyu buluyoruz... Detaylı dinlediğiniz zaman hoş görüyle baktığınız zaman olaylar düzeliyor.”* derken K5, *“Valla ilk duyduğumda kızıyorum... Önce sindiriyorum açıkçası. Sindirdikten sonra nedenlerini niçinlerini inceliyorum... Konuşarak halletmeye çalışıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla *“Okulunuzda yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular nelerdir?”* sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde tartışma konuları (f=39) ve tartışma durumunda izlenen yol (f=36) olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır.

Yöneticilerin, tartışma konuları temasıyla ilgili görüşleri; “giriş çıkış saatlerine uymama, nöbet görevini aksatma, eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevler, öğretmen-öğrenci ilişkileri, görevlerin eşit dağılmadığının düşünülmesi, kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek, öğretmenlerin devamsızlık yapması, sınıf yönetimi, öğretmenlerin görevlerini yapmamaları, öğrenciye kötü örnek olabilecek davranışlar, ailelerle ilişkiler, dedikodu, alınan kararlarla alakalı farklı düşüncelerin olması, 1. sınıf paylaşımı, görevi zamanında yapmama” şeklindedir. Yöneticiler en çok giriş çıkış saatlerine uymamanın (f=9), nöbet görevini aksatmanın (f=7), eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerin (f=4) ve öğretmen- öğrenci ilişkilerinin (f=4) tartışma konusu olduğunu belirtmiştir. Bu konuda K6 “*Öğretmenler ve yöneticiler neden derse geç girildi, neden girilir girilmez yoklama alınmadı, neden eteği tepesinde iken ilgilenilmedi, neden bina içerisinde çocuk örtüsüyle geziyor müdahale edilmedi gibi konularda konuşuruz, tartışırız.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin, tartışma durumunda izlenen yol temasıyla ilgili görüşleri; “durumu izah ediyorum, yetki kullanıyorum, yasal kısmını izah ederim, tatlı çözüme bağlarız, ikna etmeye çalışırım, tartışmaya mahal vermemeye çalışıyorum, empati yaparım, ortamda dolaşırım, çalışmalarını engelleyen durumları ortadan kaldırmaya çalışıyorum, empati yaptırıyorum, saygı duyuyorum, uyarıyorum, örnek oluyorum” şeklindedir. Yöneticiler en çok durumu izah ettiklerini (f=13), yetki kullandıklarını (f=5), yasal kısmını izah ettiklerini (f=4) ve tatlı bir şekilde çözüme bağladıklarını (f=3) belirtmiştir. Bu konuda E1, “*Biz durumu izah ediyoruz. Nedenlerini, niçinlerini söylüyoruz... Kendi düşüncemizi ikna etmeye çalışırız dediğim gibi. Örneğin kitabımızı açar şundan dolayı bu böyle olmuştur, bu durumdan dolayı bu hale gelmişizdir gibi anlatmaya çalışırız. Anlatamadığımız takdirde bunun yasal kısmını izah ederiz. Yine anlayamıyorsak o zaman yapacak bir şey yoktur. İşte orda artık üçüncü aşama olarak yetki kullanma durumuna gitmek zorunda kalırız*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Yöneticilerin, yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde tartışma konuları (f=23) ve tartışma durumunda izlenen yol (f=39) olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, tartışma konuları temasıyla ilgili görüşleri; “zümreler arası çekişme, sınıflarından alınan eşyaların iade edilmemesi, ders paylaşımı, siyasi konular, küçük tartışmalar, eğitim-öğretim konuları, bir öğretmenin başka öğretmenin öğrencisine tepki göstermesi, Türkiye’nin güncel konuları, öğretmenler arasında çekememezlik, birbirlerinin işlerine karışmaları, sosyal faaliyetlerin hazırlanması, ayrımcılık, yeni çıkan yönetmelikler, tartışmaya mahal vermiyorum” şeklindedir. Yöneticiler en çok zümreler arası çekişmenin (f=4) ve sınıflardan alınan eşyaların iade edilmemesinin (f=3)

