

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Seçil ARAŞKAL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Karabük
HAZİRAN/2019

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Seçil ARAŞKAL**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**Karabük
HAZİRAN/2019**

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	5
DOĞRULUK BEYANI	6
ÖNSÖZ	7
ÖZ.....	8
ABSTRACT.....	10
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	12
ARCHIVE RECORD INFORMATION	13
KISALTMALAR LİSTESİ.....	14
ARAŞTIRMANIN KONUSU	15
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	15
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	15
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	15
EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA).....	16
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	16
BİRİNCİ BÖLÜM	17
GİRİŞ	17
1.1. Problem Durumu	17
1.2. Araştırmanın Amacı	25
1.3. Araştırmanın Önemi.....	26
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	27
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	27
1.6. Tanımlar.....	27
İKİNCİ BÖLÜM.....	28
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	28

2.1. Liderlik.....	28
2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar	29
2.3. Liderlik Yaklaşımları.....	30
2.3.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı	30
2.3.2. Davranışsal Yaklaşımlar.....	31
2.3.3. Durumsal Yaklaşımlar	31
2.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	34
2.4.1. Dönüşümcü Liderlik	34
2.4.2. İşlemci Liderlik.....	36
2.4.3. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	37
2.4.5. Öğretim Liderliği.....	38
2.4.6. Dağıtımçı Liderlik	41
2.5. Öğretmen Liderliği.....	42
2.5.1. Öğretmen Liderliği Tanımı	42
2.5.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini.....	45
2.5.3. Öğretmen Liderliği Boyutları	48
2.5.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri.....	49
2.5.6. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar	51
2.5.7. Öğretmen Liderliğinin Okul Gelişimi ile İlişkisi.....	53
2.5.8. Öğretmen Liderliğinin Faydaları	55
2.6. İlgili Araştırmalar	57
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	57
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	63
YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63

3.2. Araştırmanın alışma Grubu.....	64
3.3. Veri Toplama Aracı	66
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.5. Verilerin Analizi.....	69
3.3.1. İnanđırıcılık (Credibility).....	70
3.5.2. Aktarılabirlik (Transferability).....	72
3.5.3. Tutarlılık (Dependability).....	73
3.5.4. Teyit edilebilirlik (Confirmability).....	74
3.5.5. Araştırmada Etik.....	74
3.5.6. Araştırmacının Rolü	75
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	77
BULGULAR VE YORUM.....	77
4.1 Öğretmen Liderliğinin Amacı.....	81
4.2 Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları	87
4.3 Öğretmen Liderliğiyle İlişkili Değişkenler.....	95
4.4 Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar.....	107
4.5 Öğretmen Liderliği Davranışları.....	115
4.6 Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması	124
BEşİNCİ BÖLÜM V.....	132
TARTIşMA.....	132
ALTINCI BÖLÜM	157
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	157
6.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar.....	157
6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	158
6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	159
KAYNAKÇA.....	161




TABLolar LİSTESİ	178
EKLER	179
EK-1 Görüşme Formu	179
EK-2 Gözlem Formu	181
EK 3. Etik Kurul İzni.....	182
EK 4 Kurum İzni.....	183
ÖZGEÇMİŞ	184



TEZ ONAY SAYFASI

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Seçil ARAŞKAL 'a ait "Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi" adlı bu tez çalışması Tez Kurulumuz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı	İmzası
Tez Kurulu Başkanı	:Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ	
Danışman Üye	:Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ	
Üye	:Dr. Öğr. Üyesi Emre ER	
Üye	:.....
Üye	:.....

Tez Sınavı Tarihi: 10/06/2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Seçil ARAŞKAL

İmza :



ÖNSÖZ

Öğretmen liderliği alanyazında son zamanlarda araştırmalara konu olan oldukça güncel bir kavramdır. Liderlik kavramı genellikle okul yöneticilerin liderliği ile alanda çağrışım yapmış ve liderlik kavramı okul müdürlerine atfedilmiştir. Okullardaki hesapverilebilirlik baskıları, okullarda geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak okul yöneticilerinin liderliğini paylaşmasını gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmen liderliği ile birlikte okul yönetim süreçlerinde yeni bir anlayış söz konusu olmuştur. Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlanması ve yapılacak diğer çalışmalara veri kaynağı oluşturması beklenmektedir.

Tez hazırlama sürecinde yardımını benden esirgemeyip bana büyük destek veren değerli hocam Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, ders dönemimdeki katkıları için hocalarım Prof. Dr. Nurhayat Çelebi'ye, Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan CANSOY'a, Dr. Öğrt. Üyesi Fatma Betül KURNAZ ve Dr. Öğrt. Üyesi Hamit ERDOĞAN'a, araştırma sürecinde bana büyük destek veren Mehmet YILMAZ'a, yazdıklarımı usanmadan okuyup geribildirim veren arkadaşlarım Emine BOZKURT ve Hayriye KUTLU'ya, araştırmanın veri toplama sürecinde bana zaman ayırıp katkı sağlayan tüm öğretmenlere ve gerekli kolaylığa sağlayan okul yöneticilerine ve adını saymadığım tüm dostlarıma teşekkür ederim. Son olarak, bana gerek ders gerekse tez yazım aşamasında gösterdiği inanılmaz sabır ve destek için sevgili eşim Ünal ARAŞKAL'a, ' Anne doktorayı düşünme!' diyerek LGS sınavı hazırlığı sürecinde yalnız kalan kızım Nisan Irmak ARAŞKAL'a ve bilgisayarımı her açtığımda değerli hocam Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'ın kulaklarını çınlatıp bilgisayara Çağatay Hoca ismini koyan küçüğüm Nisan Işıl ARAŞKAL'a sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Seçil ARAŞKAL

Karabük, Haziran-2019

ÖZ

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada katılımcıların görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğinin amacı, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları, öğretmen liderliği ile ilgili değişkenler, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar, öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için yapılması gerekenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan tekli durum çalışması (case study) olarak kurgulanmıştır. Araştırmada Karabük ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 21 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için uzmanların görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ise şunlardır: (1) Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler öğretmen liderliğinin amacını her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, mesleğe yabancılaşmayı önleme, etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama olarak değerlendirmektedir. (2) Öğretmen liderliği, eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlama, mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma, eğitimin felsefi temellerine hakim olma, kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilme, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini giderebilme, değişimi başlatma ve uygulama becerisi olarak algılanmaktadır. (3) Öğretmen liderliğinin değişkenleri ise okul müdürünün liderliği, okul kültürü, okul iklimi, örgüt yapısı, öğretmenlerin kişisel özellikleri olarak ortaya çıkmıştır. (4) Öğretmenler, yönetim desteğinin yetersizliği, bürokratik engeller, öğretmenlerin değişime dirençleri, meslektaşların eşitlikçi normları, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliği, öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığı ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. (5) Katılımcılar öğretmen liderliği davranışları olarak değişimi yönetme becerisi, sürekli mesleki gelişim sağlama, etkili iletişim becerilerine sahip olma, meslektaşları ile işbirliği yapabilme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma, öğretimsel yeterliğe sahip olma, özdenetim yapabilme yönünde görüş bildirmişlerdir. (6) Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için öğretmenlerin kariyer

fırsatlarını genişletme, yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme, okulda demokratik ortam oluşturabilme, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle mesleki gelişimlerinin sağlanması, öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Ortaöğretim kurumu, Öğretmen Liderliği



ABSTRACT

The aim of this research is to determine the factors that affects teacher leadership at secondary education institutions. This research tries to reveal the aim of teacher leadership at secondary education institutions, the perceptions of teachers on teacher leadership, the variables related to teacher leadership, the problems faced by teacher leaders, and the actions to take in order to make teacher leadership widespread, according to the opinions of the participants.

The qualitative research method was used as the research method. The research was designed as a singular case study, one of the qualitative research designs. In the research, interviews were carried out with 21 teachers working at the secondary education institutions in the province of Karabük. In the research, the semi-structured interview form and observation form finalized in line with the opinions of the experts were used to collect data.

The results of the research are as follows: (1) The teachers who work at secondary education institutions considers the purpose of teacher leadership as ensuring each student to learn, improving the education provided at school, preventing alienation from the job, and contributing to the formation of an effective school culture. (2) Teacher leadership is perceived as contributing to education and teaching processes, having positive perspective on the job, mastering the philosophical foundations of education, being able to establish positive interpersonal relationships, meeting the individual learning needs of students, starting the change, and the skill of practice. (3) The variables of teacher leadership were revealed as the leadership of school principal, school culture, school climate, organization structure, and the characteristics of the teachers. (4) The teachers face problems related to the inadequacy of administrative support, bureaucratic barriers, resistance of the teachers to change, equitable norms of their colleagues, test-oriented education system, inadequacy of democratic cooperation and environment of trust, and time restriction due to workload of the teachers. (5) The participants delivered opinions towards the skill of managing

the change, achieving continuous professional development, having effective communication skills, being able to collaborate with their colleagues, identifying the individual differences of the students, having educational competence, and being able to achieve self-regulation, as the behaviors of teacher leadership. (6) It is necessary to widen the career opportunities of teachers, ensure sufficient salary rise and moral awards, create a democratic environment at school, restructure teacher training system, ensure professional development for teachers by means of in service trainings, and carry out practices to ensure teacher autonomy, in order to make teacher leadership widespread.

Keywords: Leadership, Secondary Education Institution, Teacher Leadership



ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi
Tezin Yazarı	Seçil ARAŞKAL
Tezin Danışmanı	Doç.Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	10.06.2019
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	Karabük
Tezin Sayfa Sayısı	186
Anahtar Kelimeler	Liderlik, Ortaöğretim Kurumu, Öğretmen Liderliği

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Determination of the Factors Affecting Teacher Leadership at Secondary Education Institutions
Author of the Thesis	Seçil ARAŞKAL
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	10.06.2019
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	Karabük
Total Page Number	186
Keywords	Leadership, Secondary Education Institution, Teacher Leadership

KISALTMALAR LİSTESİ

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği Raporu

EBS: Eğitim Bir Sen

PISA: Program for International Student Assessment

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

LPC: Least Preferred Coworker

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve tekli durum çalışması deseninde kurgulanmıştır.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliğinin amacı nedir?
- b) Öğretmenler öğretmen liderliğini nasıl algılamaktadırlar?
- c) Öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği etkileyen değişkenler nelerdir?
- d) Öğretmen liderlerin okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- e) Öğretmenlerden beklenen öğretmen liderliği davranışları nelerdir?
- f) Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için hangi önlemler alınabilir?

EVREN VE ÖRNEKLEM (VARSA)

Bu araştırmanın çalışma grubunu Karabük ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla, Karabük ilinde görev yapan ortaöğretim okulu öğretmenleriyle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmelere, katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin gerçek adları kullanılmamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze toplumların her zaman liderlere ihtiyaç duydukları, liderlerin gücün sahibi oldukları, örgüt hiyerarşisinde yüksek statüye sahip oldukları görülmüştür (Aydın, 2014). Antik çağlarda yazılmış eserlerde bile liderlere ve başarı hikâyelerine rastlanmaktadır. Liderlikle ilgili yapılan ilk çalışmalarda, tarihe yön veren büyük adamların incelenmesi ile başlanmış, liderlerin bireysel özelliklerine ve kişiliklerine odaklanılmıştır (Tabak, 2005). Başka bir ifadeyle liderlerin bazı özelliklere doğuştan sahip oldukları ve bu özellikleri sayesinde büyük işler başardıkları düşünülmüştür (Bass ve Stogdill, 1990). Daha sonraki yıllarda ortaya atılan özellikler kuramı ile liderlerin kişisel özelliklerine odaklanılarak başarılı liderlerin özellikleri tespit edilmeye çalışılmış ve liderlik alanındaki çalışmalara hız kesmeden devam edilmiştir (Yukl, 1989). Liderlerin kişisel özelliklerinin liderliği açıklamada sınırlılığı fark edilince gözler liderlerin davranışlarına çevrilmiş ve etkili liderlerin neler yaptığı araştırılmaya başlanmıştır (Hoy ve Miskel, 2015). İdeal lider davranışını ve özelliklerini keşfedip evrensel ilkelere ulaşma çabaları da başarısız olunca, araştırmacılar tek bir davranışın, liderlik uygulamalarının karmaşıklığında yetersiz olduğunu düşünmüşlerdir. İleri sürülen teorilerle liderlerin davranışları, liderin kişilik özellikleri ve liderlik durumundaki faktörlerin etkileşimi ile liderliğin ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (Lunenberg ve Ornstein, 2013).

Durumsal liderlik kuramlarının geniş bir taraftar bulması, konuyla ilgili birçok araştırma yapılmasına sebep olmuştur. Ancak liderliğin popüler bir araştırma konusu olması ve alanyazında özellikler, davranışsal ve durumsal kuramların liderliği açıklamada yetersiz kalması yeni liderlik kuramlarına ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Toplumlardaki ekonomik, kültürel, siyasi, teknolojik, ideolojik değişimler tüm kurumları etkilemekte, dolayısıyla kurumlar kendilerini gelişen ve değişen durumlar karşısında gözden geçirmek

zorunda kalmaktadır (Gökçe, 2000). Liderlik kavramı da değişimlerden nasibini almış ve alanyazında liderlikle ilgili yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur. Ortaya çıkan yeni yaklaşımlarda liderliğe ahlaki ve kültürel açıdan bakılmış ve işbirlikçi örgüt kültürü, demokratik değerler, örgütsel yenileşme ve değişim, dönüşüm öne çıkan kavramlar olarak alan yazında ele alınmaya başlanmıştır (Cemaloğlu, 2013). Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okul örgütü de liderlik kavramındaki değişimlerden etkilenmiştir. Liderliği yalnızca okul müdürünün rol ve sorumluluğu olarak gören geleneksel liderlik yaklaşımları okulun etkili olması, amaçlarına ulaşması için yeterli değildir. Okulun teknik özü olan öğretimin niteliğinin artırılması için liderliğin, okul bağlamında farklı biçimde algılandığı yaklaşımlar gereklidir. Son yıllarda bu bağlamda öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, hizmetkâr liderlik, ruhsal liderlik ve kuantum liderlik gibi liderlik stilleri alan yazında tartışmaya açılmış durumdadır (Hargreaves, 1994; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 1998).

Modern toplumlarda gücün bir kişide toplanmasından ziyade dağıtıldığı liderlik anlayışları desteklenmektedir. Gücünü paylaşan liderler örgütlerde önem kazanmakta ve liderlik kolektif bir etkinlik olarak görülmektedir. Liderlikle ilgili yeni yaklaşımlarda liderlik içinde azınlığı değil çoğunluğu barındırmaktadır. Liderlik sadece roller ve pozisyon değil bir uygulama olarak görülmektedir. Dolayısıyla liderlik kahramanların eylemi değil, aslında liderlikle ilgili uygulamaların etkileşime dönüşmesidir (Spillane, 2005). Gücün bireyler arasında dağıtılması ve uygulamaların tek kişinin sorumluluğundan çıkıp bireylerin kullanımına sunulmasıyla karmaşıklaşan bir liderlik süreci söz konusudur (Harris ve Spillane, 2008; Spillane, 2004). Zira, Oplatka (2006) liderliği bireysel değil kurumsal bir kimliktir, diye ifade ederken; Hulpia, Devos, Van Keer (2009) liderliğin, tüm grup üyelerinin sosyal etkileşimini ve işbirliğini gerekli kılan ortak bir anlayışa doğru evrildiğini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle geleneksel ve bireye atfedilen liderlik yaklaşımı, yerini çağcıl araştırmalarda tüm bireylerin ortak eylemlerini ifade eden çoklu liderlik anlayışına terk etmiştir (Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2005a, Spillane, Diamond, Sherer ve Coldren, 2004). Dolayısıyla, okullarda liderlik vasfının artık okul müdürüne ait olması olgusu da sorgulanmaya başlanmıştır.

Bilgi çağı ile birlikte, küresel bilgi ekonomisi okulların da temel özelliklerinde değişiklikler meydana getirmiştir. Başka bir anlatımla, okulların yönetim anlayışının geleneksel okul yönetimi anlayışının dışına taşınması tartışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda okul örgütünün etkililiği, okul geliştirme, öğretmenlerin morali ve korunması, demokratik değerlerle ilgili tartışmalar araştırmacıların odağı haline gelmiştir (Frost ve Durrant, 2003). 1980'lerin ortalarından itibaren toplumların değişimi, yerinden yönetim anlayışı, öğretmenler için kariyer basamakları, öğretmenlerin mentörlük programları liderlikle ilgili yeniden yapılanmayı zorunlu kılmıştır. Liderliği yalnızca okul müdürüne atfeden bir anlayıştan herkesin liderlik davranışları gösterme potansiyeli ve sorumluluğu olduğu anlayışına doğru bir evrilme söz konusu olmuştur (Camburn, Rowan ve Taylor 2003; Gunter, 2003; Hargreaves, 2003; King, 2017; Wallace, 2001).

Leithwood ve Jantzi'nin (2000) de belirttiği gibi, okul kapasitesinin geliştirilmesi, değişim ve gelişim süreçleriyle baş edebilmek için katılımcı ve dağıtımcı bir liderlik anlayışının tesisi alanda yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Geleneksel anlayışta, öğrenci öğrenmesi, öğrenci başarısı okul yöneticisinin sorumluluğu olarak görülmektedir. Benzer biçimde Kılınç ve Reçepoğlu (2013), tüm okul çalışanlarının okul gelişimine katkı sağlayacağı, sorumluluk üstleneceği ve okul kapasitesini geliştireceği bir anlayışın ortaya konulmasının gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Bununla birlikte alanyazında, birçok araştırmada öğrenci öğrenmesi, okul gelişimi, öğrenme ve öğretme ortamının işlerliğinin okul müdürünün sorumluluğunda olduğuna ilişkin anlayışın, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı konusu tartışılmıştır (Barth,1990; Beachum ve Dentith, 2004; Harris, 2002a, 2003, 2005b; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2002; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005; Sergiovanni, 2007; York-Barr ve Duke, 2004).

Çağın getirdiği değişimlerle müdürlerin tek başlarına baş edemediği yönetim anlayışının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesinin, okulların işleyişini daha etkili hale getireceği düşünülmektedir. Özetle, okul liderliğinin her gün biraz daha karmaşıklaşan yapısıyla okul içi süreçlerin işlerliği açısından gözden geçirilip yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Beycioğlu, 2009). Başka bir ifadeyle, liderlik, okullarda birlikte öğrenmeye, anlamı ve bilgiyi birlikte inşa etmeye, birlikte

fikirler üretmeye, paylaşılan inançlar ışığında yapılacak işlere anlam katabilme şekline dönüşmelidir. Liderlik, okullarda sosyal olarak inşa edilmeli, kültürel olarak duyarlı olmalı ve kişileri bölmeyen ve tek kişiye liderliğin yüklenmediği bir anlayışa dönüşmelidir (Harris, 2003).

Bu iddialara bakılacak olursa öğretmen liderliği okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, öğretmen liderliği okullarda farklı güç ilişkilerine vurgu yapmakta ve lider ile izleyenler arasındaki ayrımın net olmaması öğretmenlerin farklı şekillerde farklı zamanlarda farklı derecelerde liderler olarak ortaya çıkmalarına imkân hazırlamaktadır. Öğretmen liderliği okullarda kapasite geliştirmeyi, okulun entelektüel ve sosyal sermayesini üst seviyelere çıkarmayı hedeflemektedir (Frost ve Durrant, 2003; Smylie ve Eckert, 2018). Başka bir ifadeyle, Crowther ve Olsen'in (1996) da belirttiği gibi konuya ilişkin yapılan çalışmalar araştırmalar öğretim gücüne anlam kazandıran ve daha iyi bir dünya için etik bir duruş olarak tanımladıkları öğretmen liderliğine doğru yönelmiştir. Okul toplumunun eylemlerinde açığa çıkan uzun vadede örgütün yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen fikirlerin yaratılmasına öncülük eden öğretmen liderliğinin, felsefi özünün okullarda yakalanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla liderliğin resmi görevini birkaç kişinin omuzlarına yüklenmeden okulun her yerinde hissedilebilmesi ve her bireyin bir şekilde diğeri üzerinde olan etkileme gücünü kullanabilmesi öğretmen liderliğinin önemli argümanlarından biridir (Fink, 2005). Bu bağlamda geleneksel liderlik anlayışından farklı olarak okulda öğrenme ortamının geliştirilmesi, insan kapasitesinin gelişmesi ve okulun mesleki öğrenme toplumuna dönüşebilmesinin, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve sergiledikleri liderlik davranışlarıyla gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen liderliğinin çıkış noktalarından bir diğeri, okuldaki öğrenme ve öğretim ortamları ile ilgili olduğu söylenebilir. Geleneksel anlayışta öğretmenlerin rolleri sınıfla sınırlı kalmakta sınıf dışında liderlik davranışlarının sergilenmesi noktasında sorunlar ya da engeller yaşanmaktadır (Murphy, 2005). Yapılan öncül çalışmalar öğrencinin öğrenme motivasyonunun ve performansının öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarına bağlı olduğu ve öğretmenlerin okulda öğrenci üzerinde sıra dışı bir güce sahip olduğunu göstermiştir. Başka bir anlatımla öğretmen

liderler, öğrencileri öğrenmeye güdülemekte, öğrencilerin okulla ilgili işleri gerçekleştirip başarılarında anahtar rollere sahiptirler (Becker ve Luthar, 2002). Okullarda öğretimin boyutları düşünüldüğünde öğrenciyi anlama, öğretilecek bilgiye karar verme, uygulamalarda öğretim hedeflerine ulaşmak, hesap verilebilirlik ve profesyonel olmak öğretmenlerden öğrenci adına beklenen davranışlar arasındadır (Cranston, 2000). Curtis'in (2013) ifade ettiği gibi öğretmenler, meslektaşlarla işbirliği yaparak, en iyi uygulamaları paylaşarak, yeniliklerin uygulanması noktasında öncülük edip meslektaşlarını destekleyerek öğrenci öğrenmesi ve okul gelişimi gibi konularda okulda liderlik etme kapasitesine sahiptir.

Alanyazında öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında önemli olan diğer bir argüman ise okulun insan kapasitesinin geliştirilmesidir. Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) de ifade ettiği gibi öğretmen liderliğinin iddialarından biri değişim, dönüşüm ve yenileşme ile baş edebilmek için okulların insan kapasitesinin geliştirilmesi yönündeki gerekliliktir. Her öğretmenin fırsat bulduğunda liderlik davranışı sergileyebildiği ifade edilmektedir (Barth, 1990). Lambert (1998) okullarda birçok kişinin liderlik sürecinde yer alarak öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini okul süreçlerinde gösterebilmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2013) da giderek değişen dünyada öğrenci ve öğretmenlerin en yüksek derecede bilişsel becerilerle donatılabilmesi, öğretmen bireyselliğinin öne çıktığı bir okul kültürü oluşturabilmesi ve okulların birlikte öğrenme ortamına çevrilebilmesinin, okullarda öğretmen liderliğinin tesisi ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen liderliğinin alanyazında okullara sağladığı katkıdan biri de öğretmenlere meslektaşları ile işbirliği yapabilme imkânı sunması ve özsaygılarını artırmasıdır (Harris, 2005b). Zira Davidson ve Dell (2003) öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile amaçlarını gerçekleştirirken uygulamalarını meslektaşları ile paylaşarak okul amaçlarını gerçekleştirme imkânı da bulabileceklerini belirterek öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutuna vurgu yapmışlardır. Yapılan araştırmalar okul etkililiğini artıran faktörlerden birinin öğretmenler arasında işbirliği olduğunu göstermektedir. (Hargreaves, 1994; Little, 1990). Dolayısıyla okul, gelişim ve değişim çabaları işbirliğine dayalı kolektif bir etkinliğin ürünü olduğu söylenebilir.

Birçok araştırmacı, sınıfların okul gelişim çabalarının merkezini oluşturduğunu ifade etmiştir. Okul geliştirme, sınıflarda yürütölen öğretimin niteliğini artırmaya dayanmaktadır. (Harris, 2002a, 2002b; Harris ve Lambert, 2003; Spillane ve Louis, 2002). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda (Leithwood ve Jantzi, 2000b; Leithwood, Tomlinson ve Genge, 1996) öğretmen liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesine dolaylı fakat çok güçlü etkisinden bahsedilmektedir. Öğretmen liderler birlikte çalışarak okulun amaçlarına ve vizyonuna karar vermekte, okulda yürütölen öğretim etkinliklerinde sorumluluk almakta ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için yeni yollar aramaktadırlar (Leithwood ve Jantzi, 2000a; Szeto ve Cheng, 2017). Dolayısıyla Katzenmeyer ve Moller'in (2013) de ifade ettiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanarak okul gelişim ve öğrenci öğrenmesinin üst düzeye çıkarılması, öğretmen liderliğinin okullardaki faydalarından bir diğerisi olduğu söylenebilir.

Kaliteli bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi ve okulların etkililiğinin artırılması bağlamında düşünöldüğünde, öğretmenlerin okullarda liderlik davranışları sergileyebilmelerinin önemli olduğu düşünölmektedir. Türkiye'de eğitim sistemine ilişkin yayınlanan bazı raporlarda okulların etkililiğinin artırılması noktasında öğretmene düşen görevler sürekli sorgulanmaktadır. Eğitimin anahtar unsurlarından olan öğretmenlerin de tartışmaların odağında olması kaçınılmazdır (Türkiye Eğitim Derneği [TEDMEM], 2018; Eğitim Bir Sen [EBS], 2016; Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Raporu [PISA] 2016; Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması [TIMMS], 2016; Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu [MEB], 2018). TEDMEM (2018) tarafından yayınlanan raporda Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ulusal düzeyde bir yol haritası oluşturulması üzerinde durulmakta, öğretmen niteliğinin ve okullardaki öğretimin geliştirilmesi ve pedagojik bilgi birikimi gerektiren ve insan hayatını değeristirme potansiyeli en yüksek meslek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki olarak gelişimlerinin sağlanması ile ilgili tavsiyelerde bulunmaktadır.

EBS'nin (2016) Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü konulu raporunda öğretmenlerin mesleklerini ve mesleki statülerini nasıl algıladığını kapsamlı bir şekilde ortaya koymak hedeflenmiştir. Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak

için lisansüstü eğitim yapmak istemektedir. Ayrıca öğretmenler, karar alma süreçlerine etkin katılımlarının sınırlı olduğunu ifade etmektedirler. Eğitim süreçlerinin en önemli aktörü olan öğretmenlerin çoğunun kendilerini alınan kararların pasif uygulayıcıları olarak görmektedirler. Öğretmenlerin beklentileri ile ilgili geribildirim elde edilebilmesi bağlamında EBS raporu önemsenmektedir.

Türkiye'nin 2001 yılından beri dâhil olduğu ve öğrenci başarısının uluslararası nitelikte bir göstergesi olan PISA (2016) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Raporunda öğrenci başarısını etkileyen faktörler başlığı altında öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sayısal veriler yer almaktadır. Yayınlanan raporda öğretmenlerin mesleki özerklikleri, öğretmenlerin akran ağlarına katılımları ve öğretim bilgisini güçlendirmenin önemine dikkat çekilmiştir. Buna göre, 15 yaş altı öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerinin değerlendirildiği bu sınavda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yapılan etkinliklere katılma konusunda Türkiye genellikle son sıralarda yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılımını desteklemek; bu temel ilkelere biri olan öğretmenin öğretim bilgisini güçlendirmenin yollarından biridir. Diğer mesleklerdeki uygulayıcılar gibi öğretmenler de kendi alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmalıdırlar.

TIMSS (2016) Matematik ve Fen Ulusal Ön Raporuna göre tarama araştırmasına katılan 4. sınıf öğrencilerinin %5'inin sınıf öğretmenlerinin son iki yıl içerisinde matematik konuları ile ilgili mesleki deneyime katılmış olduğu fakat bu oranın TIMSS ortalamasının çok altında olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla günümüzde gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler eğitimin niteliği, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişimleri ve okul gelişimlerine katkıları noktasında yayınlanan raporlarda sorgulanmaktadır.

MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde eğitim sisteminde hedeflenen tüm iyileştirmeye dönük politika, strateji ve eylemlerin odağını sınıflar ve okulların oluşturduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda gerekli iyileştirmelerin kapsamlı bir 'Okul Gelişim Modeli' ile hayat bulacağı vizyon belgesinde ifade edilmektedir. Okul Gelişim modelinin okulun içinde öğretmenlerin etkin katılımlarını ve meslektaşları ile işbirliği

yapmalarını zorunlu kılacağı düşünülmektedir. Ayrıca MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde öğretmenlerin çağın gereklerini yerine getirebilmeleri için mesleki becerilerinin geliştirilmesinin önceliği tartışılmaktadır. Özetle, konuya ilişkin yayınlanan raporların sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, meslektaşlarla işbirliği, öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi ile ilgili bir takım sorunların mevcut olduğunu gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderliğini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılarak mevcut raporlarda belirtilen eksikliklere dönük veri sağlanabileceği düşünülmektedir. Daha nitelikli bir öğretimin sağlanması, okuldaki tüm bireylerin sorumluluk üstlendiği, öğretmenlerin ve öğrencilerin değişime olan gereksinimleri ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerle ilgili araştırma yapılmasını gerekli kıldığı düşünülmektedir.

Alanyazında konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013), öğretmenlerin sınıfta ve okulda sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarının (Can, 2007; Can, 2009a; 2009 b), öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesine etkisinin (Özçetin, 2013), öğretmen liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkinin (Kılınç, 2014), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin (Kılınç ve Receptoğlu, 2013) incelendiği, bununla birlikte öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini ölçmeye dönük ölçeklerle birlikte (Beycioğlu ve Aslan, 2010), öğretmen liderliği kültürü ölçeği geliştirme çalışmasının (Demir, 2014) yapıldığı görülmektedir ancak öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin tespitine yönelik ulusal alanyazında araştırmalar sınırlıdır.

Uluslararası alanyazında ise Harris (2005b) öğretmen liderliğinin okullar adına faydalarından bahsederken, öğretmen liderliği ile ilgili iddiaları ispatlayacak ampirik çalışmaların azlığına dikkat çekmektedir. Hallinger ve Heck (1996) ise alanyazında boş noktalara (blank spots) ve kör noktalara (blind spots) işaret etmekte ve mevcut bazı çalışmaların yeterince detaylı olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu sebeple öğretmen liderliğinin etkilerini inceleyen çalışmaların betimsel çalışmalardan öteye uzanması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, okul gelişimi ve öğrenci

öğrenmesine potansiyel bir güç olarak kabul edilen öğretmen liderliğine ilişkin daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Frost ve Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-Barr ve Duke, 2004) Diğer taraftan Özdemir ve Kılınç (2015) ulusal alanyazında farklı örneklerle farklı eğitim seviyelerinde öğretmen liderliği kavramının daha etkili ve detaylı incelenmesini tartışırken, Beycioğlu (2009) öğretmen liderliği kavramının daha anlaşılır hale gelmesi için ortaöğretim kurumlarında araştırma konusu olmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma ile hem uluslararası alanyazına hem de ulusal alanyazına veri sağlanabileceği düşünülmektedir. Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğinin okul gelişimi ve etkililiğine olumlu etkisi aynı zamanda öğretmenlerin morali, güveni, iş tatminine katkısından bahsetmekte ve öğretmen liderliği kavramının araştırılmasının öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin performansı ve işe alınmaları ile ilgili politika yapıcılara veriler sağlayacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte MEB (2018), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde öğretmen yetiştirme, geliştirme, öğretmenler arası işbirliğini artırıcı uygulamalara yer vermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların okullarda öğretmen liderliğinin öğrenci başarısının artırılmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine, okulun kurumsal gelişimine ne gibi katkılar sağladığı hususunda politika yapıcılar için önemli bir veri kaynağını teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguların Türkiye’de ortaöğretim kurumlarındaki meslektaş işbirliği, karşılıklı öğrenme, etkileşim, destek ve geribildirim sağlanabilecek kültürün okullarda tesisi ve okul yapısı ile ilgili engellerin aşılması noktasında okul yöneticilerine sağlayacağı katkı önemli sayılabilir. Ayrıca farklı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin eylemleri gözlemlenerek eğitimde iyi örneklerin açığa çıkarılması ve bu örnek uygulamaların uygulanabilirliği ve pratikliği noktasında öğretmen liderlere öngörü sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliğinin amacı nedir?

- b) Öğretmenler öğretmen liderliğini nasıl algılamaktadırlar?
- c) Öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler nelerdir?
- d) Öğretmen liderlerin okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- e) Öğretmenlerden beklenen öğretmen liderliği davranışları nelerdir?
- f) Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için hangi önlemler alınabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim okullarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın okul gelişimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslektaşlar arasında iş birliği ve öğrencilerin motivasyonu ve akademik gelişimleri ile ilgili önemli faktörlere yönelik ve derinlemesine bilgi toplanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın, alanyazındaki boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Okulların geliştirilmesi, öğrencilerin başarılarının ve motivasyonlarının artırılması öğretmenlerin mesleki gelişimi ve meslektaşları ile yapacakları işbirliği ile ilgili sağlanan verilerin ardıl çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik olan bu çalışmada öğretmen liderliği kavramının teorik temelleri ortaya koyulmuş ve öğretmen liderliğine ilişkin farklı anlayışlar tartışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçların politika yapıcıları, okul yöneticilerini, öğretmen liderleri ve araştırmacıları okullarda akademik başarının artırılması, okulların mesleki öğrenme toplumlarına dönüştürülmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve meslektaşları ile işbirliği ile ilgili uygulamalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolleri sergiledikleri varsayılmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu, araştırma verilerini elde etmek için yeterlidir. Katılımcıların görüşme sorularını ciddiye ve samimiyetle cevaplandıkları ve doğal davrandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla, Karabük ilinde görev yapan ortaöğretim okulu öğretmenleriyle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen verilerle ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmelere, katılımcılar tarafından verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Lider: Başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerinin etkileyen kişidir. (Lunenberg ve Ornstein, 2013).

Liderlik: Hem takipçilerin hem de liderlerin beklentilerini, motivasyonlarını ve değerlerini temsil eden belirli hedefleri gerçekleştirmek için takipçileri harekete geçirebilmedir (Burns, 1998)

Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderler, sınıf içinde ve dışında liderlik eder, öğrenen öğretmen ve liderler toplumuna katılır, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüler ve öğretmen liderliğinin olumlu sonuçlar doğurması için sorumluluk üstlenirler (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yapılan araştırmanın amacıyla ilişkili alan yazın incelenmiştir. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar ışığında öğretmen liderliği kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Liderlik kavramı kapsamında öncelikle liderlik kuramları sonra da çağdaş liderlik kuramlarına değinilmiştir.

Bu alt bölümde, liderlik ve lider kavramı tanımlanmış, liderlikle ilgili kuramsal gelişmelere yer verilmiş ve öğretmen liderliği kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Liderlik

Liderlik hala üzerinde çok tartışılan ve çağın getirdiği yenileşmelere bağlı olarak değişik tanımları yapılan bir kavramdır (Şişman, 2002). Liderlik kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında toplumlar her zaman liderlere ihtiyaç duymuşlardır (Güçlü, 2016). Özdemir (2018) sosyal bir olgu olan liderliğin birçok tanımı olduğunu ve liderlik kavramının hangi bağlamda inceleniyorsa tanımının da o bağlama göre değiştiğini ifade etmektedir.

Aydın (2014) liderlerin toplumlara kattığı değere vurgu yapmış ve çalışmaların yoğunluğunu buna bağlamıştır. Diğer taraftan Bass (1990) örgütlerin başarı veya başarısızlığının mimarı olarak liderleri görmüştür. Bu bağlamda Yukl (2002) liderleri fark yaratan kişiler olarak değerlendirirken Bennis (1989) liderliğin güzelliğe benzediğini görüldüğünde tanındığını ifade etmektedir. Stoner ve Wankel (1986) liderliğin etki ve yönlendirmeye dayandığını ifade ederken House ve Dessler (1974) liderleri takipçileri olan, takipçilerini karara katıp ikna eden, vizyon belirleyen, örgütün kültürünü şekillendiren örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için takipçilerini destekleyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda Warren (2016) liderlerin diğer insanları yönlendirme kapasitesinin göstergesini liderin vizyonuna, takipçilerini inandırması başka bir anlatımla takipçilerin kendi fikirlerinden vazgeçerek liderin vizyonu ile uyum sağlamasına bağlamıştır.

Bursaliođlu (2000) grubun deneyimlerine dñzen veren ve grubun gñcñnden faydalanmayı sağlayan bir olgu olarak liderliği tanımlarken Hoy ve Miskel (2015) en geniş tanımla liderliği aktivitelerin dñzenlenmesine yñn veren, bireylerin motivasyonlarını ilkelerini etkileyen mantıksal ve duygusal òđelerden oluşan sosyal bir etkileme sñreci olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla liderlik, òrgñt içinde paylaşılan ve yaratılan anlamlar olarak anlaşılabilir (Morgan, 1986).

Kouzes ve Posner'in (2012) belirttiği gibi liderler takipçilerini gñclendirerek kendi gñcñnñ artıran kişilerdir. Eğitim yñnetimi ve liderlikle ilgili araştırma yapanlar da uzun yıllar bu alanda çalışmalar yaparak òđrenci başarısını artırma yollarını araştırmışlardır (Silins ve Mulford, 2002). Dolayısıyla liderlik eğitim òrgñtlerinde okul yñneticileri ile birlikte dñřñnñlmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2007). Bu nedenle alanyazında yñnetici ve liderlikle ilgili birçok tanım mevcuttur. Aşağıdaki bñlñmde lider ve yñnetici arasındaki farklar ele alınmış dolayısıyla hem liderlik kuramlarının hem de òđretmen liderliğinin anlaşılabilmesi için teorik bir zemin oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.2. Lider ve Yñnetici Arasındaki Farklılıklar

Liderlik kavramı çoğu zaman okul yñneticiliđi ile karıştırılmakta ya da birlikte dñřñnñlmektedir. Lunenburg ve Ornstein (2013) bu iki terimin birbirine benzese de aslında tamamen iki ayrı kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bennis (1989) yñneticileri doğru işleri yapan kimseler olarak tanımlarken liderlerin ise doğru işleri yaptığına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yñneticiler daha çok var olan yapıyı sñrdñrñrken liderler izleyenleriyle bir vizyon oluşturup òrgñtñ geliştirmeye çalışan kişilerdir. Özetle, Warren (2016) yñneticilerin en temel òzelliklerini; bir òrgñtte gerçekleştirdiği tñm eylemlerin òrgñtñn mevcut vizyonu, misyonu ve amaçları ile uyumlu olduğunu belirtmiştir.

Starratt (1995; Can, 2014, s. 14) lider ve yñnetici arasındaki farkları řñyle sıralamaktadır: Liderler, yñnlendiricidir, vizyon sahibidir, değişmeyle ilgilenir, izleyenlere mñcadele ruhu aşılar, aydınlatır, paylaşılmış amaca dayalı gñcñ vardır, gñdñler, konuşma metnini kendi yazar, moral otoriteye dayanır, ilham verir; diğer taraftan yñneticiler ise yñneticidir, liste ve bñte sahibidir, yapıyı koruma ile ilgilenir,

mutlu topluluğu korur, eşgüdüm, ödül ve cezaya dayalı gücü vardır, denetler, yazılan konuşma metnini okur, bürokratik otoriteye dayanır, düzenler.

2.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramının tarihsel gelişiminde ilk önce lider olunmaz doğulur yaklaşımı esas alınarak liderlerin kişisel özelliklerine odaklanılmış, liderlik kavramını kişisel özellikler yaklaşımları açıklamada yetersiz kalınca davranışçı ve durumsal yaklaşımlar gündeme gelmiştir. İlerleyen dönemlerde değişen ve gelişen koşullarla birlikte ortaya çağdaş yaklaşımlar çıkmıştır (Özdemir, 2018). Bu bölümde sırasıyla, liderlikte kişilik özellikleri yaklaşımı, davranışçı ve durumsal yaklaşımlar incelenmiş ve daha sonra son yıllarda alan yazında sıklıkla tartışılan yeni liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü, işlemci, öğretim, dağıtım, öğretmen liderlik yaklaşımları ayrı başlıklar halinde incelenecektir.

2.3.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Kişisel özellikler yaklaşımı liderlerin kişisel özelliklerine odaklanmıştır. İlk önce 19. yüzyılda Büyük Adam Teorisi ortaya atılmıştır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Kuram öz olarak lider olarak doğulur, sonradan lider olunmaz görüşünü esas almaktadır. O dönemde etkisini sürdüren en güçlü olan hayatta kalır mantığıyla hareket edilmiştir. 1820-1899 yılları ideolojik dönem olarak adlandırılmıştır. Üniversite kürsülerinde Büyük Adamlar Teorisi ve Özellikler Teorisi okutulmuştur (Balcı, 2008). Daha sonra lideri lider yapan özellikler araştırılmış ve liderlerin bazı kişisel ve fiziksel ortak özellikleri bulunmaya çalışılmıştır (Beycioğlu, 2016). Özellikleri araştıran bilim adamları fizyolojik, demografik, kişilik, zekâ, görev odaklılık ve sosyal karakteristikler üzere gruplama yapmışlardır. Stogdill (1948) daha önceki araştırmacılar tarafından belirlenen 300 özelliği yeniden gözden geçirmiş ve liderlerin bu özelliklerden bazılarını sahip olduklarını ancak özelliklerin hepsinin de var olmasının bir kişiyi lider yapmayacağını savunmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda saptanan özelliklerden sadece beş tanesi; zeka, kendini denetleyebilme, kendine güven, yüksek enerji ve konusuna hâkim olabilmenin ortak olduğu görülmüştür. Mann ise sadece zekâ ile liderlik arasında olumlu bir ilişki bulabilmiştir. Daha sonraki yıllarda liderin kişisel özellikleri etkili liderlik için çözüm olmadığı görülmüş fakat özellikler yaklaşımı birçok çalışma için çıkış noktası olmuştur (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015).

2.3.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Kişisel özelliklerin liderliği açıklamada yetersiz olduğunu düşünen araştırmacılar, liderlerin davranışlarına odaklanmışlardır (Eren, 2008). Yapılan çalışmalar liderlik için gerekli davranış tarzlarından uygununu bulmaya yönelmiştir. Davranışsal yaklaşımlarda Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları ve Michigan Üniversitesi çalışmaları öne çıkmaktadır. Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarında 1800 civarında bulunan liderlik davranışları 150' ye düşürülmüştür. Bu davranışları ölçebilmek içinde Liderlik Davranışları Betimleme Anketi oluşturulmuştur (The Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ). Ortaya lider davranışlarını tanımlayan iki temel anlayış çıkmıştır. Bunlar *yapıyı harekete geçirme* ve *anlayıştır* (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015).

Michigan Üniversitesi tarafından verimi yüksek ve verimi düşük bölümlerin yöneticileri ve çalışanları arasında çalışmalar yapılmıştır. Liderlerin davranış farklılıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda Rennis Likert öncülüğünde geniş çaplı çalışmalara devam edilmiştir. Etkili ve etkisiz örgütlerdeki verilerden yararlanarak dört tarz liderlik davranışı saptanmıştır. Bu liderlik davranışları üretim odaklı ve iş gören odaklı olarak şekillenmiştir. Üretim odaklı liderlik davranışları örgütün belirlenen hedeflere ulaşmasını, örgütün işleyişini, işleri tamamlamayı, örgütün en üst verimliliği elde etmesini hedeflerken iş gören odaklı liderler takım çalışması, yardım etme, destekleme, güven, ilgi, saygı gibi özellikleri kapsamaktadır (Hoy ve Miskel, 2015).