tartışma konusu olduğunu belirtmiştir. Bu konuda E7, “Eğitim öğretim tartışılıyor. Türkiye’nin güncel durumları tartışılabilir. Bu boyut bizde birbirini kırıcı boyuta gitmiyor. Herkes hoşgörüsüyle kendi fikirlerini kendi şeylerini paylaşabiliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin, tartışma durumunda izlenen yol boyutuyla ilgili görüşleri; “muhataplarla görüşürüz, orta yolu buldurmaya çalışırız, ortamı yumuşatırım, kendileri hallederler aralarında, haksız olana telkinde bulunuruz, küçük meselelerse zamana bırakırım, herkesin görüşüne saygılı oluyoruz, sözlü olarak ikaz ediyorum, sakinleşmezlerse soruşturma açarız, eğitim liderimin yanında oluyorum, memurun da amir olarak karşısındayım, zümre başkanları sorunu çözer, empati yaptırıyorum” şeklindedir. Yöneticiler tartışma durumunda izledikleri yol olarak en çok muhataplarla görüştiklerini (f=10), orta yolu bulmaya çalıştıklarını (f=7) ve ortamı yumuşattıklarını (f=6) belirtmiştir. Bu konuda K2 “Müdahale edip çözmeye çalışıyorum elimden geldiğince. Sakinleştirmeye çalışıyorum önce herhangi tartışma varsa. Daha sonra gerekiyorsa toplantı yapıyoruz. Bütün arkadaşları topluyoruz. Sorunu ortaya koyup çözmeye, anlatmaya çalışıyoruz” şeklinde görüş bildirmiştir.

5. Okul Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları Kolmogorov-Smirnov Testiyle tespit edilmiştir ve dağılımların bütün boyutlarda ve değişkenlerde normal olmadığı saptanmış, parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır.

Çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin betimleyici istatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin, ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiği zaman öğretmenler arası etkileşim boyutunun en baskın boyut olduğu görülmektedir. Tablo 1’de de görüldüğü üzere öğretmenler, yöneticilerinin en çok öğretmenler arası etkileşimle ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1.

Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Farklılıkları kabul etme ve tartışma(Boyut1)	327	3.87	.65
Yönetim süreçlerine katılım(Boyut2)	327	3.48	.72
Problem ve çatışmaları çözme(Boyut3)	327	3.67	.86
Öğretmenler arası etkileşim(Boyut4)	327	4.11	.68
Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim(Boyut5)	327	3.17	.87
Gücü kullanma(Boyut6)	327	3.18	.93

Cinsiyet değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 2’de yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyet ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Cinsiyet	n	SO	U	P
Boyut1	Kadın	189	155.03	14736.00	.04
	Erkek	138	176.28		
Boyut2	Kadın	189	151.63	15379.00	.01
	Erkek	138	180.94		
Boyut3	Kadın	189	155.35	14676.50	.05
	Erkek	138	175.85		
Boyut4	Kadın	189	168.99	12097.50	.25
	Erkek	138	157.16		
Boyut5	Kadın	189	164.59	12929.50	.89
	Erkek	138	163.19		
Boyut6	Kadın	189	164.07	13028.00	.99
	Erkek	138	163.91		

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma ve yönetim süreçlerine katılım boyutlarında istatistiksel olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır (p < .05).

Okulun bulunduğu yer değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 3’de yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.

Okulun Bulunduğu Yer ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Okulun Bulunduğu Yer	N	SO	U	P
Boyut1	Merkez	272	160.11	8538.50	.09
	Köy	55	183.25		
Boyut2	Merkez	272	161.42	8180.50	.27
	Köy	55	176.74		
Boyut3	Merkez	272	162.52	7883.00	.53
	Köy	55	171.33		
Boyut4	Merkez	272	156.03	9648.50	.00
	Köy	55	203.43		
Boyut5	Merkez	272	159.15	8799.00	.04
	Köy	55	187.98		
Boyut6	Merkez	272	156.83	9431.50	.00
	Köy	55	199.48		

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim, gücü kullanma boyutlarında istatistiksel olarak köyde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$).

Branş değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 4’de yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Branş ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Branş	n	SO	Sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Boyut1	Okul Öncesi	15	220.03	6	14.15	.03	1-3
	Sınıf	61	186.26				1-4
	Türkçe-Sosyal	67	160.72				1-6
	Matematik-Fen	71	147.88				1-7
	Yabancı Dil	40	173.34				2-4
	Meslek Bilgisi	28	135.70				2-6
	Diğer	45	154.78				

Tablo 4.
Branş ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri (Devamı)

Boyut2	Okul Öncesi	15	227.23	6	14.85	.02	1-3
	Sınıf	61	183.29				1-4
	Türkçe-Sosyal	67	160.16				1-6
	Matematik-Fen	71	141.99				1-7
	Yabancı Dil	40	175.46				2-4
	Meslek Bilgisi	28	158.55				
	Diğer	45	150.42				
Boyut3	Okul Öncesi	15	249.43	6	20.17	.00	1-2 1-3
	Sınıf	61	183.80				1-4 1-5
	Türkçe-Sosyal	67	163.93				1-6 1-7
	Matematik-Fen	71	147.88				2-4 2-7
	Yabancı Dil	40	162.08				
	Meslek Bilgisi	28	156.43				
	Diğer	45	140.64				
Boyut4	Okul Öncesi	15	266.87	6	32.92	.00	1-2 1-3
	Sınıf	61	196.49				1-4 1-5
	Türkçe-Sosyal	67	156.43				1-6 1-7
	Matematik-Fen	71	146.97				2-3 2-4
	Yabancı Dil	40	157.54				2-5 2-6
	Meslek Bilgisi	28	136.34				2-7
	Diğer	45	146.77				
Boyut5	Okul Öncesi	15	190.80	6	8.45	.21	-
	Sınıf	61	155.20				
	Türkçe-Sosyal	67	170.47				
	Matematik-Fen	71	155.46				
	Yabancı Dil	40	194.08				
	Meslek Bilgisi	28	141.91				
	Diğer	45	157.83				
Boyut6	Okul Öncesi	15	161.67	6	10.68	.09	-
	Sınıf	61	179.50				
	Türkçe-Sosyal	67	162.72				
	Matematik-Fen	71	146.51				
	Yabancı Dil	40	195.04				
	Meslek Bilgisi	28	137.89				
	Diğer	45	161.91				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme ve öğretmenler arası etkileşim boyutlarında, öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda; farklılıkları kabul etme ve tartışma boyutunda okul öncesi öğretmenleriyle türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleriyle matematik-fen ve meslek bilgisi branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Yönetim süreçlerine katılım boyutunda okul öncesi öğretmenleriyle türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleriyle matematik-fen branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Problem ve çatışmaları çözme boyutunda okul öncesi öğretmenleriyle bütün branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleriyle matematik-fen ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Öğretmenler arası etkileşim boyutunda okul öncesi öğretmenleriyle bütün branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleriyle bütün branşlardaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$).

Yaş değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 5’de yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

Yaş ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Yaş	n	SO	Sd	Ki-kare	P	Anlamlı Fark
Boyut1	21-30	67	164.10	3	7.14	.07	-
	31-40	140	177.72				
	41-50	94	151.76				
	51 ve üstü	26	134.08				

Tablo 5.
Yaş ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri (Devamı)

Boyutlar	Yaş	n	SO	Sd	Ki-kare	P	Anlamlı Fark
Boyut2	21-30	67	158.91	3	1.75	.62	-
	31-40	140	171.35				
	41-50	94	155.93				
	51 ve üstü	26	166.73				
Boyut3	21-30	67	159.91	3	.79	.85	-
	31-40	140	169.35				
	41-50	94	160.07				
	51 ve üstü	26	159.92				
Boyut4	21-30	67	156.47	3	2.59	.46	-
	31-40	140	173.10				
	41-50	94	159.73				
	51 ve üstü	26	149.81				
Boyut5	21-30	67	179.11	3	13.42	.00	1-3
	31-40	140	177.72				1-4
	41-50	94	143.25				2-3
	51ve üstü	26	126.21				2-4
Boyut6	21-30	67	167.57	3	6.45	.09	-
	31-40	140	173.48				
	41-50	94	158.26				
	51 ve üstü	26	124.54				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda, öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; 21-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenler arasında 21-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Kıdem değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 6’da yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6.