2.3.3. Durumsal Yaklaşımlar

Davranışsal yaklaşımlar çerçevesinde yapılan araştırmalar liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalmış ve araştırmacılar durumsal etkenlerin liderlik kavramını açıklamada önemli olduğu varsayımıyla bir dizi çalışma gerçekleştirmişlerdir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Liderin, liderlik yaptığı tüm koşulların önemli olduğu ve liderliğin tek bir etkenle açıklanamayacağını varsayan yaklaşımdır.

Aydın (2014: 269) liderliği anlamaya çalışan varsayımları şu şekilde özetlemiştir.

1. Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandıkları davranış biçimleri açısından tanımlanabilir.

2. Lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici, hangi ölçüde katılımcı olması gerektiği önemli bir noktadır.

3. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, evrensel tek bir liderlik biçemi yoktur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin, koşulların değerlendirilmesi zorunludur.

4. Bir liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüt etkililiktir. Hangi davranış, hangi liderlik biçimi en üst düzeyde örgütsel etkililik yaratmaktadır. Örgütün amacını en iyi gerçekleştirmektedir. Liderlik biçiminin seçiminde ölçüt olmalıdır.

Fiedler (1971) farklı durumsal koşulların farklı liderlik modellerini gerekli kıldığını ifade etmiştir. Durumsal değişkenlerle liderlerin kişisel özellikleri üzerine koşul bağımlılık teorisi geliştirmişlerdir (Vroom ve Jago, 2007). Fiedler liderlerin kendi çalışma arkadaşlarını algılamalarının lider etkililiği ile ilişkili olabileceğini düşünmüş ve bir model geliştirmiştir. Modelin benimsediği temel liderlik tarzı davranışa yönelik lider ve göreve yönelik liderlik tarzıdır. Liderlik stilini tespit edebilmek için En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı (Least Preferred Coworker) ölçeğini kullanmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu yüksek LPC puanı çalışanlarına merkeze alan bir lidere düşük LPC ise üretim odaklı örgütün amaçlarına öncelik veren lidere işaret etmektedir (Lunenberg ve Ornstein, 2013). LPC puanına göre hangi liderlik tipinin daha etkili olduğunun tespit edilmesi için koşul bağımlılık teorisinin varsayımına göre liderlik stili ve etkililiğini üç durumsal faktöre bağlamışlardır. Bu üç durumsal faktör; lider üye ilişkileri, görev yapısı ve liderin pozisyon gücüdür. Görev yapısı, yapılacak işlerin yapılandırılmasını yani işin doğası ile ilgilidir ve en son faktör pozisyon gücü liderin güç stillerinden hangi gücünü örgüt içinde öne çıkardığı ile ilgilidir. Lider üye ilişkileri lider ve üye arasındaki ilişkinin niteliğine odaklanırken bu üç faktör lider için durumsal faktörü belirlermektedir. Fiedler muhtemel sekiz kombinasyon ortaya koymuş ve bu sekiz durumun liderlik uygulamaları için değişkenlik gösterebileceği ifade edilmiştir.

Durumsal liderlik yaklaşımının önemli teorilerinden biriside Yol-amaç (path-goal) teorisidir. Yol amaç teorisi, Victor Vroom'un beklenti kuramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Lider astlarına amaçları anlatmalı, amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan yolların bulunmasında astları desteklemedir ve ödüller yetersiz olduğunda gerekli ortamı hazırlamalıdır. Yol amaç teorisine göre astlar yaptıkları iş sonucunda doyum duyacaklarsa işi benimseyecekler; liderin davranışının etkililiği ise amaca ulaşma, astları ödüllendirmeye desteklemeye bağlıdır. Başka bir ifadeyle astlar iş yaptıkları zaman alacakları ödüllerin değerine inandıklarında motive olacaklar ve amaçlar astların, iş görenlerin davranışlarına ilişkin beklentileri ve algıları ile gerçekleşecektir (House, 1996).

Vroom ve Jago'nun (2007) geliştirdikleri durumsal liderlik yaklaşımı, davranışsal durumlara bakış açısı yol amaç teorisi ile aynıdır fakat bu teorinin odağı karar verme sürecine katılma ile ilgilidir. Belirli koşullarda liderin etkili olabilmesi için gerekli davranış şekilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Lider davranışının belirlenmesinde kararın kabul alanı içinde olup olmaması, aciliyeti, problemin yapılandırılması gibi etmenler önemlidir. Farklı bir anlatımla örgütsel etkililik liderin kontrolünde olmayan örgütsel faktörlerden etkilenir, durumlar liderin davranışlarını şekillendirir, durumlar liderin davranışlarının sonuçlarını da etkiler. Açıkçası, normatif teoriler durumsal niteleyiciler gerektirir. Eylemler, her birinin taleplerine uyacak şekilde uyarlanmalıdır. Bir durumda etkili olan bir liderlik stili farklı bir durumda tamamen etkisiz olabilir.

Reddin'in 3-D liderlik kuramına kadar liderliğin görev ve ilişki boyutları üzerinde durulmuştur. Reddin bu boyutlara etkililik boyutunu üçüncü bir boyut olarak ilave etmiştir. Görev boyutu ve ilişki boyutu üzerine dört tarz liderlik tarzı kurgulamıştır. Bu dört tarz liderlik tarzının her zaman örgüte etkililik kazandırmadığını öne sürüp etkililik boyutunu alan yazına ilave ederek dördü etkili dördü etkisiz sekiz tür liderlik tarzı belirlemiştir (Reddin, 1971). Özetle, durumsal liderlik yaklaşımlarında örgüte odaklanan liderler, konularından kaynaklanan gücü kullanarak sıkı denetim uygularlar ve prosedürlerden vazgeçmezler, etkililiği tercih eden liderler ise pozisyonlarının gücünü informal güçleri ile birleştirip etkinliklere odaklanmak yerine sonuca odaklanırlar (Aydın, 2014).

2.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Heraklitos'un "Her şey akıştadır ve hiçbir şey duruşta değildir." sözüyle insan yaşamına getirdiği hızlı değişim sürecinin ve insanlığında bu sürece uyum sağlayabilme sürecinin başladığı düşünülebilir. İnsan yaşamındaki bu hızlı değişim ve dönüşümler örgütsel yaşamı da etkilemektedir. Bu nedenle geleneksel liderlik anlayışları liderlik anlayışını açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Eraslan, 2006). Çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda örgütlerde çalışanların ve yöneticilerin beklentilerindeki değişimler liderlik kavramına ait yeni yaklaşımları bir nevi zorunlu kılmıştır (Cömert, 2004). Örgütlerin dinamik bir yapıya sahip olması, kaotik ortamlarda örgütlerin ayakta kalmaya çalışması 1970'li yılların sonlarına doğru artık yapılan işlerin değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Beycioğlu (2009) liderlikte ortaya çıkan yeni yaklaşımları şu şekilde sıralamıştır: (1) Kültürel liderlik, (2) Vizyoner Liderlik, (3) Moral Liderlik, (4) Eğitimsel Liderlik, (5) Öğrenen Liderlik, (6) Süper Liderlik, (7) Dönüşümcü Liderlik.

Beycioğlu (2009) ortaya çıkan yeni yaklaşımların liderliğe daha çok kültürel ve ahlaki açıdan yaklaştığını belirtmiştir. Çağdaş liderlik kuramları incelendiğinde her birinin liderlerde olması gereken bir özelliği araştırıp geliştirdiği söylenebilir. Liderler örgütlere liderlik ederken vizyon sahibi olmalıdır. Vizyonlar bir nevi örgütlerin gelecekteki resimleridir. Lider örgütlerde ahlaki davranışlarıyla da örnek olmalıdır. Farklı bir ifadeyle günümüzde değişim hızı örgütlerde daha esnek ve değişime uyabilen liderlik anlayışını gerekli kılmıştır (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003).

2.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Değişim, vizyon, ahlak gibi liderlik alanyazınına giren kavramlar 1980'lerde yeni liderlik anlayışları dönüşümcü liderliği ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2015). Dönüşümcü liderler ahlakı, motivasyonu, takipçilerinin manevi yönlerini güçlendiren liderlerdir (Bass, 1999). Dolayısıyla dönüşümcü liderliğinin bir nevi değişim liderliği olduğu söylenebilir. 1978 yılında dönüşümcü liderlik kavramı MacGregor Burns tarafından düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Geleneksel liderlik anlayışlarının tersine bireylerinin duygularına manevi yönüne dokunan bu liderlik yaklaşımı 1985 yılında Bass tarafından sosyal örgütler için geniş kapsamlı bir şekle kavuşturulmuştur (Doğan, 2016).

Çelik (1998) ise dönüşümcü liderleri risk alan, sorgulayan, enerjik, girişimci, insanlara davranışlarıyla örnek olan bireyler olarak tanımlamıştır. Farklı bir anlatımla iyilik, doğruluk, güzellikle ilgili takipçilerinin farkındalıklarını artırırken onlara başarı ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri konusunda fırsatlar sunar. Takipçilerinin manevi olgunlaşmalarını desteklerken aynı zamanda onların içinde yer aldığı grup, örgüt ve toplumun gelişmesi için bireylerin kendi sınırlarını zorlayıp bu sınırları aşmalarını ister (Bass ve Steidlmeier, 1999). Çelik (2000) dönüşümcü liderlerin örgütlerin başarısı için bütüncül bir yaklaşım sergilediklerini ve dönüşümcü liderliğin örgütün değişim ve kriz durumları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Bass (1999) dönüşümcü liderliği *idealleştirilmiş etki*, *telkinle güdüleme*, *entelektüel uyarım* ve *bireysel destek* alt boyutları altında sınıflandırmıştır. İdealleştirilmiş etki birçok zamanda alan yazında karizmatik olarak aktarılmıştır. İdeoloji, idealler üzerindeki etkiyi kapsar. Bass, Avolio, Jung ve Berson'a (2003) göre liderler saygı, hayranlık ve güven uyandırır. Takipçileri liderleri ile özdeşleşmek ister ve bu liderler takipçilerinden saygı kazanmak için onların ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önce düşünmek zorundadır. Lider takipçileri ile birlikte risk alır ve etik, prensip ve değerlere özen göstererek yönetir. *Telkinle güdüleme liderler* takipçilerini motive edip ilham vererek zorluklara meydan okumalarını ve onların takım ruhu ile hareket etmelerini sağlar. Ortak amaçların gerçekleştirilmesi için güçlendirici ve destekleyicidirler (Bass ve Steidlmeier, 1999). *Entellektüel uyarım* liderler izleyenlerini, işlerin eskiden yapıldığı şeklini sorgulamaları konusunda, sorunlara farklı açılardan bakmaları konusunda harekete geçirir. Problemlerin çözümü noktasında izleyenlerini yüreklendirirler (Bass, Avolio ve Atwater, 1996). Bireysel destek dönüşümcü liderler izleyenlerinin başarı ve gelişme ile ilgili ihtiyaçlarına koçluk ederek önem verirler. İzleyenleri potansiyellerini en üst seviyede kullanabilmeleri için geliştirirler. Örgütlerde destekleyici bir iklim oluşturarak yeni öğrenme ortamları teşvik edilir. Bireysel farklar ve istekler dikkate alınırken aynı zamanda çift yönlü iletişim örgüte hâkimdir. Liderin izleyenlere verdiği görevler izleyenlerin gelişimini destekleyicidir (Bass ve Riggio, 2006).

2.4.2. İşlemci Liderlik

Burns, 1978 yılında dönüşümcü liderlikle ilgili çalışmasında işlemci liderlikle de ilgili kavramları tanıtmıştır. İşlemci liderlik izleyenlerinin ilgilerine hizmet eden liderliktir. Dönüşümcü liderler ülken için ne yapabileceklerine önem verirken işlemci liderlik anlayışı ülken için ne yapabilir anlayışı üzerine kurgulanmıştır (Bass, 1999). Başka bir ifadeyle işlemci liderlikte izleyenlerin performansının yeterliliğine göre ödüller ve cezalar söz konusudur. Örgütsel amaçlarını gerçekleştirilmesi için dışsal güdüleyiciler kullanılır. İşlemci liderlik ödül veya yönetimin aktif ve pasif şekillerine bağlıdır (Bass ve Riggio, 2006).

İşlemci liderlik davranışı izleyenlerin cezadan kaçınmak ya da ödüle ulaşmak için liderleriyle hemfikir olması, liderin isteklerini kabul etmesi anlamına gelmektedir. Alan yazında işlemci liderlik davranışları ise koşullu ödül, istisnalarla yönetim aktif, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire (serbest bırakıcı yaklaşım) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Bass, 1999). *Koşullu ödül*, örgütsel hedeflerin ve amaçların gerçekleşmesi karşılığında bireylerin kazanacağı ödüllere vurgu yapmaktadır. Başka bir anlatımla bir nevi karşılıklı takas süreci söz konusudur ve işlemci liderler izleyenlerden beklentilerini ve ödülleri açıkça ortaya koyarlar (Bass vd., 2003). İstisnalarla yönetim (aktif), liderler izleyicilerinin performanslarını gözlemler, yanlış giden durumlarda düzeltir ve işlerin yolunda gitmesini sağlar (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). İstisnalarla yönetim (pasif), lider problemler iyice gün yüzüne çıkana kadar müdahale etmez. Başka bir ifadeyle ‘bozulmamışsa tamir etme- dokunma’ anlayışı liderde hâkimdir, krizler kaçınılmaz olunca eylemde bulunur (Karip, 1998). Laissez –faire liderlik, aslında liderliğin örgütlerde bir nevi olmamasıdır. Bu tip liderler karar vermekten, harekete geçmekten kaçınır ve hatta ihtiyaç olduğunda destek sağlayıcı pozisyonda değildir (Judge ve Piccolo, 2004).

Dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik alan yazında birlikte yer alan iki yaklaşımdır. Beycioğlu (2009) sıkı denetimin söz konusu olduğu, merkeziyetçi yapıyı destekleyen işlemci liderliğin aksine dönüşümcü liderlik izleyenlere güvenen, astları harekete geçiren, eşitlikçi, yeniliği kucaklayan liderlik davranışlarını barındırır diye belirterek iki liderin özelliklerini karşılaştırmıştır. Başka bir bağlamda dönüşümcü ve işlemci liderlerin özelliklerini (Çelik, 2000: 149) şu şekilde özetlemiştir. Dönüşümcü

liderlikte, *Karisma*, vizyon ve misyon duygusu oluşturma, övünç duyma, güven ve saygı kazanma; *telkin etme*, yüksek beklentileri karşılama, çabaları yönlendiren sembollerden yararlanma, önemli amaçları basit bir biçimde açıklama; *entelektüel uyarım*, zekayı geliştirme, akılcılık, sorun çözümede dikkatli olma, *bireysel destek*; personele hakkaniyete uygun ödül verme, her iş görene bireysel olarak danışmanlık yapma ve iş görenleri yetiştirme diye örneklendirilirken sürdürücü liderlikte; *koşullu ödüllendirme*, yüksek performansa dayalı ödül verme, başarılı ödüllendirme; *istisnalarla yönetim (aktif)*, ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırma, kusursuz eylemde bulunma, *istisnalarla yönetim (pasif)*, ölçütlere karışmama ve ölçüt geliştirmeme; müdahale etmeme, sorumlulukları bırakma, karar vermekten kaçınma olarak örneklendirilmiştir.

2.4.3. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Beycioğlu (2009) hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz toplumlarında bilginin önem kazandığını ve bilgiyi yöneten toplumlara doğru yol alındığını ifade etmiştir. Yaşanan bu değişim sürecinden de okul örgütünün etkilenmesinin söz konusu olamayacağını bilginin işlendiği kurumlar olarak okulların dönüşümü kucaklamak zorunda olduğunu belirtmiştir. Okullar sosyal sistemler olarak sürekli değişim içindedir. Okulların örgütlenme çabaları yöneticilerin rollerinde de bir değişime sebep olmuştur. Bu süreç eğitimdeki gerek yöntem gerekse uygulamalardaki belirsizliğin giderilmesi, teknolojik değişimi kucaklayacak örgütsel bir yapının tesisini, okul personelinin sürekli gelişimini sağlamayı, belirsizlikle baş etme sürecini kapsamaktadır (Çelik, 1998).

Alanyazında Jantzi ve Leithwood (1996) dönüşümcü liderliğin okul örgütlerinde işleyişi ile ilgili yaptıkları çalışmada liderlik uygulamalarını altı boyutta sistematize etmişlerdir.

1. *Vizyon belirleme ve ifade etme*: Lider okulu için yeni fırsatlar yaratır, geliştirir, gelecekle ilgili oluşturduğu vizyonu okul personeline aşlamaya çalışır.
2. *Grubun amaçlarının kabulünü destekleme*: Lider personeli arasındaki işbirliğini geliştirir ve ortak amaçları gerçekleştirmek için birlikte çalışabilmeleri noktasında yardımcı olur.

3. *Bireysel destek sağlar*: Lider personeline saygı duyar, onların ihtiyaçları ve duygularıyla ilgilenir.
4. *Entelektüel uyarım*: Lider personelin işleriyle ilgili varsayımlarını yeniden tecrübe etmeleri için meydan okur ve daha iyi yapılabilmesi için yeni yollar düşünür.
5. *Uygun bir davranış modeli sergiler*: Lider benimsediği değerlerle uyumlu davranır ve personeline bu konuda örnek olur.
6. *Yüksek performans beklentisi*: Lider personelinden yüksek düzeyde performans, nitelik, mükemmeliyet bekler.

Yapılan başka bir araştırmada ise Leithwood ve Poplin (1992) dönüşümcü okul liderlerinin üç tane temel hedefi olduğunu belirtmişlerdir.

1. *İşbirliğine dayalı profesyonel okul kültürünü sürdürmek ve geliştirmek için personele yardım etmek*: Lider okulun normlarını, değerlerini, inanışlarını personeline aktarır gücünü ve sorumluluğunu paylaşarak işbirlikçi takım ruhunu geliştirir.
2. *Öğretmen gelişimini desteklemek*: Lider açık, zor, gerçekçi hedefler koyarak öğretmenlerin kendilerini ait hissedecekleri bir okul misyonu oluştururlar. Okul gelişimindeki sıra dışı problemlerin çözümünde öğretmenlere roller vererek öğretmenlerin gelişimlerini desteklerler.
3. *Öğretmenlerin birlikte etkili biçimde problem çözme becerileri konusunda yardımcı olmak*: Lider problemlerin çözümü için geniş boyutlu bakış açısı kazandırmaya ve farklı yorumlar geliştirmeye çalışır.

Özetle, dönüşümcü liderlik okul örgütünde öğretmenler arasındaki işbirliğinde, okul gelişim ile ilgili çalışmalarda öğretmen tavırlarında etkilidir. Başka bir anlatımla yönetici öğretmenlerle çözüm yolları arar ve paylaşımlar bu temel üzerine kurulur (Çelik, 2000).

2.4.5. Öğretim Liderliği

Son yıllarda eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan konulardan bir tanesi de okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolüdür. Yapılan araştırmalar ise öğrencilerin

başarısında okul yöneticilerinin rolünün öneminin altını çizmektedir (Özdemir, Sezgin, 2002). Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin okul gelişiminde yadsınamaz rolü olduğunu bulgulamışlardır (Hallinger ve Murphy, 1986; Hung ve Ponnusamy, 2010). Şişman (2002) bu liderliği diğerlerinden ayıran en önemli noktanın öğretimsel liderlerin okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanmalarını diye ifade etmiştir. Özellikle bu bağlamda düşünüldüğünde 21.yüzyılda okul örgütünün ihtiyaç duyacağı lider çoklu özelliklere sahip olmalıdır. Farklı bir ifadeyle bir öğretim lideri olarak okul yöneticileri okuldaki eğitim ve öğretiminin gidişatından sorumlu olmalı ve etkinliklerin destekleyicisi olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Şişman'a (2002: 58) göre öğretim liderliği "okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları" ifade etmektedir.' Bu bağlamda Smith ve Andrews (1989) ise güçlü öğretim liderlerinin aşağıdaki öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

1. Müfredat ve öğretime ilgili konulara öncelik verir,
2. Okulun ve okulun içinde yer aldığı bölgenin amaçlarını gerçekleştirmek için adanmışlık,
3. Okulun ve bölgenin amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakları bir araya getirme ve kullanabilme,
4. Toplumun, ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerine cevap verebilecek bir okul iklimi yaratmak,
5. Öğretim politikalarını doğrudan katılım sağlayarak;
 - ✓ Öğretmenlerle iletişim kurmak
 - ✓ Personel gelişim etkinliklerinde yer almak ve desteklemek
 - ✓ Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirmek
 - ✓ Farklı bölgelerde uygulanan müfredatla ilgili materyallerini sağlamak
6. Sürekli olarak öğretmenlerin etkililiğini ve okul başarısını ile ilgili hedefleri karşılamak için öğrencileri sürekli gözlemleme: Öğretmen değerlendirme
 - ✓ Sık sık sınıf ziyaretleri, açık değerlendirme kriterleri ve geribildirim
 - ✓ Performansın artması için öğretmen ve öğrencilere yardım
7. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun vadede açık bir vizyon oluşturma, akademik amaçlara uyum ve geliştirme yeteneği gösterebilme ve bölgenin öncelikleri ve amaçları ile uyumlu güçlü amaçlar belirleme,

8. Okulun karar verme süreçlerinde grupların ve diğer birimlerin görüşlerine başvurma,
 - ✓ Öğretmenler fikirlerine başvurulduğunda gerçekten cesaretlenmiş hissediyorlar.
 - ✓ Etkili şekilde işleyen koalisyonlar okulun işleyişini desteklemektedir.
 - ✓ Okulda kritik yapıcı güç değişimi ve araştırmayı cesaretlendiriyor.
9. Materyal ve zaman gibi kaynakları etkili bir şekilde kullanma, okulun ve personelin akademik amaçlarının etkili şekilde karşılanması için gerekli desteği sağlama,
10. Zamanı kıt bir kaynak olarak görebilme ve öğrenme sürecine zarar verecek etkenleri azaltarak disiplin ve düzeni sağlamak.

Cawelti (1987) öğretim liderliğini açık amaçlar, güçlü teşvik ve uygun yeteneklerin birleşimi olarak formüle ederken Hallinger (2008) öğretim liderliğinin rollerini okulun misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratma olarak sınıflandırmıştır. Kılınç (2013) öğretim lideri olarak okul müdürünün görevlerinin öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin sağlanması ve öğrenci başarısının artırılması olarak iki grupta sınıflandırılabilirliğini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle Beycioğlu (2009) öğretim liderliğini öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında etkili bir unsur olarak görmektedir. Çünkü okulun öğretimsel gelişimini göz ardı ederek etkililik sağlamaya çalışmak okulun amaçlarıyla çelişecektir.

Alan yazında okul müdürünün öğretim liderliği ve okul ve öğrenci başarısı (Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990; Marks ve Printy, 2003; O'Donnell ve White, 2005; Waters, Marzano ve McNulty, 2003), okul müdürünün öğretim liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi (Blase ve Blase, 1999) okul müdürlerinin öğretim liderliği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Serin ve Buluç, 2012), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelendiği (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012) birçok çalışma mevcuttur. Öğretim liderliği yapılan çalışmalarla hala popülerliğini koruyan bir kavram olarak alan yazında yer almaktadır.

2.4.6. Dağıtımçı Liderlik

21.yüzyılda hesap verilebilirlik baskılarıyla yapılan araştırmalar, okullarda verilen eğitim öğretim faaliyetlerine her geçen gün biraz daha odaklanmaktadır. Bu bağlamda da öğrenci başarısı ve öğrencilerin başarılarının artırılması her geçen gün daha fazla sorgulanır hale gelmekte öğretimin niteliğini artırmak araştırmaların odağını oluşturmaktadır (Kılınç, 2014). Başka bir anlatımla son yıllarda okul liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar dağıtımçı liderlik kavramına yoğunlaşmasına rağmen dağıtımçı liderlik hakkında tam bir uzlaşmaya varılamamıştır (Gronn 2002, Harris 2002b, Spillane, Halverson ve Diomand, 2000). Harris ve Lambert (2003) dağıtımçı liderliği azınlığın değil çoğunluğun liderlik davranışı sergilemesi olarak betimlemişlerdir. Okul geliştirme çalışmaları ile birlikte okulların içsel kapasitesinin geliştirilmesine odaklanılmakta ve kapasite geliştirmenin özünü de dağıtımçı liderlik oluşturmaktadır (Bennett, Wise, Woods ve Harvey, 2003).

Dağıtımçı liderlik, örgütlerde insan kapasitesini en üst seviyeye çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik bireysel bir etkinlikten öte birlikteliği vurgulamakta, bireyler arasında güçlü iletişim ağlarını gerekli kılmaktadır. Örgütlerde işin paylaşılmasını zorunlu hale getiren liderlik anlayışının tesisini zorunlu kılmaktadır. Okul örgütlerinde dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımına vurgu yapmaktadır. Başka bir ifadeyle emir ve komuta dayalı örgüt yapısını terk etmeyi, örgüt içindeki tüm bireylerin kapasitelerini artırmayı hedefleyen mesleki öğrenme toplumu oluşturmayı gerekli kılmaktadır (Gronn, 2002).

Alanyazında okullardaki yöneticilerin öğrenci öğrenmelerindeki etkisi çok öne ıkılmamakta fakat yöneticilerin rolleri eğitim açısından önemli olarak görülmektedir. Dolayısıyla okullardaki formel liderlerin dağıtımçı liderliği destekleyici davranmaları ve işbirliğini sağlayıcı ortamları koruyucu şartlar oluşturmaları beklenmektedir (Harris, 2004). Sergiovanni (2007) lider yoğunluğu kavramı dağıtımçı liderlik kavramı ile liderliğe bakış açısından örtüşmektedir. Lider yoğunluğu birçok kişinin diğerlerinin yaptığı işte yer alması, bilgiye güvenip paylaşması, karar süreçlerine katılıp yeni fikirlere maruz kalması, bilgi üretme ve iletmede yer almasını kapsamaktadır (Muijs ve Harris, 2003). Harris (2005a) dağıtımçı liderlik kavramının toplumlarda giderek artan bir ilginin odağı olmasını üç noktada değerlendirmektedir.

1. Dağıtımıcı liderlik tanımlı bir güce sahiptir. Mesleki öğrenme toplumlarında uygulama alanı bulur. Gücün ve örgüt bileşenlerinin dağıtılmadığı örgütlerin işlerliği mümkün değildir.
2. Dağıtımıcı liderliğin ilgilerin odağı olmasında temsili güce sahip olması yatmaktadır. Örgüt yapıları ve okul yapısı değişmekte, 21.yüzyıl becerileri okulların yapılarını sorgular hale gelmektedir. Bu yüzden okullarda farklı alanlarda işbirliğine ve iletişim ağlarına dayanan modeller popüler hale gelmektedir. Bu yeni formlarda liderlik uygulamaları dikey olmak yerine yataya dönüşmektedir.
3. Dağıtımıcı liderliğin özündeki düzgüsel güç, günümüzde okullardaki uygulamalarda kendisini göstermektedir. Tek kişinin liderliğine dayalı uygulamalar yerini takımların liderliğine bırakmaktadır.

Dağıtımıcı liderlik popüler bir kavram olarak örgütlerde yerini almaya başlamasına rağmen okullarda uygulanmasında birçok engeli de beraberinde getirmektedir. Okullarda resmi liderlik pozisyonundaki kişiler gücünü dağıtma noktasında isteksiz davranacaklar ve savunma olarak bazı etkinliklerde kontrol güçlerinin yok olduğundan yakınacaklardır. Başka bir ifadeyle geleneksel yönetici modeli kavramını terk etmek zor olacaktır. Diğer bir engel ise okul yönetimindeki tepeden inme yaklaşımlar, dağıtımıcı liderliğin okullarda hayat bulmasını zorlaştırmasıdır. En önemli sorunlardan bir diğeri ise gücün nasıl ve kime paylaştırılacağı sorunudur. Tepeden yönetim anlayışını terk edip dağıtımıcı liderlik anlayışına yönelmek öğretmenlerin sorumluluklarının gelişmesine imkânlar sağlayarak güçlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde dağıtımıcı liderlikte öğretmen liderliği fikri ile birçok ülkede hayat bulmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerine bu süreçte çok fazla iş düşmektedir (Harris ve Muijs, 2005).

2.5. Öğretmen Liderliği

2.5.1. Öğretmen Liderliği Tanımı

Günümüzde öğretim oldukça karmaşık, yüksek standartlar ve profesyonellik gerektiren bir uğraş olması sebebiyle bilgi toplumunda öğretmenlik anahtar bir role

sahiptir. Başka bir anlatımla öğretmenler olmadan bir toplumun geleceği kusurlu veya ölü doğacaktır. Amerika Birleşik Devletlerinde George Bush'un hiçbir çocuk geride kalmasın sloganı hiçbir öğretmen ve lider geride kalmasını da kapsamaktadır (Harris ve Muijs, 2005). Çünkü her okulda öğrencinin öğrenmesini geliştirme yönünde güçlü bir katalizör görevi üstlenebilecek uyuyan bir dev bulunmaktadır: Öğretmen liderliği. Okulların gelişiminde öğrenciye en yakın pozisyonda öğretmenler bulunmaktadır. Güçlü bir okul kültürü yaratılarak uyuyan bu dev uyandırılabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderliğinin tanımı ile ilgili ortak bir fikir birliği alan yazında söz konusu değildir. Başka bir ifadeyle hala öğretmen liderliği tam olarak anlaşılabilmiş bir kavram değildir. Bu yüzden de öğretmen liderliği ile ilgili alan yazında sayısız tanım mevcuttur (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliğinin henüz tam bir tanımının yapılamamış olması öğretmen liderliği kavramının şemsiye bir ifade olarak kalmasına ve farklı ortamlarda farklı anlamlara gelmesine neden olmuştur (Harris, 2005b; Wenner ve Campbell, 2017).

Katzenmeyer ve Moller (2013; 6) öğretmen liderleri, sınıf içinde ve dışında liderlik eder, öğrenen öğretmen ve liderler topluma katılır, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüler ve öğretmen liderliğinin olumlu sonuçlar doğurması için sorumluluk üstlenir diye tanımlamışlardır. Wasley (1991) (akt; Harris, 2003) öğretmen liderliğini, meslektaşlarını değişime cesaretlendirme yeteneği ve bireylerin lider olmadan yapmayı düşünmediği eylemleri gerçekleştirebilme yeteneği olarak tanımlarken, Boles ve Troen (1994) birlikte çalışarak öğretmenlerin uzmanlıklarını geliştirdikleri kolektif bir liderlik anlayışını diye ifade etmiştir.

Can (2014) ise öğretmen liderliğini eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir diye tanımlamaktadır. Harris ve Muijs (2003a) öğretmen liderleri, sorumluluk alan ve hesap verilebilirliği kabul eden kişiler olarak tanımlarken. Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann (2002) tüm okulun başarılı olabilmesi için müdürlerin eylemlerini kolaylaştıran kişiler olarak tanımlamışlardır. Harris (2005b) öğretmen liderliğini öğretmenler

arasında meslektaşlık normları oluşturma, eğitim öğretim sürecini etkileme ve okulların kültürlerini şekillendirerek okulların etkililiğini artırma olarak tanımlarken Lambert (1998) öğretmen liderliğini, okul kapasitesini geliştirmek için liderlik çalışmalarına geniş tabanlı katılım, York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğini, okulun finansal, materyal ve insan kaynağına liderlik eden, Lambert (1998) ise birlikte öğrenme, anlamı birlikte inşa etme, işbirliği içinde çalışma olarak ifade etmektedirler. Özetle Murphy (2005) öğretmen liderleri öğretim sürecinde etkin roller alan, meslektaşlarının gelişimlerine yardım eden ve okullarda olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması noktasında katkıda bulunan kişiler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda öğretmen liderliği tanımları incelendiğinde okul gelişimine katkı sağlayan, sınıfının dışında da liderlik eden, meslektaşlarını geliştiren ve destekleyen, kolektif çalışma becerileri gelişmiş, yeniliğe açık, öğrenci başarısına katkı sağlayan, kısacası değişen ve gelişen durumlarla baş edip okullarda fark yaratan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan bazı benzetmelerde söz konusudur. Tomlinson ve Germundson (2007) öğretmen liderliği jazz müzik yapmaya benzetiyor. Jazz müziğinde, geleneksel müzikte olduğu gibi, her şeyi yöneten bir orkestra şefi ve sadece kendi çalacağı notalara yoğunlaşan orkestra üyeleri yoktur. Herkes aynı anda farklı notalar çalar, birbirleriyle uyumlu ve ortak melodiyi yakalamak için işbirliği içinde tek bir lidere gereksinim duymadan orkestrayı yürütürler. Öğretmenlerin de birer jazz orkestra üyesi gibi hem bağımsız hem işbirliği içinde ortak hedefe yoğunlaşması, okulda etkililiği artıracak ve okul gelişim süreçlerine katkı sağlayacaktır (Beycioğlu, 2009)

Wenner ve Campbell (2017) öğretmen liderliğinin yapılan tanımlar incelendiğinde beş ana başlık altında toplanabileceğini belirtmişlerdir. İlki öğretmen liderliği sınıfların dışına taşmalıdır. Öğretmen liderler okullarını mesleki öğrenme toplumlarına dönüştürürler. Yapılan tanımlarda öne çıkan diğer bir nokta öğretmen liderler karar süreçlerine belirli oranlarda katılırlar. Diğer bir husus ise öğretmen liderliğinin asıl hedefi öğrenci öğrenmesi ve başarısını artırmaktır. Sonuncusu ise öğretmen liderler tüm okul örgütünü değiştirmek için çaba gösterirler. Kılınç (2013) öğretmen liderliğini yapılan tanımlar bağlamında incelediğinde öğretmen liderliğinin

günümüzde gündeme gelmesinde öğretmenlerin farklı alanlarda bilgi ve becerilerinden faydalanarak okulları geliştirmek olduğunu ifade etmektedir.

2.5.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Alan yazında lider öğretmenlerin rolleri ne olmalı ve ne tür sorumluluklar üstlenmeli diye yoğun bir tartışma söz konusudur (Can, 2009a, Grant, 2006; Harris, 2002b; Harris ve Muijs, 2003a; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Lambert, 2003; Leithwood, 2003; Lieberman ve Miller, 2005; Murphy, 2005). Dolayısıyla okul liderliği kavramında öğretmenlerin üstlendiği birçok rol liderlik kavramının içini doldurmaktadır. Öğretmenlerin sergiledikleri rolleri Harris ve Muijs (2005) dört başlık altında sınıflandırmışlardır: *Aracılık rolünü*, okulla ilgili gelişim ilkelerini sınıf ortamına aktarabilme; *katılımcı liderlik rolünü*, okul gelişim çalışmalarının etkin bir üyesi olarak yer alıp değişimi destekleme; *arabuluculuk rolünü*, ihtiyaç duyulduğunda kaynakları temin edebilme; *yakın ilişkiler kurma rolünü* ise pozitif ilişkiler kurarak işbirliğini geliştirme şeklinde açıklamaktadırlar.

Danielson (2007) öğretmenlerin liderlik rollerini formel ve informal olarak iki gruba ayırmaktadır. Öğretmenlerin formel liderlik rolleri zümre başkanlığı, mentörlük, formatörlük, uzman öğretmen gibi resmi rolleri kapsarken informal roller birileri tarafından öğretmenlere verilmemiş kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Informel role sahip öğretmenler okul içinde fark yaratıp değişimin öncüsü olurlar. Harrison ve Killion (2007) öğretmenlerin formel ve informal rollerinin okulu geliştirmek için okul kapasitesini oluşturduğunu ifade etmişler ve öğretmenlere atfedilen on tane rolü aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır.

1. *Kaynak Sağlayıcı*: Öğretmenler meslektaşlarına öğretimle ilgili kaynak sağlar. Bu kaynaklar meslekle ilgili makaleler, kitaplar, ders ve ünite planları değerlendirme araçları olabileceği gibi web sitesi, okuma kitapları gibi diğer kaynakları da kapsar.

2. *Öğretim Uzmanı*: Öğretim uzmanı olan kişi meslektaşlarının kullanması için etkili öğretim stratejilerinin uygulamalarına yardım eder. Bu yardımlar farklı öğretim

uygulamalarını içeren fikirler de olabilir, meslektaşlarla dersleri planlamayı da kapsayabilir.

3. *Müfredat Uzmanı*: İçeriğin standartlarını anlayan, müfredatın çeşitli öğelerinin birbiri ile nasıl bağlı olduğunu, öğretimi planlarken müfredatı nasıl kullanacağını ve değerlendirmeyi bilen kişidir. Müfredat uzmanları uygulanan müfredatı takip etmek, ortak adım için tablolar kullanmak, paylaşılmış değerlendirmeler geliştirmek için liderlik eder.

4. *Sınıf Destekçisi*: Sınıfların içinde çalışarak öğretmenlerin yeni fikirler uygulamasına yardım eden, sıklıkla örnek dersler planlayıp ikili öğretim yapan meslektaşlarının derslerini gözlemleyip geribildirim veren kişilerdir.

5. *Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı*: Mesleki öğrenme fırsatlarını kolaylaştırır. Öğretmenler birbirinden öğrenirken öğrenci öğrenmesini nasıl geliştirebiliriz sorusuna odaklanır. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda destek sağlarlar.

6. *Koç*: Koçlar rol model olarak çalışırlar. Yeni öğretmenlerin okula uyumunu sağlarlar, yeni öğretmenlere öğretim müfredat, prosedürler, uygulamalar ve politika ile ilgili bilgi verirler.

7. *Okul Liderleri*: Okul lideri komitelerde, örneğin okul geliştirme takımlarında bölüm başkanlıklarında hizmet verir. Okul lideri okulun vizyonunu paylaşır, mesleki amaçlarını çevreye ve okula aktarır, okulun başarısı için sorumluluğunu paylaşır.

8. *Bilgi Koçu*: Öğretmenlerin bilgiye ulaşma hakkı olmasına rağmen genellikle bu bilgiyi sınıflarına aktaramazlar. Öğretmen liderler bilgiyi analiz etmeleri ve sınıflarında kullanmaları için öğretmenlere liderlik ederler.

9. *Değişim Katalizörü*: Sürekli gelişime katılır ve öğrenci öğrenmesi için sorular ortaya atarlar.

10. *Öğrenen*: Öğrenen rolü tüm öğrencilerin başarılı olması için neler öğrenmeleri konusunda öğretmene sürekli gelişim ve yaşam boyu öğrenme fırsatı sunar.

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmenlerin liderlik rollerinin üç başlık altında sınıflandırmaktadır. Bunlardan ilki olan *öğrenciler ve diğer öğretmenler için liderlik* mentörlük, eğiticilik, müfredat uzmanlığı gibi rolleri kapsarken diğeri ise *okulla ilgili görevlerde liderlik* zümre başkanlığı, eylem araştırmacısı, çalışma gruplarında üye gibi rolleri; son olarak *karar verme ya da ortaklık şeklinde liderlik* ise okul gelişim ekipleri üyeliği, komite üyeliği, okul aile birliklerinde üyelikler gibi rolleri kapsamaktadır.

Harris (2002b) okul gelişim süreçlerinde lider öğretmenlerin diğer öğretmenleri etkileme ve motive etme, rehberlik etme, uzmanlık ve bilgi desteği sağlama, okulda etkili işbirliği ve iletişim sağlama gibi rolleri olduğunu ifade ederken Grant (2006) öğretmen liderlerin okullarda etkili öğretim için pedagojik liderlik rollerine dikkat çekmiştir. Danielson (2006) öğretmenlerin sınıf dışında oynadıkları rolleri okul gelişim süreciyle yakından ilgilidir diye belirtmiştir. Harris ve Muijs (2003b) okul gelişimi için öğretmenlerin oynadıkları rolleri şöyle sıralamıştır: Öğretmen liderler etkili öğrenme uygulamaları için meslektaşlarını cesaretlendirirler, müfredatı geliştirici etkinliklerde görev alırlar, öğretimle ilgili süreçlerde karar süreçlerine katılarak etkili kararlar alınmasına yardım edip, hizmetiçi eğitimlerle planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilirler. Bu bağlamda, öğretimin niteliğinin sorgulandığı okul kültürünün oluşumunu desteklerler. Harris ve Muijs (2003b) ise öğretmen liderliği ile öğretmen profesyonel davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve öğretmen liderlerin okul gelişim süreçlerine profesyonel davranışları ile katkıda bulunduğunu iddia etmişlerdir.

Sonuç olarak; Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliği rollerini öğretmenlerin kendi bilgi, yetenek, tecrübe, seviye ve özgüvenlerine göre kendilerine uygun seçebildikleri roller diye tanımlamışlardır. Zira öğretmen liderler okulda sergiledikleri formel ve informel rollerle öğrenci öğrenmelerine yardımcı olurlar bu da okul gelişim çabalarının temel amacıdır ve dolayısıyla daha etkili öğrenme ve öğretme ortamı öğretmen liderliği sayesinde okullarda yaratılır. Geleneksel yapıda öğretmene

ait roller ve öğretmen liderliğinin hâkim olduğu okullarda rollerin karşılaştırılması Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.

<i>Geleneksel Öğretmen Roller</i>	<i>Öğretmen Liderliği Roller</i>
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2-Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2-Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3-Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
5-Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	5-Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
6-Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	6-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyimleri ve örnekleri kullanır.
8-Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	8-Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdadır.
9-Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	9-Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
10-Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	10-Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: Beycioğlu, 2009, s.40.

2.5.3. Öğretmen Liderliği Boyutları

Alanyazında, öğretmen liderliğinin kavramsal olarak boyutlandırılmasına ilişkin bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin dört boyutlu bir yapıya dayandığını tartışmaktadır: (1) örgütsel kapasiteyi geliştirme, öğrencilerin ve öğretmenlerin değişimle baş edebilme becerilerini en üst seviyeye çıkarabilmeleri ve her öğrencinin değişen koşullarda en üst seviyede bilişsel beceriler edinebilmesi için onları teşvik etme, (2) demokratik bir okul toplumu oluşturma, liderliğin paylaşılarak okullarda demokratik bir ortamın oluşturulması ve yetkilerle öğretmenleri donatarak işbirliğine dayalı bir ortamın oluşturulması, (3) öğretmenleri güçlendirme; öğretmenleri aktif olarak karar süreçlerine katma, örgüt içinde güçlerini artırma, (4) öğretmen profesyonelliğini

artırma; öğretmenlere kendi işlerini kontrol edebilme yeteneği kazandırma; kendi ilkelerini belirleme imkânı sunabilme şeklinde ifade etmektedirler.

Murphy (2005) öğretmen liderliğinin eğitici, ilişkisel ve etkinleştirme boyutlarından oluştuğuna ve öğretmen liderlerin okulun tüm çalışanları ve öğrencileri ile pozitif ilişkiler kurarak öğrenme ile ilgili çıktıları en üst seviyeye çıkardıklarına, öğrenci ve öğretmen öğrenmeleri için en iyi koşulları oluşturduklarına vurgu yapmaktadır. Öğretmen liderliğinin boyutlarına farklı bir bakış açısı getiren Harris (2005b) öğretmen liderliğinin okul gelişimi ve sınıf etkililiğine katkı sağlayan meslektaşlarla işbirliği boyutuna, öğretmenlere fırsatlar verilerek liderlik edebilme becerisi boyutuna ve öğrenmeyi öğretmeyi ve müfredatı etkileyen öğretim liderliği boyutuna ve okulların kültürünün yeniden şekillenmesindeki önemlerine dikkat çekmektedir. Harris ve Muijs (2003b) birinci boyutta, öğretmen liderliğinin öğrenme çıktılarını geliştirmeye odaklanma ve mesleki işbirliği, ikinci boyutta ise diğer öğretmenlere, öğrenme ve öğretmeye liderlik etme ve pedagoji liderliğini kapsadığını ileri sürmektedirler.