Kıdem ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Kıdem(yıl)	n	SO	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Boyut1	1-5	43	152.55	4	8.60	.07	-
	6-10	73	179.99				
	11-15	62	176.60				
	16-20	76	167.74				
	21ve üzeri	73	140.16				
Boyut2	1-5	43	140.50	4	5.16	.27	-
	6-10	73	176.34				
	11-15	62	172.23				
	16-20	76	167.47				
	21 ve üzeri	73	154.90				
Boyut3	1-5	43	138.87	4	4.69	.32	-
	6-10	73	174.34				
	11-15	62	173.37				
	16-20	76	164.22				
	21 ve üzeri	73	160.27				
Boyut4	1-5	43	145.16	4	5.03	.28	-
	6-10	73	181.46				
	11-15	62	166.98				
	16-20	76	163.63				
	21 ve üzeri	73	155.49				
Boyut5	1-5	43	187.66	4	12.68	.01	2-5
	6-10	73	175.16				3-5
	11-15	62	178.52				1-5
	16-20	76	155.91				
	21 ve üzeri	73	134.99				

Tablo 6.
Kıdem ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri (Devamı)

Boyutlar	Kıdem(yıl)	n	SO	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Boyut6	1-5	43	167.35	4	8.84	.06	-
	6-10	73	173.69				
	11-15	62	182.95				
	16-20	76	162.01				
	21 ve üzeri	73	138.31				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda, öğretmenlerin kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerle 1-5, 6-10, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 7’de yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.
Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	SO	Sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Boyut1	1-30	136	192.82	2	38.36	.00	1-2
	31-60	141	160.11				1-3
	61 ve üzeri	50	96.59				2-3
Boyut2	1-30	136	189.21	2	29.94	.00	1-2
	31-60	141	160.91				1-3
	61 ve üzeri	50	104.13				2-3
Boyut3	1-30	136	187.00	2	24.992	.00	1-2
	31-60	141	158.96				1-3
	61 ve üzeri	50	115.66				2-3

Tablo 7.
Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri (Devamı)

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	SO	Sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Boyut4	1-30	136	202.15	2	40.41	.00	1-2
	31-60	141	141.10				1-3
	61 ve üzeri	50	124.81				
Boyut5	1-30	136	174.00	2	7.05	.03	1-3
	31-60	141	165.43				2-3
	61 ve üzeri	50	132.77				
Boyut6	1-30	136	182.87	2	12.83	.00	1-2
	31-60	141	158.09				1-3
	61 ve üzeri	50	129.35				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinin tüm boyutlarında okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım ve problem ve çatışmaları çözme boyutlarında 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine ayrıca 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerle 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından çoğulcu liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi

Tablo 8’de yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.
Öğrenim Durumu ve Yöneticilerin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	SO	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Boyut1	Lisans tamamlama	5	195.00	3	2.11	.55	-
	Lisans	279	165.86				
	Lisansüstü	39	150.74				
	Diğer	4	124.62				
Boyut2	Lisans tamamlama	5	244.80	3	6.15	.10	-
	Lisans	279	164.25				
	Lisansüstü	39	159.31				
	Diğer	4	91.00				
Boyut3	Lisans tamamlama	5	225.10	3	2.65	.45	-
	Lisans	279	163.46				
	Lisansüstü	39	163.51				
	Diğer	4	129.75				
Boyut4	Lisans tamamlama	5	257.20	3	6.08	.11	-
	Lisans	279	162.72				
	Lisansüstü	39	165.92				
	Diğer	4	118.12				
Boyut5	Lisans tamamlama	5	144.80	3	1.07	.78	-
	Lisans	279	164.13				
	Lisansüstü	39	169.64				
	Diğer	4	124.00				
Boyut6	Lisans tamamlama	5	191.60	3	1.10	.78	-
	Lisans	279	165.20				
	Lisansüstü	39	153.85				
	Diğer	4	144.75				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinin tüm boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görüşleri incelendiğinde; paydaşlarla ilişkiler, kişisel özellikler, görev ve sorumluluklarla ilgili özelliklerin liderlikte önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşlarla ilişkiler incelendiğinde; yöneticiler iyi iletişim kurma, insanların güvenini sağlama gibi sosyal ilişkilerin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Altun'un (2003), müdürlerin formal ve informal iletişime önem verdikleri bulgusu ayrıca Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012) yöneticilerin görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için iletişime açık olması gerektiği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, yöneticiler insanların görüşünü almak, personeline örnek olmak gibi akademik ilişkilerin de önemli olduğunu düşünmektedir. Altun'un (2003) yöneticilerin karar verme sürecine personeli kattıkları, işine bağlılıkta model oldukları, personelle sorumluluğu paylaştıkları bulguları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kişisel özellikler incelendiğinde; yöneticiler yönlendirebilme, adil, empati kurabilme, sabırlı ve çalışkan olma gibi kişisel özelliklerin önemli olduğunu düşünmektedirler. Turan ve diğerlerinin (2012), yöneticilerin görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için; liderin adil, sabırlı, yönlendirici, empatik, çalışkan gibi kişisel özellikler barındırmaları gerektiği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2000) yayımlanan yönetmelikte de okul müdürünün iyi insan ilişkileri kurmak, güvenilir, adil, sabırlı, dürüst ve anlayışlı olmak gibi kişisel özellikleri yer almaktadır. Görev ve sorumluluklar incelendiğinde; yöneticiler yönetmelik ya da kuralları uygulamak ve iş bölümü yapabilmek gibi okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumlulukların önemli olduğunu düşünmektedir. Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) müdürlerin uygulamalarında genelde mevzuata uygun davrandığı ve takım çalışmasını desteklediği bulgusu ayrıca Altun'un (2003) yöneticilerin işbirliği içinde çalışabilme ortamı yarattığı bulgusu, araştırma sonuçlarıyla uyumaktadır. Bununla birlikte, okul yöneticileri okulun ileriye gitmesi için çalışmak, okulun eksikliklerini tamamlamak, temizlik ve düzene önem vermek gibi okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumlulukların önemli olduğunu düşünmektedir. Demirtaş'ın (2014) müdürlerin okulun badanası, boyası, sıvası vb. işlerle uğraştıkları bulgusu ayrıca Turan ve diğerlerinin (2012) müdürlerin okulun fiziki imkânlarını geliştirmeleri, malzeme ve donanım sağlamaları, sağlıklı ve temiz bir ortam oluşturmaları gerektiği bulgusu da araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yöneticilerin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; paydaşlarla ilişkileri hem kadın hem de erkek yöneticilerin aynı derecede önemseydiği, kişisel özellikler ve görev/sorumlulukları ise kadın yöneticilerin daha çok önemseydiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, paydaşlarla sosyal ilişkiler konusuna kadın, paydaşlarla akademik ilişkiler konusuna ise erkek yöneticilerin daha çok vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak; kadın yöneticilerin sosyal ilişkilere, erkek yöneticilerin ise akademik ilişkilere önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kadın yöneticilerin liderlik tarzının daha çok ilişkili yönelimli, erkek yöneticilerin liderlik tarzının ise daha çok görev yönelimli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin bazıları öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olmadıklarını bazıları da liderlik özellikleri olanların ve yöneticilik