Ulusal alanyazında da öğretmen liderliğinin kavramsallaştırılması için yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Örneğin Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğini kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olarak ele almaktadırlar. Kurumsal gelişme boyutu liderliği okul yöneticilerinin paylaşması gerektiğine, öğretmenlerin okul yönetiminde planlama, eşgüdümleme, kontrol süreçlerinde yer alarak okulun öğrenme ve öğretmen kapasitesine katkı sağlamaya göndermede bulunurken, mesleki gelişim yeni öğretim yöntemleri geliştirerek meslektaşlarının ve kendilerinin sürekli mesleki gelişimini sağlama ve gelişim sürecinde istekli olup öncü olması ile meslektaşlarla işbirliği ise işbirliği, dayanışma ve bilgiyi paylaşma ve görevine yeni başlayan öğretmenlere mentörlük etme ile ilişkilidir.

2.5.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Alanyazında öğretmen liderlerin rollerini sergilerken karşılaştıkları güçlüklerden de bahsedilmektedir. Can (2014) öğretmen liderliğinin engellerini şu şekilde açıklamaktadır; öğretmen liderliğinin en büyük engellerinden bir tanesi zamandır. Zaman etkili bir şekilde programlanmazsa öğretmen liderliğinin okullarda

ortaya çıkmasında en büyük engeli teşkil edecektir. Çoğu durumda zamanın planlamasının zor olduğu düşünülse de alan yazında bunun yapılabilir gerçekleştirilebilir olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen liderliğini için engel teşkil eden bir diğer etken ise *şüphelilik*. Öğretmenler kendi aralarından bir arkadaşının kademe/unvan/derece aldığını gördüklerinde dışlayıcı davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu durumun sebeplerinden bir tanesi meslektaşların birbirlerine saygı duymamalarıdır. *Direnç* ise kıdemli öğretmenlerin sürece uyum sağlayamamasıdır. Uzun süre aynı şeyleri tecrübe eden öğretmenler yenilikleri uygulamaya yanaşmayacaklar direnç göstereceklerdir. Eğitim ve yenilenme ile ilgili programlarla direncin aşılması sağlanmalıdır. Öğretmen liderliğinin bir diğer engeli ise *ilk yıllardır*. Personel geliştirmenin ilk yılını tecrübe etmek öğretmenliğin ilk yılında olmak gibidir. Liderlik sürecinin zorlukları herkes tarafından bilinmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Öğretmenlerin sahip olduğu çoklu roller en büyük engellerden bir diğeridir. Öğretmenin ailelerle iletişim kurmak, öğretmenler arası iletişim ağı oluşturmak ve öğrencilerle çalışmak gibi rolleri, öğretmenin gün boyunca yöneldiği uğraşlardandır. Farklı rollere geçişe öğretmenler hazır olmalıdır. *Destek*, müdürün öğretmenleri destekleyici davranışları öğretmenlerin okul içinde gerçekleştireceği eylemleri kolaylaştırmaktadır. Öğretmenleri cesaretlendiren, güçlendiren, onlara yön veren okul müdürleri öğretmenlerin liderlik davranışı göstermelerini kolaylaştıracaktır.

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerin yaşadıkları zorlukları dört başlık altında sınıflandırmışlardır. Yaptıkları sınıflandırma şu şekildedir: *Liderlik rolünü kabul etmeye karar verme*; öğretmen liderler öğretmen liderliği pozisyonunu üstlenmeden önce üzerinde düşünmesi gereken dört husus vardır. İlk olarak eğitim bölgesi ve okul yöneticilerinin liderliklerinde ne kadar paylaşımcı oldukları noktasıdır. Okul yöneticileri gücünü paylaşırlarsa öğretmen liderlerin ortaya çıkması daha kolay olacaktır. Diğer öğretmenlerin lider öğretmenlere bakış açısı da önemlidir. Birçok okul kültüründe yetenekli, gayretleri, azimleri ile öne çıkan öğretmenler okul kültüründe güvensizliğe dayalı bir oluşumda kendilerini güçsüz ve tükenmiş hissedecektir. Diğer önemli bir husus ise okul ve okul sistemini mesleki öğrenme tarihidir. Öğretmenler öğrenme ve öğretme etkinliklerine yönelik gözlem alışkanlıkları, birbirleriyle işbirliği içinde olmaları, işlevsel bir mesleki öğrenme topluluğunun varlığı öğretmen liderliği için önemlidir. Mesleki öğrenme toplumuna yatkın olmayan kurumlarda öğretmen

liderlerin mesleki öğrenmeyi teşvik etmeleri zor görünmektedir. Son dikkat çekici nokta ise öğretmenlerin bireysel gereksinimleridir. Öğretmen liderliği bireyin yaşantısında dengesizlik yaratırsa hayal kırıklıkları ve yanılsamalar ortaya çıkacaktır. *Okul yöneticisi-öğretmen ilişkisinin kurulması*; öğretmen liderliğinin okullarda tesisinde okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen liderler okul yöneticisi ve diğer personel arasında kalabilir, okul personeli öğretmen liderle hakkında bilgi sahibi olmadıkları için kaynaklara erişim konusunda problemler yaşayabilirler. *Akranlarla çalışma*; öğretmen liderler, liderlik rollerini sergilerken diğer meslektaşlarının yarışmacı duyguları, kıskançlığı ile karşı karşıya kalabilir. Okula hâkim eşitlikçi normlar öğretmen liderlere engel olabilir. *Kendinin ve diğerlerinin öğrenmesini kolaylaştırmak*; mesleki öğrenme toplumu olmak çok değerli bir amaçtır fakat öğrencilerin gereksinimlerini göz ardı eden reformlar, iş birliğine dayalı yapılmayan planlamalar, okul sonrasına hazırlanma çalıştaylar öğretmenlerin liderlik uygulamalarında karşılaştıkları diğer sorunlardır.

Alan yazında öğretmen liderliğinin gelişimini engelleyen bazı özel engeller de söz konusudur. Harris ve Drake (1997) öğretmen liderliğinin net bir tanımının yapılamamış olmasının bu engellerden biridir diye ifade ederken, Odell (1997) okullarda öğretmenlerin tanımlanmamış rolleri ise bir diğer engeldir diye belirtmiştir. Alan yazındaki araştırmalarda öğretmen liderliğinin engelleri okul kültürü (Hinde, 2003) öğretmenlerin liderlik becerilerindeki eksiklikler (LeBlanc ve Shelton, 1997) okul kültürüne özgü bireysellik (Mitchell, 1997) meslektaşların eşitlikçi normları (Smylie ve Denny, 1990) zaman darlığı, katı okul programları, ilgisiz öğretim görevleri, ölçme değerlendirme skorlarına aşırı vurgu, öğretmenlerin öğretmen liderliğini geçici bir reform dalgası olarak algılaması (Wynne, 2001) olarak özetlenebilir.

2.2.6. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğini destekleyici unsurları üç başlık altında sınıflandırmaktadır. Öğretmen liderliğini destekleyici unsurlardan ilki paylaşılan vizyon ve olumlu bir okul kültürüdür. İkincisi kurum içindeki güven seviyesinin yüksek olmasıdır. Diğer önemli bir faktör ise açık bir iletişim ağı ve öğretmen liderliğini destekleyici örgüt yapısıdır. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin

okullarda gelişebilmesi için gerekli etmenleri ise yazarlar şu şekilde sıralamışlardır: *Destekleyici kültür*; öğretmen liderliği fikirlerin paylaşıldığı, güven ortamının egemen olduğu işbirliğine dayalı okul kültürlerinde ortaya çıkıp gelişmektedir. *Güçlü bir liderlik*; okul müdürünün ve okul içindeki diğer liderlerin güçlü desteği ve yönlendirmesi öğretmen liderler için önemlidir. Ortak bir anlayış ve destek olmadan okul içindeki etkinlikler başarılı olamayacaktır. *Eylem araştırması*; eğitsel yenilikler ve eylem araştırmalarına katılmak okul gelişimini ve başarıyı artırmak için gerekli unsurlardandır. *Yenilikçi şekliyle mesleki gelişim*; okullar arasında ve okul içinde akran danışmanlığı mentörlük gibi mesleki gelişim girişimleriyle bilgi paylaşımı öğretmen liderliğini geliştirici bir unsurdur. *Koordineli gelişim çabaları*; yönetim takımı ve çalışma ekipleri arasında düzenli toplantılarla koordinasyon sağlanmalıdır. Bu toplantılarla gelişme ile ilgili ve kaynaklarla ilgili konular görüşülmesi öğretmen liderliğini geliştirici durumlardır. *Yüksek düzeyde öğretmen katılımı*; gelişim çabaları küçük bir öğretmen grubu ile sınırlı kalmamalı, başöğretmen ya da zümre başkanı olan öğretmenler öğretmen liderliğinin işlevsellik kazanabilmesi için çalışma gruplarının geniş tabanlı katılımını ve temsilini sağlamalıdır. Gelişim süreçlerine katılımın yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin kendine güvenleri artmakta, gönüllü olarak etkinliklere katılmakta, yeni fikirleri paylaşmaktadır. *Veri zenginliği*, gelişim çabaları ile ilgili bilgi verebilmek için veri toplanır. Öğrencilerden de personele bilgi verebilmek için geribildirim alınır. *Ortaklaşa yaratıcılık*, işbirliği ve karşılıklı paylaşım öğretmenlerin fikirlerini paylaşmaya ve birlikte problem çözmeye teşvik etmektedir. Dolayısıyla ortaklaşa yaratıcılık desteklenmekte, öğretmen liderliğinin dayanaklarından bir tanesi olan ekip çalışması ön plana çıkmaktadır. *Paylaşılan mesleki uygulamalar*; birlikte çalışmanın faydalarından bir tanesi bilgi üretmek ve bilgi aktarımıdır. Yapılan çalışmalar bilgiyi paylaşan öğretmenlere ayrıca mesleki deneyimi de paylaşmaktadır. *Tanınma ve ödüllendirilme*; çalışmaların fark edilmesi, çabaların sertifikalandırılması gibi destek ve ödüller öğretmen liderliğinin gelişimi için önemlidir.

Öğretmen liderliğinin okullarda tesisinde etkili olan faktörleri Frost ve Harris (2003) ise üç başlık altında sınıflandırmaktadırlar: *Öğretmenlerin profesyonel rollerinin oluşturulması*; öğretmenlerin rol sınırları mesleki rollerinin oluşturulma şekli, rollerinin sınırları ile ilgili algıları, bu sınırların ne içerdiğinden etkilenmektedir.

Ayrıca diğerk kişilerin algıları, okuldaki meslektaşları, geniş mesleki toplumun normları da etkilidir. Öğretmen rolleri toplumdaki inanışla şekillenir. *Örgüt çevresi*, öğretmen liderliği örgütsel faktörler tarafından da şekillendirilir. Bunlar örgüt yapısı; yönetim düzenlemeleri, karar süreçlerine katılım derecesi gibi faktörleri içermekte, örgüt kültürü; örgütün değerlerini, inanışlarını kapsamakta, sosyal sermaye; okuldaki güven derecesini ifade etmektedir. *Personel kapasitesi*; kişinin kapasitesi otorite, bilgi durumu durumsal anlayış, kişilerarası ilişkileri kapsamaktadır. Profesyonel yetki kişisel uzmanlık için önemlidir. Eğer liderlik yoğunluğu artar liderlik gelişirse öğretmen liderliğinin oluşabileceği bir iklim oluşacaktır bu da ahlak otoritesine dayanır. Bilgi ise bireyin bilgisinin değeri liderlik uygulamalarını etkileyecektir. Öğretmenlerin pedagojik bilgisi öğretmenlerin stratejik alet çantasının en önemli parçasıdır. Pedagojik bilgi bireylerin gizli hazineleri değil artık işbirliği içinde çalışırken işlev kazanan bir olgudur. Örgüt bilgisi öğretmenlere stratejik bir avantaj kazandırır ve doğru zamanda doğru yerde öğretmenlere müdahale fırsatı sunar. Duygusal zekâ durumsal anlayışı en iyi tanımlayan boyuttur. Diğerlerini etkilemek isteyen öğretmenler durumu okuyabilmelidir. Diğer bireylerin duygusal tepkileri için hassas davranabilmeli ve micro politik ortamları ve farklı güç ilişkilerini iyi kavrayabilmelidir. Öğretmen liderlerin kişilerarası ilişkileri iyi olmalı ve etkileme becerilerini buldukları ortamlarda optimum düzeyde kullanabilmelidirler

2.5.7. Öğretmen Liderliğinin Okul Gelişimi ile İlişkisi

Okul geliştirme ile ilgili araştırmalar okul gelişiminin okul ve öğrenci için uzun dönemli faydalarına işaret etmekte, öğretmen işbirliği, mesleki öğrenme toplumuna yatırım, yaratıcılığı ve esnekliği geliştiren ve destekleyen topluluklar oluşturmak okul gelişim çabalarının odağını oluşturmaktadır (Harris, 2002b). Okul geliştirme yapısal değişimden daha çok kültürel değişimi gerçekleştirmekle mümkün olur. Dolayısıyla öğretmenlerin yaratıcılığı ve yenilikçiliği desteklenmelidir. Okullarda uygulanan liderliğin okul gelişimine katkı sağladığı, en iyi öğretim ve öğrenimin yaratıldığı alanyazında ifade edilmektedir.

Araştırmalar etkili okulların uygulamalarında ve değerlerinde uyum sağlayabilmiş kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Sammons, 1995). Dolayısıyla öğretmen liderliği okul gelişim potansiyelini direkt etkilediği için önemlidir. Barth

(1990) eğer yöneticiler her şeyi yapmaya çalışırsa, birçok şey eksik kalacak diyerek öğretmen liderliğinin okul gelişimi çabalarındaki önemini altını çizmiştir. Başka bir ifadeyle öğretim ve okulların etkililiğini artırma talepleri okulun her yerinde liderlik uygulamalarının sergilenmesini zorunlu kılmıştır. Leithwood, Seashore, Anderson ve Wahlostrom (2004) etkili okulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin performanslarını geliştirir ve destekler diye belirtmişlerdir. Etkili liderlik uygulamalarının okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahiptir (Leithwood ve Jantzi, 2000b). Okul gelişim çabaları okul gelişimini sürdürebilmek için kapasite geliştirmenin önemine vurgu yapmakta kapasite geliştirmenin özünde ise alanyazında dağıtımçı liderlik tartışılmaktadır. Bu model liderlik tarzında öğretmenler bölüm başkanlığı, koordinatörlük ve koçluk gibi formel rollerin ve informal rollerin yer aldığı liderlik uygulamaları söz konudur (Muijs ve Harris, 2003). Harris ve Muijs (2003b) ise öğretmen liderliği ile öğretmen profesyonel davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve öğretmen liderlerin okul gelişim süreçlerine profesyonel davranışları ile katkıda bulunduğunu iddia etmişlerdir.

Okul gelişimi kapasite geliştirme ile yakından ilişkilidir. Kapasite geliştirme ise gelişme ve karşılıklı öğrenme için fırsatları, şartları ve tecrübeleri geliştirmek ve karşılıklı öğrenmeyi sağlayabilmektir. Bu bağlamda okul gelişiminde kapasite geliştirme işbirliğine dayalı süreçlerin desteklenip geliştirilmesi ile ilgilidir. Özellikle, öğretmenlerin liderliklerini ve öğrenmelerini destekleyici bir kültürün tesisini gerekli kılmaktadır. Başka bir ifadeyle bu durum öğretmenlerin karşılıklı bir şeyler öğrenme fırsatı buldukları, beraber çalışabilme fırsatlarının söz konusu olduğu mesleki öğrenme toplumu görüşünü destekler niteliktedir. Özetle, kapasite geliştirmede öğretmenleri değişim ve gelişimin merkezine koyulmalıdır. Okullarda karşılıklı güven ve desteğe dayalı bir işbirliği oluşturulmalı; okulda güç, bireyler arasında dağıtılarak hiyerarşik denetimden bireysel denetime geçilmelidir (Harris ve Muijs, 2005).

Leithwood ve Jantzi (2000b) karar verme süreçlerine öğretmen katılımını nasıl sağlanabileceği ve okul gelişimi süreçlerine öğretmenlerin katılımı ile ilgili yaratılabilecek fırsatları şu şekilde ifade etmişlerdir: Liderlik için okul içi süreçlerde gücü ve sorumluluğu dağıtmak, personeli karar süreçlerine katmak, personele kendi karar süreçlerini yönetebilecekleri ekipler kurmaları için fırsatlar vermek, personelin

görüşlerini dikkate almak, personel toplantılarında etkili problem çözme stratejileri uygulamak, öğretmenlere özerklik vermek, öğretmenlerin işbirliği yapabilmesine imkân sağlayan çalışma koşulları oluşturmak, okulda gelişimle ilgili karar süreçlerinde gerekli katılımı sağlamak, öğretmenlerin gelişimi için gerekli fırsatları yaratmak. Sonuç olarak öğretmen liderler okulda sergiledikleri formel ve informel rollerle öğrenci öğrenmelerine yardımcı olurlar bu durum okul gelişim çabalarının temel amacıdır diye düşünülebilir. Bu nedenle etkili öğrenme ve öğretme ortamı için fırsatlar yaratılabilir.

2.5.8. Öğretmen Liderliğinin Faydaları

Öğretmen liderliği öğretmen etkililiğini birçok şekilde geliştirmektedir. Bu bağlamda sürekli öğrenme ve öğretimde mükemmellik öğretmen niteliğini artırmakta iyi uygulamaların meslektaşlarla paylaşılması okul içinde uzmanlaşmayı geliştirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin alanında uzmanlıklarının ve güvenlerinin artması öğretmenlerin daha fazla risk almasını sağlayacak, yaratıcı öğretim metotlarının üretilmesinin önü açılacaktır (Symlie, 1995) Diğer taraftan Pellicer ve Anderson (1995) ise okulların gevşek yapıli sistemler olduğunu, dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarında oldukça özerk olduğunu ve örgüt yapısının yabancılaşmaya sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliğinin öğretmen yabancılaşmasını engellediğine dair alan yazında deliller olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliğinin sağlandığı faydalardan bir diğerini ise Crowther (2000) dezavantajlı okullarda öğrencilerin yaşam şartlarını geliştiren önemli bir etmen olduğu yönünde çalışmasında bulgulamıştır.

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin bulgularının gelecek için ümit verici olduğunu ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmada öğretmen liderliğinin faydalarını şu şekilde özetlemişlerdir: *Mesleki etkinlik*; öğretmenler liderlik davranışlarını sergilediklerinde öğrencileri etkileme potansiyellerinin de farkına varırlar. Öğrenci öğrenmesinde fark yaratan öğretmenler ise öğrencilerin akademik gelişimlerinde daha fazla sorumluluk alırlar. *Etkili öğretmenleri sistemde tutmak*; öğretmenlere liderlik yapabileceği ortamlar hazırlamak, meslektaşları ile işbirliğini desteklemek öğretmen liderliğini cazip hale getirip öğretmen liderleri meslekte tutma noktasında fayda sağlayabilir. *Değişime direnmeyle başa çıkmak*; öğretmen liderlerin

değişimi deneyip başarması diğer öğretmenlere de örnek olup onları cesaretlendirecek ve değişime karşı olan direnç aşılacaktır. *Kariyer geliştirmek*; iyi öğretmenlerin yüksek motivasyonla mesleklerini icra edip etki alanlarının genişletmeleri noktasında yardımcı olur. *Kendi performansını geliştirmek*; öğretmenler üstlendikleri formel rollerle meslektaşlarını geliştirirken kendi uygulamalarını gözden geçirmek ve kendini geliştirmek içinde fırsatlar bulurlar. *Diğer öğretmenleri etkilemek*; öğretmen liderler yeni öğretmenlere mentörlük yaparken öğretimsel uygulamalar noktasında meslektaşlarına destek olup diğer öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. *Sonuçlar için hesap verilebilirlik*, öğrenci başarısı noktasında okullar üzerinde artan hesap verilebilirlik baskısıyla okul yöneticilerinin güçlerini paylaşması ile iyileştirilmiş uygulamalar ve artan öğrenci performansı ile eğitim öğretim süreci sonuçlanacaktır. *Sürdürülebilirlik*; yenileşmenin okullarda sürdürülebilmesi hususunda tek bir kişiye güvenmek doğru değildir. Okullarda yeni liderlik anlayışı tesis edilirken yeterli sayıda öğretmene sorumluluk verilerek fark yaratılabilir. Çünkü okul yöneticisi veya herhangi bir öğretmen lider okuldan ayrıldığında yenileşme çalışmaları yavaşlamayacak ya da aksamayacaktır. Öğretmen liderliğinde öğretmenlerin güçlendirilmesi öğrencilerin öğrenmesi noktasında öğretmenlerin öz yeterliliklerini artıracaktır. Dolayısıyla öğretmen liderliğinin okulun tüm öğretmenleri tarafından üstlenilmesi gerektiğini aksi takdirde öğretmenlerin sadece teknisyen rolünde kalacaklarını ifade etmişlerdir.

Harris (2005b) öğretmen liderliğinin okul kültürü, öğretimsel ve kurumsal gelişim düzeyinde katkıları inceleyerek aşağıdaki başlıklara çalışmalarında yer vermişlerdir. *Öğretmen liderliğinin öğretmen düzeyinde etkileri*, öğretmen liderliği öğretmenlerin sınıf uygulamalarında ve öğretimlerinin etkililiğindeki değişiklikler üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Alanyazındaki çalışmalar öğretmen liderliğinin meslektaşlarının öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilediklerini bulgulamıştır. Ayrıca öğretmen liderliği, öğretmen liderlerin kendilerinin öz saygılarını geliştirme noktasında ve yaptıkları çalışmalarda olumlu etkiye sahiptir. *Öğretmen liderliğinin öğrenci düzeyinde etkileri*, öğretmen liderliğinin öğrenci gelişimindeki etkisi inkâr edilemez. Öğretim uygulamaları öğretmen liderlerin çalışmalarının merkezini oluşturmaktadır. Lider öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okulları ve öğrencileri için olumlu etkileri yadsınamaz. *Öğretmen liderliğinin okul düzeyinde etkileri*;

alanyazın örgütsel kapasitenin gelişmesinde ve değişmesinde öğretmen liderliğinin olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmen liderliğinin örgütsel kapasitenin gelişip değişmesinde olumlu etkisi ve meslektaşlarla işbirliği ve güven ortamının oluşmasına katkısı tartışmasız çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmen liderliği okul kültürünü olumlu yönde etkilemekte ve örgütsel ve öğretim süreci ile ilgili gelişime katkı sağlamaktadır. Özetle öğretmen liderliğinin öğrenci, öğretmen ve kurumsal katkıları alanyazında araştırılmış ve öğretmen liderliğinin eğitim öğretim sürecinde etkisi yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yapılan bu çalışmada alanyazında öğretmen liderliği ile ilgili bilgiler derlenerek aktarılmaya çalışılmıştır. Alanyazında yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda elde edilen bulguların incelenmesinin yapılan bu çalışma açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ilk olarak yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Daha sonra ise yurt dışındaki çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Alanyazında öğrenci öğrenmesi okul gelişimi üzerine etkili olduğu tartışmasız olan öğretmen liderliği kavramı ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili algılarının incelendiği çalışmalar mevcuttur (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Beycioğlu (2009) tarafından hazırlanan doktora tezinde Hatay ilinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu çıkarmak hedeflenmiştir. Yapılan çalışmaların neticesinde katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri algılarının ortalamasına göre daha fazla çıkmıştır. Nitel boyutta yapılan görüşmelerde ise ilköğretim okullarında öğretmenler liderlik rolleri sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği boyutlarında öğretmen liderliğinin var olduğunu gösterir davranışlar sergilendiği bulgulanmıştır.

Kılınç ve Receptoğlu (2013) tarafından yapılan benzer bir araştırma Kastamonu ilinde 291 öğretmenin katılımıyla ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise kadınların öğretmen liderliğine ilişkin algılarının erkeklere göre daha yüksek olmasıdır. Öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarında ise yaşlarıyla doğru orantılı bir artış gerçekteşmemiştir. Kıdem değişkenine göre ise farklı kıdem gruplarında öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentileri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıfta ve okulda sergiledikleri liderlik rolleri (Can, 2007; Can, 2009a; 2009b), öğretmen liderliğini geliştirmek için okul yöneticilerinin rol ve stratejileri (Can, 2006) alanyazında yapılan öğretmen liderliği ile ilgili diğer çalışmalardır. Can (2006) Kayseri Nevşehir ve Kahramanmaraş illerinde ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan görüşmeyi kabul eden 12 yönetici ve 35 öğretmenle öğretmen liderliği ve engelleri ile ilgili çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranış listeleri incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğretmen liderliğinde okul müdürünün güdülemesine ve desteğine vurgu yapmışlar müdürün gerekli desteği sağlamadığında çalışmaların sınıf içi ile sınırlı kalacağını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada yöneticiler ise ilk çabayı öğretmenin göstermesi durumunda, kendilerinin öğretmen önerilerini, düşünce ve etkinlik projelerini destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca güven verici özendirici okul ortamının önemine ve bu ortamın oluşturulmasında yöneticilerin payının büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri hem yöneticilere hem de öğretmenlere göre büyük benzerlik göstermektedir: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleksi yetişme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formel yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği, etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi, meslek sevgisi ve heyecanında azalma, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliğidir.

Can (2009a) tarafından 2008 yılında Ankara, Kayseri ve Nevşehir illerinde ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan görüşmeyi kabul eden 10 yönetici ve 20 öğretmenle öğretmenlerin sınıf ve okul çaplı etkinliklerde öğretmen liderliği davranışları gösterebilme düzeyini saptamak amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, öğretmenlik görevlerini yeterli, öğretmen liderliği davranışlarını ise “orta” sınırlarında göstermektedirler. Öğretmenlerin program geliştirme görevleri olmadığından, sadece geliştirilen öğretim programına göre plan hazırlama ve sınıf yönetimi etkinliklerini gerçekleştirmektedirler. Sınıfta daha çok klasik öğretim yöntemleri kullanılmakta ancak, aktif öğretim yöntemlerini uygulama istek ve arayışları görülmektedir. Öğrencilerin sorun çözme, yaratıcılık ve girişimcilik yönlerini geliştirmede öğretmen davranışları yetersizdir. Yöneticiler bu yargıya katılırken öğretmenlerin yarısı bu görüşe katılmaktadır. Okulda liderlik davranışı gösterecek ortamın, yönetim destek ve teşvikinin yetersizliği yaşanmaktadır. Yöneticiler kendilerince bir engelin oluşturulmadığını, öğretmen liderliği davranışlarını gösterememenin öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun öğretmenlerin eğitimi, mesleki yetiştirilmesi, istekliliği ve mesleki heyecanı ile ilgili olduğu paylaşılmıştır. Öğretmenler yöneticiler gibi düşünmemiştir ve zaman, ortam, meslektaş desteği yetersizliklerini vurgulamışlardır. Bağımsız etkinlikler ortaya koyma, paylaşılabılır bir vizyon ve okul kültürü oluşturma ile kararlılık göstermede de öğretmenlerin önemli yetersizlikleri bulunmaktadır. Öğretmenler, okuldaki öğretmen toplantılarına, eğitsel kol ve kutlama etkinliklerine katılmaktadırlar. Öğretmenler sorumluluk verildiğinde yapmak eğiliminde olup buna karşın bağımsız okul ve toplum projeleri oluşturma ve katılmada yeterince etkili ve istekli gözükmemektedirler.

Özçetin (2013) tarafından yapılan öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisinin araştırıldığı yüksek lisans tezi 12 öğretmen lider ve üç müdürle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler sergilenen liderlik davranışlarını yardımcı olmaya çalışmak, olumlu iletişim, mesleki donanım ve yeterlilik, aktiflik-öncülük, problemlere çözüm bulmaya çalışma, fikirlerine değer verilmesi, arabuluculuk, sosyallik, fikir üretme ve yönlendirme, motivasyon, araştırmacılık ve sınıf başarısı olarak sınıflandırmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarına yardımcı olmaya çalışmasının liderlik rollerinde öne çıktığı bulgulanmıştır. Araştırmada öğretmen liderlerin yeniliklere öncülük etme

noktasında katılım oranı yüksek çıkmıştır. Öğretmen liderler ayrıca okul müdürlerinden liderlik etme konusunda büyük oranda destek gördüklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir bulgu ise öğretmen liderler mesleki eğitim ihtiyaçlarının karşılandığını ifade etmişler fakat devlet okullarında mesleki eğitimin yeterince verilmediği belirtmiştir. Okul müdürleri ile olumlu iletişim kurulduğu, öğretmen liderlerin başkalarına danışma ihtiyacında meslektaşlarından yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen liderler diğer öğretmenlerin bazı durumlarda fikir beyan etmeden çekindikleri noktada liderlik etme konusunda kendilerini zorunlu hissetmektedir. Okul etkinlikleri sadece öğretmen liderler etrafında yürütülmektedir. Öğretmenlerin fikirleri yeterince desteklenmediğinde ilerleyen dönemlerde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmaması araştırmanın önemli bir diğer bulgusudur. Öğretmen liderler Milli Eğitim sisteminin okulun liderlik kapasitesine gelişimine etkisini engelleyici olarak görmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Uluslararası alanyazına bakıldığında öğretmen liderliği ile ilgili birçok çalışma yapılmış fakat araştırmacılar alanyazında yapılan çalışmaları yeterli bulmamaktadır (Harris ve Muijs, 2005). Uluslararası alanyazında okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesi (Frost ve Harris, 2003; Harris, 2002a; Harris ve Muijs, 2003b, 2005; Muijs ve Harris, 2003; 2006; 2007; Murphy, 2005; 2007; Rutledge, 2009) ile ilgili yapılan çalışmalardır.

Hook (2006) öğretmen liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan doktora çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

Öğretmen liderliğinin okul kültürlerinde kaderini belirleyen anahtar faktör okul yöneticisinin liderlik davranışdır.

Öğretmen liderliğinin okullarda tesisi ve sürekliliği okul yöneticilerinin sürekli ilgisini zorunlu kılmaktadır.

Okullardaki etkili liderlik okulların karşılaştıkları problemlerin çözümünde ve zorlukların üstesinden gelmede fark yaratır.

Xie (2008) Amerikan okullarında öğretmen liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlayan doktora tezinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler kendi sınıflarında sınıf dışına göre daha fazla liderlik davranışı sergilediklerinin ifade etmişlerdir. Diğer bir bulgu ise ilköğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerine göre okulla ilgili iş ve işlemlerde meslektaşları ile işbirliği yapmaya daha istekli olmalarıdır. Araştırmada ortaya çıkan farklı diğer bir bulgu ise öğretmen liderliği ve okul iklimi arasında ki pozitif yönlü ilişkidir. Öğretmenler karar süreçlerine öğretmenleri katan daha az merkezîyetçi okulları daha etkili olarak görmektedir. Son olarak ise öğretmenler ilginç bir şekilde okul liderliği konusunda hem fikirken okulun işleyişi üzerindeki etkileri noktasında daha az hemfikir olmuşlardır. Bu bulgu doğrultusunda diğer araştırmacılar tarafından öğretmen liderliği ve pratik uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ngang (2012) Çin ve Malezya’da özel eğitim sınıflarında öğretmen liderliğinin karşılaştırıldığı çalışmada öğretmen liderliği becerilerinin özel eğitim öğretmenlerine ailelerle işbirliği yapabilme becerisi, öğretim uygulamaları ile ilgili meslektaşlarla paylaşım ve problemlerin çözümü noktasında meslektaşlardan geribildirim ve fikir alma konusunda avantaj sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

O’Connor ve Boles (1992) öğretmen liderliği ve motivasyon arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır. 42 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmen liderliğinin gelişmiş özgüven, üst seviyede mesleki bilgi, öğretime karşı olumlu tutuma neden olduğunu ifade ederken negatif yönü olarak ise öğretmenlerin sınıflarından alıkoyuldukları ve öğretmen liderliğinin çok zaman gerektiren bir iş olduğunu ifade etmişlerdir.

Leithwood ve Jantzi (1998) okulun ve öğretmen liderliğinin etkilerinin öğrencilerin okulla ilgili bağları üzerine yaptıkları araştırmada değişim sürecinde, öğretmen liderlerin okul yöneticilerinin liderliğinden daha fazla öğrenci katılımında rolü olduğunu bulgulamışlardır. Dolayısıyla liderliği paylaşmanın öğrenci katılımı ve öğretmen etkisi üzerinde olumlu bir etkisi söz konusudur.

Uluslararası alanyazında; öğretmenlerin liderlik davranışları ile ilgili algıları (Angele ve DeHart, 2011; Nolan ve Palazzolo, 2011), öğretmenlerin öğretmen liderliğinin nasıl anlamlandırıldığı (Scribner ve Bradley-Levine, 2010), öğretmen liderlerin liderlik özellikleri (Ault, 2009), öğretmen liderliğini destekleyen ve engelleyen unsurlar (Beauchum ve Dentith, 2004; Fraser, 2008; Zinn, 1997), öğretmen liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki (Muijs ve Harris, 2007; Xie, 2008), öğretmen liderliği ve öğretmen etkisi (Burgess, 2012) yapılan diğer çalışmalardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma yapılan evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili süreçler detaylı olarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaöğretim okullarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve tekli durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 45) nitel araştırmayı ‘gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma’ olarak tanımlamaktadır. Saban ve Ersoy (2017, s. 5) ise nitel araştırmayı ‘bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci’ olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte durum çalışması araştırması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2017). Saban ve Ersoy (2017) ise durum çalışmalarının bir olaya müdahale etmeden araştırmacıya derinlemesine inceleme, anlama; araştırılan olgunun birey ve toplum üzerinde etkisi ya da ilişkisi hakkında çıkarımlarda bulunma imkânı sunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla durum çalışması bir durumun derinlemesine incelenerek daha iyi anlaşılması için elverişli bir araştırma desendir. Bununla birlikte durum çalışmalarında belirlilik önemli bir özelliktir. Dolayısıyla odağın belirli olması durum çalışmalarını daha etkili hale getirmektedir. Durum çalışmasının bir diğer önemli özelliği bütüncül, gerçeğe yakın ve açıklayıcı olmasıdır. Okuyucu, durum çalışması sayesinde çalışmadaki olguyu daha iyi anlayabilme olanağına sahip olmaktadır (Merriam, 2015). Diğer taraftan durum çalışmaları durumdan ne anlaşıldığına vurgu yapmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2011). Creswell (2018) durum çalışması araştırmacılarının tipik güncel durumlar üzerinde çalıştıklarını ve araştırmacıların tek bir durum ya da çoklu durumlar seçebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Creswell, durum çalışmalarını araştırmacının gerçek yaşamı, güncel yaşam içinde sınırlı bir durumu ya da çoklu durumları çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi

toplandığı, durum betimlemelerinin veya temalarının oluşturulduğu nitel bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Yin (2017) ise örgütlerde liderlerin sıklıkla durum çalışmalarının konusu olduğunu ifade etmekte ve eğitim alanında ise öğretmenlerin okullarda sergiledikleri liderlik davranışları ile durum çalışmalarında araştırma konusu olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bireylerin durumlarının eğitim ve yönetimin ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat çekmekte; liderlik kavramının ise durum çalışması deseni içinde alanyazında sık sık çalışma konusu olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin okulda liderlik davranışları sergilemelerini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, gerçek yaşamda bir durum olarak seçilmiş ve yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin bu davranışlarını etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır. Başka bir anlatımla, öğretmen liderliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi durum olarak seçilmiş ve durum çalışmasındaki analiz birimi ise tek mekânlı çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlere yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ortaöğretim kurumlarında incelenerek mevcut durum, tek mekânlı çalışma olarak sınırlandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 öğretim yılında Karabük ilinde bulunan 5 farklı türdeki ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt, maksimum çeşitleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme bir sistematik içinde birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir. Başka bir ifadeyle araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uyan birey nesne, olayların seçilme sürecidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Buna göre mevcut çalışmada katılımcılarının seçiminde kullanılan ölçüt, Karabük ilinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir ortaöğretim kurumunda en az 2 yıldır öğretmen olarak görev yapmış olmaktır. Zira aynı ortaöğretim kurumunda en az 2 yıldır görev yapan bir öğretmenin okula ilişkin bir duruma daha iyi yanıt vermesi beklenebilir. Araştırmanın çalışma grubunu Karabük ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıları 13 erkek, 8 kadın öğretmen

oluşturmaktadır. Katılımcılar aktif öğretmenlik yapmaktadır ve içlerinde önceden idarecilik deneyimi olanlar bulunmaktadır. Katılımcıların tamamı 30-50 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcılardan 6 kişinin meslekteki kıdemi 10-16 yıl arası, 14 kişinin 16-25 yıl arası, 1 kişinin kıdemi ise 25 yıl ve üzeridir. Örneklem seçiminde kullanılan bir diğer yöntem ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2013) maksimum çeşitlilik örnekleme evrenin içinde benzeyen farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlara uygun yapılması olarak tanımlanmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırmacılara küçük bir örneklem oluşturarak çalışılacak araştırma problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Merriam, 2015). Bu bağlamda araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında Karabük ilinde farklı ortaöğretim kurumlarından farklı branşlardan, farklı çalışma yılına sahip öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir. Ayrıca, her okuldan görüşme yapılacak öğretmenlerin seçim sürecinde de uzman görüşlerine dayalı olarak katılımcı çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, her okulda görüşme yapılacak öğretmenlerin farklı branşlardan (Bu liselerde çalışan Biyoloji, Fizik, Matematik, Rehberlik, Yabancı Dil, Coğrafya, Bilgisayar, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Resim, Felsefe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında) olmalarına özen gösterilmiştir. Bu şekilde okulda farklı bireylerden daha derinlemesine veri toplamak amaçlanmıştır. Örneklem seçiminde kullanılan bir diğer yöntem ise örneklemin kolay ulaşılabilir olmasıdır. Baltacı (2018) zaman yönünden tasarruf sağlamak, kolay olanı seçmek olarak kolay ulaşılabilir örnekleme tanımlanmaktadır. Bu bağlamda katılımcılardan bu kriterlere uygun öğretmenler arasından görüşme yapılabilecek 21 öğretmen araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur.

Tablo 2. Katılımcılarla İlgili Veriler

<i>Okul Kodu</i>	<i>Branş</i>	<i>Öğretmenlik Kıdemi</i>
1	Fizik	24
1	Biyoloji	10
1	İngilizce	17
1	Matematik	25
1	Matematik	10

1	Beden Eğitimi	20
1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27
2	Türk Dili ve Edebiyatı	25
2	Tarih	19
2	Matematik	18
2	Biyoloji	21
2	Coğrafya	23
2	Felsefe	17
3	Bilgisayar	14
3	İngilizce	10
3	Felsefe	12
4	Bilgisayar	15
4	Rehberlik	23
4	Tarih	25
5	Resim	25
5	Rehberlik	24

3.3. Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim okullarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörleri ortaya koymaya çalışan bu araştırmada, veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Creswell (2018) görüşmeyi bir prosedür içerisinde gerçekleştirilmesi gereken bir adım olarak değerlendirmektedir. Best ve Kahn (2017) görüşmenin amacını bireylerin deneyim ve bilgilerine ilişkin derinlemesine veriler sağlayabilen bakış açıları, inançlar, hisler ve demografik verileri ortaya çıkarmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda veri toplama yöntemlerinden ilki, bireysel görüşme formlarıdır. Bu araştırmada bireysel görüşme formları oluşturulmadan önce alanyazın detaylı bir şekilde taranmış ve araştırma konusuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Görüşme formunda araştırma problemine ait altı soru yer almaktadır. Bu sorular öğretmen görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasına önce alanyazının detaylı şekilde taranıp bir görüşme formu hazırlanması ile başlanmıştır. Bu görüşmelerde veri toplamak amacıyla ilgili alanyazına dayalı olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların belirlenmesinde ölçüt olarak 'Eğitim

Bilimlerinde Liderlik konusunda çalışmalar yapmış olmak' belirlenmiştir. Bu bağlamda farklı üniversitelerde Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan altı öğretim üyesine taslak görüşme formu iletilmiştir. Taslak görüşme formu öğretim üyeleri tarafından incelendikten sonra geribildirimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimlere göre görüşme formunda birinci soruda katılımcıların kavramı anlamlandırabilmelerini ve kolay cevaplayabilmelerini sağlayabilmek için öğretmen liderliği tanımına yer verilmiştir. Görüşme formunda ikinci ve dördüncü sorularda açık uçlu bırakılan sorulara sonda sorular eklenmiştir. Dördüncü soruda yer alan değişim ajan kavramı, Türkçede olumsuz çağrışım yaptığı ve kolay anlaşılamayacağı düşünüldüğü için değişime açıklık olarak değiştirilmiştir. Ayrıca ikinci soruda kullanılan etki kelimesi yerine değişken kelimesi gelen öneriler doğrultusunda değiştirilmiştir. Uzmanlardan gelen bir diğer öneriye göre beşinci soruda yer alan ortaöğretim kurumları ifadesi, okullarda diye genellenerek katılımcılardan daha fazla bilgi alınmasının yolu açılmıştır. Daha sonra düzenlenen form Karabük Üniversitesi'nde ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan bir öğretim üyesine gönderilmiş ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra Eğitim Bilimlerinde yüksek lisans yapan iki öğretmene taslak görüşme formu ile gidilmiş, ses kayıt cihazı kullanımı için izin alındıktan sonra görüşme formundaki sorular sorularak cevaplamaları istenmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonucunda soruları cevaplarken sorun yaşadıkları veya anlaşılmayan yerleri ifade etmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmede birinci soruda yer alan sondalardan bir tanesinin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca 1. soruda yer alan iki sonda sorunun da daha genel ifadelerle sorulmasına karar verilmiş ve görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapıp forma son şekli verilmiştir. Son olarak taslak form, ortaöğretim kurumlarında görev yapan iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşlerine sunulmuş ve forma son şekli verilmiştir. Creswell (2018) nitel araştırmada durumun derinlemesine incelenebilmesi için farklı veri toplama tekniklerine dikkat çekmektedir. Yin (2017) ise durum çalışmasında çoklu veri toplama formlarında işaret etmektedir. Bu araştırmada derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerle birlikte gözlem tekniği de kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama tekniği olan gözlemi Punch (2005), veri toplamada anahtar tekniklerden biri olarak değerlendirmekte ve gözlemi beş duyu organı ile araştırma amacına dönük olarak araştırma alanının kayıt altına alınması olarak değerlendirmektedir. Diğer taraftan Best ve Kahn (2017) ise nitel araştırmalarda gözlemi davranışların, olayların ve olayla ve davranışla ilgili bağlamın detaylı notunun tutulmasını zorunlu kılan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle, yazarlar nitel araştırmada gözlemcinin gruba grup üyesi gibi tam katılımı, diğerinin ise hiç etkisi olmadan katılımı şeklinde iki temel görevi bulunduğunu ileri sürmektedir. (Büyüköztürk, vd., 2017). Yapılan araştırmada gözlemci olarak katılımcı rolü kullanılmış ve gözlem yapmak için yarı yapılandırılmış bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunun hazırlanma süreci ayrıntılı bir alanyazın taramasıyla başlamıştır. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda genel ve özel amaçlı sorular oluşturulmuştur. Belirlenen ana temalar kapsamında taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu formda öğretmenlerin bir günlük öğretim sürecinde öğretim etkinlikleri, meslektaşları ile iletişimleri, okul yönetimi ile ilişkileri, mesleki gelişimlerine dönük yaptıkları, uygulamalarını meslektaşları ile paylaşımları gibi konuları gözlemlemek amaçlanmıştır. Taslak gözlem formu kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için farklı üniversitelerde görev yapan ve gözlem tekniği konusuna hâkim 6 ayrı uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Form uzmanlar tarafından ‘uygun’, ‘uygun değil’ ve ‘geliştirilmesi gerekir’ seçeneklerinde değerlendirilmiş ve uzmanlardan yazılı görüş istenmiştir. Hazırlanan taslak form, araştırma grubuna benzer özellikler taşıyan iki öğretmene uygulanmış ve hazırlanan gözlem raporu incelenmiştir. Anlaşılmayan, işlevsel olmayan yerler tekrar düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Bu süreçte, geçerli ve güvenilir veriler elde etmek için, araştırmanın başında araştırmanın amacı öğretmenlere açıklanmış ve katılımcılarla yakın ilişkiler kurularak katılımcılarla etkili iletişim kurulması sağlanmıştır. Gözlem yapmak için 5 öğretmen seçilmiş bu öğretmenlerin farklı kıdem yıllarında, farklı branşlarda ve farklı ortaöğretim kurumlarında çalışıyor olmalarına özen gösterilmiştir. Gözlem sürecine yönelik tüm katılımcılar ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir. Bu araştırmada katılımcılar okullarında nöbetçi oldukları günlerde kendi doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin sınıflardaki öğretim süreçleri, öğretmenler odasında meslektaşları ve okul yönetimi ile ilişkileri, gözlem formuna anında kayıt edilmiştir.