ideali olanların istekli olduklarını, yönetime katılma konusunda teşvik ettiklerini ve isteklileri desteklediklerini düşünmektedir. Ayrıca verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin yönetimle ilişkilerinin arkadaşça olduğunu ifade eden yöneticiler genelde kadinken, soğuk ve mevzuatlar çerçevesinde olduğunu ifade eden yöneticiler genelde erkek yöneticilerdir. Bu da kadın yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerini arkadaşça erkek yöneticilerin ise daha çok mevzuatlara göre sürdürdüğünün göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda; yöneticilerin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını arzuladığı, liderlik özellikleri veya yöneticilik ideali olan öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da, öğretmenlerin yönetimle ilgili işleri kendi sorumluluk alanlarında görmediğini göstermektedir. Uyar'ın (2007), okuldaki toplantılarda öğretmenlerin yeterince söz sahibi olduğu, kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılıp fikirlerini belirttikleri ifadelerine büyük ölçüde katıldıkları; yönetime katılma konusunda istekli oldukları ve yöneticilerin yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdüledikleri ifadelerine de düşük düzeyde katıldıkları bulgusu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca; öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışında öğrencinin gelişimi, yönetim ve öğretmenin gelişimiyle ilgili görevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en fazla öğrencinin gelişimiyle ilgili görevlerinin bulunduğunu belirten yöneticiler, yönetimle ilgili görev olarak komisyonlar, törenler, belirli günler ve haftalar, nöbetler ve kurullar yoluyla yönetime yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç da, öğretmenlerin yönetime katılımının mevzuatlar çerçevesinde ve sınırlı bir alanda olduğunu göstermektedir. Aksay ve Ural (2008), bu araştırmaya benzer olarak, öğretmenlerin öğretimsel kararlara katılma düzeylerinin, yönetsel kararlara katılma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde de öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Yöneticilerin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerinden, öğrencinin gelişimiyle ilgili görevleri kadın, yönetim ve öğretmenin gelişimiyle ilgili görevleri ise erkek yöneticilerin daha çok önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kadın yöneticilerin öğretmenleri daha çok öğrencinin gelişimiyle ilgili sorumlu gördüğü erkek yöneticilerin ise yönetim ve öğretmenin gelişimiyle ilgili sorumlu gördüğü söylenebilir.

Okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmayla ilgili görüşleri incelendiğinde; farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç ve bu süreç sonunda ulaşılan sonucun önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç incelendiğinde; yöneticiler herkesin görüşünü almanın ve her görüşe saygı duymanın önemli olduğunu, farklı görüşler olmasını istediklerini ve aklın akıldan üstün olduğunu düşünmektedir. Polat'ın (2012) müdürlerin büyük çoğunluğunun farklılıklara saygı değerinin okulda paylaşılması gerektiğini düşünmesi bulgusu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Memduhoğlu'nun (2007) yaptığı çalışmada, bu araştırmaya benzer olarak, lise yöneticileri ve öğretmenleri, yöneticilerin okulları yönetirken çalışanların farklılıklarını dikkate aldıklarını, çalışanların farklı beklentilerini göz önünde bulundurduklarını, farklı bilgi ve becerileri-

ni sergileme fırsatı sunduklarını, bu farklılıkları örgütün ve çalışanların amaçları ve yararları doğrultusunda değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Kezar'ın (1998) yaptığı çalışmada da, kampüs liderliğinin çoklu tanımlamalarının dikkate alınmasının, daha çok örgüt üyesinin katılımını sağlayabildiği sonucu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yöneticilerin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreci hem kadın hem de erkek yöneticilerin aynı derecede önemseydiği, yaşanan süreç sonunda ulaşılan sonucu ise erkek yöneticilerin daha çok önemseydiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, erkek yöneticilerin farklı görüşler söz konusu olduğunda daha çok sonuç odaklı bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, problem ve çatışmaların çözümüyle ilgili görüşleri incelendiğinde; yöneticiler muhataplarla konuştuklarını, ortak nokta bulmaya çalıştıklarını, neden kaynaklandığını araştırdıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda; yöneticilerin problem ve çatışmaları çözmek için muhataplarla konuşarak çözüm yolu bulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da, okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmek için sorunun kaynağını araştırıp çözmeye çalıştığını göstermektedir. Gül ve Türkmen (2018), bu araştırmaya benzer olarak, yöneticilerin daha çok tümleştirme stratejisini kullandığı bunu uzlaşmanın izlediği sonucuna ulaşmıştır. Tümleştirmede amaç; çatışmanın esas sebeplerini bularak onları tamamen ortadan kaldırmaktır (Ertürk, 1994).

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, erkek öğretmenlerin çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım açısından yöneticilerini daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Balyer ve Gündüz (2010), bu araştırmayla benzer olarak, erkek yönetici ve öğretmenlerin kurumlarındaki farklılıkların yönetimini algılama düzeylerini, kadın meslektaşlarından anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Ancak Çetin ve Bostancı (2011) kadın ve erkek öğretmenlerin, yöneticilerini öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetmeleri konusunda benzer düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Yönetim süreçlerine katılımı ile ilgili, liderlik özellikleri olan ve ileride yönetici olmayı düşünen öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olduğu sonucu ile erkek öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım açısından yöneticilerini daha etkili buldukları sonucu sentezlendiğinde; erkek öğretmenlerin yönetime katılma konusunda daha istekli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri görev yaptıkları yere göre incelendiğinde; köyde çalışan öğretmenlerin, öğretmenler arası etkileşim ile yönetim ve öğretmenler arası etkileşim açısından yöneticilerini daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca köyde çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin gücü daha az kullandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, köyde çalışan öğretmenlerin yönetimle ve kendi aralarında daha az sorun yaşadığı; yöneticilerinin de bu nedenle daha az güç kullandığı söylenebilir. Ertürk ve Keçecioglu (2012), bu araştırmayla benzer olarak, köy okullarında bulunan öğretmenlerin işlerinden daha memnun oldukları ve öğretmen ilişkilerinin daha sıcak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin; Türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla yöneticilerini farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin; matematik-fen ve meslek bilgisi branşlarındaki öğretmenlere kıyasla yöneticilerini farklılıkları kabul etme ve tartışma açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin matematik-fen öğretmenlerine kıyasla yöneticilerini yönetim süreçlerine katılım açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin; diğer bütün branşlardaki öğretmenlere kıyasla yöneticilerini problem ve çatışmaları çözme ile öğretmenler arası etkileşim açısından daha etkili gördüğü ayrıca sınıf öğretmenlerinin de; okul öncesi öğretmenliği dışındaki diğer bütün branşlardaki öğretmenlere kıyasla yöneticilerini öğretmenler arası etkileşim açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenler arası etkileşimi daha uyumlu bulduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme ve öğretmenler arası etkileşim açısından, yöneticilerini daha etkili gördüğü söylenebilir.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri yaşlarına göre incelendiğinde; 21-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin; 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla yöneticilerini yönetim ve öğretmenler arası etkileşim açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da genç öğretmenlerin, öğretmenler ve yönetim arasında daha az sorun yaşadığını ve aralarında daha uyumlu bir ilişki olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu durum deneyim azlığından kaynaklanıyor olabilir. Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ (2003), bu araştırmaya paralel olarak, “diğerlerini düşünme ve yardım” boyutuyla ilgili 35 yaş altı genç öğretmenlerin daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri kıdemlerine göre incelendiğinde; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin; 1-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla yöneticilerini yönetim ve öğretmenler arası etkileşim açısından daha yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da kıdemli olmayan öğretmenlerin yönetim ve öğretmenler arası etkileşimi daha uyumlu bulduğunu göstermektedir. Bu sonuç da, kıdemli olmayan öğretmenlerin, öğretmenler ve yönetim arasında daha az sorun yaşadığını ve aralarında daha uyumlu bir ilişki olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bunun nedeni de, yaş değişkeninde olduğu gibi, kıdemlerinin ve dolayısıyla deneyimlerinin az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre incelendiğinde; 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin; 31 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla yöneticilerini farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğret-

menler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutları açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla yöneticilerini farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme açısından daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme konusundaki etkililiğinin azaldığı, öğretmenler arasındaki ilişkinin olumsuz yönde etkilendiği ve yöneticilerin gücü daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç da daha az öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda farklı görüş ve fikirlerin daha rahat bir şekilde ortaya konulup tartışıldığı, öğretmenlerin yönetime katılma konusunda daha istekli ve aktif olduğunun, problem ve çatışmaların daha kolay çözüldüğünün, öğretmenler arasındaki ilişkinin daha uyumlu ve samimi olduğunun ayrıca yöneticilerin de daha az güç kullandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin; 1-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla yöneticilerini yönetim ve öğretmenler arası etkileşim açısından daha yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Bu sonuç da daha az öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkinin daha uyumlu ve samimi olduğunun bir göstergesidir. Tüm bu sonuçlara dayanarak, az sayıda öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda; öğretmenlerin kendi aralarında ayrıca öğretmenlerle yöneticiler arasında daha sıcak, samimi, uyumlu bir ilişkinin olduğu buna bağlı olarak problem ve çatışmaların çözümünün kolay olduğu, yöneticilerin gücü daha az kullandığı, farklı görüşlerin daha rahat bir şekilde tartışıldığı ve öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olduğu söylenebilir.