Bu anlamda gözlem sürecinde en sık kullanılan kaydetme yöntemi olan not alma yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanabilmesi için Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan (Ek 1) Etik Kurul izni alınmıştır. Etik Kurul izni alındıktan sonra <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden okullarda uygulama izni için başvuru yapılmıştır. Etik kurul izni, başvuru dilekçesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu ilave edilerek Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü vasıtasıyla, Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni talep edilmiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenlere telefon açılarak ön bilgilendirme yapılmış, görüşme saati için randevu talep edilmiştir. Yapılan ön görüşmelerde katılımcılara araştırmanın amacı ve yapılacaklarla ilgili bilgiler verilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıları diledikleri an görüşmeyi sonlandırabilecekleri, kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağı ve verilerin gizli kalacağı hatırlatılmıştır. Katılımcıların kendi belirledikleri ortamlarda ve zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 dakika ile 70 dakika arası sürmüştür. Katılımcıların özellikle nöbet günelerindeki boş saatleri tercih edilerek, görüşme anında katılımcıların kendilerini zaman konusunda rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcılardan ses kaydı yapılması ile ilgili izin istenmiş iki katılımcı dışında tüm katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Ayrıca görüşmeler esnasında, görüşme formuna notlar alınmıştır. Ses kayıtları görüşmeci tarafından yazıya dökülmüş, 158 sayfa ham veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verileri toplarken durum çalışması protokolü hazırlanmıştır. Hazırlanan bu protokolle araştırma süreciyle ilgili bir dizi soru hazırlanarak zihinsel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde Yin (2017) karşı açıklamaları incelemenin önemine vurgu yapmış ve durum çalışması ilerledikçe araştırmacıda sürekli şüphe hissi uyandırmasının gerekli olduğuna işaret etmiştir. Bu bağlamda araştırma sürecinde şüpheli bir tutum takınılarak daha fazla veri toplanmıştır. Daha sonra veriler durum çalışmasının kanıtlarını olabildiğince sunabilecek şekilde açık bir şekilde tablolara dökülmüştür. Ayrıca araştırmada, araştırma sürecine başlamadan önce karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin bir başlangıç

planı yapılmıştır. Yin (2017) araştırma soruları ve durum tanımlandığında aslında çalışma ile ilgili sayıtlarda bulunmuş olunacağını ifade etmektedir. Araştırmada daha sonra kilit olaylar kronolojik olarak bir araya getirilmiştir.

Araştırmanın verilerini oluşturan ve yazıya dökülen ses kayıtları, görüşme notları içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde veriler, araştırmacı tarafından kod ve temalara göre sınıflandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Saban ve Ersoy, 2017). Bu araştırmada verilerin analizine başlamadan önce (Yin, 2017) önerileri doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve ses kaydı ile gerçekleştirilen görüşmeler deşifre edilmiş ve 158 sayfa ve 47.944 kelimelik ham veri elde edilmiştir.

Yin'in (2017) belirttiği gibi verilerin sökülmesi aşamasında her bir katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşama, Creswell'in (2018) ifade ettiği gibi kodların gruplandırılarak alt temalar oluşturulma sürecidir. Daha sonra alt temalardan 6 tane ana temaya ulaşılmıştır. Ana tema ve alt temalar oluşturulduktan sonra hazırlanan tablo ve veriler, danışman öğretim görevlisine sunulmuştur. Daha sonra gelen geribildirimlerle ana tema ve alt temalar yeniden düzenlenmiştir. En son oluşturulan tabloda nitel araştırmalarda içerik analizi yöntemi konusunda alana hâkim uzmanlara kodlamalar yaptırılarak, araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırmada bulguları desteklemek için katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Alt tema ve ana temaların oluşturulmasından sonra veriler alanyazın bilgisine dayanılarak yorumlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3.3.1. İnandırıcılık (Credibility)

Lincoln ve Guba (1985) araştırmada inandırıcılığı bulguların gerçekliğine güvenmek olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığı araştırma yapılan ortamın kültürünü, sosyal ortamı veya ilgi alanını öğrenmek veya anlamak için *sahada yeterli zaman harcamayı* gerekli kılmaktadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2017) nitel araştırmalarda katılımcıların gözlemci ile aynı ortamda bulunmasının katılımcıların davranışlarını değiştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çalışma

ortamında dikkat çekmeyecek şekilde ortamın bir parçasıymış gibi davranılmıştır. Uzun süre alanda kalınarak katılımcıların olumlu tutuma sahip olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada uyum ve güven ortamı oluşturularak araştırmanın anlamı katılımcılar tarafından anlaşılmış, süreç katılımcılarla birlikte oluşturulmuş ve görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kullanılan diğer bir teknik ise *sürekli gözlemdir*. Araştırmada uzun süreli gözlem yapılarak ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerle ilgili bağlamın temel özellikleri kavranmaya çalışılmış; araştırmanın seyri ile ilgili sürekli notlar tutularak saklanmış ve tutulan bu notlar ilgisiz verilerin ayıklanmasında kullanılmıştır. Araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için kullanılan tekniklerden biri de *çeşitlemedir*. Çeşitleme; farklı yöntemlerin, veri kaynaklarının, araştırmacı perspektiflerinin, verilerin ve yorumların çapraz kontrollerini yapmak amacıyla bir arada kullanılmasıdır (Denzin ve Lincoln, 2011). Yapılan araştırmada bireysel görüşmeler dışında gözlem tekniği tercih edilerek sürecin yöntem bakımından bilimsel sınırlılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve veri toplama tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmada inandırıcılığı artırmak için kullanılan bir diğer teknik ise *akran incelemesi veya sorgulamasıdır*. Akran sorgulaması, araştırmada yöntemler, anlamlarla ilgili sorular sorarak araştırmacının duygularından arınmasını sağlayan kişilerdir (Creswell, 2018). Bu araştırmada Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapan iki öğretmen yardımıyla akran sorgulaması gerçekleştirilmiştir. Akran sorgulamasına katılan iki öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuş, katılımcılardan gelen dönütler doğrultusunda araştırma sürecinde duygusal tarafsızlık sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen geribildirimlerle gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla *katılımcı teyidi* mekanizması da kullanılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) katılımcı teyidini, araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla verilerin algılanış ve yorumlanış biçiminin katılımcılara doğru gelip gelmediğinin kontrol edilmesi olarak ifade etmektedir. Merriam (2015) katılımcı teyidini, yapılan ilk analizlerin katılımcıların bazılarına iletilerek yapılan yorumların katılımcılara doğru gelip gelmediğinin teyit edilmesi olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda görüşmelere başlamadan önce görüşmecilerden ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmıştır. Daha sonra elde edilen ses kayıtları kâğıda dökülmüş ve elde edilen veriler her bir katılımcıya iletilip onaylamaları istenmiş,

ayrıca öğrencilere eklemek ya da çıkarmak istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı teyidi sağlandıktan sonra veriler çözümlenip raporlaştırılmıştır.

3.5.2. Aktarılabilirlik (Transferability)

Aktarılabilirlik; daha önce tamamlanmış bir araştırmanın belirli bulgularının anlam ve çıkarımlarını korumak kaydıyla benzer bağlam veya durumlara ne derece uyarlanabildiğiyle ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda aktarılabilirlik sahada geçirilen sürecin ayrıntılı olarak aktarılması ve araştırmanın gerçekleştirildiği bağlamın sosyal ilişkilerin ve kültürel kalıpların anlaşılabilmesi olarak düşünülebilir. Araştırma konusu tez danışmanı ile belirlendikten sonra araştırma konusuna ilişkin bir alanyazın taraması yapılmış; araştırma konusu ile ilgili yurtiçi ve yurt dışı kaynaklar taranıp derlenerek araştırma öncesi kapsamlı bir okuma yapılmıştır. Daha sonra araştırma konusunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacına dönük önce ayrıntılı bir problem durumu oluşturulmuş ve tez danışmanı tarafından kontrolleri yapılmış, gerekli düzeltme önerileri gerçekleştirildikten sonra araştırmanın amaç soruları, sınırlıkları ve kavramsal çerçevesi yazılmıştır. Araştırmanın yöntemi için farklı kaynaklardan araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine dönük yapılması gerekenler araştırılmış ve araştırmanın yöntem bölümü oluşturulmuştur. Saban ve Ersoy (2017) araştırmanın dış geçerliliğini, bulguların genellenebileceği alanı çok iyi tanımlamak veya açıklamak olarak tanımlamışlardır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırabilmek için *amaçlı örnekleme* ve *ayrıntılı betimleme* yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada mümkün olduğunca çok veriye ulaşabilmek için farklı türdeki ortaöğretim kurullarında çalışan farklı çalışma süresine sahip öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmanın yöntem bölümünde görüşme yapılacak dokuz okuldan 21 katılımcı belirlenmiştir.

Araştırmanın gözlem bölümünde ise 5 farklı türdeki ortaöğretim kurumunda farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin dersleri ve buldukları ortamlardaki davranışları gözlenmiş ve ayrıntılı notlar tutulmuştur. Öğretmenlere görüşme yapmadan önce telefon açılmış nöbet günleri öğrenilip uygun saatleri için randevu alınmış ve görüşmeler okul yöneticilerinden izin alınarak uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce öğretmenlerden ses kayıt cihazı kullanımı ile ilgili izin alınmış ve katılımcılardan iki kişi dışında diğerleri ses kayıt

cihazının kullanılmasına izin vermişlerdir. Ayrıca araştırmanın gözlem bölümünde ise iki ay boyunca salı ve cuma günleri yarımşar gün, katılımcı öğretmenler, çalışma ortamlarında hazırlanan gözlem formu ile gözlemlenmiştir. İki ay süresince toplanan veriler görüşmelerin yapıldığı akşamlarda deşifre edilmiş ve raporlaştırılan formlar ilgili öğretmenlere iletilerek doğruluğu teyit ettirilmiştir. Ses kayıtları metne döküldükten sonra görüşme ve gözlem verileri, içerik analiziyle temalar ve kodlara ayrılmıştır. Temalar ve kodlar oluşturulduktan sonra elde edilen verilerin temalandırılması ve kodlanması noktasında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında çalışan bu konuya hâkim iki uzmandan destek alınmış ve sürece bu uzmanlar katılarak verilerin kodlanması ve çözümlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar ve çözümler karşılaştırılmış ve iki araştırmacının tam uyum içinde olduğu gözlenmiştir. Uzmanlar ve araştırmacı arasında uzlaşma sağlandıktan sonra araştırmanın tartışma ve sonuç kısmı oluşturulmuş araştırma son kontroller için tez danışmanına ulaştırılıp ayrıntılı incelenmesi sağlanmış ve geribildirimler doğrultusunda araştırmaya son şekli verilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmada araştırmanın aktarılabilişliğini sağlamak için çalışmaya dâhil edilen ortaöğretim okullarının sayısı ve isimleri, saha çalışmasına dâhil olan katılımcı sayısı, kullanılan veri toplama yöntemleri, veri toplama oturumlarının sayısı ve süresi, veri toplama işleminden sonra geçen süre gibi bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.5.3. Tutarlılık (Dependability)

Nitel araştırmaların değerlendirilmesindeki ölçütlerden bir diğeri de araştırmada elde edilen verilerin, analizin ve sonuçlarının güvenilir olmasıdır (McMillian, 2000). Başka bir ifadeyle bulguların elde edildiği sürecin mümkün olduğu ölçüde açık ve tekrarlanabilir olması gerekmektedir. Nitel araştırmalar araştırma süreci olgunlaştıkça belirginleşen ve saha koşullarına göre şekillendirilebilen esnek bir tasarıma sahiptir. Nitel araştırmalarda tutarlık araştırma deseninin dikkatlice ve *denetim izi* -audit trail- tekniğinin kullanımı ile sağlanabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Denetim izi, araştırma etkinliklerinin ve süreçlerinin; veri toplama ve analiz çalışmaları üzerindeki etkilerin; belirlemekte olan temaların, kategorilerin veya modellerin; analiz ve yorumlama sürecinin seyrinin ayrıntılı bir kronolojisidir (Morrow, 2005). Başka bir ifadeyle nitel araştırmalarda tutarlık araştırma sürecinde sahada her şeyin kaydının ayrıntılı olarak tutulmasını zorunlu kılmaktadır. Yapılan bu

araştırmada sahada gerçekleşen tüm süreçlerin ayrıntılı notları tutulmuştur. Guba (1981) odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme gibi “rtşen yöntemlerin” kullanımını ve iki ayrı araştırma ekibinin veri setini eşit oranda paylaşarak analiz ettikleri ve karşılaştırmalar yaptıkları adım adım tekrarlama (stepwise replication) tekniğini önermektedir. Bu bağlamda tutarlılığı sağlamak için tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılmış ve Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görevli danışman tarafından araştırma bütünlük ve uyum açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı görünüm sergilediğine karar verilmiştir.

3.5.4. Teyit edilebilirlik (Confirmability)

Bu noktada bulgularının araştırmacının özellikleri ve seçimlerinden değil de katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığı güvencesini vermek için bazı tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Lincoln ve Guba (1985) eşitleme, yansıtıcı düşünme ve denetim izi tekniklerinin teyit edilebilirlik ltnn karşılanmasını sağlayabileceğini ifade etmektedir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak için kullanılan bir diğer yöntem *dış denetimlerdir*. Miles ve Huberman (1994) dış denetimi dışarıdan bir araştırmacının, araştırmanın sürecini ve çalışmanın sonuçlarını inceleyip değerlendirmesidir diye ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırma konusuna ve nitel araştırmaya hâkim, Eğitim Bilimleri alanında çalışmalarını sürdüren iki uzmanın görüşüne araştırma sonuçlarını değerlendirmek için başvurulmuştur. İlgili uzmanlara yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, temalar ve kodların belirlenmesi ve verilerin özümlenmesi ile ilgili görüşlerine başvurulmuş ve yapılan çalışmalar bu bağlamda gözden geçirilip sürdürülmüştür. Guba ve Lincoln (1982) ayrıntılı betimlemenin kullanılmasının araştırmanın dış geçerliliğini artırdığını ifade etmişlerdir. Yazarlara göre ayrıntılı betimleme verinin doğasını bozmadan ortaya çıkan kavram ve temalara göre veriyi yorum katmadan aktarmaktır. Dolayısıyla yazarlar araştırmacıların doğrudan alıntılara sıklıkla başvurmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda araştırmada doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

3.5.5. Araştırmada Etik

Creswell (2018) nitel araştırmalarda etik konusunu araştırmanın her aşaması gerçekleştirilirken mutlaka gözden geçirilmesi gereken ilkeler olarak tanımlamaktadır.

Miles ve Huberman (1994) ise araştırmalarda etik meseleleri liyakat, rekabetin sınırları, haberli izin, kazançlar, maliyetler ve karşılılık, zarar ve risk dürüstlük ve güven, kişisel dokunulmazlık, gizlilik ve adını saklama, müdahale ve savunma, araştırma bütünlüğü ve kalite, verilerin ve sonuçların sahiplenilmesi ve sonuçların kullanılması ve kötüye kullanılması olarak 13 başlık altında sınıflandırmıştır. Bu bağlamda araştırmaya başlamadan önce Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne Etik izni almak için başvurulmuş, gerekli Etik Kurulu izni alındıktan sonra Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilen Etik Kurul izni yazısı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan okullarda uygulama yapabilme için gerekli izin yazısı ile birlikte araştırmaya başlanmıştır.

Çalışmaya başlarken okul yöneticileri ve katılımcı öğretmenlerle irtibat kurulmuş ve araştırmanın amacından bahsedilmiştir. Görüşmelere ve gözleme başlanmadan önce bir ön bilgilendirme formu hazırlanıp katılımcıların gönüllü olacağı, isimlerinin deşifre edilmeyip kodlanacağı, risklerden uzak kalacakları güvence altına alınmıştır. Creswell (2018) araştırmada uyulması gereken etik kurullarla ilgili görüşleri doğrultusunda katılımcılara görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri an görüşmeyi bırakabilecekleri ve sorulara cevap verme konusunda özgür oldukları belirtilmiştir. Ayrıca görüşme ve gözleme başlanmadan önce gerekli izinler okul yönetimlerine ulaştırılıp araştırma sürecinin kesintiye uğramaması için yetkili kişiler bilgilendirilmiştir.

3.5.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda durum çalışması yapan bir araştırmacı, araştırma sürecinde okuyucuların çok daha derin anlamlar çıkarabilmesine katkıda bulunmalı bu bağlamda okuyucuların kaygılarını giderici derinlemesine bilgi sunabilmelidir. Dolayısıyla durum çalışması yapan araştırmacı iyi bir dinleyici olmalı, sorularını iyi sorabilmeli, konuya çok iyi hâkim olmalı, aynı anda farklı işlere odaklanabilmeli ve araştırma sürecinde istikrarlı davranmalıdır (Saban ve Ersoy, 2017).

Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden biri gözlemdir. Yapılan araştırmada gözlem yapılırken gözlemci olarak katılımcı rolü araştırmada tercih edilmiştir. Gözlemci, araştırmanın başında katılımcılara gözlemci olduğunu belirtmeli

ve katılımcıların güvenini kazanmalıdır (Büyüköztürk vd., 2017) Bu bağlamda yapılan bu araştırmada katılımcılarla iyi ilişkiler kurularak katılımcıları tam güveni kazanılmış ve yapılan işlerin farklı yönleri katılımcılara sorulmuştur.

Creswell (2018) araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmeler sürecinde araştırmacının pasif veya çekingen davranmaması gerektiğine dikkat çekmiş ayrıca araştırma sürecinde araştırmacının nazik ve iyi bir dinleyici olması gerektiğinin önemine vurgu yapmış ve ses kayıt cihazının çalışmama ihtimaline karşı görüşmelerin hızlıca yazılarak kayıt altına alabilmesi olarak araştırmacının rolünü tanımlamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmada katılımcılar dikkatlice dinlenmiş, süreçte yaşanabilecek aksaklıklara karşı not alabilmek için gerekli tedbirler alınmıştır.

Yapılan bu çalışmada araştırmacının rolünü kendi tecrübelerimden bahsederek sürdürmenin faydalı olacağını düşünmekteyim. Bu konuyu çalışmak istememin nedeni ortaöğretim kurumlarında liderlik kavramı denildiğinde akla yöneticilerin gelmesi, öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin göz ardı edilerek okul gelişim süreçlerine katkılarının ihmal edilmesidir. Dolayısıyla bu çalışmayla ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğin yönelik öğretmen görüşlerini tespit ederek alanyazına katkı sağlamak istedim. Ayrıca araştırma sürecinde Türkiye’ de öğretmen liderliği çok bilinen bir kavram olmadığı için süreci anlatmakta bazı sıkıntılar yaşadım.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Veriler 21 öğretmen ile ayrıntılı görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ayrıca bu öğretmenler sınıflarında, öğretmenler odasında ve informel sohbetlerde gözlemlenmiştir. Bulgular altı ana tema ve otuz dört alt temada toplanmıştır.

Tablo 3. Temalar ve Alt Temalar

<i>Temalar</i>	<i>Alt temalar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
Öğretmen liderliğinin amacı	• Her öğrencinin öğrenmesini sağlama	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k14, k15, k16, k17, k21	16
	• Okulda yapılan öğretimi geliştirme	k1, k2, k3, k4, k5, k9, k13, k15, k19, k20, k21	11
	• Mesleğe yabancılaşmayı önleme	k2, k3, k4, k6, k7, k9, k12, k14, k15, k18, k19, k21	12
	• Etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama	k1, k2, k3, k5, k6, k7, k8, k9, k12, k15, k16, k18, k19, k21	14
Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları	• Eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlama	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	21
	• Mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma	k1, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k14, k15, k17, k18, k21	12
	• Eğitimin felsefi temellerine hâkim olma	k1, k2, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	19
	• Öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini giderebilme	k2, k3, k4, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k16, k17, k18, k19, k20, k21	18
	• Kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilme	k1, k2, k3, k5, k6, k7, k12, k13, k14, k17, k21	11

Tablo 3- Devamı

	<ul style="list-style-type: none">• Değişimi başlatma ve uygulama becerisi	k1, k2, k4, k5, k6, k9, k10, k11, k12, k13, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	17
Öğretmen liderliğiyle ilişkili değişkenler	<ul style="list-style-type: none">• Okul müdürünün liderliği	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	21
	<ul style="list-style-type: none">• Okul iklimi	k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	20
	<ul style="list-style-type: none">• Okul kültürü	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	19
	<ul style="list-style-type: none">• Örgüt yapısı	k1, k2, k3, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	18
	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin kişisel özellikleri	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	20
Öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar	<ul style="list-style-type: none">• Yönetim desteğinin yetersizliği	k1, k3, k5, k7, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k18, k20, k21	13
	<ul style="list-style-type: none">• Bürokratik engeller	k1, k3, k4, k7, k9, k10, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	14
	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin değişime dirençleri	k4, k5, k6, k8, k9, k12, k13, k14, k18, k19, k20, k21	12
	<ul style="list-style-type: none">• Meslektaşların eşitlikçi normları	k1, k4, k5, k6, k8, k10, k12, k13, k14, k17, k18, k19	12
	<ul style="list-style-type: none">• Sınav odaklı eğitim sistemi	k1, k7, k9, k10, k12, k14, k16, k18, k19, k21	10

Tablo 3- Devamı

	<ul style="list-style-type: none">• Demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliği	k3, k7, k11, k12, k15, k16, k17, k18, k19	9
	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığı	k6, k7, k9, k12	4
Öğretmen liderliği davranışları	<ul style="list-style-type: none">• Değişimi yönetme becerisi	k1, k2, k3, k4, k5, k7, k8, k11, k12, k13, k15, k17, k19, k20, k21	15
	<ul style="list-style-type: none">• Sürekli mesleki gelişimi sağlama	k1, k2, k3, k5, k6, k11, k15, k18, k20, k21	10
	<ul style="list-style-type: none">• Etkili iletişim becerilerine sahip olma	k7, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k17, k18, k21	10
	<ul style="list-style-type: none">• Meslektaşları ile işbirliği yapabilme	k1, k2, k5, k6, k9, k10, k11, k12, k14, k15, k16, k18, k19, k20	14
	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma	k3, k8, k9, k11, k14, k15, k20, k21	8
	<ul style="list-style-type: none">• Öğretimsel yeterliğe sahip olma	k2, k3, k8, k9, k10, k11, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	13
	<ul style="list-style-type: none">• Öz düzenleme yapabilme	k11, k12, k15	3
Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletmek	k6, k8, k9, k12, k13, k15, k16, k18, k21	9
	<ul style="list-style-type: none">• Yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme	k6, k9, k10, k13, k14, k15, k16, k18, k19, k20, k21	11
	<ul style="list-style-type: none">• Okulda demokratik ortam oluşturabilme	k4, k5, k8, k9, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	12
	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması	k2, k3, k6, k7, k10, k11, k12, k14, k15, k17, k18, k19	12

Tablo 3- Devamı

• Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle mesleki gelişiminin sağlanması	k2, k5, k9, k10, k11, k15, k21	7
• Öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme	k1, k2, k7, k13, k14, k16, k18, k19	8

İlk ana tema, öğretmen liderliğinin amacına ilişkindir. Bu ana tema ile ilgili alt temalar her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, mesleğe yabancılaşmayı önleme ve etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlamadır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer tema ise öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları; katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarını, açıklamalarını, kavramın onlara ne ifade ettiğini, liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin çalışmalarının nasıl şekillendiğini kapsamaktadır. Diğer bir tema ise öğretmen liderliğini etkileyen değişkenleri kapsamakta ve okul müdürünün liderliği, okul iklimi, okul kültürü, okulun örgütsel yapısı ve öğretmenlerin kişisel özellikleri alt temalarına ayrılmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan diğer tema ise öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlardır ve bu tema altında yönetim desteğinin yetersizliği, bürokratik engeller, öğretmenlerin değişime dirençleri, meslektaşların eşitlikçi normları, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliği ve öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığı olmak üzere toplam yedi alt tema bulunmaktadır. Öğretmen liderliği davranışları teması ise değişim yönetebilme becerisi, sürekli mesleki gelişimi sağlama, etkili iletişim becerilerine sahip olma, meslektaşlar ile işbirliği yapabilme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma, öğretimsel yeterliğe sahip olma, öz düzenleme yapabilme alt temalarını kapsamaktadır. Araştırmada ortaya çıkan son tema olan öğretmen liderliğinin yaygınlaşması kapsamında öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletme, yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme, okulda demokratik bir ortam oluşturabilme, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle mesleki gelişiminin sağlanması

ve öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme olarak isimlendirilen alt temaları ortaya çıkmıştır. Araştırmada yer alan altı tema ve alt temalar aşağıda ayrıntılarıyla sunulmuştur.

4.1 Öğretmen Liderliğinin Amacı

Her Öğrencinin Öğrenmesini Sağlama

Bu çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın önemine vurgu yapmışlardır. Araştırmada katılımcıların çoğu, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu ilişkinin, öğrenci başarısını belirleyen temel bir faktör olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Başka bir anlatımla katılımcılar öğretmen liderlerin, öğrenci başarısının artmasında göze çarpan bir fark yarattığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü önemli olabilir:

“Öğretmenler öğrencinin her birine bireysel anlamda zaman ayırıp her biriyle bireysel ilgilenir çünkü işini sever. Her öğrenciye dokunur ve her öğrencinin başarısı artar.”(K4)

Araştırmada katılımcılardan bazıları ise öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için öğretmen liderlerin sergilemesi gereken davranışlara göndermede bulunmuşlardır. Başka bir anlatımla katılımcılar, “*öğrencilerin gereksinimleri*” ifadesini kullanmışlardır. Bu bağlamda katılımcılar öğretmen liderlerden beklenen davranışlar arasında her bir öğrenci ile birebir ilgilenmeyi ve velilerin desteğini sağlamayı belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıların ifadeleri, ilgili noktayı açıklığa kavuşturması anlamında önemli görülebilir:

“Geliyor çocuk bir şey soruyor bilmiyorsam internetten araştırıyorum mutlaka ona geri dönüt verip ya bak bu da böyleymiş diyorum.” (K1)

“Yine veli ilişkilerimi de mümkün olduğu kadar en üst seviyeye çıkarmaya çalışıyorum.” (K2)

Katılımcıların bazıları öğretmen liderliğinin öğrenci motivasyonunu artırma noktasında önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen liderlerin öğrenci motivasyonunu artırma noktasında öğrenci ile olumlu bir iletişim kurarak

onların hedeflerine, gerçekleştirme noktasında yardımcı olduğunu da ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla katılımcıların bazıları, görüşmeler esnasında “*öğrenciyi merkeze alma*” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmen liderlerin öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir düzen kurduklarına dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcının konuya ilişkin görüşü bu duruma örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir:

“Öğrencilerin bana o parlayan gözlerle bakması... ilk kez din dersini seviyorum demeleri beni mutlu ediyor.” (K6)

Yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar ise tüm öğrencileri kapsayan akademik başarıya odaklı öğrenmenin geliştirilmesi değil, öğrencilerin bireysel öğrenme yaşantılarının geliştirilmesinin gerektiğini görüşmeler esnasında dile getirmişlerdir. Katılımcılardan birinin “*farklı yapan öğrencinin bam tellerine dokunup onları hayata hazırlamaktır.*” (K1) şeklindeki ifadesinin bu durumu en iyi şekilde örneklediği düşünülmektedir.

Katılımcılar her bir öğrencinin kendini başarıya ulaştıracak yolu bulması noktasında öğretmen liderlere büyük sorumluluk düştüğünü ifade etmişlerdir. Başka bir katılımcının “*Öğretmen liderler öğrencinin daha farklı bir gözle dünyayı görmesini sağlar. Salt bilgidен alıkoyar.*” (K2) şeklindeki ifadesinin bu noktada açıklayıcı olduğu düşünülebilir. Bazı katılımcılar ise öğretmen liderlerin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için öğrencilere fırsatlar yaratacağını belirtmişlerdir. Bir katılımcının “*... yani çocuk hiç tahtaya kalkıp şiir okumamış mesela biz kaldırıp okutuyoruz. Çocuk sizin sayenizde ben mesela diyor kendimi gerçekleştirdim.*” (K3) biçimindeki ifadesi, öğretmen liderlerin öğrencinin farklı yönlerini ortaya çıkarması bakımından önemli görülebilir.

Katılımcıların bazılarının değindiği bir diğer nokta ise öğretmen liderlerin her bir öğrenciye güçlü bir rehberlik yapmasıdır. Bu bağlamda, öğretmen liderlerden, öğrencilerin akademik süreçlerini organize etmelerinin yanında, psiko-sosyal süreçlerine de rehberlik etmeleri beklenmektedir. Yapılan görüşmelerde bir katılımcının “*... yapısına uygun becerisine uygun bir alanda rehberlik yapabilirsek, yol gösterebilirsek...*” (K4) şeklindeki ifadesi ve başka bir katılımcının “*... değişik vizyonlar oluşturup çalışmalar yaparsa öğrenciler de bunlardan birçok şey alacaktır.*”

Hayata hazır bireyler olacaklardır.” (K12) şeklindeki ifadesi öğretmen liderlerden öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine destek olması gerektiği fikrini destekler niteliktedir. Bu bakımdan, katılımcıların görüşlerine dayalı olarak öğretmen liderlerin geleneksel uygulayıcı öğretmen davranışlarının ötesine geçerek her öğrencinin akademik, sosyal ve psikolojik açıdan en üst düzeyde gelişim sağlayabilmesi için farklı uygulamalar yaptıkları söylenebilir.

Okulda Yapılan Öğretimi Geliştirme

Bu araştırmada yer alan katılımcılar öğretmen liderlerin etkili öğretimi yalnızca öğretmenlerin üstlendikleri formel rollerle gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, öğretmen liderlerin öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiği fikrini paylaşmaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmen liderlerin bir süre sonra öğrencilerin ihtiyaçları noktasında daha iyi bilgi sahibi olacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla bu farkındalık arttıkça öğretmen liderlerin işbirliği içinde daha fazla çalışacakları düşünülebilir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü şöyledir:

“Lider öğretmen bir görev daha verelim yapacağı her davranışı paydaşlara aktarır. Kendi başınıza bireysel davranmayınız o zaman siz yalnızlaşsınız. Hep ekip olmalı hep kalabalık olmalıdır.” (K19)

Katılımcılardan bazıları ise öğretmen liderlerin güçlü alan bilgisi ve uzmanlığı ile meslektaşlarına örnek olacağını ve bu şekilde öğretim sürecine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen liderlerin okulun tüm paydaşlarıyla etkin bir işbirliği sağlayarak güven ortamı yaratacakları, görüşmeler esnasında katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki katılımcının ifadesi durumu açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Eğer bir lider öğretmen varsa meslektaşlarının gelişmesine zümresinde bulunan öğretmenlerin gelişmesine katkılar sağlayabilir.” (K21)

Ayrıca katılımcılardan bazıları, öğretmen liderlerin öğrencilerin tüm sorumluluğunu bireysel olarak üstlenemeyeceğini ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, öğretmen liderlerin öğrencinin akademik başarısının artırılması

noktasında okulun tüm paydaşları ile işbirliği yapmalarının, okuldaki öğretim süreçlerini daha etkili hale getireceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda bir katılımcının “... işbirliği becerileri olan lider öğretmen, arkadaşları ile özellikle zümreleri varsa onlarla birlikte karar verir. Ben bu şekilde anlattım ama sence nasıl anlatsaydım daha iyi olurdu diyebilir.” (K1) şeklindeki ifadesi, öğretmen liderlerin öğretimi geliştirmek için işbirliği içinde çalışmalarının gerekliliğine göndermede bulunmaktadır.

Mesleğe Yabancılaşmayı Önleme

Katılımcıların tamamının ifade ettiği bir diğer nokta ise liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin işlerini severek yaptıkları ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin onları mutlu ettiğidir. Bu bağlamda katılımcılar, öğretmen liderlerin işlerini severek yaptıkları için iş doyumuna ulaşacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları, öğretmen liderlerin yaptığı işin sonuçlarını görmesinin onları mutlu edeceğini ve işlerini daha çok severek yapacaklarını düşünmektedirler. İki katılımcının bu noktaları destekleyen görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“Öğretmen mutlu olmasını sağlar mesleğini sevmesini sağlar işe gelirken keyifle gelmesini, iş ortamından keyif almasını sağlar. Öğretmenin yaptığı bir çalışmanın sonucunu görmesi öğretmenin motivasyonunu sağlar.” (K21)

“Mesleki doyum olduğu zaman özel yaşama da katkı sağlayacaktır, kendine güven duyacaktır, yaptığı işi anlamlı kılacaktır.” (K15)

Katılımcılardan bazıları ise öğretmen liderlerin yaptıkları çalışmalarla okullarda kendilerini gerçekleştirebilecekleri fırsatlar yakalayacaklarını ifade etmiştir. Zira görüşmeler esnasında öğretmenler, öğretmen liderlerin okula severek gelip yaptıkları işten fiziki yorgunluk hissetmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, öğretmen liderlerin kendilerini gerçekleştirebilme fırsatı buldukları için iş stresi yaşamayacaklarına da dikkat çekmişlerdir. Bu durumun öğrenci başarısına ve öğretmenin yaşantısına olumlu yönde etki edeceği düşünülebilir. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadesi durumun daha net bir biçimde çözümlenmesi açısından önemli görülmektedir:

“Öğretmene yeniden doğma fırsatı verirsiniz bence çünkü öğretmen yeniden doğar lider öğretmen olursa gerçekten işinin ne olduğunu fark eder ve haz alır bundan. Her attığı adıma kitleleri, yönetimi, öğretmen arkadaşı, veliyi katabiliyorsa bu büyük bir haz oluşturur başarılı olur ve ufku da genişler.” (K19)

Katılımcılardan bazıları, öğretmen liderlerin işlerine yabancılaşmayacaklarını ve okulla bir bağ kuracaklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar öğretmen liderlerin işlerini önemseyeceklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“bir gün bir bakarsın Eskipazar Hadriyanapolis’e götürür çocukları gezmeye, bir bakarsın Topkapı Sarayına; ufku o kadar geniştir ki.”* (K19) şeklindeki ifadesi bu noktaya temas etmek açısından önemli olabilir.

Etkili Bir Okul Kültürü Oluşumuna Katkı Sağlama

Yapılan görüşmelerde katılımcıların birçoğu, öğretmen liderliğinin etkili bir okul kültürü oluşturmadaki önemine değinmiştir. Katılımcılar, öğretmen liderlerin yeniliklere açık olduklarını ve risk alabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin okul kültürünün yeniliği ve değişimi destekleme boyutuna katkı sağladığı düşünülebilir. Bu argümanı destekler nitelikte aşağıdaki katılımcıların doğrudan alıntılanan görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğretmenlerin liderliği değişim ve okul gelişimini sağlar, okulun etkililiğini artırır.” (K2)

“Okul değişiyor; fikirlerimizi idare ve öğrenci ile paylaştığımızda velilerle paylaştığımızda idare de yenilikleri gerçekleştirmek zorunda hissediyor.” (K6)

Katılımcı öğretmenlerin bazıları, öğretmen liderlerin inisiyatif kullanarak yaptıkları işin sorumluluğunu üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar, öğretmen liderlerin okulda sorumluluğa ve inisiyatif almaya dayalı bir çalışma ortamı oluşturmaya katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin okullarda yeni fikirlerin destek bulduğu, teşvik edildiği bir ortam yaratılmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Öğretmenlerin risk ve sorumluk alma ile ilgili kullandıkları ifadeler oldukça dikkat çekicidir:

“Bizden şunu istediler evet mi hayır mı sanki portakalı seviyor musun der gibi yani yol açmadılar. Orada hiçbir lider öğretmenim olmadı. Bu bende çok büyük bir eksiktir. Hayatımda en büyük pişmanlığımıdır. O gün hayır dedim. O riske girmeliydim. Ama dedim ya birisi olsaydı yönlendiren liderim olsaydı beni bana anlatsaydı senin şu konuda yeteneğin var deseydi keşke.” (K19)

Katılımcılardan bazıları, öğretmen liderlerin etkili ekip çalışmalarıyla okullarda işbirliğine dayalı bir ortam yaratılmasına katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla okulda işbirliği içinde çalışan öğretmen liderlerin ekip ruhu taşıdıkları ve yeni bilgi ve becerilerini bu ortamda paylaştıkları düşünülebilir.

“Meslektaşlarına eğer bir lider öğretmen vasıflı öğretmen varsa meslektaşlarının gelişmesine, kendi branşındaki öğretmenlerin gelişmesine katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri sayesinde okulları tercih edilen okullar haline getirir.” (K21)

Katılımcıların önemli bir kısmına göre öğretmen liderliğinin okul kültürüne katkılarından bir diğeri, öğretmenlerin işlerini severek yapmalarından kaynaklı olarak moral ve motivasyon düzeylerinin yüksek oluşudur. Katılımcılar, öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacağını vurgulamışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin yaptığı işten keyif almalarının, okulun diğer paydaşlarına da olumlu şekilde yansıtacağı söylenebilir. İki katılımcının görüşleri bu duruma örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir:

“Okulda bir kişide bile enerji olsa diğerleri bu enerjiden mutlaka etkilenecek kendi de bir şey yapmak isteyecek en azından o da öğretmen ben de öğretmen deyip kendindeki hareketsizliği fark edecektir.” (K16)

“... işini daha çok sevecektir yani bir kere kendime baktığımda şu anki konumumdan daha iyi bir yerde olacağım daha çok itici bir güç elde edeceğim.” (K15)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, hemen hemen tamamının öğretmen liderliğinin, öğretmenlere kendini gerçekleştirme fırsatları sunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcılar, kendini gerçekleştirme fırsatı bulan öğretmenlerin, okulun gelişimine de katkı sağlayacağına dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcının görüşü bu duruma örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir:

“Kendimi gerçekleştiririm, insanlara faydalı olmak, örnek olmak güzel bir duygu, öğretmen liderliğinin kendini gerçekleştirmek anlamında çok etkisi olur.”(K12)

4.2. Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tecrübelerine ve yaşadıkları olaylara dayalı olarak, öğretmen liderliği ile ilgili alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlamaya vurgu yapmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma, eğitimin felsefi temellerine hâkim olma, kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilme, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini giderebilme, değişimi başlatma ve uygulama becerisi ile ilgili ortak algıları paylaştıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile ilgili algıları farklı kişisel ve mesleki tecrübelerinden kaynaklanırken, her bir öğretmenin eğitim öğretim süreçlerinde, okullarında yer aldığı projelerle veya okul gelişim süreçlerinde yer alarak öğretmen liderliği kavramı ile ilgili algılarının oluştuğu düşünülebilir. Bu araştırma bulgularına dayanarak araştırmaya katılan yirmi bir öğretmenin, öğretmen liderliği ile ilgili algıları ve öğretmen liderlerin neler yapması gerektiği ile ilgili düşünceleri alt temalarda sunulmuştur.

Eğitim-Öğretim Süreçlerine Katkı Sağlama

Eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlama alt temasında katılımcılar, öğretmen liderlerin öğretimsel yeterliliğine dikkat çekerek, öğretmen liderlerin, sınıfta etkili bir öğretim ortamı sağladıklarına değinmişlerdir. Buna göre katılımcıların bir kısmı öğretmen liderlerin, her öğrenciye hitap edebilecek öğretim tekniklerini kullandıklarını, tüm öğrencileri öğretim süreçlerine dâhil ettiklerini ve öğrenci motivasyonunu en üst seviyede sağladıklarını düşünmektedirler. Bu noktada öğretimin niteliğine değinen üç katılımcının ifadelerinin bu bulguyu desteklediği düşünülmektedir:

“Burada aslında matematiği sevdirmesi, fiziği sevdirmesi, öğrenciye severek anlatması gibi şeylerden bahsediliyor.” (K1)

“Çünkü okullar, eskisi gibi sadece bilgiyi alan, onu içinde tutan ezberci yapıdan daha ziyade teknoloji ve bilginin her an değiştiği yeni kavramların yer aldığı bir yapı içerisindedir. Yani eğitimde artık değişiyor.” (K2)

“Okulların en önemli alanlarda ihtiyacı olan liderlik, öğrencilerin motivasyonunu, kişiliğini yani tüm yönlerini geliştirmeden biz eğitim öğretimi öğrenciler üzerinde geliştirmeye çalışıyoruz. O yüzden de başarısız oluyoruz.” (K3)

Katılımcılar, ayrıca öğretmen liderlerin sahip olması gereken pedagojik yeterliliğin önemine de vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda katılımcıların, öğretmen liderleri, öğrencilerin sınıf ortamında motivasyonunu en üst seviyeye çıkararak akademik olarak destekleyen, ayrıca öğrencilerin duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerini de göz ardı etmeyen öğretmenler olarak değerlendirdikleri görülmektedir. İki öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadeleri de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Öğrenci öğretmeni yanında görmek istiyor. Sadece ders yapalım zil çaldığında iş biter mantığıyanlış. Yüzde seksenlik gruba hâkim olan ben maaş alayım dersimi anlatayım gideyim mantığı günümüzde maalesef demode oldu. Öğrencilerin tamamı öğretmene bizden mi değil mi karşımızda mı yanımızda mı diye bakıyorlar.” (K4)

“Öğretmenliği balığın yüzgecine benzetebiliriz. Öğretmen yön veren o yüzgeç tarzı bir şey olursa, o yönü belli dokunuşlarla yapar. Ondan sonra da öğrenci ayaklarının üzerinde durma eğilimini daha fazla gerçekleştirir.” (K13)

Katılımcıların ortak görüş bildirdiği diğer bir nokta, öğretmen liderlerin gündemi takip ederek bilgilerini güncel tutmaları ve güncel bilgiyi sınıf ortamına aktararak, öğrencilerin toplumsal olaylarla ilgili farkındalıklarını artırmaları ile ilgilidir. Katılımcıların çoğunun, öğretmen liderlerin sahip olması gereken öğretim becerileri ile ilgili paylaştıkları diğer bir görüş ise, öğrencileri yaşam becerileri ile donatarak topluma uyumlu bireyler olarak yetiştirmeleri noktasıdır. Bu noktada iki katılımcı şu sözlerle argümanlarını öne sürmektedir:

“Lider öğretmen entelektüel olmalı. Mesela ben bu hafta Sarıkamış’a girdim Necip Fazıl’ın Sakarya şiiri bestelenmiş, bir buklet onu dinlettim. Çocuklar bunları benden dinleyince dünyadan haberdar oluyor. Öğrencilerin çok hoşuna gidiyor. Ders anlatırken ben dersimi güncel olaylarla birbirine bağlıyorum. Sebebi şu, bu yüzden bunu işliyorum, alta mantığı oluşturuyorum.

Yoksa ben havada o dersi işleyip, bilgi ile doldurup o işin mantığını kavratmadığımda çocuklar asla başarılı olamıyor.” (K6)

“Ben hep öğrenci merkezli düşünmek istiyorum. Öğrenci öncelikli olmalı ve öğrenciye liderlik olmalı. Dün arabada gelirken arkadaşım kullanıyor arabayı gitar konçertosu dinliyoruz ve inanılmaz bir şey kızı dedi ki: Baba şunu değiştirir misin? Çok çirkin yani klasik müzik bilmeyen liseyi bitirecek çocuklar var, güzel bir resmi, tabloyu görmeyen çocuklar var.” (K14)

Katılımcıların değindiği diğer bir nokta ise, öğretmen liderlerin eğitim-öğretim süreçlerinde sınıfla ilgili karar alabilmeleri ve kendilerini ilgilendiren konularla ilgili kararlara katılabilmelerine yöneliktir. Öğretmen liderin eğitim-öğretim süreçleri temasında karara katılması ve bireysel kararlar alabilmesi, önemli bir nokta olarak katılımcıların bazıları tarafından ifade edilmektedir. İki katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşleri ilgili durumu özetler niteliktedir:

“Karara katılma konusunda da okul idaresi eğer öğretmene soruyorsa katılıyordur. Asıl önemli olan konularda örneğin öğretim programları, eğitim öğretimle ilgili kısımlarda çok fazla karara katılıp liderlik yaptıklarını düşünmüyorum.” (K1)

“Gerek karara katılım, gerekse sorunların yerinde tespiti ve sorunların aktarılması, aktarılan sorunlara çözüm aşamalarında tek bir bakış açısı ile değil farklı bakış açıları ile bakmak.” (K2)

Mesleğe İlişkin Olumlu Bakış Açısına Sahip Olma

Araştırmada mesleğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olma temasında, katılımcıların birçoğu öğretmen liderlerin, mutlaka görevlerine karşı olumlu bakış açısına sahip olduklarına değinmişlerdir. Mesleğe ilişkin olumlu bakış açısını “mesleğini severek yapma olarak algılayan bir öğretmenin” (K8) ifadesi öğretmen liderliğinde mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma temasına göndermede bulunmaktadır. Araştırmaya katılan iki katılımcının görüşleri öğretmenlerin mesleğine karşı olumlu bakış açısının, öğretmen liderliği ile ilişkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

“Bir kere öğretmenlik mesleğini severek yapması lazım.... Ben Tarih öğretmenimden Betül hanımdan çok etkilendiğim için öğretmen oldum.” (K6)

“Ben ilk öğretmenlik mesleğine başladığımda müdür bey direkt seni müdür yardımcısı yapalım dedi. Branşım gereği ben idareciliği o gün reddettim. İyi ki de reddetmişim. Öğrencinin yanına gidip oturduğumda onlarla sohbet ederken genç olduğumu hissediyorum ve mesleğimi gerçekten seviyorum. Normalde sınıfa girdiğimde mutluyum ve öğretmenliği seviyorum.” (K14)

Mesleğe karşı olumlu bakış açısına sahip olma teması kapsamında katılımcıların birçoğunun paylaştığı ortak bir görüş ise öğretmen liderlerin göreve karşı bakış açılarının, yaptıkları işin sorumluluğunu almalarını etkileyebileceğini düşünmeleridir. Aynı zamanda katılımcıların çoğunun paylaştığı diğer bir nokta ise öğretmenlerin mesleğe bakış açılarının onların eğitim-öğretim süreçlerinde risk almalarını etkilediğidir. Aşağıdaki katılımcının alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Tabi insan bir görev üstlendiği zaman kendini sorumlu hissediyor daha fazla sorumluluğu almaya çalışıyor.” (K10)

Eğitimin Felsefi Temellerine Hâkim Olma

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer tema, öğretmen liderlerin eğitimin felsefi temellerine hâkim olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu, her öğrencinin kişisel gelişimi ve olgunlaşmasına vurgu yapmaktadır. Ayrıca katılımcılar öğretmen liderlerin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirip, toplumla uyum sağlamalarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Buna göre özellikle ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderlerin eğitimin felsefi temellerine hâkim olmaları gerektiği fikrine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadesi, durumun daha net bir biçimde anlaşılmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir:

“Sadece alanında uzman olmak yetmez, bunun yanında bireyin davranış ve sosyal yaşam içinde oluşan etkili problemleriyle de ilgilenmeyi tıpkı sosyal hizmet uzmanı gibi çalışmayı da beraberinde getirir. Bireye olumlu davranış kazandırabilmeli, güdüleyici olmalı özet olarak öğrenmeyi öğreten kimliği olmalı. Lider öğretmen bireye hazır bilgiyi sunarak ezberci, yetersiz, başkalarına bağımlı bireyler yerine öğrenmeyi öğreten, kalıcı öğrenmeyi deneyimleyerek öğreten olmalı.” (K8)

Araştırmada eğitimin felsefi temellerine hâkim olma teması altında, katılımcıların paylaştıkları diğer bir husus ise öğrenci farklılıklarına odaklanma ve bu farklılıkları değerlendirip, öğretim ortamlarını ona göre şekillendirmedi. Katılımcılar bireysel eğitim felsefesine hâkim olan öğretmen liderlerin farklılıkları tanıma noktasında daha profesyonel davranacaklarını düşünmektedirler. Bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Öğretmen gerçekten öyle olmalı, öğrencilerin farklılıklarını görmeli öğrencideki günlük değişimleri hemen adapte olup, çözüm üretebilmeli yani kısır döngüye girmemeli. Her gün rutin, aynı yaşamamalı her öğrenci ile ilgili davranışsal veya öğretimsel olan problemi görmeli.” (K16)

Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Gereksinimlerini Giderebilme

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerinin farkında olmaya ve bu ihtiyaçlara cevap verebilmenin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Diğer bireylerin zor anlarında empati kurup yardım etmek bu bağlamda değerlendirilebilir. Örneğin tüm katılımcılar ‘yardım’ veya ‘şefkatli’ veya ‘önemseyen’ kelimelerini kullanmışlardır.

“Öğrencinin ruhuna hitap etmesi gerekir. Öğrencileri bir bütün olarak değerlendirmelidir. Öğrenci ile dost olmalıdır.” (K7)

Araştırmaya katılan bir diğer katılımcı ise öğrenciye şefkat noktasındaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Okullarda bizim çalıştığımız öğrenci grubu tam ergenliğin yoğun olduğu bir döneme denk geliyor. Öğretmenlerin bu öğrencilerin özelliklerini bilerek liderlik etmesi gerekiyor. Bazıları kimlik problemi yaşıyor, bunları ortadan kaldırabilecek, kişilik gelişimine katkıda bulunabilecek öğretmen liderliğine, işaret ettiğini düşünüyorum.” (K10)

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları, öğretmen liderlerin sınıf dışında liderlik etmeleri ve öğrencinin geldiği sosyo-ekonomik çevreyi de bilmesi gerektiği görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu noktada öğrencinin geldiği çevrenin öğrencinin akademik yaşantısını etkileyeceği düşünülebilir. Bu bağlamda, öğretmen liderlerin öğrencilerin arka planda yaşadıkları sorunların, öğrenme yaşantılarını

zorlaştıracaklarını bilerek, öğrenciye empati kurması gerektiğinin gözden kaçırılmaması gereken bir diğer husus olduğu düşünülebilir. Katılımcılar öğretmen liderlerin eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencinin geldiği sosyo-ekonomik ortamın farkına varacaklarını ve ona göre davranacaklarını düşünmektedirler. Bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Sınıfta öğrencilere en çok istedikleri şeyle ilgili bir yazı yazdırmıştım. Bir öğrencim anahtarım olsun yazmıştı. Araştırdım sosyal hizmetlerden okulumuza geliyormuş. Birçok anahtarlık aldım bir tanesine de benim evin anahtarını taktım. Verirken de bunların her biri senin hayatında sahip olacağın anahtarların anahtarlığı buda ne zaman ihtiyaç duysan kapını çalabileceğin evin anahtarı demiştim. Ben o öğrencimi kazandım o gün. Şu anda bir otelin müdürü ve beni cebimde anahtarınız diye sürekli arar.”(K20)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, öğretmen liderlerin öğrencinin ihtiyaçlarını fark eden, bu farklılıkları kabul edip her bir öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimine uygun yöntem ve teknikler kullanan öğretmenler oldukları anlaşılmaktadır.

Kişiler Arası Olumlu İlişkiler Kurabilme

Katılımcılar öğretmen liderlerin güçlü iletişim becerileri sayesinde, kişiler arası ilişkilere önem verdikleri görüşünü paylaşmaktadırlar. Ayrıca katılımcılar öğretmen liderlerin, oldukça sosyal ve diğer paydaşlarla iletişim kurmaya ve bağ kurmaya eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmen liderlerin güçlü iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini öne çıkaran bir katılımcı şu sözlerle argümanını desteklemektedir:

“Velilerle işbirliği yapmak, velilerin birçok konuda desteğini almak öğretmenlerin etkisi ile olabilir. Öğrencileri de en iyi tanıyan öğretmenler olduğu için öğrencilerin yine belli etkinliklerde yer alması, öğretmenlerin sayesinde olabilir. Bunlar liderlik tanımına girer bence.”(K12)

Katılımcıların çoğunun paylaştığı diğer bir görüş ise öğrenme süreçlerinin doğası gereği sosyal bir etkileşimi gerekli kılmasıdır. Dolayısıyla bir katılımcı öğretmenin “Dört duvarın dışına çıktığımızda...” (K5) şeklindeki ifadesi öğretmen liderlerin, okulu sadece bir bina olarak görmediklerini göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan bir diğer nokta ise öğretmen liderlerin, okulun tüm

paydaşları ile güçlü kişilerarası ilişkiler kurabilmeleri, öğretmen liderlerin alanlarının uzmanı olmasından daha önemli olduğu fikridir. Aşağıda yer alan katılımcı ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir:

“Kendisini, öğrencileri, okulu ve hatta toplumla ilişkiler kurmaya yönelik çalışmaların içinde olan kişiler, lider öğretmenlik kategorisine girebilir.” (K21)

Öğretmen liderlerin kişiler arası ilişkilerini, sohbet ortamlarında tecrübelerini paylaşarak güçlendirdikleri, katılımcıların çoğunun vurguladığı diğer bir husustur. Meslektaşlarla da güçlü paylaşım içinde bulunmaları bu bağlamda düşünülebilir. Öğretmen liderlerin paylaşımda bulunarak meslektaşlarına rehberlik etmeleri, güçlü kişilerarası ilişkiler açısından, katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmiştir. Bir katılımcının görüşü ilgili noktayı daha iyi anlamak için aşağıda doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

“Bu vizyonu gruptakilerle paylaşmalı sonra o vizyonu gerçekleştirmek için neler gerekli olduğu konusunda da adım adım bir planlama yapmalı. Gruptakileri yönlendirebilir, ön ayak olur sonuçta fikir verir, o gruptaki kişilere görev dağılımı yapabilir.” (K12)

Katılımcılar ayrıca öğrencilerle kurulan olumlu ilişkilerin eğitim-öğretim süreçlerinde sağladığı olumlu sonuçlara değinmektedirler. Bu bağlamda öğrenci ile kurulan olumlu ilişkiler sayesinde öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha fazla özen göstererek onların bireysel ihtiyaçlarını daha fazla karşılayabilecekleri düşünülebilir. Bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü ilgili durumu özetler niteliktedir:

“Bizim okulumuza bir tane otistik öğrenci geldi bir kurulda konuşulurken ya bu çocuğun bizim okulda ne işi var, biz üniversiteye iyi çocuk hazırlıyoruz, bu arada kaybolur gider denildi. Şimdi Semih bizim okulda. Bütün çocuklarla çok iyi, hiç kimse onu yadırgamadı, derste yaptıklarıyla bazen ayakta duramıyor vs. Yani bir yerden dokunmak lazım onunda kişilikle ilgili olduğunu yaşamışlıklarla ilgili olduğunu düşünüyorum.” (K14)

Değişimi Başlatma ve Uygulama Becerisi

Katılımcılar öğretmen liderlerin değişimin öncüsü oldukları noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Öğretmen liderlerin yeni bilgi ve beceriler kazanma noktasında istekli davrandıkları ve bu bilgiyi öğrencileri ve meslektaşları ile paylaştıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu noktadan hareketle, öğretmen liderlerin değişimi başlatma ve uygulamada öncü oldukları söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda doğrudan verilmiştir.

“Etkin ve faal öğretmenler, değişim yanlıları ve değişimi doğru okuyanlar, liderlik kapasitesi olanlar daha çok öğretmen liderleri olabilirler bence.” (K5)

“Bizim mesleğimizin kendini geliştiren bir meslek olması gerekiyor. Örneğin arkadaşlarımızla farklı konularda bilgi alışverişinde bulunabilmeliyiz. Bunun içinde tabi ki çok kitap okuyan insanların olması gerektiği, bilgiye açık insanlar, gelişmeye açık insanlar olmaları gerektiği aklıma geldi.” (K10)

Değişim noktasında öğretmen liderlerden beklenen bir diğer davranış ise katılımcılar tarafından “yaratıcılık ve yaratıcılığı teşvik etmek” olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda okul vizyonuna katkı sağlama ve okul tabanlı projelerde etkin görev alma öğretmen liderlerden beklenen davranışlardır. Bu noktada yaratıcı olmayı ve yaratıcılığı teşvik etmeyi öne çıkaran bir katılımcı şu sözlerle argümanını öne sürmektedir:

“Valla bizim okulda sadece ders anlatmak değil de, proje geliştirme, okul vizyonuna katkıda bulunma, okul idaresine yardımcı olma, okulun vizyonunu belirlemede etkili olması istenmekte.” (K18)

Katılımcıların hemen tümünün değindikleri başka bir nokta ise öğretmen liderlere toplumda değişimi başlatacak birincil güç olarak bakılması ve bu nedenle öğretmen liderlerin özerk davranabilmelerini vurgulamalarıdır. Ayrıca katılımcılar, öğretmen liderlerin okulun gelişimi çabalarında yer aldıklarını, okul gelişim toplantılarında belli fikirleri savunduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderlerin bir şekilde bu süreçlerin içinde yer alırken risk aldıklarını da ifade etmişlerdir. Bu noktada okul gelişim çabalarında yer almayı öne çıkaran iki katılımcı, değişim ve okul gelişim çabaları arasındaki ilişkiyi aşağıda açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Ben lider öğretmenlerin daha doğrusu aslında bastırılmış kişiliklerini, kanun ve kurallar çerçevesinde bastırılmışlıklarını, liderlik yaparak ve öncül yani öğrencilerin önünde giderek tatmin ettiklerini düşünüyorum. Aslında hani kaba bir tabirle olacak ama yol ver bana diyor öğretmen. Bunu üç beş arkadaşımda gördüm isyan ediyorlar.” (K19)

“Bütün olumsuzluklardan sıyrılabilmiş, her şeye rağmen bir şey yapabileyim diyor güçlü öğretmenler. Bence daha sistemin çarkları arasında ezilmemiş, çalışma enerjisini kaybetmemiş, öyle öğretmenler olması güzel.” (K16)

4.3. Öğretmen Liderliğiyle İlişkili Değişkenler

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmen liderlerin liderlik davranışlarını şekillendiren değişkenlere değinmişlerdir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğretmen liderliğiyle ilişkili değişkenler, okul müdürünün liderliği, okul iklimi, kültürü, örgütsel yapı ve öğretmen liderlerin sahip olduğu kişisel özellikler alt temaları altında toplanmıştır.

Okul Müdürünün Liderliği

Yapılan görüşmeler esnasında katılımcılar, öğretmen liderliğinin okullarda ortaya çıkabilmesi noktasında, okul yöneticilerine büyük sorumluluk düştüğü fikrini paylaşmaktadırlar. Katılımcıların birçoğu okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğinden ayrı düşünülmemeyeceği bildirmiştir. Bu bağlamda katılımcılar okul yöneticilerinin gücünü paylaşarak, öğretmen liderleri ortaya çıkarabileceklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki iki katılımcı görüşlerini bu noktaya temas etmektedir:

“Okul müdürü öğretmenlerine eğer fırsat vermezse, öğretmen liderlik davranışları göstermeyebilir.” (K1)

“Yöneticilerin arkanda olduğunu bilmek güzel. Aklında bir iş var, yüzlerce proje olabilir, fikir olabilir ama arkadaki yanındaki adam sana güvenmiyorsa seni desteklemiyorsa yaptığın işe sadece hata aramak ve sorgulamak için bakıyor angarya olarak görüyorsa ya da diyelim ki bu yazım işlemlerinde diyelim ki Milli Eğitime bir yazışma gitmesi gerekiyor aynı adama işi üç kez dört kez hatırlatıyorsan ve o yazı hala gitmiyorsa ve bu ne yapıyor zamanla sana ket vuruyor, senin liderlik davranışını negatif etkiliyor.” (K9)

Araştırmaya katılan bazı katılımcılar liderliği paylaşmayan okul müdürlerine vurgu yapmışlar ve okul yöneticilerinin gücünü paylaşmada isteksizliğinden dolayı

öğretmen liderlerin ortaya çıkamadığından ya da okul yönetimine tepki olarak okullarda öğretmen liderler çıktığından bahsetmişlerdir. Bu argümanı destekler biçimde aşağıdaki katılımcının görüşü önemli olabilir:

“Daha çok okul idaresine tepki olarak çıktığını düşünüyorum. Çünkü kötü bir yönetim varsa da okulda liderlere ihtiyaç var. Bazen onların yanlış yaptığını söylemekte ya da okulda çıkan bir sorunu ya da öğretmenlerin içlerinde bulunduğu kararı aktarmakta bir liderlik.” (K2)

“Okul müdürü öğretmenlerine eğer fırsat vermezse, öğretmen liderlik davranışları göstermeyebilir. Sonuçta okulun yöneticisi müdürdür, onun dediğinden çıkmamız gerektiğini düşünebilir.”(K1)

Araştırmaya katılan öğretmenler görüşmeler esnasında okul yöneticilerinin öğretmen liderleri ortaya çıkarma noktasında ‘destek’ kelimesine özellikle vurgu yapmışlardır. Öğretmen liderliğini etkileyen bir unsur olarak, okul müdürünün fırsatlar yaratması ve özellikle öğretmenlere yaptıkları çalışmalarda maddi ve manevi destek sağlamaları, katılımcıların çoğunun paylaştığı görüşlerdir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenine özerklik sağlayabilmesi, okul müdürünün öğretmeni ile birlikte eğitim-öğretim süreçlerinde yer alması, okul müdürünün ekip ruhunu sağlayabilmesi ve en önemlisi de öğretmenine güvenmesi, katılımcıların görüşmeler esnasında üzerinde durdukları hususlardır. Katılımcılar tarafından vurgulanan okul yöneticisinin desteği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi anlamak için aşağıda iki katılımcının görüşü doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

“Siz istediğiniz kadar işinizi iyi yapın, dersinizi anlatın her zaman biz sizin yolunuzu açacağız. Yani okul idaresi sadece öğretmenlerin profesörlerin doçentlerin önünü açmakla görevlendirilmeli, bürokratik engeller koyarak engel olmamalı diye düşünüyorum.” (K19)

“Okul müdürlerinin desteği öğretmenlerin liderlik sergilemelerini yüzde yüz etkiler. Onu ben konuşurken kaçırdım unuttum. İdarecinin öğretmenin okul içerisindeki pozisyonu ve tavrını belirleme noktasında çok önemli bir husus olduğunu hepimiz kabul etmeliyiz. Eğer özellikle birinci şart alanında öğretmeni desteklemiyor ve onu otorite olarak kabul etmiyorsa otoriteyi burada kötü anlamda kullandım öğrencilerine destek olma alanındaki onları yönlendirmeleri, rehberliği açısından kesinlikle ve kesinlikle idareci öğretmene destek olmak ve onunla beraber yürümek zorundadır.” (K17)

Katılımcılar özellikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin özerkliğini teşvik etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler yaptıkları çalışmalarda hareket alanına sahip olmak istemektedirler. Ayrıca katılımcılar öğretmen liderlerin ortaya çıkabilmesi için okul yöneticisinin öğretmenini desteklemesi gerektiğini görüşmeler esnasında belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla okul yöneticilerinin, öğretmenini maddi ve manevi yollarla ödüllendirmesinin öğretmenlerin okullarda liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri noktasında önemli olduğu düşünülebilir. Aşağıdaki alıntılanan bir katılımcının görüşü bu bağlamda önemli olabilir:

“Müdürümden liderlik konusunda destek olabilmesi için bir kere özgür demokratik bir ortam olması gerekiyor. Bu bir bundan daha da önemlisi ben söylediğim sözlerden fikirlerden dolayı hiçbir şekilde yargılanmamayı garanti altına almam gerekiyor veya bu anlamda gelecek kaygısı duymamam gerekiyor. Ben bu şekilde söylediğim zaman acaba bu müdürümün hoşuna gider mi gitmez mi gibi bir olay olabiliyor.” (K15)

Yapılan görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin, öğretmen liderlere yaptıkları çalışmalarda destek sağlama noktasında görüşlerine bakıldığında katılımcıların görüşleri farklılaşmaktadır. Katılımcıların birçoğu okul müdürlerinden yaptıkları çalışmalarda destek göremediklerini ve okul müdürlerinin bürokratik işlerle kendilerini yordüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise okul müdürlerinden diledikleri zaman maddi destek aldıkları noktasına değinmişler ve manevi destek noktasında okul müdürlerinin eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu argümanı destekler biçimde aşağıdaki katılımcıların görüşleri önemli görülebilir:

“Bir tek şunlar olabilir liderlik olarak baktığımızda kişilere maddi değil de manevi doyumlar hoş olabilir. Mesela dönem sonu bir plaket vermek gibi, yılın öğretmeni seçmek gibi. Bu konuda eksikler olduğunu düşünüyorum.” (K15)

“Hiçbir zaman özgürce yapacağımız planladığımız bir işte hiçbir destek göremedim. Çünkü en son bir ay önce bir okulda mesela ben şey demiştim Nevruzla ilgili Hıdırellezle ilgili o okulda öğrencim var bende bir öğretmenim Okul Aile birliği başkanım o okulda bir sürü kimliğim var. O okulda öncülük yapayım dedim, bir tarihi bir şey yapalım dedim. Buna izin verilmez dedi. İlk cevabı buydu mesela.” (K19)

Katılımcılar okul müdürlerini okullarda oluşturulan mesleki iklimde baş aktör olarak görmekte ve okul müdürünün liderliğini paylaşması ile öğretmenlerin daha etkili olacaklarını ifade etmektedirler. Bu çalışmada tüm katılımcıların vurguladığı diğer bir nokta ise okul yöneticilerinin örgütsel ve yönetsel becerilerinin yanında insan ilişkilerinde de iyi olması gerektiğidir. Böylece, okul yöneticilerinin liderliklerini paylaşmalarının öğretmen liderlerin ortaya çıkmasını sağlayacağı düşünülebilir. Bir katılımcı ilgili noktayı aşağıda alıntılanan ifadesiyle açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

“İdare etmek insandan gelir. İnsanlar idare edilir ve senin zor durumunu çözersem, ben iyi bir idareci olurum diyebilmeli.” (K14)

Okul İklimi

Katılımcıların çoğu, okullarında hâkim olan iklimin çalışmalarını etkilediğini ifade etmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı, okulda yaptıkları çalışmaların başarıyla tamamlanmasında okul ikliminin önemine işaret etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu okullarda saygıya dayalı bir ortamın olmasının öğretmen liderlerin çalışmalarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenin okula seveerek gelmesinin, öğretmen liderleri çalışmalarında teşvik edeceği düşünülebilir. Aşağıdaki katılımcının öğretmen liderliği ve saygıya dayalı okul iklimi arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından görüşü önemli olabilir:

“Ben okulumdan çok memnunum, okula da çok seveerek geliyorum ve bu okulda çalışmak da beni mutlu ediyor.” (K3)

Katılımcıların bazılarının ise okullarında olumlu bir iklim olmadığını, okullarında olumsuz ve sağlıksız bir iklimin hâkim olduğunu, dolayısıyla bu olumsuz ortamın, öğretmen liderlerin sınıf ortamlarındaki çalışmalarını ve meslektaşlar arasındaki işbirliğini engellediğini ifade etmişlerdir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından aşağıdaki katılımcının görüşü önemli görülmektedir:

“Birçoğumuzun sınırlı iletişimi var, benim de o okuldaki ilk dönemim olması sebebiyle herkesle çok sıkı iletişimim yok. Yani bir öğretmenlik mesleğinin günümüz şartlarında insanlarda bir bıktırıcı tarafı var. Sanırım bu yük yüzlerine de yansıyor, ders içerisindeki öğrenci tutumlarına da yansıyor ve öğretmenler odasına birbirimize de yansıyor. Eğitim adına şunu yapalım gibi

bir tavır hareket vs yok, gündelik dertlere yoğunlaşmış bir pozisyonda nasıl çözülebilir noktasında çok cevabım yok.” (K17)

“Ben okul iklimimizi zayıf görüyorum. İletişim ortamını zayıf görüyorum. Çünkü çok fazla kişilik özelliklerine sahip öğretmenler var, çok farklı bilgi birikimine sahip öğretmenler var, birtakım öğretmenler çok çalışarak kendini ispat ederek bu noktaya gelmiş, bir kısım öğretmenler de bizim okulumuzda çeşitli sebeplerle okulumuza atanmış fakat bu okulda öğretmenlik vasfını tam olarak yerine getiremeyen öğretmenler olduğunu düşünüyorum ben.” (K18)

Ayrıca katılımcıların birçoğu okula yaptıkları katkılardan dolayı saygı gördüklerini ve öğretmenler odasında çoğunlukla sevgi ve saygıya dayalı ilişkilerin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu, öğretmen liderliğinin demokratik ortamlarda daha kolay ortaya çıktığını ifade etmişler çünkü katılımcılardan bazıları öğretmen liderlerin demokratik ortamlarda özgürce kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir: Katılımcılardan birinin görüşü okullarında hâkim olan demokratik iklimin öğretmen liderliği ile ilişkisini örneklendirmesi anlamında önemli olduğu düşünülebilir:

“Okul ikliminin demokratik olduğunu düşünüyorum. İnsanlar düşüncelerini özgürce ifade edebiliyorlar, yapacakları iş ve işlemlerde de olumlu bir iletişimin olduğunu düşünüyorum.” (K7)

Görüşmeler esnasında bazı katılımcılar ise “güven” kelimesini özellikle kullanmışlardır. Başka bir ifadeyle katılımcılar öğretmenler arasında kurulan güvene dayalı ilişkinin hem öğretmen liderler hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcılar öğretmen liderler arasındaki olumlu ve güvene dayalı ilişkinin okul yönetimi üzerinde de etkili olduğunu görüşmeler esnasında ifade etmişlerdir. Bir katılımcının görüşü ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

“Öğretmenler odasındaki güven ortamı önemli. Ben arkadaşlık ve dostluğun okulun en büyük organizması olduğunu düşünüyorum. Orası çok sağlam olursa yani öğretmenlerin ilişkileri, bunun öğrencilere çok iyi yansıdığını düşünüyorum. Bunu daha önceki yıllarda gördük. Öğretmenler odasındaki çatışmaların, küskünlüklerin, gruplaşmaların okul başarısına öğrencilerin davranışına çok yansıdığını düşünüyorum. Dışardan bile öğrencinin öğretmenler odasındaki huzursuzluğu görebildiğine inanıyorum.” (K19)

Katılımcıların bazıları ise öğretmenler arasında şüpheye dayalı bir ortamın öğretmen liderlerin çalışmalarını olumsuz etkileyeceğini ifade etmesidir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından aşağıdaki katılımcının görüşü önemli görülmektedir:

“...birçok öğretmen geleneksel yaklaşımları benimsemiş, farklı uygulamalar denemek istediğinde, şüphe ile yaklaşıyorlar ya da nerden çıktı eski yöntemler daha iyiydi diye yaklaşıyorlar.” (K12)

Katılımcılardan çoğu öğretmen liderliğinin sağlıklı okul ortamlarında daha kolay ortaya çıktığına değinmişlerdir. Dolayısıyla, katılımcılar sağlıklı okul ortamlarında öğretmen liderlerin öğrencilerin gelişimi için daha çok çalıştığını, daha fazla etkinliğe yoğunlaştıklarını özellikle ifade etmişlerdir. Bir katılımcının olumlu okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından görüşü anlamlı olabilir:

“Okul iklimi önemli. İnsanın huzurlu olduğu yerde çalışması bambaşka bir şey, daha fazla şeyler yapmana sebep oluyor. Ders dışı etkinliklere yoğunlaşıp daha fazla ne yapabilirim diye düşünüyorum. Ama huzursuzluk olduğunda tamamen kabuğuna çekiliyorsun, dersime gireyim, ben öğretmenim, ders dışında benden bir şey beklenmesin havasına giriyorsun.”(K4)

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenler arasındaki iletişimin niteliğinin öğretmen liderlerin ortaya çıkmasını etkileyeceği düşüncesidir. Zira, katılımcılar öğretmenler odasındaki olumlu iletişimin, öğretmen liderleri bireysel inisiyatif almaları ve işbirliği ile çalışmalarını noktasında teşvik edeceğini düşünmektedir. Aşağıdaki katılımcının görüşü olumlu iletişim ortamının öğretmen liderlerin çalışmalarına etkisini göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir:

“Desten çıkıp belki de biraz gerilip daha sonra öğretmenler odasında hafif bir muhabbet olursa esprileşme olursa güzel olur. Bu bizim okulda genellikle var. Bu ortam bana pozitif etki edecek tekrar diğer dersimde öğrencilere edeceğim liderlik davranışına motive edecektir. Arkadaşlar arasında da bağ olduğu için birinin teklif ettiği bir şeyi nasıl diyeyim çok da olumsuz düşünmeden kabul edecektirler. Birbirlerinin arasında sevgi de önemli. O zaman ne yapıyorlar kabul edebiliyorlar hatır bile devreye giriyor.”(K13)

Okul Kültürü

Okul kültürü temasında katılımcıların bazılarının görüşmeler esnasında özellikle “*demokratiklik*” kelimesini kullandıkları görülmüştür. Başka bir anlatımla katılımcılardan çoğu okul kültürüne demokratik normların hâkim olmasının öğretmen liderlerin yaratıcı uygulamalarını, okul yönetimi ve meslektaşları ile işbirliğini teşvik edeceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki katılımcının görüşü demokratik okul kültürünün öğretmen liderliği üzerinde etkisini göstermesi bakımından önemli olabilir:

“Okuldaki demokratik bir ortam olması benim çalışmalarımı ve meslektaşlarımla ilişkilerimi etkiler takdir edilmek etkiler.” (K18)

Katılımcıların bazıları okul kültürlerinin öğretmen liderleri yeni bilgi ve beceriler edinme noktasında desteklediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu etkili kurum kültürlerinde, öğretmen liderlerin meslektaşları ile paylaşımlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar etkili okul kültürlerinde, öğretmen liderlerin yaptıkları çalışmalarda teşvik edileceklerini ve yapacakları çalışmalar için kaynak sağlanacağını ifade etmişlerdir. Destekleyici okul kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından aşağıdaki katılımcının görüşü önemli olabilir:

“İlk etapta okulun eğitim öğretimi için bir işe kalkıştığım zaman bu işin mahiyeti önemli maddi olanaklara dayalı bir işse maddi olanaklarla ilgili her türlü desteği beklerim. Eğer manevi veya işte mekânsal fiziksel imkânlara dayalı bir şeyse de fiziksel ortamları kullanabileceğim.” (K4)

Meslek liselerinde çalışan bazı katılımcılar ise okul kültürlerinin yerleşik olmamasının öğretmen liderler için sorun teşkil edebileceğinin düşünmektedir. Başka bir ifadeyle normları yerleşik olmayan kültürlerde, öğretmen liderlerin çalışmalarıyla öne çıkmak istemeyecekleri düşünülebilir. Destekleyici olmayan okul kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından aşağıda bir katılımcının görüşü önemli olabilir:

“Müthiş, harika, canavar gibi bir kurum kültürümüz var, şunu bozmayalım şunu ileriye taşıyalım eğitim adına şunu yapalım gibi bir tavır hareket vs yok gündelik derlere yoğunlaşmış bir pozisyonda...” (K17)

Diğer dikkat çeken bir nokta ise Anadolu ve Fen Lisesi okul türlerinde çalışan katılımcıların birçoğu kararlara katıldıklarını ifade ederken, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin kararların okul yöneticileri tarafından alındığını ve genellikle uygulamaya dönük olmayıp kâğıt üzerinde kaldığını belirtmeleridir. Başka bir anlatımla öğretmenleri karar süreçlerine katan, kâğıt üzerinde kalmayan uygulamaların, öğretmen liderleri ortaya çıkaracağı veya öğretmen liderlerin yaratıcılıklarını teşvik edeceği düşünülebilir. Meslek lisesinde çalışan bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Şurada tek bir eleştirim olabilir, okul adına alınacak ana kararların hep idare tarafından hiç öğretmen görüşleri alınmadan sene başında alındığını biliyoruz, biliyorum. Bu açıdan mesela bu da bir eksiklik. Öğretmen daha özerk, daha serbest olmalı. Zaman konusu ve kaynak kullanımı konusunda daha serbest olmam noktasında desteklenmek isterim.” (K17)

Katılımcılar kültürel normların çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde meslek liseleri dışında görüşme yapılan okullarda akademik başarı odaklı bir kültür olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu bazı katılımcılar, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme bağlamında olumlu olarak değerlendirirken, katılımcıların birçoğu aşırı akademik başarı odaklı kültürün, çocukların sosyalleşmeleri noktasında öğretmenlerin yapacağı çalışmalara engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla, aşırı akademik başarı odaklı bir okul kültürünün öğretmen liderlerin yaratıcılıklarını engelleyeceği düşünülebilir. İki katılımcının görüşleri yukarıdaki argümanı desteklemesi bakımından önemli olabilir:

“Örneğin dersten başka hiçbir şey bilmeyen hiçbir şeyle ilgilenmeyen bir hobisi olmayan robotlar mı yetiştiriyoruz diye düşünmeden de edemiyorum.” (K5)

“Öğrencilerimiz belki yüksek notlar alıyor ama çoğu iki kelimeyi yan yana getirip kendini ifade edemiyor. Bu tarz eksiklerimiz çok ama malesef bizim tek amacımız üniversite sınavında öğrenci göndermekmiş gibi, kültürümüz malesef bu şekilde.” (K12)

Katılımcılardan bazıları okullarda girişkenliğin, yeniliklerin hoş görülmesinin öğretmen liderlerin daha yaratıcı ve sorumluluk sahibi olmasını sağlayacağını ifade

etmişlerdir. Başka bir ifadeyle okul kültürlerindeki risk toleransının, öğretmen liderliği üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir.

“Kendi girişimci, yenilikçi, zorluklarla mücadele edebilen, yılmayan, üretken, farklılıklara saygılı ve fark yaratan öğretmenler lider rolü üstlenip diğer öğretmenleri ve öğrencileri etkileyerek okula katkıda bulunabiliyorlar.” (K20)

Katılımcılardan bazıları öğretmen liderliğinin okul kültürünün şekillenmesindeki etkisinin inkâr edilemez olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen liderler, genellikle güçlü bir kültürün mevcut olduğu okullarda öğrenciye ve öğrenme süreçlerine vurgu yaparak okullarla ilgili olumlu ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılardan birinin aşağıda alıntılanan ifadesi bunu destekler niteliktedir:

“Ama ben her öğrencinin evine gitmişim, her öğrencimle birebir konuşmuşum. Ben o öğrencimle mezun olduğunda üniversite tercihi yaparken bile yanında olmuşum.” (K19)

Okul kültürü teması bağlamında bakıldığında katılımcıların genelde okul kültürlerinin öğretmen liderliği üzerindeki olumlu etkisine değindikleri görülmektedir. Diğer taraftan bazı katılımcılar ise okullarının kültürel normlarının, “*öğretmenler arası iletişim azlığı*” gibi ifadelerle öğretmen liderlere fırsatlar sunması bağlamında engel teşkil ettiğini ifade etmektedir. Okul gelişimi için öğretmenler arası işbirliğinin bazı durumlarda kurulamadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisinin meslektaşlarının desteğine gerçekten ihtiyaç duyduğunu aşağıdaki ifadeleri göstermektedir:

“Sen bir şey yapıyorsun arkadaşlarının tutumları seni negatif etkiliyor. Aman ne gerek var mantığı, bunu nerden çıkardın, buna ne gerek var mantığı da beni etkiliyor.” (K9)

“Kan akademi ile ilgili sunum yapmıştık mesela arkadaşların tepkisi bu nerden çıktı... Öğretmen çıkar anlatır, öğrenciler dinler, sonra eve gidip hani ödev yapar falan yeniliğe açık görmüyorum birçok öğretmenimizi maalesef; hâlbuki biraz daha anlayıp yeni neslin alışkanlıklarını gözleyip ona göre değerlendireler daha iyi olur.” (K12)

Örgütsel Yapı

Katılımcılar okulların yapısının öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Okulların öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yerler olduğunu ifade etmişler ve bazı katılımcılar okulların yapısı ile ilgili olumlu ifadeler kullanırken bazıları da okulların yapılarının işbirliği ve profesyonel bir çalışma ortamı sağlamaktan uzak olduğunu ve öğretmenleri böldüğünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden ilk olarak anlaşılan nokta, okulda gerçekleşen öğrenme ve öğretim süreçlerini değerlendirmek için toplantılar yaptıklarını belirtmeleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarda gerçekleşen eğitim öğretim süreçlerinden toplantılarla haberdar oldukları hususudur. Bir katılımcının ifadesi bu yargıyı destekler niteliktedir:

“Yapılan değişiklikler veya alınan kararlarla ilgili sürekli paylaşım yapıyor.” (K18)

Katılımcıların birçoğu okullarda çoğunlukla kendileri ile ilgili karar süreçlerine katıldıklarını, öğrencileri için inisiyatif alabildiklerini ve çoğu zaman kaynakları ve zamanı kullanma noktasında bağımsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Öğrencilerle ilgili yargılarda veya çalışmalarda beni serbest bırakıyor.” (K15)

Katılımcılar okullardaki prosedürlerin çalışmalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Okullarda gerçekleştirilecek işlerin evrakla ispatının istendiğini, yapılacak iş ve işlemlerde bürokrasi yoğunluğunun okulların işleyişine hâkim olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla okullarda bazı işlerin evrak üzerinde üst yönetim tarafından belirlendiği, dolayısıyla bu uygulamaların öğretmen liderlerin yaratıcılıklarını ve özerkliklerini engellendiği düşünülebilir. Bu argümanı destekler biçimde aşağıdaki katılımcının sözleri önemli olabilir:

“Yani bir komisyon var, kişilerin nitelikleri ile ilgili farkındalık yok. Kimin ne iş yapabileceği düşünülmeden bir üst akıl var, şu bu komisyonda, o bu komisyonda. Görev bu, tepeden inme bir mesele.” (K17)

Katılımcılardan bazıları da okullardaki yapının işbirliğinden ve profesyonellikten uzak olduğunu ve öğretmenler arasında işbirliği noktasında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim-öğretim süreçlerinin de bu durumdan olumsuz etkilendiği, katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır. Aşağıdaki bir katılımcının görüşü işbirliğinden uzak bir okul ortamında yaşanan sorunları iyi anlamak için doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

“Okulu sahiplenme noktasında okulumuzda ciddi anlamda öğretmenler arasında eksiklikler olduğunu düşünüyorum.” (K19)

Okulu böyle gelip gidilen mesai doldurulan yer olarak gören arkadaşlarımız var maalesef.” (K21)

Öğretmen Liderlerin Sahip Olduğu Kişisel Özellikler

Katılımcıların çoğunun üzerinde görüş birliğine vardığı konulardan biri, liderlik rolünü üstlenen öğretmenlerin bazı kişisel özelliklere sahip olması gerektiği fikridir. Okullarda liderlik davranışları ile öne çıkan öğretmenlerin, onları diğerlerinden ayıran bir takım bireysel özelliklere sahip olduğunu, görüşmeler sırasında katılımcılar özellikle vurgulamıştır. Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerinden biri olduğu düşünülen kişisel özelliklerin önemini, aşağıdaki katılımcının doğrudan alıntılanan görüşünün iyi açıkladığı düşünülmektedir:

“Öğretmen liderliğinde bana göre en baskın faktörlerden bir tanesi öğretmenin kişisel özelliği. Herkes öğretmen olamaz, nasıl herkes sanatçı olamazsa bu da öyle bir şey. Öğretmenin yani öğretmenin davranışını karşılama oranı, yani ideal öğretmen diyelim. Bu onun kişisel özelliği ile alakalıdır.” (K16)

Katılımcıların çoğu meslektaşlarının öğretim uygulamalarını geliştirme ve her bir öğrenciye ulaşabilme noktasında öğretmen liderlerin, etkileme gücünü kullanması gerektiğine değinmişlerdir. Öğretmen liderliği ve etkileme gücü arasındaki ilişkiyi ifade eden bir katılımcının aşağıda alıntılanan ifadeleri bu argümanı desteklemek adına anlamlı olabilir:

“Etrafından çok fazla kişiyi toplayabilirler. Söyledikleri sözleri onlara dinletip verdikleri kararları onlara onaylatabilirler.” (K2)

“Ben koridorlarda gezerken, öğrencilerin öğretmenin taktığı saatten, bindiği arabadan, ayakkabısından etkilendiğini konuşmalarında görüyorum.” (K6)

Katılımcılar öğretmen liderleri çalışkan, öğrencileri en üst seviyede güdüleyen, yeniliği başlatıp uygulayan ve yardımsever kişiler olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla öğretmen liderlerin bu beceri ve özelliklerle donanmış olmalarının, onların etkileme sahasını genişlettiği düşünülebilir. Bir katılımcının öğretmen lideri tanımladığı aşağıda doğrudan alıntılanan ifadesi öğretmen liderlerin etkileme gücünü açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Bazı öğretmenler, farklılıkları, umutsuzlukları önemsemeyerek öğrencileri ve meslektaşları üzerinde oluşturdıkları pozitif etkiyle sağlıklı bir eğitim ortamı yaratma noktasında, örnek tutum oluşturmaktadırlar.” (K8)

Görüşmeler esnasında katılımcıların değindiği bir diğer husus ise öğretmen liderleri yaptıkları işlerin sorumluluklarını alan bireyler olarak tanımlamalarıdır. Buna göre, öğretmen liderlerin hedeflerini gerçekleştirmek için eylemlerde bulunduğu ve yaptıkları işlerin sorumluluğunu üstlendiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların çoğu yaptıkları işin sorumluluğunu üstlenmelerinin öğretmen liderlere, öğrencinin ve meslektaşlarının güvenmesini sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar beklenmedik durumlarda öğretmen liderlerin sorumluluk ve risk almaları gerektiğine dikkatleri çekmişlerdir. Ayrıca öğretmen liderlerin cesaretleriyle belirsizliği avantaja dönüştürebilmelerine özellikle vurgu yapmışlardır. Bir katılımcının öğretmen liderlerin sahip olması gereken cesaret, sorumluluk ve risk alabilme becerilerini örneklendirmesi bakımından aşağıdaki görüşlerinin önemli olduğu düşünülebilir:

“Birçok öğretmenin yapmaya cesaret edemeyeceği işleri yapmışımdır ben mesela. Sırf liderliğim sayesinde yeni kurulan bir okulun bahçesine bir günde onlarca fidan veya gül diktirebilmişimdir.” (K19)

Görüşmelere katılan tüm katılımcıların ortak paylaştığı en önemli öğretmen liderliği özelliği ise güçlü iletişim becerilerine sahip olabilmedir. Katılımcılar eğitim-öğretimi sosyal bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Buna göre katılımcılar, öğretmenleri lider olarak geliştiren en önemli özelliğin, güçlü iletişim becerilerine sahip olmak olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadesi durumun daha net bir biçimde anlaşılmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir:

“Yani sosyal yönü güçlü olmalı, çocuklarla iletişim kurma, bilimsel araştırmaya açık olma, bilgiyi öğrenme isteği, merak, bunlar kişisel faktörlerden kaynaklanıyor. Sonradan kazanılabilen şeyler değil aslında. O yüzden öğretmenler hangi branş olursa olsun mutlaka araştırmayı seven ve sosyal yönü güçlü, insanlarla çalışmayı seven kişiler olmalı.” (K16)

Katılımcıların bazıları öğretmen liderleri, okullarda etik davranışlar sergileyen bireyler olarak nitelendirmişlerdir. Bir katılımcı *“Etik değerler. Yani ahlaki değerler bizler için çok önemli iyi insan olmak erdemli insan olmak... çünkü yapılan iyilikler, erdemli davranışlar, sorumlulukları yerine getirmek örnek teşkil edilen davranışlardır ve karşınızdaki kişinin de sizin gibi davranacağını zaman içinde söyleyebiliriz.” (K7)* şeklindeki ifadesi öğretmen liderlerin etik davranması ile ilgili iyi bir örnek olabilir.