Okul yönetiminde başarı için örgüt kültürüne farklılıkları kabul etme ve tartışma, çalışanları yönetim süreçlerine katma, örgütsel problemleri ve çatışmaları çözme gibi olgular hâkim olmalıdır. Eğer kültür bu özelliklere sahip değilse çoğulcu liderlik kültüründen söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle, değişime karşı dirençten ziyade farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, bunlardan en üst düzeyde faydalanılmalıdır. Ayrıca sistem içinde yer alan okul yöneticilerine farklılıkları kabul etme ve tartışma, çalışanları yönetim süreçlerine katma, örgütsel problemleri ve çatışmaları çözme gibi konularda hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası eğitimler verilerek sürekli gelişim imkânları sunulmalıdır. Okul yöneticileri yönetim süreçlerine öğretmenlerin katılımını daha yüksek ölçüde sağlamak için çaba sarf edebilir. Bu amaçla da işbirliği, takım çalışması, kararlara katılımı sağlama gibi uygulamalara daha fazla önem verilmelidir. Ancak bu uygulamalar esnasında bireylerin değerleri, cinsiyetleri, inançları gibi farklı özellikleri yerine eylemlerine bakmak başarıyı sağlamada yardımcı olabilecektir.

References / Kaynakça

- Aksay, O., Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2, 10-17.
- Balyer, A., Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim bilimleri Dergisi*, 32, 25-43.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 94-109.
- Çetin, N., Bostancı, A. B. (2011). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 6-15.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y., Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dieser, R. (1997). Pluralistic leadership in recreation and leisure planning: Understanding minority/ethnic identity development. *Journal of Leisureability*, 24(3).
- Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda çatışma, çatışma nedenleri, çatışmanın yönetimi ve Erciyes üniversitesinde bir anket uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(27), 121-147.
- Ertürk, E., Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Gül, İ., Türkmen, F. (2018). Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimi ve çatışma çözme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 649-668.
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis*. NJ: Prentice Hall.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2002). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 99-117.
- Kezar, A. J. (1996). Reconstructing exclusive images: An examination of higher education leadership models. (UMI No. 9635544).
- Kezar, A. J. (1998). Exploring new avenues for leading community colleges: The paradox of participatory models. *Community College Review*, 25(4), 75-87.
- Kezar, A. (2000). Pluralistic leadership: Bringing diverse voices to the table. *About Campus*, July-August 6-11.
- Kezar, A. (2000). Pluralistic leadership: Incorporating diverse voices. *The Journal of Higher Education*, 71(6), 722-743.

- Kezar, A. (2001). Investigating organizational fit in a participatory leadership environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(1), 85-101.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- MEB (2000). Okul-Kurum Müdürü görev tanımları. *Tebliğler Dergisi*. 2508, 63, Tarih: Ağustos 2000.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye' de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mendenhall, M. E., Osland, J., Bird, A., Oddou, G. R., Stevens, M. J., Maznevski, M., & Stahl, G. K. (Eds.). (2017). *Global leadership: Research, practice, and development*. London: Routledge.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Polat, S. (Eds.). (2012). Farklılıklar yönetimi için gerekli örgütsel değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1397-1418.
- Theoharis, G., & Scanlan, M. (2015). *Leadership for increasingly diverse schools*. London: Routledge.
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: Geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(7), 239-251.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*. 80, 57-83.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turan, S., Özçimenli, E. ve Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: Kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 4(7), 53-68.
- Uyar, Ş. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Waite, D., & Bogotch, I. (Eds.). (2017). *The Wiley international handbook of education leadership*. London: Wiley Blackwell.
- Wheat, C. A., & Hill, L. H. (2016). Leadership Identities, Styles, and Practices of Women University Administrators and Presidents. *Research in the Schools*, 23(2), 1-16.
- White, L., Currie, G., & Lockett, A. (2016). Pluralized leadership in complex organizations: Exploring the cross network effects between formal and informal leadership relations. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 280-297.