4.4. Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar

Yönetim Desteğinin Yetersizliği

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin hemen hemen tamamı öğretmen liderliğinin gelişimi noktasında okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlara değinmişlerdir. Okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar bağlamında, katılımcıların öncelikli değindikleri nokta ise okul yöneticilerinin aşırı şekilde öğretmenleri yasa, yönetmelik ve genelgelerle sınırlandırmak istemeleridir. Aşağıdaki verilen bir katılımcının ifadesi bu durumu örneklendirmektedir:

“İdare. Mesela bir etkinlik yapacaksınız veya bir eğitim düzenleyeceksindir işte bunla ilgili zaman yok, müfredatta yok, imkânlarımız sınırlı gibi söylemleri etkili olabilir.” (K18)

Katılımcılardan elde edilen verilere dayanarak, okul yöneticilerinin güçlerini paylaşma konusunda isteksizliklerinin, öğretmenlerin lider olarak ortaya çıkmasında engel teşkil ettiği ileri sürülebilir. Bununla birlikte katılımcıların bazıları, okul yöneticilerin en son sözü söyleyen kişiler olmasını eleştirmektedir. Bu düşünceyi temsil eden katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“İdareciler liderliğini ya da gücünü paylaşmak istemiyor öğretmen de sorumluluk almak istemiyor.” (K15)

“Kurumda okul yöneticileri ile sıkıntı yok. Evet dinleniyor karşısındakinin fikri soruluyor, dinleniyor, ama iş uygulama kısmına gelince burada bir sıkıntı var yeterli bulmuyorum.” (K14)

Katılımcılardan çoğu okul yöneticilerinin sahip olması gereken yöneticilik vasıflarına da dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar, okul yöneticilerinin özellikle iyi bir lider olması gerektiğine vurgu yapmışlar ve okul yöneticilerinin okul yönetim süreçlerinde profesyonel davranmalarından bahsetmişlerdir. Katılımcıların aşağıdaki ifadeleri ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

“İletişim dilini iyi kullanamayan bir idareci beni aşağıya çeker okulumda. Hitapları sıkıntı olan bir idareci beni aşağıya çeker.” (K13)

Bu bağlamda okul yöneticilerinin kimi zaman profesyonellikten uzaklaşarak, öğretmenlerine özerklik tanımadığı ve kâğıt üzeri uygulamalar ve üst yönetimin baskıları ile öğretmenler üzerinde baskı kurdukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar yöneticilerin ben yaptım oldu mantığı ile hareket ettiklerini ve öğretmen liderleri inisiyatif alma noktasında ve çalışmalarının kararını vermede serbest bırakmadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmen liderlerin esnek çalışmadıkları, katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bir katılımcının görüşü ilgili noktalara temas etmesi bakımından önemli görülebilir:

“Siz okulunuzda lider bir kişiliksiniz, bir roketsiniz ne var yakıtınız var, ivmelenme gücünüz çok fazla ama bir şey eksik roketin ilk fitilini ateşleyecek çakmak darbesi veya kıvılcım. Eğer onlar verilirse o insanın liderlik vasfı olacaktır. Aslında o insanda var ama o küçük ivmelerin yapılması lazım. Aslında her insanda var. Uzman yöneticilere ihtiyaç var.” (K13)

Bürokratik Engeller

Katılımcıların birçoğunun üzerinde durduğu bir diğer nokta ise öğretmenlerin çalışmalarını gerçekleştirirken yaşadığı bürokratik engellerdir. Başka bir anlatımla katılımcıların öncelikli değindiği nokta Türk Milli Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapılanmasından kaynaklı engellerdir. Bir katılımcının görüşü ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

“Bizim merkezi bir yapıya sahip olmamız nedeniyle zaten okullara çok fazla müdahale edemiyorlar. Öğretmene bir program veriliyor. Haftalık ders

çizelgeleri, programlar bunlara uyması bekleniyor. Öğretmen bu çerçevenin çok fazla dışına çıkamıyor Türkiye’de.” (K1)

Görüşmeler esnasında katılımcıların bir kısmı, eğitim sisteminde hâkim olan bürokratik yapı sebebiyle birçok işin kâğıt üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. Zira, katılımcılar, bir çalışma yapmak istendiğinde birçok teknik engelle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğretmen liderlerin herhangi bir faaliyet gerçekleştirirken birçok sorunla karşılaştığını vurgulamıştır. Aşağıdaki katılımcının görüşü öğretmen liderlerin yaptıkları faaliyetlerde karşılaştıkları engellere dikkatleri çekmesi bakımından açıklayıcı olabilir:

“Aşırı bürokratik yapılanma, okullardaki en büyük sorunlardan biridir. Örneğin öğrenciyi bir geziye götüreceksin haydi kalkın gidelim diyemiyorsun. On gün öncesinden başlayan hazırlık, aşırı evrak çok gereksiz.” (K9)

Katılımcılardan bazıları okullardaki bürokratik yapılanmanın sonucu olarak üst yönetimin okulların sadece akademik başarılarına odaklandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda nitelikten çok nicelik üzerinde durulan uygulamaların, öğretmen liderlerin yapacakları sosyal ve kültürel faaliyet çalışmalarını olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bir katılımcının öğretmen liderlerin öğrencilerin sadece akademik başarıları ile değerlendirilmesi noktasında yaşadığı sorunları göstermesi bakımından açıklayıcı olabilir:

“Akademik başarı, kötüyse kötüsün iyiyse iyisin. Bu da tabii öğretmeni etkiliyor.” (K7)

Öğretmenlerin Yeniliğe Dirençleri

Ortaöğretim kurumlarında yapılan görüşmelerde, katılımcıların diğer öğretmenlerle ilişkiler konusunda endişeler taşıdıkları görülmüştür. Birçok katılımcı, öğretmen liderlerin çalışmalarını yaparken diğer meslektaşların eleştirileri ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcılar, öğretmen liderlerin bir eylem gerçekleştireceği zaman meslektaşları tarafından “buna ne gerek vardı” ifadeleriyle karşılaşacaklarını, görüşmeler esnasında belirtmişlerdir. Bu noktada meslektaşların davranışlarının, öğretmen liderler üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından iki katılımcının ifadeleri önemli görülmektedir:

“Yeniliklere kapalı öğretmenlerin varlığı, öğretmen liderliğini etkileyebilir. Öğretmenler yeniliklere bu da gerekli mi yeni icat çıkarma tarzında yaklaşımlar sergileyebilirler.” (K21)

“Üzülerek söylüyorum ki birçok meslektaşım resmi süreçlerin dışındaki işleri angarya olarak görüyorlar ve sizi de boş işlerle uğraşmakla suçluyorlar.” (K20)

Katılımcıların çoğu, okullardaki engellerden en büyüğünü meslektaşlarla birlikte bir çalışma gerçekleştirmek olarak görmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlerin birbirlerinden bir şeyler öğrenme fikrine oldukça uzak olduğunu görüşmelerde belirtmişlerdir. Bu bağlamda özellikle kıdemi fazla olan öğretmenlerden gelen tepkilerden bahsetmişler ve bu öğretmenlerle çalışmanın zorluğundan söz etmişlerdir. Aşağıda verilen katılımcı görüşleri öğretmen liderlerin meslektaşları ile yaşadığı sorunları örneklendirmesi anlamında önemli olabilir:

“Kişiliğini kaybetmiş, mesleki onurunu kaybetmiş, buna rağmen ısrarla öğretmenlik yaptığını zannedenler, bu bizim için de engeldir. Bu adamla ben grup çalışması yapamıyorum, ben hep yalnız kalıyorum.” (K19)

Meslektaşların Eşitlikçi Normları

Meslektaşların eşitlikçi normları alt temasında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların hemen hemen tamamının meslektaşların eşitlikçi normlarının öğretmen liderliği için engel olduğunu ifade etmeleridir. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar tüm öğretmenlerin mesleklerinde eşit olduğu algısını taşıdıkları ve aralarından bir öğretmenin lider olarak ortaya çıkmasının bu norma zarar vereceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla, lider öğretmenler eşitlikçi normlara meydan okumaya bilir ya da meslektaşları ile olumlu ilişkilerini devam ettirebilmek için liderlik davranışından vazgeçebilir. İki öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadeleri ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Hiçbir davranış sergilemeyen bir öğretmen topluluğu içerisinde, benim yaptığım şeyler zaten sırtacaktır. Ben de daha fazla bir şey yapma gereği duymam yani o yüzden çok önemli...” (K18)

“Meslektaşların özellikle yaşça büyük meslektaşlarımızın değişime kapalı olmaları nedeniyle, bazı şeyleri yapmak sıkıntı oluyor.” (K10)

Sınav Odaklı Eğitim Sistemi

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından özellikle belirtilen ve öğretmenlerin liderlik rol ve sorumluluklarını üstlenmelerini engelleyen etmenlerden bir diğeri ise Türk Milli Eğitim Sisteminde yer alan öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici gibi eğitim öğretim süreçlerinde yer alan tüm paydaşların akademik başarıya aşırı odaklanmış olmalarıdır. Katılımcılar bu durumun, öğretmenlerin sergileyeceği liderlik davranışlarını etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların çoğu öğrencinin yapacağı bütün çalışmalara not kaygısı ve akademik başarı ile yaklaştığı hususuna dikkat çekmişlerdir. Buna göre, katılımcılar öğretmenlerin herhangi bir çalışma yaparken öğrencilerin sınav ve not kaygıları ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki bir katılımcı tarafından bu durum dile getirilmiştir:

“Öğrenci açısından değerlendirdiğimizde ise öğrencilerin birçoğu bazı etkinlikleri yapmaktan kaçınıyor.” (K7)

Sınav odaklı eğitim sistemi teması altında ortaöğretim kurumlarında görev yapan katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların velilerin sınav odaklı tutumlarının öğretmenler üzerinde etkili olduğunu, gerçekleştirmek istedikleri birçok etkinliği velilerden gelen tepkiler nedeniyle gerçekleştiremediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bir katılımcının *“Akademik başarı kötüyse kötüsün iyiyse iyisin. Bu da tabii öğretmeni etkiliyor.” (K7)* şeklindeki ifadesi, bir başka katılımcının ise *“Bir branştaki öğretmen arkadaşı mesela Ankara’da ki bir yarışmadayken, veli aramış hadi gelin artık diye! Al işte veli tutumu.” (K9)* şeklindeki ifadesi velilerin akademik başarı beklentilerini örneklemesi anlamında önemli görülmektedir. Aşağıda verilen başka bir katılımcının görüşü ise velilerin tutumlarını ortaya koyması bakımından önemli olabilir:

“ODTÜ’yü kazandı, Hacettepe’yi kazandı.. Evet, veliler başarı odaklılar. Hoş, çok başarılı üniversitelere giden öğrenciler mutlu mu? Hayır.” (K14)

Katılımcıların hemen hepsinin değindiği diğer bir nokta Türk Milli Eğitim Sisteminde gerçekleştirilen YKS, LGS gibi sınavlar yüzünden öğrencilerin bütün zamanlarını bu sınavlara hazırlanarak geçirdikleridir. Dolayısıyla katılımcılar

öğretmen liderlerin, sadece sınav odaklı hareket edebildiklerini, öğrencileri sosyal kültürel becerilerde gerekli şekilde donatamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir şekilde öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerinin engellendiği düşünülebilir. Aşağıdaki katılımcıların görüşleri bunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Çocukların sınavlara aşırı odaklı olmaları, ölçme değerlendirme sistemi, sürece değil sonuca odaklı işlemler, YGS TYT AYT sınavları çocuk onu da bırakmıyor, diğerini de yapmak istiyor.” (K9)

“Aslında öğretmenlerinde çoğu akademik başarıyı odaklandıkları için diğer şeyleri geçiriyoruz, gerçek hayata hazırlamıyoruz. Eğitim hayatı bittikten sonra, bu çocukları çok iyi hayata hazırladığımızı iddia edemem.” (K10)

Bu temada bazı katılımcılar tarafından, yüksek akademik başarı beklentisinin okulların başarısının ölçülmesi noktasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Buna göre katılımcılar, okulların başarısının üst yönetim tarafından sınavlardaki başarısı ile değerlendirildiğini; bu durumun da öğretmenleri olumsuz yönde etkilediğini özellikle vurgulamışlardır. İki öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Üst kademelerde okulun başarısını sınavlardaki başarı olarak görüyor. Kaç tane öğrenci ortaokulsa eğer Fen lisesine yerleşti gibi lise ise tıp fakültesi başarı ölçütü. Bana göre başarı ölçütü o olmamalı. Ne kadar öğrenciyi biz kazanabildik aslında yüz öğrenci varsa bunların 10 tanesi tıp fakültesine girdiyse 90 tane başarısızlık var demek ki başarı kriteri sınavsa.” (K16)

“Çok başarılı öğrenci nereyi kazanır tıp okur ya da hukuk okur ben şimdi bakıyorum başarının ölçütü ne kadar basit.” (K19)

Demokratik İşbirliği ve Güven Ortamının Yetersizliği

Katılımcı öğretmenlerin görüşmeler esnasında bahsettikleri bir diğer husus ise öğretmenlerin siyasal baskılardan kaynaklı olarak sorumluluk almakta ve risk almakta tereddütler yaşadığı ve bu nedenle öğretmen liderliği davranışları sergilemekten kaçındıklarıdır. Ayrıca katılımcıların çoğu, çalışmalarında bu baskılardan dolayı özerk davranamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen üzerindeki baskının algılanışı üç öğretmenin ifadelerinde net bir biçimde görülebilir:

“Bence en önemli sorunlardan bir tanesi inanılmaz derecede sınırların çizilmesi, özerk değiliz bu da ciddi bir sorun haline geliyor. Bir etkinlikte çalacağınız şarkıyı bile, sormak durumunda kalmak kötü bir şey çünkü sizin kararınız değil.” (K7)

“Şimdi toplumun genelinde olduğu gibi bizim okulumuzda da şöyle bir durum var. Toplumla uyumlu cümleler kuranlar, daha çok mutlu uyumlu insanlar gibi değerlendirilebiliyor ama olaylar olduğunda farklı bir şeyler ifade edenler, senin muhalif bir kişiliğin olduğu konusunda suçlanabiliyorsun.” (K15)

“Ben söyledim ben kötü olmayayım mantığı ile bir eleştiri, bir sorgulama, bir şeyleri değerlendirme meselesinden yoksun olarak yetiştirildik sanırım bu böyle de gidiyor.” (K17)

Öğretmenlerin ifadelerinde yer alan bir diğer husus, okul yöneticilerinin öğretmenlerin yapacakları her türlü çalışmaya “bir üst yönetim ne der” mantığı ile yaklaşmaları ve bunları engellemeleridir. Öğretmenlerin üzerinde hâkim olan baskılara bir katılımcının “Dillere pelesenk olmuş bir laf... Yukarıdan sorarlar bir şey yapmazsanız, yukarıdan sorarlar.” (K19) şeklindeki ifadesi örnek teşkil etmektedir. Bir başka anlatımla katılımcılar, öğretmenlerin içinde çalıştıkları ortamda kendilerini özgür bir biçimde ifade edebilmelerini, düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilmelerini ve düşüncelerinden dolayı yargılanmamalarını, öğretmen liderliğinin gelişimi bağlamında önemli görmektedirler. Başka bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi ise öğretmen liderlerin, demokratik bir ortama ihtiyaç duyduklarını göstermesi bakımından önemli olabilir:

“Türkiye olağanüstü hal sürecinden geçtiği için biraz korkulu olduk. Bu benim sadece benim okulum, benim şartlarımla ilgili değil. Arkadaş ortamında sohbet ortamında sosyal medyada bir şey yazıp çizerken fikrimi söylerken çok çekiniyorum, çok kapatıyorum kendimi. O yüzden okul ortamımızın çok demokratik olduğunu düşünmüyorum.” (K3)

Demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliği alt temasında ortaya çıkan bir diğer husus ise oldukça dikkat çekicidir. Buna göre katılımcılardan bazıları öğretmeni ilgilendiren kararların siyasal otorite tarafından alındığını ve öğretmeni ilgilendiren süreçlerle ilgili kararlarda öğretmenlerin yer almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların, kendilerini ilgilendiren değişiklikleri medyadan öğrendiklerini

ifade etmeleri oldukça dikkat çekicidir. İki katılımcının görüşleri bu noktayı açıklığa kavuşturması bakımından oldukça anlamlı görülebilir:

“Kılık kıyafet konusunda uygulama bizden beklendi ama bize fikrimiz sorulmadı. Sınav sistemi değişti çok önemli bir şey bizim için sıradan bir insan nasıl duyduysa biz de o şekilde duyduk. Bizim daha önceden o sistemi duyup paylaşımında bulunmamız gerekirdi. Yani mahallenin bakkalı üniversite sınav sistemindeki değişikliği ne zaman öğrendiyse bende aynı zamanda öğrendim.” (K15)

“Esas mutfakta olan öğretmen ama kendi işinin hiçbir kararını veremiyor. Öğretmenin dışında o kadar çok karar alınıyor ki öğretmene sadece şunu yap bunu yapma deniyor. O zaman öğretmen mesleğine de yabancılaşıyor.”(K16)

Öğretmenlerin İş Yükünden Kaynaklı Zaman Sınırlılığı

Katılımcılar tarafından paylaşılan bir diğer nokta ise öğretmenlerin ders programları veya okulla ilgili yapmaları gereken iş ve işlemleri tüm zamanlarını doldurması ve bu durumun öğretmen liderlerin, öğretimi geliştirmek noktasında yeterli zamanı bulamamalarıdır. Buna göre bazı katılımcılar, öğretmenlerin okullardaki aşırı bürokratik yoğunluktan dolayı öğretmen liderliğinin gerekli kıldığı davranışları sergileyemediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada zaman sınırlılığının, öğretmen liderliğini engellediğini düşünen üç katılımcının görüşü önemli olabilir:

“Zaman önemli bir faktör. Pes edebiliyorlar, yılgınlık olabiliyor, geri çekilme olabiliyor durumdan.” (K2)

“Bizim onu yapma lüksümüz yok dolayısıyla sınırlı zamanda sınırlı maddi imkânlarla çalışmak tabii ki olumsuz etkileyecek.” (K9)

“Zamanla ilgili sıkıntılar yaşayabilirim. Öğretmenin ders ağırlığına bağlı olarak eğer ders yükü ağırsa liderlikle ilgili bir çalışmaya girişmeyecektir. Eğer ders yükü hafifse yapabilir ve yapmalıdır diye düşünüyorum.” (K12)

Bir katılımcının okulların yönetmeliklerle çizilmiş sınırlamalarından kaynaklı olarak öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ifade ettiği cümleleri öğretmen liderliği ve zaman arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermesi bağlamında anlamlı olabilir:

“Lider öğretmenlik yapabilmek için zamanınızı harcamak gerekiyor ama yönetmeliklerle çizilmiş sınırlarınız vardır. Bu sınırlar öğretmenlik yapabilmek için çok daha fazla özveri ile çalışmanızı zorunlu kılar. Yönetmeliklerle çizilmiş çizelgelerin dışına çıkmamız lazım. Zaman ciddi bir problemdir.” (K7)

4.5. Öğretmen Liderliği Davranışları

Değişimi Yönetme Becerisi

Katılımcıların bazılarının ifadelerinden ortaya çıkan önemli bir nokta, öğretmen liderlerin değişim konusunda öncü davranışlarıdır. Bu bağlamda katılımcıların çoğu, öğretmen liderlerin okulun vizyonu ve misyonunu oluşturmada etkin rol aldıklarını ve okulu geliştirmek için çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. İki katılımcının ifadeleri öğretmen liderliği ve değişimi yönetme becerisi arasındaki ilişkiyi açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Bu öğretmen o değişimi yakalar, okulu birdenbire değiştirebilir. Görmedik mi hani bir çocuk vardı öğretmenliğe gitti elinde fırça ile tüm okulu temizledi sildi acayip çalışmalar.... Mesela o çocuk köylüden çok büyük destek almış, köydeki hiç okumamış kadından bile destek aldı.” (K19)

“Değişimi ve gelişimi destekler ön ayak olurlar. Değişimi sadece okulda değil, öğrencilerin hayatlarında da sağlarlar.” (K11)

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise katılımcılardan bazılarının öğretmen liderlerin değişimle ilgili çalışmalarda, meslektaşlarına liderlik etmeleri ve yaptıkları çalışmalara meslektaşlarını dâhil etmeleri gerektiğini düşünmeleridir. Bir katılımcının *“Lider öğretmen işbirliği becerileri ile bağlantı kurar, doğru insanları seçip onlardan faydalanma yoluna gider, yönlendirme yoluna gider.” (K12)* şeklindeki ifadesi bu durumu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Katılımcıların birçoğu, öğretmen liderlerin eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili yüksek hedefleri olduğundan ve kendilerini geliştirmek istediğinden bahsetmişlerdir. Bu bağlamda, kendilerini geliştirmeleri gerektiğine değinmişlerdir. Ayrıca katılımcıların öğretmen liderlerden bekledikleri davranışlardan bir diğeri ise yeniliğe açık olmalarıdır. Bazı katılımcılar ise öğretmen liderlerin problem çözme becerilerine vurgu yapmışlar ve öğretmen liderleri çözüm odaklı olarak nitelendirmişlerdir. Bu

bağlamda, aşağıda verilen iki katılımcının görüşleri, öğretmen liderliği ve sürekli gelişim teması arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemli görülebilir:

“Yeniliklere açık olmak için öncelikle yeniliği öğretmenin analiz etmesi gerekir. Gerçekten mantıklıysa, mantık görüyorsa desteğini yaklaşımını ona göre belirlemesi gerekir. O yüzden, gerçekten mantıklı olan yeniliklere kapalı olmaması gerekir, açık olması gerekir.” (K21)

“Çözüm odaklı yaklaşımlar ortaya koyması gerekir. Yani karşılaşılan bir sorunda direk çözüme giden yaklaşımlar getirmesi gerekir.” (K20)

Değişimi yönetebilme becerisi alt temasında katılımcıların bazıları, öğretmen liderlerden öğretim ve öğrenmeye yönelik yenilikleri deneme ve bunları paylaşma noktasında üst düzey performans sergilemeleri beklemektedir. Bir katılımcının *“Öğretmen liderler farklı eğitim öğretim yöntemlerini denemekten çekinmiyorlar.”* (K2) şeklindeki ifadesi veya diğer katılımcının *“Hani bir iş ortaya atıyoruz ya o işin olacağına dair inancını karşıdakine geçirebilmeli.”* (K3) biçimindeki ifadesi öğretmen liderlerin değişimde öncü olmalarına ve yenilikleri denemekten çekinmediklerine göndermede bulunmaktadır.

Sürekli Mesleki Gelişimi Sağlama

Sürekli mesleki gelişimi sağlama teması altında katılımcıların bazıları, öğretmen liderlerin kendi bilgi, beceri ve yetenekleri ile ilgili gerçekçi bir algıya sahip olduklarını ve öğretmen liderlerin kendilerini iyi tanıdıkları görüşünü paylaşmışlardır. Buna göre, katılımcılar güçlü yönlerini bilen öğretmen liderlerin sürekli bu yönlerini geliştirmeye odaklandığından söz etmişlerdir. Bir katılımcının *“Ben bu şekilde anlattım ama sence nasıl anlatsaydım daha iyi olurdu.”* (K1) şeklindeki ifadesi bu bağlamda önemli olabilir.

Yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar öğretmen liderlerin, hem kendi hem de meslektaşlarının mesleki gelişimini, yapacakları işbirliği ile gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla, katılımcılardan bazıları okulda sürekli gelişim sağlama anlamında öğretmen liderlerin okulun tüm paydaşları ile işbirliği yapması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir katılımcının veli ile işbirliği yapması gerektiği ile ilgili *“Öğrenci başarısını artırmak için veli ile görüşerek çocuğun evdeki davranışları eğitim faaliyetlerini de kontrol etmeli öğretmen.”* (K18) biçimindeki ifadesi, öğretmen

liderlerden beklenen işbirliğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların hemen tamamı, öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını geliştirmeleri gerektiğini düşünmekte ve bu gelişimin de öğretmen liderlerin meslektaşları ile işbirliği yapmaları ile gerçekleştirilebileceğine inanmaktadırlar. Bu bağlamda, aşağıda katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar durumu açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Kendilerini geliştirmeye çok açık oluyorlar. Geliştirmeden kastım her konuda hem eğitim öğretim yöntemlerini öğrenirken hem de kendi alanlarıyla ilgili bilgi öğrenirken. Bu bilgiyi de genelde saklamıyorlar. Yani paylaşımcı olarak bu bilgiyi paylaşıyorlar.” (K2)

“Arkadaşlarımla, biz zümre olarak yeni bir şeyler öğrendiğimizde paylaşıyoruz.” (K3)

“İşbirliğine açık ve paylaşımcıdırlar. Farklı fikirle ve farklı projeler üretir ve üretilmesine yardımcı olurlar. Değişimden korkmazlar. Değişimin bir bakıma gelişimi de beraberinde getireceğini bilirler. Değişime ayak uyduramayanların sistem dışı kalacaklarının farkındadırlar. Öğrenmenin ve gelişimin yaşının zamanının mekânının yani sınırlarının olmadığını bilirler ve kendileri de bunun bir örneğidirler.” (K5)

Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemle üzerinde durdukları noktalardan biri de öğretmen liderlerin mutlaka güçlü iletişim becerilerine sahip olmalarıdır. Bu bağlamda katılımcılar öğretmen liderlerin iyi birer dinleyici olmaları ve güçlü sözlü iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların bazıları, etkili iletişim becerileri kapsamında öğretmen liderlerin sunum becerileri ve yazılı iletişim becerilerine de sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcıların doğrudan alıntılanan ifadeleri, öğretmen liderlerin güçlü iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini ortaya koyması bakımından önemli görülebilir:

“İletişim becerileri olmayan kişi zaten kendini doğru ifade edemez. Doğru ifade edemeyen kişide bir vasıf oluşmaz, liderliğin temel ilkeleri ortadan kalkar.” (K7)

“Sahip olduğu bilgiyi karşısındakine aktarabilmek, iletişim becerileri demiştik ya çok iyi sahip olması gerekir.” (K10)

“Özellikle karşındaki insanı ikna edebilme yeteneği, ikna edebilecek cümleleri kurması, iletişim yeteneğinin olması önemli liderde.” (K11)

Katılımcıların tamamı öğretmen liderlerin gruplarla ve bireylerle iletişim kurmak için iletişim teknolojilerini iyi kullandıkları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir katılımcının *“İki tane forum takip ediyorum. Yani Türkiye’de tüm coğrafya öğretmenleri ne yapıyor bu konuda fikrim var hani işte hangi öğretim gereçlerini kullanıyorlar hangi kararları alıyorlar artı kendi üniversitemden mezun öğretmen arkadaşlarla da fikir alışverişinde bulunuyoruz o yüzden koskoca Türkiye benim zümrem diyebiliriz. Bu şekilde sanal ortamda da olsa bunu halledebiliyorum.” (K15)* şeklindeki ifadesi bu bağlamda oldukça dikkat çekicidir.

Etkili iletişim becerilerine sahip olma temasında bazı katılımcılar, öğretmen liderlerin sahip olması gereken grup çalışmasına liderlik edebilme ve ekip ruhu oluşturup öğretmenlerin göreve odaklanmalarını sağlama gibi iletişim becerilerinin gerekli kıldığı durumlara da görüşmeler esnasında değinmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcıların özellikle öğretmen liderlerin iyi birer dinleyici olmaları gerektiğine ilişkin görüşleri dikkat çekicidir. Bu argümanları destekler biçimde aşağıdaki katılımcıların görüşleri ilgili noktaların net bir biçimde ortaya konmasını sağlaması açısından önemli görülmektedir:

“Lider öğretmen bir kere herkesi dinler Üstün Dökmen’in dediği gibi selam ver, herkese selam verir. Bir kere öğretmen ya dümdüz surat olmayacak.. İletişim kurma mecburiyetindesin bu meslekte ben sert öğretmenim dersimi dinleyeceksin. Yok böyle bir dünya.” (K17)

“Yine insan ilişkilerinde belki eğitim almış veya geliştirmiş olurlar. Motive edici çalışmalar yaparlar.” (K13)

“Lider öğretmen insanlarla mutlaka önce iletişim kurar çünkü paylaşması gerekiyor, duyurması gerekiyor yaptığı düşündüğü etkinlik neyse bilgi vermesi gerekiyor. Öncelikle yakın çevresine kendi alanında olan öğretmenlere söyleyerek başlayabilir.” (K12)

Bu bağlamda, iletişimi güçlü olan öğretmenlerin, okulun tüm paydaşları ile iyi bir ekip oluşturup, etkinlikleri koordine edip öğretim süreçlerine önemli katkılar sağladıkları düşünülebilir. Bu anlamda, bir katılımcının öğretmen liderler için *“İletişim becerileri kuvvetlidir, anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözer” (K11)* şeklindeki ifadesi

öğretmen liderlerin ekip veya grupları iletişim becerilerini iyi kullanarak yönetebilmesine örnek olduğu düşünülmektedir. Başka bir katılımcının “*İletişim becerileri sayesinde ortaya çıkan fikirleri büyük gruplara yayılabilir.*” (K7) şeklindeki ifadesi de iletişim becerilerinin önemine vurgu yaptığı düşünülebilir.

Katılımcıların çoğu, etkili iletişim becerileri alt temasında açık iletişim kavramına da değinmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini kolayca paylaşabilmeleri ve okulda yolunda gitmeyen bir durum olduğunda öğretmenlerin suçlanmaması gerektiği fikridir. Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen, açık bir iletişim kurabilmeleridir. Açık iletişimi “*İşler kötü gittiğinde birileri mutlaka suçlanır. Bu bizim özelliğimiz zaten; hep suçu başkalarında aramak kişilerin doğal özelliği. Bu bizde de oluyor.*” (K18) biçiminde algılayan bir öğretmenin ifadesi, öğretim süreçlerinde açık iletişimin okullarda önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Etkili iletişim becerilerine sahip olma noktasında katılımcıların yaklaşık yarısı öğretmenlerin çalışmaları ile fikir paylaşımı yapmaları gerektiğini ve diğer öğretmenlerin de olup bitenlerden haberdar olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi, ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Kendi zümremizde sürekli birlikte bilgi paylaşımında bulunuyoruz. Öğretmenlerde zaten başlangıçta zorunlu bir işbirliği yapması gerekir zamanla o zorunluluk ortadan kalkarak doğal bir işbirliği haline dönüşebilir. Biz zümre olarak yaklaşımımız bu şekilde. Farklı sınıflarda ders dağılımı yaptığımız için arkadaşlarımızla işbirliği içindeyiz.” (K21)

Meslektaşları İle İşbirliği Yapabilme

Katılımcıların çoğunun görüşmeler esnasında üzerinde durdukları bir nokta, öğretmen liderlerin okul içinde farklı branşlarda meslektaşlarla çalışmaları ve bilgi paylaşımında bulunmaları gerektiğidir. Bu bağlamda bir katılımcının “... *çünkü coğrafya çok arada olan bir ders, bazen biyoloji bazen tarihe bazen kimyaya bu konuda da bilgi edinmekten çekinmem diye düşünüyorum.*” (K15) şeklindeki ifadesi,

öğretmen liderlerin farklı branşlarda ki meslektaşlarla çalışmaları gerektiğinin önemine göndermede bulunmaktadır.

Katılımcılardan bazıları ise öğretmen liderlerin mentörlük rolü üstlenerek okula yeni gelen öğretmenlere yardımcı olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcının *“İşini iyi yapan öğretmenleri mentör olarak almalı ve diğer öğretmenlere eğitim verdirmeli.”* ve *“...özellikle yurtdışında mentör kavramı da var.”* (K9) şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği yapmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Bazı katılımcılar ise öğretmen liderlerin meslektaşlarının gelişimi için de çaba sarf etmeleri gerektiğine değinmişlerdir. Başka bir anlatımla öğretmenler, öğretmen liderlerin yaptıkları projeleri, uygulamaları, meslektaşları ile paylaşarak onların gelişimini desteklemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. İlgili noktayı açığa kavuşturması bakımından aşağıda verilen katılımcı görüşü önemli görülebilir:

“Lider öğretmen bir çalışma yaptığında öğrenci ile, meslektaşları ile, okul idaresi ile ve veli ile işbirliği yapmak zorundadır.” (K10)

Görüşmeler esnasında öğretmenlerin önemli bir kısmının, öğretmen liderlerin yaptıkları çalışmaları paylaşarak meslektaşlarına dönüt vermeleri ve deneyimlerini paylaşmaları gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Bu bağlamda bir katılımcının doğrudan alıntılanan ve aşağıda verilen görüşü ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

“Takım çalışmasını ve işbirliğini destekledikleri için birlikte üretim proje ve grup çalışmalarını yaşamın bir parçası haline dönüştürürler. Toplumsal yardımlaşma veya sosyal sorumluluk projelerini özendirilmiş olurlar.” (K11)

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise katılımcıların, alanlarını iyi takip etmeleri ve alanlarıyla ilgili gelişmelerden meslektaşlarını bilgilendirmeleri gerektiğini düşünmeleridir. Bu bağlamda aşağıda verilen katılımcıların görüşleri, bu noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

“Yabancı dil, güncel bilgi gerekli. Gerçi kendi adıma o kadar çabuk değişiyor ki ben kendi adıma kaçırdığımı düşünüyorum. Güncel bilgiyi kaçırınca anca şey yapabiliyorum ben bir araştırayım bu nedir ne değildir, bağlantısı var mı

yok mu noktasında danışmanlık yapıyorsun. Lider öğretmen entelektüel olmalıdır.” (K9)

“Öğrenmeye açık öğretmeye açık, gelişmeye açık değişmeye açık, işbirliği becerileri gelişmiş yani proje yarışma, çok fazla derecede katılım sağlıyorlar.” (K2)

Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Tanıma

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer husus ise, katılımcıların öğretmen liderlerin farklılıkları görmeleri ve buna uygun davranmaları gerektiğine değinmeleridir. Katılımcılardan bazıları insanlar arasındaki kültürel ve sosyo-ekonomik durumlardan kaynaklı farklar olabileceğini ifade etmişler ve öğretmen liderlerin bunlara uygun davranış sergilemeleri gerektiğine değinmişlerdir. Farklılıkları tanımanın önemini öne çıkaran bir katılımcı şu sözlerle argümanını desteklemektedir:

“Yani bir kere dünya vatandaşı olması lazım farklı kültürlere, farklı dillere, farklı renklere farklı insanlara farklı tercihlere çok saygılı olması gereken biri olmalı diye düşünüyorum bu arada tırnak içinde şu anda var mı dersin şöyle bir düşünmek zorunda da kalabilirim.” (K14)

Öğretimsel Yeterliğe Sahip Olma

Katılımcıların hepsinin üzerinde ortak görüş belirttiği bir nokta ise öğretmen liderlerin öğretimsel yeterliliğinin üst seviyede olmasına yöneliktir. Katılımcıların hemen tamamı, öğretmen liderlerin öğrencilerine bilgiyi sunma noktasında uzman olmaları gerektiğine değinmişlerdir. Bu bağlamda tüm katılımcılar öğretmen liderlerin alanlarına hâkim olmaları ve alanlarındaki gelişmeleri yakından takip etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda alıntılanan katılımcı görüşleri ilgili durumu açığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Alanı ile ilgili uzmanlık seviyesinde bilgiye sahip oluyorlar.” (K2)

“Profesyonel bilgi ve becerilere sahip olmalılar. Bir kere güncel olarak teknolojiyi her türlü ekonomik vesaire gelişimi yani her türlü şeyi takip etmesi gerekiyor. Alanına hâkim olması, teknolojiye hâkim olması, gündeme hâkim olması ve siyasi gündeme yani her türlü gündeme hâkim olmak zorunda.” (K4)

“Öğretmen liderliği davranışları sergileyen bireyler alanıyla ilgili düzenli okumalar sayesinde tüm gelişmelerden haberdar olur.” (K5)

Katılımcıların bazıları öğretim ve öğrenmeye yönelik üst düzey performans sergilenmesi gerektiğini de görüşmeler esnasında vurgulamışlardır. Bir katılımcının *“Öğretmen liderler farklı eğitim öğretim yöntemlerini denemekten çekinmiyorlar.”* (K2) veya başka bir katılımcının *“Hani bir iş ortaya atıyoruz ya; o işin olacağına dair inancını karşındakine geçirebilmeli.”* (K3) şeklindeki ifadeleri, öğretmenlerin kendi öğretim becerileri ile ilgili güçlü algılarına göndermede bulunduğu düşünülebilir. Katılımcıların değindiği bir diğer husus ise öğretmen liderlerin, sınıflarında zengin bir öğrenme ortamı yaratarak her öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamaları gerektiği ve bireysel farklılıklara mutlaka dokunarak her öğrencinin öğrenebileceği zengin bir öğrenme ortamı hazırlamaları gerektiği fikridir. Bu bağlamda aşağıda verilen katılımcı görüşleri önemli görülebilir:

“Amaç öğrencinin gelişimin desteklemek, onun yaratıcılığını keşfedip ortaya çıkarıp desteklemektir.” (K9)

“Bakmak hani bütün öğrencileri aynı görüp dersini anlatıp çıkmak değil de birey olarak bireysel farklılıkları görmek işin parçası bence.” (K12)

“Öğrencilerin ruh halini okuyabilmeli, sıkıldıklarını anlamadıklarını hemen görebilmeli. Mesela ben bunda çok sorun görüyorum öğrencinin anlayamadığını birçok öğretmen göremiyor fark edemiyor.” (K16)

“Yani her insanın aynı olmadığı, çok fazla zekâ türlerinin olduğunun farkındadır.” (K3)

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise tüm katılımcıların öğretmen liderlerde olması gerektiğini düşündüğü özelliklerden birinin teknolojiyi doğru kullanma ve ondan doğru biçimde faydalanmadır. Bunun yanında katılımcıların bazıları, öğretmen liderlerin entelektüel olmaları gerektiğine değinmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcılar, öğretmen liderlerin çok okumaları gerektiğini, bazıları ise mutlaka yabancı dil bilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Aşağıda katılımcıların doğrudan alınan görüşleri ilgili noktaları açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Teknolojiyi kullanabilecek öğrencinin gözünde öğretmenle ilgili bir soru işareti kalmaması gerekiyor. Bu oldukça önemli yine bunun yanında nasıl desem eğitim verdiği kitle ile bütünlük olabilmesi için o kitle ile önemli olan unsurları da, gelişmeleri de biliyor olması gerekir.” (K15)

“Bilgi sürekli değişiyor güncellememiz lazım. Bilgi çağındayız bunu sosyologlar betimliyor. Çok hızlı ilerliyor her şey acaba biz neresindeyiz.” (K17)

“Her öğretmenin ben yabancı dil bilmesi taraftarıyım. Yani tüm dünyadaki konusu ile alakalı, kendi branşı ile alakalı bir şeyleri okumalı mesela.” (K19)

Katılımcıların değindiği bir diğer husus ise çalışma ortamında öğretmen liderden beklenen davranışların adil olmasıyla ilgilidir. Katılımcılar, öğretmen liderlerin sınıf ortamında öğrencinin güvenini kazanması gerektiğini düşünmektedirler. Bir katılımcının *“Öğretmen liderin karşısındakine güven vermesi gerekir. ‘Bu adam bunu yapıyorsa doğrudur.’ imajını oluşturması lazım.” (K10)* şeklindeki ifadesi öğretmen liderin adil olmasından kaynaklı güven ortamına örnek olabilir.

Öz Düzenleme Yapabilme

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer alt tema ise öğretmen liderlerin öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerektiğidir. Bazı katılımcılar öğretmen liderlerin hedeflerini gerçekleştirmek için bir yol haritası belirlemeleri ve planlarını başarıyla uygulamaya aktarabilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların öz düzenleme noktasında özellikle vurguladıkları bir nokta, öğretmen liderlerin zor durumlarda yüksek derecede özgüven sahibi olması gerektiğidir. Ayrıca okulla ilgili süreçlerde inisiyatif almaları gerektiği ise ortaya çıkan bir başka noktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki katılımcıların görüşleri bu argümanı destekler niteliktedir:

“Düşünür ve hangilerinin okula uygun olabileceğine karar verir ve ona göre onların arasından seçerek duruma uygun etkinlikleri uygular diye düşünüyorum.” (K12)

“Öğrencilerin gelişmeleri noktasında bence lider öğretmen inisiyatif almalıdır. Öğrenciye eğer güvenirsen, onlara fırsat verirsen, onlara çok değer verirsen kendiliğinden oluyor zaten.” (K15)

4.6. Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması

Öğretmenlerin Kariyer Fırsatlarını Genişletmek

Araştırmada ortaya çıkan ve katılımcıların tamamının üzerinde önemle durdukları noktalardan biri de öğretmenlerin bir şekilde formel ve informel rollerinin gerekli kıldığı etkileme güçlerini genişletmek için öğretimsel bilgi ve becerilerini geliştirmeleridir. Katılımcıların önemli bir kısmı her bir öğretmenin eşit yeterliliğe sahip olmadığını, dolayısıyla etkili bir öğretmenin bir şekilde süreçte önünü açmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sorumluluklarında ve ücretlendirmelerinde bir farklılaşmaya gidilmesinin uygun olacağı düşünülebilir. Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için kariyer seçeneklerine olan ihtiyaç, aşağıda verilen katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Ekonomik katkı sağlanmalı. Farklı bir şey yapan öğretmene yaptığı için ekonomik katkısını görmeli ya da kariyerinde ilerleyebilmeli. Belki kariyer basamakları gelmeli. Mesela bir sen çalışıyorsun çalışan da çalışmayan da aynı parayı alıyor.” (K6)

“İşini iyi yapan öğretmenleri mentör olarak almalı ve diğer öğretmenlere eğitim verdirmeli.” (K9)

“Belli eğitimlerden geçmiş öğretmenler işte belli başarılarla imza atmış öğretmenler ayrılmalı, istekli olan öğretmenler yine ayrılmalı yine bir kariyer basamağı şeklinde olabilir her öğretmen aynı olmamalı.” (K12)

Bazı katılımcı öğretmenlerin kariyer basamakları sisteminin kurulması ile ilgili görüşlerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise liyakate vurgu yapmalarındır. Diğer bir ifadeyle katılımcılar, öğretmenlerin performansları ile ilgili değerlendirmeye tabi tutulduklarında öznel değerlendirmelerle ve liyakate dikkat edilmeyerek sürecin işleyeceğini düşünmektedirler. Bir katılımcının *“Kariyerde ilerleme bizde adam kayırma demek. Tam bunu belirtmek istemiyorum ama liyakatten uzaklaşmadan bunu yapmak lazım. Ne kadar objektif olunur kısmında endişeliyim.” (K21)* şeklindeki ifadesinin, ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Yeterli Ücret Artışını Sağlama ve Manevi Ödüllendirme

Katılımcıların görüşmeler esnasında değindiği diğeri bir konu ise okulda liderlik rol ve sorumluluğunu üstlenen ve bu yönde davranışlar sergileyen öğretmenlere yönelik ödüllendirme sisteminin yetersizliğidir. Buna göre, çalışan ve çalışmayan öğretmenin aynı ücreti alması, öğretmenlerin özellikle eleştirdikleri noktalardan biridir. Aşağıda verilen katılımcı görüşleri, öğretmen liderliği ve yeterli ücret artışını sağlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemli olabilir:

“Alanında başarılı olan öğretmenlerin derece falan bir şeyler alması mutlaka etkili olabilir.” (K15)

“Ayrıca özendiriciler gerekiyor öğretmen teşvik edilmeli.” (K16)

Katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan bir diğeri husus ise öğretmenlerin, performanslarına dayalı bir ödüllendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik beklentileridir. Bu bağlamda katılımcılar başarıya ulaşmak için öğretmenlerin motivasyonunun ve iş doyumunun artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Üç katılımcının aşağıdaki görüşlerinin ilgili noktayı açıklaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir:

“Sonra kişi ne yapıyor o severek yaptığı işte yorgunluk yaşıyor yorgunluktan sonra yılgınlık geliyor hep ben miyim mantığı geliyor. Bunlar aşılmalı.” (K16)

“Ödül ve ceza başarıyı artırır ödül olmazsa hani ben insanlarda şu var ben bu çalışmayı yapıyorum ama karşısında benim edineceğim bir kazanım var mı yok. Mesela üniversite hocaları ile milli eğitim hocaları arasındaki en önemli fark, subay yükseliyor teğmen üsteğmen oluyor akademisyen doçent profesör oluyor. Öğretmen hiçbir şey olmuyor hala öğretmen olarak kalıyor.” (K18)

“Ödüllendirilmesi diğeri öğretmenler için bir motivasyon kaynağı olabilir. Bir diğeri konuda öğretmenin motivasyonu. Öğretmenin güven ortamında çalışması, öğretmenin motivasyonu yüksek olursa lider öğretmen vasıflarını üstlenebilir.” (K21)

Katılımcıların çoğunun belirttiği bir diğeri husus ise politika yapıcıların maddi imkânlar noktasında gerekli düzenlemeleri yapmamasıdır. Diğeri bir ifadeyle katılımcılara göre maddi imkânlarla ilgili gerekli düzenlemenin yapılmaması, öğretmenleri liderlik rolü sergilemede isteksizliğe sürüklemektedir. Bununla birlikte,

bazı katılımcılar öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri için maddi imkânlarının yeterli olması gerektiğine değinmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar, öğretmeni kişisel ve mesleki açıdan geliştirecek sosyal ve kültürel faaliyetlerin maddi imkânlarla gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliği ve maddi imkânların önemini daha iyi anlamak için aşağıda bir katılımcının görüşü doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

“Öğretmenlerin maddi olarak rahat olmamaları. Kitap alamıyoruz, sinemaya eşimle gidemiyoruz. Para kazanmamız lazım, okuldaki kursa gitmemiz lazım. O yüzden a sosyal olmak zorundayız.” (K19)

Okulda Demokratik Ortam Oluşturabilme

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde vurgulanan diğer bir nokta demokratik bir okul ortamının tesisidir. Bu kapsamda katılımcılar, okul yöneticilerinin demokratik davranışlarının veya uygulamalarının öğretmen liderlerin ortaya çıkmasında etkili olacağını ifade etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların bazıları, yöneticilerin gücünü paylaşmasını, öğretmenleri cesaretlendirmesini, sorumluluk almaya yönlendirmesini, demokratik davranışlar kapsamında düşünüşlerdir. Ayrıca öğretmen liderlerin görüşlerine değer verilmesi de katılımcıların vurguladıkları önemli noktalardan biridir. Katılımcılardan bazılarının konuya ilişkin ifadeleri, durumun daha net bir biçimde ortaya konmasını sağlaması açısından önemli görülebilir:

“Mesela müdüre ben bu dersleri istemiyorum diyebilmeliyim. .Özgür toplum yaratmaya çalışıyoruz dayatmayacaksın.” (K19)

“Daha demokratik bir ortam olabilir liyakat sistemine çok dikkat edelim. Öğretmenler fikirlerinden düşüncelerinden dolayı zarar görmemeli bu şekilde olumlu gelişmeler olacağını düşünüyorum.” (K15)

“Belki çok profesyonel yöneticiler seçilerek liderliğini paylaşabilen yöneticiler olabilir. Liderliğini paylaştığında belki lider öğretmen de liderliğini, bilgisini, kararlarını paylaşma yoluna gidecektir.” (K9)

Katılımcıların bazıları okullara profesyonel yöneticiler seçilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Buna göre, okul yöneticilerinin davranışlarının, öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli olduğu kaçınılmazdır. Dolayısıyla yönetici seçim süreçlerinin titizlikle yapılması veya yöneticilerin eğitimden geçmesi gerekliliği,

katılımcılar tarafından özellikle ifade edilmiştir. Öğretmenlerin aşağıda alıntılanan ifadeleri de ilgili noktaları açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Yöneticilerin iyi seçilmesi lazım, yöneticilerin çok vasıfsız olduğunu görüyorum sürekli değişiyorlar.” (K18)

“Eğitim çok ayaklı bir sistem içerisinde idarecilerin seçilme sistemleri öğretmen seçilme sistemleri kadar önemlidir ve buna da çok ihtiyaç duyduğumuz açıktır.” (K17)

“Okul yöneticilerinin de bir eğitimden geçirilmesi gerekiyor bir farkındalık oluşturmak için.” (K16)

Katılımcıların bazıları ise mevcut sistemde yer alan politika yapıcıların da mutlaka öğretmenlerle ilgili alınan kararlarda demokratik davranmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda üst düzey yöneticilerin uygulamalarında demokratik davranışlar sergilemesi gerekliliği, demokratiklik bağlamda değerlendirilebilir. Aşağıdaki katılımcıların ifadeleri ilgili noktaları açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Ancak milli eğitim politikasında lider öğretmen yetiştirmeyi amaç edindiğini hiç sanmıyorum.” (K8)

“O halde politika yapıcıların da bu gerçeği göz ardı etmeden öğretmenleri destekleyecek politikalar geliştirmeleri gerekiyor.” (K5)

“Biraz daha demokratik ortamların artması gerekiyor. İnsanların yani bazı şeylere karşı olan korkularının yıkılması gerekiyor.” (K4)

“İl Milli Eğitim Müdürü okullara gelip konuştuğu zaman öğretmenler onların yeniliklere açık liderlik vasfını görürse etkilenebilir diye düşünüyorum.” (K21)

Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yeniden Yapılandırılması

Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması teması altında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Buna göre, öğretmenlerin bu kapsamda üzerinde durdukları ilk nokta, öğretmen yetiştiren fakültelere öğrenci seçiminin yeniden düzenlenmesi gerekliliğidir. Ayrıca katılımcılar

Eğitim Fakóltesi mezunu olmayanlara öğretmenlik hakkı verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, öğretmen ihtiyacı ve fakólterden mezun olan öğrenci sayıları arasındaki dengenin iyi kurulması gerektiği düşüncesindedir. Katılımcıların aşağıda verilen görüşleri öğretmen liderlerin yetiştirilme sürecinin de öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasında önemli olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

“Valla yaygınlaşması için devlet bence çok aşamalı bir sistem kurmalı lider öğretmen seçerken bir sürü doneye başvurmalı ve bunla ilgili fakólterler oluşturmalı bölge fakólterleri mesela.” (K19)

“Hiçbir iş yapamayan kişi öğretmen oluyor yani artık fen edebiyat fakólterinde çok düşük puanlarla giren insanlar formasyon alarak öğretmen olabilmekte.” (K18)

Katılımcıların bazıları öğretmen adaylarına liderlik eğitimi verilmesi gerektiğini, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergileyebilecekleri modellerde eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmen liderlerin yeteneklerini, iletişim becerilerini, yaratıcılıklarını geliştirici derslerin yer aldığı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gerekliliği, katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin çok titiz seçilmesine, gerekirse öğrencilikleri süresince liderlikle ilgili hizmetiçi eğitimler almaları gerektiğine özellikle vurgu yapmışlardır:

“Ben bu işin içine tiyatroların bile katılması gerektiğini düşünüyorum, bence eğitim fakólterinin en önemli derslerinden bir tanesi hitap ve tiyatro olmalı, řan dersleri, drama dersleri olmalı, sürekli tiyatro yapmalılar, sürekli kılık değiştirmeliler ve fakólterde yeterli olmayanlar sert bir biçimde elenmelidir.” (K19)

“Yani öğretmenin çok titiz bir şekilde yetiştirilmesi, gerekirse eğitim fakóltesi mezunlarının en az iki yıl yüksek lisans olabilir veya sahada okullarda çalışması olabilir, stajyer olarak çalışması olabilir. İllerde ve ilçelerde komisyonların öğretmen olacak kişileri detaylı bir şekilde incelemesi lazım.” (K6)

“Bunların yetişmesi için ben şunu söylemiyorum. Kişilere liderlik eğitimi verilmeli. Liderlik hani insanın içinde olan bir şeydir. Bunu açığa çıkarmak için bir eğitim verilmeli.” (K2)

“Okullarda öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında liderlik ile ilgili dersler zorunlu seminerler konulmalı. Mevcut öğretmenler için konferans seminer ve projeler e katılım zorunlu olmalı. Mevcut sistemde eğitim alan bireyler liderlikle ilgili herhangi bir eğitim, donanım almadıkları için eğitim ihtiyacı bulunmaktadır.” (K11)

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimlerle Mesleki Gelişimini Sağlama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları, öğretmen liderliğini geliştirmek için öğretmenleri geliştirme çalışmalarının önemine değinmişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar plansız faaliyetler yerine öğretmenin profesyonel gelişimini destekleyecek faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Üç katılımcının görüşü ilgili noktayı örneklendirmesi bakımından önemli olabilir:

“Mesleki gelişim noktasında bazı mesleklerde yaz tatillerinde seminer verilebiliyor, bizim seminerlerimiz mesai sonrası olabiliyor, hani istirahat etmeyi tercih ettiği saatlerde beş yedi saatlerinde olabiliyor. En önemlisi de bize seminer veren kişiler ben kadar bilgili ve yetkin olmayabiliyor, bu seminerler sıkıcı olabiliyor.” (K15)

“Mevcut öğretmenler için konferans seminer ve projelere katılım zorunlu olmalı. Mevcut sistemde eğitim alan bireyler liderlikle ilgili herhangi bir eğitim, donanım almadıkları için eğitim ihtiyacı bulunmaktadır.” (K10)

“Kişilere liderlik eğitimi verilmeli. Liderlik hani insanın içinde olan bir şeydir. Bunu açığa çıkarmak için bir eğitim verilmeli. Ama bir liderlik eğitimi altında değil. Farklı metot ve yöntemlerle yapılabilen bir çalışma olmalı diye düşünüyorum.” (K2)

İki katılımcı ise öğretmenlere verilecek eğitimlerin yetkin kişiler tarafından verilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir:

“Bunun dışında öğretmen eğitimleri verilebilir. Özellikle genç öğretmenlere verilebilir ama tüm öğretmenlere de öğretmen eğitimi düzenlenebilir. Öğretmen eğitimi çok uzman kişiler tarafından verilmesi gerekir.” (K21)

“... farklı eğitimler verilmeli, hizmetiçi eğitimler yapılıyor, ben bu hizmet içi eğitimlerin de gerçek anlamda işlevsel olduğunu düşünüyorum.” (K9)

Öğretmen Özerkliğini Sağlayıcı Uygulamalar Gerçekleştirme

Katılımcıların tamamı, öğretmenlerin kendi öğretim materyallerini seçme ve okuttukları müfredat noktasında daha özgür davranmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise öğretmenleri sınıflarıyla ilgili ya da okulla ilgili karar süreçlerine daha çok dâhil etmenin, öğretmenleri daha özerk hale getireceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bazıları, öğretmeni yetkilendirmenin okul yöneticilerini daha güçlü kılacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda aşağıdaki katılımcının okul yöneticinin paylaşımcı liderliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli görülmektedir:

“Okul yönetiminin her şeyi düşünüp görebilmesi de imkânsız bunun için öğretmen liderlere ihtiyaç var. Çünkü liderliğini dağıtması gerekiyor.” (K2)

Aşağıdaki başka bir katılımcının ise öğretmen liderlerin öğretim materyallerini seçme ve okuttukları müfredat konusunda esnek davranmalarının gerekliliğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir:

“Daha bölgelere göre esnek müfredat olmalı. Çünkü Türkiye farklı coğrafyaya farklı kimliklere sahip bir ülke. Bunu biz yadsıyamayız, bu ülkenin doğusu ile güneyi ile batısı ile çok fazla hayata bakış tarzları kültürel unsurlar var. Bu unsurları, yok sayamayız.” (K7)

Katılımcıların bazıları öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla katkı sağlaması gerektiğini düşünmektedirler. Diğer bir ifadeyle katılımcılar öğretmenlerin ders programları ve içerikleri, ölçme değerlendirme uygulamaları, teknolojiden sınıfta nasıl yararlanılacağı ve hatta okulların çalışma saatlerinin nasıl olması gerektiği gibi konularda daha fazla söz sahibi olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin aşağıda alıntılanan ifadeleri ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Daha demokratik ve özgür bir ortama ihtiyacımız var ama bize yönetmelikler müfredat bazı zümreler kararlar bizi bağlıyor, o konuda öğretmen yeterince özgür değil. Evet konular belli olacak ama herkes kendi özelliğine göre değiştirebilecek.” (K14)

“Daha serbest çalışma alanları öğretmenlerin kendilerini daha çok ifade edebilecekleri alanlar bırakmalılar.” (K13)

Bazı katılımcılar özellikle Türk Eğitim Sisteminin merkezi yapısından kurtulmanın başka bir ifadeyle yerleşmenin öğretmen liderliğinin önünü açacağını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının *“İlk başta liderlik davranışı yönetimin yerleşmesi, merkezi yönetim uygulamalarının esnekleşmesi ve öğretmenleri kısıtlayıcı uygulamalardan kaçınılması ile mümkündür.”* (K1) şeklindeki ifadesi oldukça dikkat çekicidir.

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen liderliğinin gelişmesi için yapılması gerekenlerden bir diğeri ise öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesidir. Öğretmen profesyonelliğini katılımcılar yaptığı işe hâkim olma yeteneği olarak ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle öğretmenler yaptıkları işin kontrolünün kendilerinde olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler profesyonellikleri geliştikçe daha fazla liderlik davranışı sergileyebilirler. Çünkü profesyonelleşme yabancılaşmayı engelleyen bir mekanizma olarak çalışabilir. Öğretmen profesyonelliği ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından aşağıdaki katılımcıların doğrudan alıntılanan görüşleri bu bağlamda anlamlı olabilir:

“Biz yaptığımız işe yabancılaştık, bunu da bize yabancılaştıran bizi sisteme dâhil etmeyen eğitim yapısı.” (K16)

“Özgür toplum yaratmaya çalışıyoruz dayatmayacaksın...” (K19)

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulguları ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu araştırmada ilk olarak öğretmen liderliğinin amacına yönelik katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin amacını nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların öğretmen liderliğinin amacını her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, mesleğe yabancılaşmayı önleme, etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderler her öğrencinin öğrenebilmesi için öğrencinin akademik başarısını artırmaya dönük uygulamalar yapıp öğrenci merkezli davranarak öğrenci motivasyonun artırmaya çalışmaktadır. Bu bulgu ile Danielson'un (2006) öğretmen liderliğinin öncelikli amacının öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleştirmek olduğunu bulguladığı araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) ise eğitim sisteminin başarısızlığını ortaya koyan politika raporları karşısında, öğrenci öğrenmesini artırmaya çalışmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları ve ilkeleri düşünüldüğünde, katılımcıların her öğrencinin öğrenebileceği fikrini içselleştirdikleri söylenebilir.

Araştırma bulguları, her öğrencinin öğrenmesini sağlamayı öğrencilerde yüksek motivasyonu sağlama olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir. Öğretmen liderliği ve güçlü öğrenci motivasyonu ile ilgili bu bulgu, öğretmen liderliğinin öğrenci motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi olduğu, öğretmenin liderlik yapmadığı durumlarda öğrencilerin motivasyonunun düştüğünü gösteren araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Öqvist ve Malmström, 2017). Bu bağlamda, öğretmen liderlerden beklenen öncelikli davranış öğrenci motivasyonunu sağlayıcı uygulamalar ile öğrencilerin akademik başarısını en üst seviyede sağlayıcı çalışmalar yapmalarıdır.

Araştırmada brinci alt probleme ilişkin ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmen liderliğinin öğrenme yaşantılarını her bir öğrencinin bireysel

gereksinimlerine dönük olarak düzenlemeye ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesine fırsat vermesidir. Ayrıca, araştırma bulguları öğretmen liderliğinin öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerinin desteklediğini göstermektedir. Can (2014) öğretmen liderlerin sahip oldukları beceriler arasında öğrencileri eğitim öğretim sürecine katma, sınıf etkinliklerinde rol almada öğrenciyi isteklendirme, birlikte çalışmaya özen gösterme olarak sıralamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların öğretmen liderliğini öğrenciyi hem akademik hem de psiko-sosyal yönden geliştirme şeklinde anlamlandırmalarının kavrama ilişkin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan Harris ve Muijs (2005), öğrencilerin öz güvenleri, sosyal becerileri, ruhsal sağlıkları ve öz saygılarının öğretmenin sınıf ortamında sergilediği davranışlarla şekillendiğini saptamışlardır. Bu bağlamda öğretmeninden gerekli desteği alan öğrencinin kendini daha iyi gerçekleştirmesi ve sosyal hayatta daha uyumlu ve başarılı olması beklenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmen liderliğinin, geleneksel öğretim uygulamalarının dışına çıkarak her bir öğrencinin tüm yönleriyle donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi yönünde eğitim öğretim süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada birinci alt probleme ait bir diğer bulgu ise öğretmen liderliğinin amacının öğretimin niteliğini geliştirme olduğu yönündedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarda üstlendikleri formel ve informel rollerin, öğretmen liderleri öğretimi geliştirme noktasında kritik bir konuma getirdiği düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderler öğretimi geliştirme noktasında önemli roller üstlenmektedirler. Bu duruma paralel bir biçimde York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin amacının öğretimi geliştirmek olduğunu bulgulamış ve öğretmen liderlerin üstlendikleri profesyonel gelişimi sağlama, grupları harekete geçirme, koçluk, araştırmacılık, mentörlük gibi rollerle okulda yapılan öğretimin geliştirilmesine katkı sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmen Liderleri Keşif Konsorsiyumu (2008) (Teacher Leadership Exploratory Consortium) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğretmen liderlerin öğretimi geliştirme rolüne vurgu yapılmış; öğretmen liderlerin okulun değerleri, misyonu ve vizyonu ile uyumlu öğretim uygulamalarını gerçekleştirdikleri ve meslektaşlarıyla bu uygulamaları paylaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgunun araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen liderlerin öğretimi geliştirme noktasında meslektaşları ile işbirliği yapmalarının gerekli olduğu öğretimi geliştirme temasında ortaya çıkan önemli bir diğer bulgudur. Zira öğrencilerin akademik gelişimlerinde öğretmenlerin yapacağı işbirliğinin çok önemli olduğu düşünülebilir. Öğretmenler okullarda okul yöneticileri ve meslektaşları ile şube öğretmenler kurulu, zümreler, disiplin kurulları, sosyal etkinlikler kurulu gibi yapılarda işbirliği yapmakta ve öğrencilerin akademik, kültürel ve psiko-sosyal yönden gelişimlerini destekledikleri bilinmektedir. Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğinde gerekli olan işbirliği becerilerine vurgu yapmışlar ve öğretmen liderlerin karar süreçlerinde, grup çalışmalarında, problem çözme süreçlerinde, çatışmalarda uzlaşma sağlamadaki işbirliği becerilerine değinmişlerdir. Dolayısıyla, öğretimi geliştirme bir şekilde öğretmen liderlerin işbirliği yapmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim alanyazında, öğretmen liderliğinin öğretimi geliştirme boyutunda işbirliği becerilerinin önemli olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Musselman, Crittenden ve Lyons, 2014).

Araştırmanın birinci alt probleme ilişkin ortaya çıkan diğer bir bulgusu öğretmen liderliğinin öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasını engelleyeceğidir. Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin gerekli kıldığı davranışların sergilenmesinin, öğretmeni okulun işleyişine ilişkin süreçlerde daha etkin hale getirmesi beklenebilir. Dolayısıyla, öğretmen liderlerin işlerine sevecek yapacakları ve mesleklerine yabancılaşmayacakları düşünülebilir. Muijs ve Harris (2006) öğretmen liderliğinin öğretmenleri motive ettiğini, performanslarını ve iş tatminlerini arttırdığını dolayısıyla öğretmenlerin işlerini sevecek yaptıklarını bulgulamışlardır. Benzer bir çalışmada Frost ve Durrant (2003) öğretmen liderliğinin öğretmenlerin moralleri ve öz yeterliklerine katkısını bulgulamışlardır. Dolayısıyla, bu bulgu, öğretmen liderlerin işlerini sevecek yaptıkları sürece, öğretmen liderliği davranışları sergilemeye daha istekli davranacakları ve kurumsal aidiyetleri artarak mesleklerine yabancılaşmayacakları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın alt temalarından bir diğeri, etkili bir okul kültürü oluşturmaya katkı sağlamadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinde okul bağlamının çok önemli olduğuna değinmiş ve öğretmen liderliğinin öne çıktığı kurumlarda gelişimsel vurgu, tanınma, özerklik, mesleki işbirliği, katılım, açık iletişim

söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinin okulda öğrenmeye dönük etkili bir kültürün oluşturulmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen liderlerin yeniliklere açık ve değişimi destekleyen bireyler olmalarının okul kültürlerine olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderlerin, MEB tarafından duyurulan projelerde yer aldıkları, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılarak okuldaki değişim sürecinde etkin rol üstlendikleri ve MEB tarafından düzenlenen öğrenme süreçlerini ilgilendiren etkinliklerde yer alarak etkili okul kültürü oluşumuna katkı sağladıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin risk ve sorumluluk alarak okul kültürlerine sağladıkları katkı araştırmanın bir diğer sonucudur. İlgili alanyazında öğretmen liderlerden yaptıkları işlerin sorumluluklarını üstlenmeleri gerektiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Harris ve Lambert, 2003; Crowther vd., 2004; Danielson, 2006). Mevcut araştırmanın sonuçları da öğretmen liderlerin işlerini severek yapmaları nedeniyle okullarda moral düzeyinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalar gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Harris ve Muijs (2003a) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarıyla okulda öğrenmeye dönük güçlü bir kültürün oluşmasına katkı sağladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların öğretmen liderliğini etkili okul kültürü oluşturmaya dönük uygulamalar gerçekleştirme şeklinde anlamlandırmalarının kavrama ilişkin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen liderlerin gerçekleştirdikleri eylemlerle okul kültürlerinin etkililiğinde oldukça önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu itibarla, ilgili alanyazınla öğretmen liderliğinin amacının alt temalarını oluşturan kavramların birbiriyle oldukça yakın ilişkili olduğu yönünde bir çıkarım yapılabilir.

Araştırmada incelenen ikinci alt problem ise, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yöneliktir. Buna göre araştırma sonuçları katılımcıların öğretmen liderliğini eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlama, mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma, eğitimin felsefi temellerine hâkim olma, kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilme, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini giderebilme ve değişimi başlatma ve uygulama becerisi olarak algıladıklarını göstermektedir. Buna

göre, ilk alt tema öğretmen liderliğinin öğretime etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları, öğretmen liderlerin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak bireyselleştirilmiş öğretim yaptıklarını göstermektedir. Başka bir anlatımla, katılımcıların görüşlerine göre öğretmen liderliği, okulda öğrenciyi merkeze alan bir öğretimin yapılması, öğretimin niteliğinin artırılması ve okulda kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilmesi süreçlerinde etkili bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Zira Harris ve Muijs'in (2003a) yaptığı çalışmadan elde ettikleri sonuca göre, öğretmen liderlerin temel görevi sergiledikleri formel ve informel rollerle etkili öğrenme ortamı sağlamak ve öğrenci öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca Harrion ve Killion (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen liderlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne değinmişler ve bu bağlamda öğretmen liderleri, öğrencilerin öğrenmesinin kolaylaştırıcı uygulamalara odaklanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki eksiklerini gidermeye çalışan bireyler olarak betimlemişlerdir. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmen liderlerin, farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yapmalarının öğrenci motivasyonunu artırması ve öğretimin etkililiğine olumlu yansımaları beklenbilir. Öğretmen liderlerin sahip olduğu pedagojik yeterlilik de çalışmada bulguların diğer bir hususudur. Lieberman ve Miller'in (2005) çalışmasında, öğretmen liderlerin rehberlik edebilme yeteneğine ve sınıf içinde etki bırakan uygulamalarına vurgu yapılmıştır. Ayrıca mevcut çalışmada öğretmen liderliğinin eğitim-öğretim süreçlerine katkısı bağlamında ortaya çıkan bir diğer bulgusu, öğretmen liderlerin gündemi takip ederek öğrencileri sosyal yaşama uyumlu bireyler olarak hazırlamaları gerektiğidir. Bakioğlu'nun (1998) da belirttiği gibi öğretmen liderlerin öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleriyle ilgilenmek suretiyle sosyal hizmet uzmanı özelliklerini de taşıması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmen liderlerden beklenen davranışlar arasında karar süreçlerine katılım çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Bu nokta, Harris ve Muijs (2003a) tarafından etkili öğretim uygulamaları için karar süreçlerine katılma olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların öğretmen liderliğini, eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlama olarak algılamalarının nedeni, öğretmenlik mesleğinin öğrenci ile bağdaştırılması ve katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin temel kapsamının eğitim-öğretim süreçleri olarak algılanması olabilir.

Araştırmada öğretmen liderliği algıları temasında ortaya çıkan önemli bir diğer bulgu ise katılımcıların, öğretmen liderlerin mesleklerine karşı olumlu bakış açısına sahip olmalarını beklemedir. Başka bir anlatımla, öğretmen liderlerin mesleklerini severek yapması, yaptığı işin sorumluluğunu alarak risk alabilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Zira Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmen liderleri okula severek gelen ve mesleklerini içsel bir motivasyonla icra eden bireyler olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderliğinde sorumluluk ve risk almanın öne çıkmasının, öğretmenlik mesleğinin öğrencilere rehberlik edebilme ve etkileme gücünden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen liderliği ile ilgili katılımcı algılarına göre öğretmen liderler eğitimin felsefi temellerine hâkim olmalıdırlar. Özellikle öğretmen liderlerin öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlamaları ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Mevcut araştırmanın bu bulgusu çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Zira Leithwood ve Jantzi'nin (1999) araştırma bulguları, öğretmen liderlerin temel görevlerinden birinin öğrencilerin duygusal ve davranışsal tutumlarını olumlu yönde etkileme olduğunu göstermektedir. Bu nokta, Katyal ve Evers'in (2004) çalışmasında öğretmen liderlerin öğrencilere manevi destek sağlamaları gerektiği biçiminde vurgulanmıştır. Bu durum, bilgi çağındaki hızlı değişimle birlikte öğrencilerin öğrenme noktasında daha özerk hareket etmeleri ve buna bağlı olarak öğretmen liderlerden, öğrenme süreçlerinden ziyade öğrencilerin yaşam becerileri ve donanımlarına rehberlik etmelerine yönelik beklentiden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca katılımcılar tarafından öğretmen liderliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyarak öğretim ortamlarını ona göre şekillendirip öğrencilerden başarılı olmalarını beklemek olarak algılanmaktadır. Alanyazında birçok araştırmada, geleneksel liderlik süreçlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve bu durumun öğretmen liderliğine yönelik ihtiyacı ivmelendirdiği vurgulanmıştır (Barth, 1990; Beachum ve Dentith, 2004; Harris, 2002a, 2003, 2005b; Harris ve Lambert, 2003; Harris ve Muijs, 2003a, 2003b; Lambert, 1998, 2003; Leithwood, 2003; Murphy, 2005; Sergiovanni, 2007; York-Barr ve Duke, 2004). Dolayısıyla öğretmen liderlerden, her yönüyle donanımlı bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir.

Araştırmada katılımcıların öğretmen liderleri öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerinin giderebilen bireyler olarak algıladıkları bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle, araştırma bulguları öğretmen liderleri öğrenciyi tüm yönleri ile tanıyan ve öğrenci ile empati kurabilen öğretmenler olarak göstermektedir. Bu bulgu, Katyal ve Evers'in (2004) araştırma bulguları ile uyum içindedir. Zira ilgili araştırmada sosyo-ekonomik çevre ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki araştırılmış ve öğretmen liderlerin farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilere uyguladığı farklı öğretim yöntemlerinin önemi vurgulanmıştır. Bu nokta Can'ın (2014) çalışmasında da öğretmen liderliğinin öğrencilerin yetenek ve kültürlerini tanınması ve öğrencilerin ders dışından kaynaklı sorunlarını anlaması gerektiği biçiminde vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen liderlerin empati kurma yeteneklerinin de yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Araştırmada bulgularan önemli bir diğer husus, öğretmen liderlerin güçlü kişiler arası ilişkiler kurabilmesi gerektiği yönündedir. Başka bir ifadeyle, öğretim işinin doğası gereği sosyal bir süreç olması, öğretmen liderlerin okulun tüm paydaşları ile güçlü ilişkiler kurabilmelerini gerekli kıldığı düşünülebilir. Harris ve Muijs'in (2005) yapmış oldukları çalışmada öğretmen liderlerin sergiledikleri roller arasında paydaşlarla yakın ilişkiler kurabilme rolü de yer almaktadır. Bu bulgu, araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Bu bağlamda, öğretmen liderlerden öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini optimum düzeyde karşılayabilmeleri için güçlü kişiler arası ilişkiler kurmaları beklenmektedir.

Araştırmanın öne çıkan bir diğer husus, öğretmen liderlerden değişimi başlatma ve uygulama becerisine sahip olmalarının beklenmesidir. Başka bir ifadeyle, 21. yüzyılda bilgi hızla değişmekte, okullar da değişmek zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda özellikle öğretmen liderlerden yeniliği ve değişimi benimseyip uygulayabilmeleri beklenen davranışlar arasındadır. Mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer bir şekilde Harrison ve Killion (2007) da öğretmen liderlerin değişim konusunda katalizatör görevi üstlediklerini; değimi başlatan ve uygulayan bireyler olduklarına vurgu yapmaktadırlar. Araştırma sonuçları öğretmen liderlerin değişim ajanı olarak algılandıklarını göstermektedir. Başka bir araştırmada Harris (2002b), okul gelişiminin öğretmen liderlerin üstlendikleri değimi başlatma rolü ile gerçekleşeceğini bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen liderlerden MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırması gerektiği

beklenmektedir. Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi becerilerin öğretmen liderler tarafından öğrencilere kazandırılmasının gerekliliği araştırmanın diğer bir bulgusudur. Cranston'un (2000) araştırma bulgusu, küreselleşmeden kaynaklı öğretmen rollerindeki değişime bağlı olarak öğretmenleri sınıflarındaki öğretimin sorumluluğu ile birlikte 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olmaları gerektiğini göstermektedir. Özetle, okullarda öğretmenlerin bilgi ve iletişim çağının gerekli kıldığı teknolojiyi kullanıp öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik edici uygulamaların önünü açması beklenmektedir. Okullarda TÜBİTAK Bilim Fuarları, Bilim Olimpiyatları, STEM projeleri, Avrupa Birliği Projeleri öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmek bağlamında öğretmen liderlerin katılacakları etkinliklerden bazılarıdır. Ayrıca, öğretmen liderlerin değişimin savunucuları olarak okul gelişim çabalarında etkin rol alan bireyler olduğu araştırmanın önemli bir diğer bulgusudur. Araştırmanın bu bulgusu Harris ve Muijs'in (2005) okul değişiminin öğretmen katılımı ve işbirliği ile gerçekleşeceği bulgusu ile de tutarlıdır.

Araştırmada incelenen diğer bir alt problem ise, öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma bulguları öğretmen liderliğinin okul müdürünün liderliği, okul kültürü, okul iklimi, örgüt yapısı ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Araştırma bulguları öğretmen liderliği etkileyen değişkenlerin başında okul yöneticilerinin liderliğinin geldiğini göstermektedir. Öğretmen liderler yaptıkları çalışmalarda okul müdürlerinden desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinden gerekli desteği alan öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergilemeleri beklenmektedir. Zira alanyazında okul yönetiminin desteğinin öğretmen liderliğini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koyan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Beycioğlu, 2009; Can, 2009a; Harris ve Lambert, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2014; Mangin, 2005; York-Barr ve Duke, 2004). Araştırmanın bu bulgusu, Harris ve Lambert'in (2003) okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu yönündeki araştırma bulgusu ile de tutarlıdır. Bununla birlikte başka bir araştırmada Mangin (2005), okul yöneticilerinin öğretmen liderlerin yaptıkları çalışmalarını destekleyerek öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyebileceğini saptamıştır. Yaptığı çalışmalarda yeterli desteği alan öğretmen

liderlerin, liderlik davranışları sergilemede daha istekli olmaları beklenebilir. Katzenmeyer ve Moller (2013) belirttiği gibi öğretmen liderliğinin gelişiminde ve öğrenci başarısının artmasında okul yöneticilerinin liderliği oldukça önemlidir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarına dayanılarak okul yöneticilerinin öğretmen liderleri desteklemeleri, gücünü paylaşarak okul yönetim süreçlerine öğretmen liderleri dâhil etmeleri beklenmektedir. Başka bir çalışmada Deal ve Peterson (1999) okuldaki liderlik davranışlarının güçlendirilmesi için okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmanın bu sonucu, okulun gelişimi için öğretmenlere sorumluluk verip öğretmenlerin gelişiminin sağlanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen liderlerin özerk davranışlarının okul yönetiminin desteğinden etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinden yeterli desteği alan öğretmen liderlerin daha özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmen liderlerin özerkliğini desteklemeleri, öğretmen liderlere farklı öğretim yöntem ve tekniklerini deneme, mesleki açıdan gelişme ve işbirliği yapma olanağı sunmalarının, öğretmen liderlerin ortaya çıkmasında önemli olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Buckner ve McDowelle'nin (2000) araştırma sonuçları da okul yöneticilerinin öğretmen liderlerin liderlik becerilerini geliştirme sürecinde, öğretmen liderlere geri bildirim verip onları motive etme rollerinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmanın bu sonucu, Rutledge'nin (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların okul yöneticilerinin maddi ve manevi destek sağlaması ile ilgili görüşlerinin farklılaşması çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin öğretmen liderlere gerekli maddi desteği sağlarken manevi olarak onları yeterince desteklemediklerini göstermektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmen liderleri desteklemeyi yalnızca maddi destek biçiminde algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Zira Katzenmeyer ve Moller (2013) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin destekleyici bir okul ortamı yaratmaya dönük eylemlerinin öğretmen liderlerin yapacakları çalışmalarda kritik role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Akert ve Martin (2012), okulun amaçlarına etkili bir biçimde ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyici yollar bulmaları gerektiğini bulmuşlardır. Zira mevcut çalışmanın sonuçları da okul yöneticilerinin

maddi ve manevi destek sağlayarak öğretmen liderleri teşvik etmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Araştırmada öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler temasında ortaya çıkan bir diğer bulgu okul iklimiyle ilişkilidir. Buna göre araştırma bulguları öğretmen liderliğinin okul ikliminden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmen liderliğinin saygıya ve sevgiye dayalı okul ortamlarında daha iyi gelişmesi beklenmektedir. Bu bağlamda sağlıklı okul iklimlerinde öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışları ile öne çıkacakları düşünülebilir. Zira alanyazında sağlıklı okul ikliminin öğretmen liderliğini artıran faktörlerden biri olduğunu ortaya koyan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Muijs ve Harris, 2007; Xie, 2008). Bununla birlikte mevcut araştırmada sağlıklı okul iklimlerinin öğretmenlerin işbirliği yapmalarını ve çalışmalarına olumlu yönde etkileri saptanmıştır. Bu sonuç, Muijs ve Harris'in (2007) öğretmen liderliğini farklı okul türlerinde inceledikleri ve güven, işbirliği ve paylaşılan bir vizyonun olduğu okullarda öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergilediklerini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Meslektaşlar arası işbirliğinin yapıldığı, okul yönetiminin desteğinin sağlandığı ve karar süreçlerinde öğretmenlerin yer aldığı okul ortamlarında, öğretmen liderliğinin yaşam alanı bulması beklenmektedir. Bu bulgu, Can'ın (2009a) öğretmen liderliğinin demokratik işbirliği ve güven ortamının olmadığı okullarda engellendiğine dair araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu bağlamdaki bir diğer bulgusu ise öğretmenler arasındaki iletişimin niteliğiyle ilişkilidir. Başka bir anlatımla, öğretmenler arasındaki sağlıklı iletişimin kurulmasının, okullarda öğretmen liderliğinin gelişmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin çoğunlukla meslektaşlar arasında informel ilişkilere dayandığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda, meslektaşlar arasında kurulan sağlıklı iletişimin öğretmen liderliğini geliştirmesi ve desteklemesi beklenmektedir.

Araştırmada öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerden bir diğerinin okul kültürü olduğu belirlenmiştir. Özdemir ve Kılınç (2015) okul kültürünün öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerini ve okuldaki liderlik süreçlerini şekillendiren önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada mevcut araştırmanın kayda değer bir bulgusu okullardaki demokratik kültürün öğretmen liderliği davranışlarına önemli

etkisi olduğudur. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin, öğretmenleri okulda öğretime ilişkin kararlara katılmalarını sağlayan, işbirliğini destekleyen, öğretmenlerin okul süreçlerine etkin katılmalarını sağlayan okul kültürlerinde gelişebileceği düşünülebilir. Benzer biçimde Hook'un (2006) araştırma bulguları da öğretmenleri karara katan, öğretmenler arasındaki işbirliğini destekleyen okul kültürlerinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerini katkı sağladığını göstermektedir. Benzer bir çalışmada Harris (2002a), demokratik bir okul kültürünün öğretmenler arasında demokratik ilişkiler kurulmasını ve öğretmen liderlerin öğretim süreçlerine etkin katılımını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında, okul kültürlerinin öğretmenlerin birlikte hareket edebilmelerinde ve yapacakları çalışmalarda ortak hareket edip okulun amaçları için sorumluluk almalarında oldukça önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Araştırmanın okul kültürü temasında ortaya çıkan bir diğer bulgusu ise destek ve güvenin sağlandığı, işbirliği ve yaratıcılığın teşvik edildiği ortamlarda, öğretmen liderliğinin daha fazla gelişim alanı bulabildiğidir. Bu noktada Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmen liderliğinin öğretmenleri yeni bilgi ve beceriler edinme ve meslektaşları ile işbirliği yapma noktasında destekleyen, öğretmenleri karar süreçlerine katan ve liderlik davranışlarını takdir eden okul kültürlerinde gelişeceğini vurgulamışlardır. Benzer biçimde Reeves'in (2008) araştırma sonucu da güvene dayalı, işbirliğinin hâkim olduğu, öğretmenler arasında güçlü bir iletişimin hâkim olduğu okul kültürlerinde öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmanın okul kültürü temasında ortaya çıkan bir diğer ilginç sonucu ise okul türleri arasında öğretmenlerin karar süreçlerine katılması ile ilgili olarak farklılaşan katılımcı görüşleridir. Mevcut çalışmada Meslek Lisesinde görev yapan katılımcıların okulla ilgili alınan kararlarda yer almadıkları, Fen ve Anadolu Lisesi türündeki okullarda çalışan öğretmenlerin alınan kararlarda etkin katılım sağladıkları bulgulanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Fen ve Anadolu Liselerinde öğrenci başarısı üzerinde daha çok durulduğu için okul yöneticilerinin öğrenci ile ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmenleri karara daha çok katmak zorunda kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan mevcut çalışmada Meslek Liseleri türünde, daha çok

kültür dersi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla öğrenci ile ilgili alınacak kararlarda daha çok okulda görev yapan teknik öğretmenlerin etkili oldukları bu yüzden de kültür dersi öğretmenlerinin kendilerini ikinci planda hissettikleri düşünülebilir. Bu noktada, York-Barr ve Duke'ün (2004) araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği ileri sürülebilir. Araştırmada öne çıkan başka bir sonuç ise okul türleri arasında akademik başarıya odaklanan okul kültürlerinin öğretmen liderliğinin gelişimi üzerindeki etkisidir. Şişman (2002) alanyazında okul kültürlerinin sınıflandırılmasında birçok ölçütten bahsetmekte, bu bağlamda da kültürlerin özelliğine göre öğretmen liderlerden farklı davranışlar göstermeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, öğrenci başarısına odaklanan okul kültürlerinde öğretmenlerin yer almak istediği sosyo-kültürel faaliyetlerde öğrenci katılımı noktasında sorun yaşayabilecekleri söylenebilir. Araştırmada katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer bulgu ise okul kültürlerinin risk toleransıdır. Helterbran'ın (2010) araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin informal yönünün risk almayı desteklediğini ve okulda yeniliklerin uygulanmasında öğretmen liderlere destek sağladığını göstermektedir. Öte yandan öğretmen liderlerin öğretmenler arasında güçlü iletişimin hâkim olduğu işbirliğine dayalı kültürlerde daha fazla hareket alanı buldukları söylenebilir. Zira alanyazında işbirliğine dayalı, meslektaşları ile güçlü iletişimin kurulduğu kültürlerin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir değişken olduğunu gösteren bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Little, 2000; York-Barr ve Duke, 2004). Bu bağlamda, öğretmen liderliğini bireysel bir çaba olarak değil bir grup etkinliği olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir. Öğretmen liderlerin, işbirliğine dayalı, yapılan çalışmaların paylaşıldığı, sağlıklı kişiler arası ilişkilerin hâkim olduğu okul kültürlerinde daha çok ortaya çıkacakları düşünülebilir.

Araştırma sonuçları, örgütsel yapının öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerden bir diğeri olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu boyutunda, okul yapılarının öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerinde etkisi incelenmiştir. Bu noktada da farklı katılımcı görüşleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre bazı okullarda öğretmenler liderlik davranışı sergileyebilmeleri noktasında imkân bulurken bazı ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin liderlik davranışı sergilerken sorunlar yaşadığı görülmektedir. Buna göre işbirliği ve profesyonelliği mümkün kılan,

öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen çalışmalardan ve alınan kararlardan haberdar olmasına izin veren örgüt yapılarında geliştiğini göstermektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin bilginin paylaşıldığı, ortak karar mekanizmalarının yer aldığı, okul çalışanları arasında işbirliği yapıldığı okul yapılarında ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Roller, sorumluluk, hesapverilebilirlik, karar süreçlerine katılma kavramları örgütsel yapı ile ilgili ve dolayısıyla öğretmen liderliği ile bağıntılı kavramlardır (Frost ve Harris, 2003). Araştırmada elde edilen bu sonuca dayalı olarak okullarda öğretmenlerin şube öğretmenler kurulu, öğretmenler kurulu, zümre toplantıları ile okulların işleyişinden haberdar oldukları, eğitim öğretimle ilgili kararlara katıldıkları ve yaptıkları çalışmaları bu ortamlarda paylaştıkları söylenebilir.

Öte yandan araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise okullardaki aşırı bürokratik yoğunluğun, öğretmen liderlerin yaratıcı çalışmalar yapmasını engelleyici bir husus olarak ortaya çıkmasıdır. Murphy (2007), bürokratik okul yapılarının öğretmenleri ayırdığını ve öğretmen liderliğinin bu tip örgütsel yapılarda gelişmediğini bulgulamıştır. Zira Türk Milli Eğitim Sisteminin merkezi yapısının öğretmenler üzerinde aşırı bürokratik beklentilere sebep olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda öğretmenlerden sürekli evrağa dayalı uygulamalar beklediği de düşünülebilir. Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu, katılımcıların bazılarının okullarının örgütsel yapısından kaynaklı sorunlar yaşadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenler okullarının yapısından dolayı işbirliği yapamadıklarını, yaratıcı ve profesyonel davranışlar sergileyemediklerini vurgulamışlardır. Ash ve Persall (2000) öğretmen liderliğinin öğretmenlerin birlikte hareket edemedikleri, paylaşımların yapılmadığı, meslektaş dayanışmasının gerçekleşmediği okul yapılarında gelişmeyeceğini ileri sürmektedir. Buna göre, mevcut araştırmada bazı okul yapılarında öğretmen liderliğinin gelişmediği gözlenmektedir. Bu okullarda tüm gücün okul müdüründe toplandığı ve liderlik davranışının okul müdüründen beklediği düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin işbirliği yapamadıkları, öğretimi geliştirme noktasında yeterince özerk davranamadıkları söylenebilir. Oysa Harris ve Muijs (2002) Öğretmen liderliğinin doğası gereği, otoritenin öğretim topluluğu içinde dağıldığı hiyerarşik kontrolden akran kontrolüne geçişi ifade eder. Öğretmen liderliğinin hâkim olduğu bir okul ortamı değerlerine bağlı fakat hareket etme özgürlüğüne sahip

olacaktır. Öğretmenler, birlikte çalışabilecekleri, yenilik yapabilecekleri, birlikte geliştirip ve öğrenebilecekleri, öğrencilere daha iyi öğrenme imkanları sağlanabileceği (zaman dahil) elverişli koşullara ve güven ortamına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum öğretmen liderliğinin gelişimi için ona uygun okul yapısının tesisi edilmesine önemine işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmen liderliği değişkenleri temasında ortaya çıkan bir diğer sonucu ise öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretmen liderliği üzerindeki etkisidir. Araştırmada ortaya çıkan bulguya göre öğretmenlerin kişisel özellikleri öğretmen liderliğini etkileyen önemli bir faktör olduğudur. Frost ve Harris'in (2003) belirttiği gibi öğretmenlerin sahip oldukları kişisel kapasite öğretmen liderliğinin gelişiminde kritik role sahiptir. Öğretmen liderlerden etkileme gücünü kullanarak öğrencileri motive etmeleri ve yenilikleri başlatıp uygulamaları beklenen davranışlar arasındadır. Lieberman ve Miller (2005) öğretmen liderlerin güven oluşturabilme, yetenek geliştirme ve diğer bireylerin güvenini kazanmaları gerektiğine çalışmalarında vurgu yapmışlardır. Alanyazında ki bu bulgu mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Zira katılımcılar öğretmen liderleri risk alan, sorumluluk alan ve cesur bireyler olarak nitelendirmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi ise öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunların belirlenmesine yöneliktir. Araştırma bulguları öğretmen liderlerin en çok karşılaştığı sorunlardan birinin yönetim desteğinin yetersizliği olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları yöneticilerin öğretmen liderlerin liderlik davranışları sergilemelerine güçlerini paylaşmayarak ya da öğretmen liderlere esneklik tanımayarak engellediklerini göstermektedir. Bu sonuç, Harris ve Lambert'in (2003) okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirerek liderliği teşvik etmeleri gerektiğine yönelik ifadesiyle örtüşmektedir. Özellikle yöneticilerin öğretmenlerin yaratıcılıklarını desteklemeleri, paylaşılan bir vizyon oluşturarak güvene dayalı bir okul kültürü oluşturmaları gerektiğini gösteren araştırma sonuçları, Zinn'in (1997) okul yöneticilerinin öğretmen liderliğinde en önemli faktör olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Zira alanyazında okul yönetiminin desteğinin öğretmen liderliğinin gelişiminin pozitif yönde etkileyen faktörlerden biri olduğunu gösteren bir başka araştırmada, okul yöneticilerinin güçlerini paylaşarak öğretmen liderliğini

geliştirebilecekleri bulgulanmıştır (Leithwood ve Jantzi, 1998). Benzer bir çalışmada Webber (2018), okul yöneticilerinin güçlerini paylaşmaya istekli oluşlarının öğretmen liderliğini geliştirecek önemli bir husus olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada katılımcıların değindiği bir diğer husus ise okul yöneticilerini profesyonellikten uzak davranışları ve öğretmen liderlere özerklik tanımayan uygulamalarıdır. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin öğretmenleri yapacakları çalışmalarda özgür bırakmaları, alacakları kararlarda fikirlerini sormaları, okul işleyişi ile ilgili süreçlerde paylaşımcı lider davranışı sergilemeleri beklenmektedir. Can (2006) okul müdürlerinin kişisel yeteneklerinin ve öğretmenlere cesaret veren uygulamalarının öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre, okul yöneticilerinden öğretmen liderliğinin okulu geliştirme noktasında potansiyelini bilmelerinin ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyici uygulamalar geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre bürokratik engeller, öğretmen liderlerin karşılaştığı diğer bir sorundur. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcılar bürokratik engelleri Türk Milli Eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapıdan kaynaklı sorunlar, yapılacak çalışmalarda evrak üzerinde kalan uygulamalar ve sadece yüksek öğrenci başarısına odaklanmış uygulamalar olarak anlamlandırmaktadır. Lambert (2003) araştırmasında okulların hiyerarşik yapısından kaynaklı bürokratik engellere değinmiş ve liderlik rol ve sorumluluklarının örgütün tüm çalışanları arasında dağıtılmasının ve okulda öğretime yönelik kararlara geniş tabanlı bir katılımın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısından kaynaklı katı hiyerarşik ve bürokratik okul yapılarının öğretmen liderliğinin gelişebileceği daha özerk yapılara dönüştürülmesi gerektiği söylenebilir. Alanyazında öğretmen liderliğinin gelişimi noktasında bürokratik engellerin olumsuz etkisi başka çalışmalarda da tartışma konusu edilmiştir (Özdemir ve Kılınç, 2015). Bu noktada Katzenmeyer ve Moller (2013), profesyonel çalışma koşullarının yaratılmasına vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda, okul içinde aşırı bürokratik uygulamaların öğretmen liderlerin yapacağı çalışmaları, katılacağı etkinlikleri ve bir bütün olarak öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir. Başka bir anlatımla, okulların aşırı bürokratik yapısı nedeniyle öğretmen liderlerin liderlik

davranışlarının sorumluluğunu üstlenme noktasında çekingen davranmaları beklenebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin yeniliğe dirençlerinin de öğretmen liderliğinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları özellikle kıdemi fazla olan öğretmenlerin yeniliklere karşı direnç gösterdiğini ortaya koymaktadır. Can'ın (2006) öğretmen liderliği ve engellerini belirlemek için yaptığı araştırmanın sonuçları, öğretmen liderliğinin gelişimini engelleyen unsurlardan briinin kıdemli öğretmenlerin yeniliği denemedeki isteksizlikleri olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları öğretmen liderlerin meslektaşlarının eşitlikçi normlarından kaynaklı engellerle de karşılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları eşitlikçi normların öğretmen liderlerin girişimde bulunmalarını engellediğini göstermektedir. Öğretmen liderlerin okul ortamında yalnız kalmak istemeyecekleri için liderlik davranışı sergilemeyecekleri düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderliği okullardaki eşitlikçi normlarla uyumlu değildir. Dolayısıyla bu normlar öğretmen liderliğinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada, Katzenmeyer ve Moller (2013) eşitlikçi normların öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmelerini engellediğini vurgulamış; bu durumun okulda yarışmacı bir iklimin oluşmasına ve mesleki kıskançlığa neden olabileceğini ve böyle bir iklimde öğretmenlerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerinin zorlaşacağını belirtmiştir. Aynı çalışmada, öğretmen liderlerin yaptığı çalışmalarla öne çıkmalarının bazı öğretmenler tarafından her öğretmenin eşit hak ve sorumluluklara sahip olduğunu vurgulayan normun ihlali olarak düşünülebileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, meslektaşlarının tepkilerinden korktukları ve dikkatleri üzerilerine çekmek istemedikleri için liderlik davranışlarının sorumluluğunu almak istemeyecekleri ve bu nedenle okul süreçlerinde etkin olarak yer alma noktasında çekimser bir tutum sergileyecekleri düşünülebilir. Nitekim Symlie ve Denny (1990), öğretmenlerin okula ilişkin süreçlerde liderlik davranışları sergilemeleri beklendiğinde, eşitlikçi normları ihlal etmemek için yapılacak çalışmalara katılma noktasında isteksiz davrandıklarını bulgulamıştır. Bununla birlikte alanyazında meslektaşların eşitlikçi normlarının öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri üzerindeki olumsuz etkisini gösteren başka araştırma

bulguları da mevcuttur (Hart, 1990; Little, 1995; Symlie, 1992). Dolayısıyla öğretmen liderlerin meslektaşlarından gelecek olumsuz tepkilerden kaçınmak için yeni projeler üretme, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma noktasında isteksiz davranacakları düşünülebilir.

Araştırmanın öğretmen liderlerinyaşadıkları sorunlar temasında ortaya çıkan bir diğer bulgusu ise sınav odaklı eğitim sistemidir. Katılımcılar, öğrencilerin sınav ve not kaygıları nedeniyle öğrenciyle birlikte yapacakları çalışmalarda ya da etkinliklerde sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Başka bir anlatımla okulun paydaşlarının öğrenciden akademik başarı beklentisinin, öğretmen liderlerin yapacakları sosyal ve kültürel faaliyetleri engelleyen bir unsur olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Can'ın (2006) sınav odaklı eğitim sisteminin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerini engelleyen unsurlardan biri olduğuna dair araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Nitekim MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de eğitimin temel önceliğinin ders notları ve sınav sonuçları olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin YKS, LYS veya okul sınavları odaklı çalışmalarının öğretmen liderleri yapacakları çalışmalarda sadece sınav odaklı hale getirdiği söylenebilir.

Araştırmanın öğretmen liderlerin yaşadıkları sorunlara dönük ortaya çıkan bir diğer bulgusu ise demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliğidir. Araştırmada öğretmen liderliğinin güven ortamında ortaya çıktığı, öğretmen liderlerin yapacakları çalışmalarda üzerinde baskı hissetmemeleri ve kendilerini güvende hissetmelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Harris ve Muijs (2005) yaptıkları bir çalışmada, okul üyelerinin paylaştıkları bir vizyonun olmadığı ve güvene dayalı bir okul kültürünün tesis edilmediği okullarda öğretmen liderliğinin gelişemediğini ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada Lonquist ve King (1993), okul ortamlarında kişileler arası güven eksikliğinin öğretmen liderliğine olumsuz etkisini ortaya koymuşlardır. Başka bir çalışmada Harris ve Muijs (2003a) öğretmen liderliğinin etkili olabilmesi için karşılıklı güven ve desteğin gerekliliğine işaret etmişlerdir. Mevcut çalışmada ortaya çıkan başka bir bulgu, öğretmenlerin liderlik davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri noktasında öğretim süreciyle ilgili kararlarda otonomiye sahip olmalarının önemine ilişkindir. Başka bir anlatımla öğretmen liderlerin kendilerini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmaları, daha özerk davranışlar sergilemelerini ve daha yaratıcı

olmalarını sağlayabilir. Frost ve Harris (2003) öğretmenlerin karar süreçlerinde yer almalarının öğretmen liderliği için önemine değinmişlerdir. Bununla birlikte alanyazında okullardaki demokratik işbirliği ve güven ortamından kaynaklı sorunlara yer verilen çalışmalar mevcuttur (Can, 2014; Urbanski ve Nickolaou, 1997). Bu çalışmalarda okullardaki demokratik olmayan süreçlerin öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve cesaretlerini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerine güven aşıl原因 okul ortamlarında öğretmenlerin sürekli öğrenmeye, gelişmeye ve yeni projeler sunmaya odaklanmaları beklenebilir.

Öğretmen liderlerin iş yüklerinin öğretmen liderliği üzerindeki negatif etkisi araştırmada ortaya çıkan bir bulgudur. Başka bir anlatımla katılımcılar okullardaki formel iş yüklerinin yoğunluğunun, mesleki gelişim, işbirliği ve takım çalışmaları gibi öğretmen liderliğinin özünü teşkil eden süreçlere yeterli zaman ve enerjiyi ayırmalarına engel olduğunu bildirmektedirler. Can (2006) öğretmenlerin ders programlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin formel ders programlarının tüm zamanlarını doldurduğu dolayısıyla yeni etkinlik ve projelerin gerçekleştirebilmesi noktasında zamanla ilgili sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (Barth, 2001; Harris ve Muijs 2003a; Zinn, 1997). Bu noktada, öğretmenlerin birbirleri ile işbirliği yapabilmeleri, mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri, okul içinde etkili iletişim ağları oluşturabilmelerinin etkili bir zaman planlaması ile gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ise öğretmen liderliği davranışlarını belirlemeye yöneliktir. Araştırma bulguları katılımcıların öğretmen liderlerden beklenen becerilerin değişimi yönetme, sürekli mesleki gelişimi sağlama, etkili iletişim kurma, meslektaşları ile işbirliği yapma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma, öğretimi geliştirme ve öz düzenleme yapma olduğunu belirttiklerini göstermektedir. Öğretmen liderlerden okullardaki değişimi başlatmaları ve uygulamaları beklenmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderlerin okul vizyonunu oluşturmada yer almaları, okul gelişim çabalarında etkin bir biçimde yer almaları gerektiği söylenebilir. Day (2002) yaptığı çalışmada eğitimdeki reformların başlatıcısı olarak öğretmen liderleri göstermektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen

liderlerin eğitim öğretim süreçlerinde yeni uygulamalar denedikleri, bu çalışmalarını meslektaşları ile paylaştıkları, kendilerini sürekli geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderler sınıf gelişimi ve okul gelişimi çabalarına öncülük etmek suretiyle liderlik davranışını icra etmektedirler. Harris (2002a) yaptığı çalışmada, öğretmen liderlerin okul değişiminde katalizör görevi üstlendiklerini ve diğer öğretmenleri değişime yönelik güdülediklerini vurgulamıştır. Alanyazında öğretmen liderliği ve öğretmen liderlerin değişimi yönetebilme becerilerinin önemine değinen araştırmalar mevcuttur (Harris ve Hopkins, 1999; Harris ve Muijs, 2003a). Bu çalışmanın bulguları da öğretmen liderlerin değişim ajanı olduklarını göstermesi bakımından alanyazınla uyum içindedir.

Araştırma bulguları, öğretmen liderlerin sürekli mesleki gelişimi sağlayabilme noktasında zaman ve çaba harcadıklarını göstermektedir. Buna göre katılımcılar öğretmen liderlerin mesleki açıdan kendilerini sürekli geliştirdiklerini, diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak meslektaşlarının mesleki gelişimine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Zira Lieberman'ın (1995) yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuca göre, öğretmen liderler için gerekli temel davranışlardan biri mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleridir. Başka bir çalışmada Harris ve Muijs (2003) mentörlük ve yetişkin eğitimi gibi mesleki gelişimi kapsayan liderlik rollerinde desteklenmesi gerektiğini değinmişlerdir. Kendini sürekli geliştiren öğretmen liderlerden öğretim süreçlerine dönük gelişimleri takip etmeleri aynı zamanda yeniliklere açık olarak kendini farklı kaynaklardan besleyip gelişimlerini sürdürmelerini beklenebilir.

Araştırmanın öğretmen liderliği davranışlarında ortaya çıkan bir diğer bulgusu ise öğretmen liderlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının beklenmesidir. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların etkili iletişim becerilerine sahip olmayı iyi bir dinleyici olma, sözlü ve yazılı olarak kendini iyi ifade edebilme, iletişim teknolojilerine hâkim olma ve etkin kullanabilme olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerden beklenen davranışlar arasında iletişim becerilerinin önemine vurgu yapmışlardır. Lieberman ve Miller'in (2005) yaptığı çalışmada öğretmen liderlerden güçlü bir iletişim kurma ve ilişki kurma davranışları beklendiği ortaya konmuştur. Mevcut araştırmada da

öğretmen liderlerden açık iletişim kurmalarının, meslektaşları ile fikir paylaşımında bulunmalarının, okulda problemle karşılaşıldığında çözümler getirmelerinin beklendiği bulgulanmıştır. Zira Harris ve Lambert'in (2003) yaptıkları araştırmada profesyonel bilgi ve beceriler bağlamında iletişim becerisinin önemine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, öğretmen liderlerin öğrenme süreçlerini etkili ve verimli şekilde yürütebilmeleri, okul gelişim süreçlerinde aktif rol alabilmeleri, yaptıkları çalışmaları meslektaşları ile paylaşabilmeleri noktasında etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının önemli davranışlar arasında olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen liderlerden beklenen bir diğer davranış ise meslektaşları ile işbirliği yapabilmeleridir. Başka bir anlatımla, öğretmen liderlerden mentörlük yapmaları, yaptıkları çalışmaları zümreleriyle paylaşmaları, alanlarındaki gelişmeleri takip edip meslektaşları ve farklı branşlardaki öğretmenlerle işbirliği yapmaları beklenmektedir. Harrison ve Killion (2007) öğretmen liderliği rollerinde mentörlük rolüne vurgu yapmış ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe kazanmaları noktasında verdikleri desteğe değinmişlerdir. Bir başka araştırmada Harris ve Muijs (2003b), öğretmen liderlerin yeni fikirler denemelerinin ve yapıcı geribildirimler vermelerinin önemine değinmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen liderlerden okulun tüm süreçlerinde yer alarak yeni bilgi, beceri ve fikirlerini paylaşmalarının kendilerinden beklenen önemli davranışlar arasında olduğu söylenebilir. Zira alanyazında öğretmenler liderlerin meslektaşları ile işbirliği yapmalarını okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması bağlamında önemini gösteren birçok araştırma mevcuttur (Frost ve Harris, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2000b; Little, 2000).

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma noktasında öğretmen liderlere büyük sorumluluk düştüğü anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu, her birinin farklı sosyo-kültürel ortamlardan geldiğini bilerek davranış sergilemeleri beklenmektedir. Harris (2002a) öğretmen liderlerin üstlenmeleri beklenen en önemli rollerden birinin öğrencilerin tamamının öğretim süreçlerine etkin katılımlarını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Harris ve Muijs (2003a) öğretmen liderlerin zamanlarının çoğunu sınıflarında geçirdiklerini dolayısıyla öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini bilmeleri ve bu gereksinimleri gidermeye dönük bir öğretim

planlanmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Buna göre, öğretmen liderlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarını bilerek davranmalarının beklendiği düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmen liderlerin öğretimsel yeterliliğe sahip olmaları gerektiğidir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen liderlerden alanlarına ve güncel bilgiye hâkim olma, sahip oldukları bu bilgiyi sınıf ortamına aktarabilme, farklılıklara dönük uygulamalar sergileme ve yer aldıkları her alanda üst düzey performans sergilemelerinin beklendiğine işaret etmişlerdir. Can (2014) araştırmasında öğretmen liderlerin öğrenci motivasyonunu artıracak şekilde sınıf ortamını düzenlemeleri gerektiğine bulgulanmıştır. Başka bir çalışmada, Harris ve Muijs (2003b) öğretmen liderlerin alanlarının uzmanı olmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Okulların merkezinde öğrencilerin yer aldığı düşünüldüğünde, öğretmen liderlerden öncelikli olarak güçlü alan bilgisine sahip olmalarının ve alanlarında sürekli kendilerini geliştirmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmen liderlerin uzmanlıkları yanında entelektüel olmaları, yabancı dil bilmeleri, çok okumaları ve sınıfta adil davranışlarıyla güven ortamı yaratmaları gerekmektedir. Alanyazında öğretmen liderlerin sahip olması gereken rollerle ilgili bir dizi araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Can, 2014; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Lambert, 2003; Leithwood, 2003). Mevcut araştırmanın bu bulgusuna benzer biçimde yukarıda anılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek suretiyle okulda yapılan öğretimin daha nitelikli olmasına katkı sağlamalarına vurgu yapılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen liderlerden beklenen bir diğer davranış ise öz düzenleme yapabilmeleridir. Öğretmen liderlerin amaçlarını gerçekleştirmek için plan yapma, yaptıkları planı uygulama, zor durumlarda özgüvenlerini koruyup inisiyatif alabilmeleri gerektiği araştırmada ortaya çıkan bir bulgudur. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerin etkili bir planlama yaparak amaçlarına ulaşmalarının, bir ekip üyesi olarak etkin çalışabilmelerinin ve zamanı etkili kullanabilme becerilerine sahip olmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen liderlerden okul gelişimine katkı sağlamak için inisiyatif alıp zorluklar karşısında yılmadan hedeflerini gerçekleştirmelerinin beklendiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada son olarak incelenen bir diğer husus ise öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için yapılması gerekenlerle ilişkilidir. Buna göre katılımcılar öğretmen liderliğini yaygınlaştırmak için yapılması gerekenleri; öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletme, yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme, okulda demokratik bir ortam oluşturabilme, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle mesleki gelişimlerinin sağlanması ve öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme olarak sıralamışlardır. Araştırma bulgusu her öğretmenin eşit niteliklere sahip olmadığı noktasından hareketle, öğretmen liderlere farklı sorumluluklar yüklenerek kariyer basamaklarının uygulanması gerektiğini göstermektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerin mesleklerini yüksek motivasyonla gerçekleştirebilecekleri ortamların gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Buna göre, öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergileyebilecekleri, fırsatlar yakalayabilecekleri ortamların tesisi öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasında önemli olduğu düşünölmektedir. Harris ve Muijs (2005) de öğretmenlerin kurslarla, eğitimlerle liderlik gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özetle, öğretmenlerin kariyer basamakları ile birlikte sistemli bir liderlik eğitiminin geçirilmesinin öğretmenlerin liderlik rollerini daha fazla sergilemelerine imkân vereceği söylenebilir.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için öğretmen liderlerin maddi veya manevi olarak yaptıkları işin karşılığını almayı bekledikleri araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Araştırmanın bu bulgusu Can'ın (2007) öğretmenlerin daha üretici ve girişken olabilmeleri için başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinin ve cesaretlendirilmesinin sağlanması gerektiğine yönelik araştırma bulguları, mevcut araştırma bulgularının ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve cesaretlendirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada Murphy (2007), öğretmenlerin teşvik edildiklerinde sınıf dışında daha çok liderlik davranışı sergileyeceklerini bulgulamıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için işinde öne çıkan, üst düzey performans sergileyen öğretmenlerin politika yapıcılar tarafından ödüllendirilmeleri gerektiği, öğretmenlerin refah düzeyinin yüksek olmasının öğretmen liderliği davranışları için gerekli donanımı edinebilmelerine katkı sağlayacağı ve öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonuna katkı sağlayacağı mevcut araştırma bulgularının gösterdiği noktalardır. EBS'nin

(2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığında yeterli ücreti alamadıkları araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Özetle, öğretmenlerin maddi ve manevi şekilde ödüllendirildiğinde daha fazla liderlik davranışları sergilemeleri beklenebilir.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılması için yapılması gerekenlerden bir diğeri, okulda demokratik bir ortamın tesis edilmesidir. Araştırma bulguları, katılımcılar okullarda yöneticilerin tutumlarının öğretmen liderliğinin gelişiminde kritik bir faktör olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için yöneticilerin gücünü paylaşmaları, öğretmenlere çalışabilecekleri güvene dayalı bir ortam sağlamaları ve öğretmenleri karar süreçlerine katmaları gerekmektedir. Harris ve Muijs (2005) öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemek için okul yöneticilerine güvenme isteği duyduklarını vurgulamışlardır. Başka bir çalışmada Katzenmeyer ve Moller (2013), okul müdürünün eylemlerine değinmiş ve okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışları sergilemelerinin öğretmenleri liderlik davranışları sergilemeleri yönünde güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Yine başka bir çalışmada Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), öğretmen liderliğinin okul yöneticilerin öğretmenleri karar süreçlerine etkin bir biçimde dâhil etmesiyle gelişebileceğini ortaya koymuşlardır. Alanyazında öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılması bağlamında yapılması gerekenlerin değinildiği birçok çalışma mevcuttur (Frost, 2008; Frost ve Durrant, 2003; Harris, 2003; Muijs ve Harris, 2003). Mevcut araştırmanın bulgularına benzer biçimde bu çalışmalarda da öğretmenler için kariyer sisteminin kurulması, öğretmenlere maddi ve manevi destek sağlanması, liderlik eğitimleri verilmesi ve okullarda öğretmenleri destekleyecek çalışma ortamının oluşturulması için zaman ve kaynak harcanması gibi hususlara temas edilmiştir.

Araştırmada öğretmen liderliğinin geliştirilmesi bağlamında ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğidir. Araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları öğretmen liderlerin yetiştirilmesinde, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminin ve fakültelerde öğretmen adaylarının liderlik davranışı sergileyebilecekleri modellerde

yetiştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Can'ın (2014) belirttiği gibi öğretmen yetiştirme ortamlarının geliştirilmesinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan YÖK ile yapılacak işbirliği çerçevesinde öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması, öğrenci seçimine dikkate edilmesi maddeleri araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Buna göre, okullarda öğretmen liderlerin çoğalması için Eğitim Fakültelerine öğretmen adayı seçiminin, seçilen öğretmen adaylarının iyi bir eğitimden geçmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hizmetiçi eğitimlerle desteklenmesi ise araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğretmen liderliğini geliştirmek için profesyonel kişiler tarafından verilen öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayıcı eğitimler düzenlenmesi beklenmektedir. Can (2014) da öğretmenlerin gelişimlerini sağlayıcı üniversitelerle işbirliği içinde lisansüstü programlar düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer biçimde Arslan ve Özdemir'in (2015) öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesi gerektiğini ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde ise öğretmenlerin genel ve alana yönelik becerilerini geliştirmek için programlar düzenleneceğinin ifade edilmesi araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Zira Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de yer aldığı gibi nitelikli hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin etkin liderlik davranışları gösterme potansiyellerinin artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın öğretmen liderliğini geliştirme noktasında ortaya çıkan son bulgusu ise öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamaların gerçekleştirilmesidir. Katılımcılar özerk davranabilen öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini planlamalarının, kullanacakları öğretim materyallerini seçebilmelerinin ve öğretimle ilgili tüm kararlarda söz sahibi olabilmelerinin öğretmen liderliği için önemli olduğunu düşünülmektedir. Buna göre, özerk davranan öğretmenlerin daha fazla karara katılması, mesleğinden daha fazla doyum sağlaması, öğrenci başarısı için daha fazla uygulamalar yapması beklenmektedir. Kılınç, Bozkurt,

İlhan'ın (2018) araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki özerkliği, öğretmenin okula ilişkin süreçlerde daha fazla söz sahibi olması, yüksek motivasyonla mesleğini icra etmesi olarak algıladıklarını göstermektedir. Jumani ve Malki (2017) öğretmen özerkliğini sağlamanın öğretmen profesyonelliğini geliştireceğini dolayısıyla öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışlarını sergileyeceğini vurgulamışlardır. Başka bir araştırmada Wilches (2007), çoğu zaman öğretmenle ilgili kararların üst yönetimler tarafından verildiğini, öğretmenlerin eğitimle ilgili amaçlarını gerçekleştirmek için özerklik istediklerini belirtmiştir. Zira öğretmenlerin daha özerk olmaları okullarda daha yaratıcı çalışmalar yapmalarını ve derslerini öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini daha fazla dikkate alarak tasarlamalarını sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinde artışla birlikte daha fazla liderlik davranışı sergilemeleri beklenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada katılımcıların çoğunun öğretmen liderliğinin amacını her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, mesleğe yabancılaşmayı önleme, etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama olarak anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderlerden her öğrencinin öğrenebileceği ortamlar yaratarak öğrencilerin başarısını artırmaları, okulda uzmanlıkları ile öne çıkıp meslektaşları ile işbirliği yapmaları beklenmektedir. Ayrıca her öğrencinin öğrenmesini sağlayıp öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamak, öğretmenlerin mesleklerini severek yapıp, kendilerini gerçekleştirebilecekleri fırsatlar sunmak, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarının önüne geçmek, öğretmenlerin risk, sorumluluk ve inisiyatif alabildikleri ortamlar yaratarak moral düzeyi yüksek bir kurum kültürü oluşumuna katkı sağlamak öğretmen liderliği amacı kapsamında değerlendirilebilir.

Araştırmanın öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları boyutunda ortaya çıkan sonuçlarından biri, öğretmen liderliğinin katılımcılar tarafından eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlama olarak anlaşılmasıdır. Öğretmen liderlerin, mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip, eğitimin felsefi temellerine hâkim, kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilen, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerin giderebilen, değişimi başlatan ve uygulayan bireyler olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmen liderlerin öğretimsel yeterliliğe, güçlü alan bilgisine ve pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerektiği, mesleklerine severek yaptıkları, bireysel farklılıklara hitap edebildikleri, sahip oldukları güçlü iletişim becerileri ile okulun tüm paydaşları ile kişiler arası olumlu ilişkiler kurabildikleri ve okuldaki değişimi başlatma ve uygulamada öncü bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinde okul yöneticisinin liderliğinin, okul iklimi ve kültürünün, örgütsel yapının ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretmen

liderliğini etkileyen önemli değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticileri yönetsel güçlerini paylaşarak, öğretmenleri karara katarak, öğretmenlerin özerkliklerini ve yaptıkları çalışmaları destekleyerek öğretmenleri daha çok liderlik davranışları sergilemeleri noktasında teşvik etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sağlıklı okul ikliminde öğretmenlerin daha çok liderlik davranışları sergileyecekleri ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeridir. Demokratik normların hâkim olduğu, yaratıcılığın teşvik edildiği okul kültürlerinin ve öğretmenleri karara katan örgütsel yapının öğretmen liderliğini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerinde önemli değişkenlerden biri olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmadan ortaya çıkan bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında yönetim desteğinin yetersizliğinden, bürokratik engellerden, öğretmenlerin yeniliğe dirençlerinden, meslektaşların eşitlikçi normlarından, sınav odaklı eğitim sisteminden, demokratik işbirliği ve güven ortamının yetersizliğinden, öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığından kaynaklı sorunlar yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen liderlerin değimi yönetebilmeleri, sürekli olarak mesleki gelişimlerini sağlamaları, etkili iletişim kurabilmeleri, meslektaşları ile işbirliği yapabilmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi düzenleyebilmeleri, öğretimsel yeterliliğe sahip olmaları ve öz düzenleme yapabilmeleri öğretmen liderliği davranışları olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişleterek yeterli ücret artışı ve manevi ödüllerle, okulda demokratik bir ortamın oluşturulmasıyla, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasıyla, amaca uygun hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesiyle ve öğretmen özerkliğini artırmaya dönük uygulamaların gerçekleştirilmesiyle öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Ortaöğretim kurumlarında öğrenci başarısının artırılması, okullarda kurumsal gelişimin, meslektaş işbirliğinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin daha iyi

sağlanabilmesi için yöneticilerin; yönetsel güçlerini paylaşması, öğretmen liderliği için uygun bir okul ortamı sağlaması, öğretmenleri liderlik davranışları sergilemeleri noktasında desteklemesi, öğretmenleri okulun farklı süreçlerine ve kararlara katması, öğretmen liderliği ile ilgili anlayışın yerleşip gelişmesine katkı sağlayabilir.

2. Öğretmen liderliğinin okullarda yaygınlaşmasında hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirilecek etkili uygulamaların planlanması ve uygulanması etkili olacaktır.

3. Milli Eğitim Merkez örgütü, il ve ilçe düzeyinde öğretmenlerin liderlik davranışlarını geliştirici eğitimler düzenlenmesinin, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri noktasında etkili olabilir. Hazırlanacak programlarda meslektaş işbirliği, mesleki gelişim, öğrenci başarısını artırma, okul gelişimi, yeniliğe açıklık gibi unsurlar göz önüne alınması ve eğitimlerin uzman kişilerce verilmesi sürece olumlu katkı sağlayabilir.

4. Kariyer basamaklarında gerekli düzenlemenin ve ödüllendirme sisteminin politika yapıcılar tarafından yeniden yapılandırılmalıdır.

5. Mesleğe yeni başlayan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliği ile ilgili farkındalıklarını artırıcı eğitimlerin düzenlenmelidir.

6. Okul yöneticilerine paylaşımcı liderlik ve öğretmen liderliği kavramları ile ilgili eğitimler verilmeli okullarda öğretmen liderliğini geliştirici ortamların yaratılması noktasında okul yöneticileri teşvik edilmelidir.

6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmen liderliğinin öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

2. Öğretmen liderliğine yönelik öğrenci ve okul yöneticilerinin algılarını ortaya çıkarmaya dönük çalışmalar yapılabilir.

3. Öğretmen liderliğinin okul gelişimi ve okul etkinliğine etkisini araştıran karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

4. Mevcut araştırma ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin farklı çalışmalar ilköğretim kurumlarında ve farklı örneklerde gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akert, N., & Martin, B. N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International journal of education*, 4(4), 284-299. doi:10.5296/ije.v4i4.2290
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141- 160. doi:10.1177/0192636511415397
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Ash, R. C., & Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 15-22.
- Ault, C. R. (2009). *A case study of leadership characteristics of teacher leaders in an urban literacy program*. (Doctoral dissertations). Retrieved from ProQuest Dissertations and database. (UMI No.3346278)
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakioglu, A. (1998). Lider öğretmen. *MU Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 54, 181-209.
- Baltacı, A. A. (2018). Conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta kappan*, 82(6), 443-449.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.

- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An International Review*, 45(1), 5-34.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 207.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Beauchamp, F., & Dentith, A. M. (2004, September). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *In The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. National College for School Leadership.
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. M. Durmuşçelebi, (Çev.). Konya: Dizgi Ofset.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) .İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovation in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 27-37.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.

- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik psikolojisi. N.Güçlü ve S.Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik. Teori, araştırma ve uygulama* İçinde (s. 17-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher leadership in a professional development school. *The annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Buckner, K. G., & McDowelle, J. O.(2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41. Doi:10.1177/019263650008461607
- Burgess, C. A. (2012). *Teachers' Perceptions Of Teacher Leadership And Teacher Efficacy: A Correlational Study* (Doctoral dissertation, Walden University).Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI.3493784).
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (11. Baskı) Ankara: PegemYayıncılık
- Burns, J. M. (1998). Transactional and transforming leadership. *Leading organizations*, 5(3), 133-134.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 347-373.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009a). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2009b). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.

- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Azizoglu, Ö. ve Aydın, M. E. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cawelti, G. (1987). *How effective instructional leaders get results*. The Annual Meeting of the American Association of School Administrators, New Orleans
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama* İçinde s. 131-183. Ankara: Pegem Akademi.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Crowther, J. R. (2000). *The ELISA Guidebook*. Springer Science & Business Media.
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2004). Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 506-508.
- Crowther, F., & Olsen, P. (1996). *Teachers as Leaders: an Exploration of Success Stories in Socio-Economic Disadvantaged Communities*. Wide Bay Southern School Support Centre.
- Curtis, R. (2013). Finding a new way: Leveraging Teacher Leadership to Meet Unprecedented Demands. *Aspen Institute*.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.

- Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003). A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 477-507.*
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Education and Research, 37(8), 677-692.* doi:10.1016/S0883-0355(03)00065-X
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online, 13(2), 334-344.*
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Sage.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları: vizyoner liderlik-dönüşümcü liderlik-işlemci liderlik. Liderliğe genel bir bakış. N.Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *eğitim yönetiminde liderlik. Teori, araştırma ve uygulama, İçinde (97-141).* Ankara:Pegem Akademi.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute.*
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences, 1(1), 1-32.*
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (11. Baskı).* İstanbul: Beta.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: a review of empirical findings. *Psychological Bulletin, 76(2), 128-148.*
- Fink, D. (2005). *Leadership for mortals: Developing and sustaining leaders of learning.* Sage.
- Fraser, R. J. (2008). *Demystifying teacher leadership in comprehensive high schools.*(Doctoral dissertation).Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.(UMI No.3311546) University of Pennsylvania.
- Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation, 28(4), 337-352.*
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact. *School leadership & management, 23(2), 173-186.*

- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African view. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gökçe, F. (2000). *Değişim sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry," *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (Winter, 1982), 233-252.
- Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in Education*, (118-131). London: Sage.
- Güçlü, N. (2016). Liderliğe genel bir bakış. N.Güçlü ve S. Koşar (Ed.),*eğitim yönetiminde liderlik. Teori, araştırma ve uygulama*, İçinde (01-16). Ankara:Pegem Akademi.
- Hallinger, P. (2008, April). Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York*.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). Instructional Leadership in Effective Schools. Reports - Research/Technical (143) - Information Analyses (070). U.S Department Of Education Office Of Educational Research And Improvement Educational Resources Information Center (Eric).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2002a). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2002b). *School improvement: What's in it for schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005a). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19(2), 10-12.
- Harris, A. (2005b). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, B., & Drake, S. M. (1997). Implementing high school reform through school-wide action research teams: A three year case study. *Action in Teacher Education*, 19(3), 15-31.
- Harris, A., & Hopkins, D. (1999). Teaching and learning and the challenge of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 257-267.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A review of research. Retrieved January, 25, 2007.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003a). Teacher leadership: Principles and practice. London: national college for school leadership. 08.07.2018, <http://www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=17417>
- Harris, A. & Muijs, D. (2003b). Teacher leadership and school improvement. *Educational Review*, 16 (2), 39-42.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. McGraw-Hill Education (UK).

- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74.
- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27(3), 503-532.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming 'I am just a teacher' syndrome. *Education*, 131(2), 363-372.
- Hinde, E. (2003). Reflections on reform: A former teacher looks at school change and the factors that shape it [On-line]. Teachers College Record, August 03, 2003 Available: [http:// www.tcrecord.org](http://www.tcrecord.org) (ID no. 11183)
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
- House, R. J., & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: some post hoc and a priori tests. *Contingency Approaches to Leadership*, 29, 55.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan. Ankara: Nobel.
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hung, D. K. M. & Ponnusamy, P. (2010). Instructional leadership and schools effectiveness. In *World Summit on Knowledge Society* (401-406).
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.

- Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755.
- Jumani, N. & Malki, S. (2017) Promoting teachers' leadership through autonomy and accountability. In I. Amzat and N. Valdez eds. *Teacher Empowerment toward Professional Development and Practices*, Chapter 2. Singapore: Springer Nature.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Karip, E. (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Katyal, K. R. & Evers, C. W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: Adjusting to the new realities. *International Journal of Educational Research*, 41(4-5), 367-382.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek. S. Özdemir (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi.) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- King, F. (2017). Evolving perspective(s) of teacher leadership: An exploration of teacher leadership for inclusion at preservice level in the Republic of Ireland. *International Studies in Educational Administration*, 45(1), 5-21.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge. How to make extraordinary things happen in organizations (5th ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Başkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. ASCD.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leblanc, P. R. & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: the needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development, and impact on schools and students. M. Brundrett, N. Burton, R. Smith (Ed.), *Leadership in Education içinde* (103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1998). *Distributed leadership and student engagement in school*. Publishers, The Netherlands.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational administration quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000b). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K. Poplin.(1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996), *Transformational school leadership, in k. Leithwood et al* (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785-840), Kluwer Academic

- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, NSF Evaluation Forums, 1992-1994, 67-78.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-165
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.
- Little, J. W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. In M. Fullan (Ed.), *Educational leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lonquist, M.P. & King, J.A. (1993). *Changing the tire on a moving bus: barriers to the development of a professional community in a new teacher-led school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration*. G. Arastaman. (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15 (4), 456-484.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3'th ed.). New York: Longman.
- MEB (2016). PISA 2015 ulusal ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- MEB (2016). TIMMS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Turan, S. (Çev.). Nobel Akademik.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1-14.
- Morgan, G. (1986) *Images of organisations*. London: Paul Chapman Publishing.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-261.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy, L. (2005). Transformational leadership: a cascading chain reaction. *Journal of Nursing Management*, 13(2), 128-136.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*(pp. 681-706). Springer, Dordrecht.
- Musselman, M. R., Crittenden, M. A. & Lyons, R. P. (2014). A comparison of collaborative practice and teacher leadership between low-performing and high-performing rural kentucky high schools. *The Rural Educator*, 35(3).1-9.
- Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between china and malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31(1), 231-235.
- Nolan, B. & Palazzolo, L. (2011). New teacher perceptions of the “teacher leader” movement. *NASSP Bulletin*, 95(4), 302-318.doi:10.1177/0192636511428372
- O'connor, K. & Boles, K. (1992). Assessing the needs of teacher leaders in Massachusetts. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).

- Odell, S. J. (1997). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 120-124.
- O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the accountability era: principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(2),56-71.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Öqvist, A. & Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2015). Teacher leadership: A conceptual analysis. In *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (257-282). IGI Global.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı
- Pellicer, L. O. & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Corwin Press, Inc., Sage Publications, 2455 Teller Road, Thousand Oaks.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş, Çev: Dursun Bayrak, H. Bedir Arslan ve Zeynep Akyüz, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reddin, W. J. (1971). *Managerial effectiveness 3D*. New York: Mc Graw-Hill.
- Reeves, D. B. (2008). Reframing teacher leadership to improve your school. Alexandria, VA: ASCD.
- Rutledge, L. (2009). *Teacher leadership and school improvement: A case study of teachers participating in the teacher leadership network with a regional education service center* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3439841)
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB, England, United Kingdom.

- Scribner, S. M. P. & Bradley-Levine, J. (2010). The meaning (s) of teacher leadership in an urban high school reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 491-522. doi:10.1177/0013161X10383831
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Corwin Press.
- Serin, M. K. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Springer, Dordrecht.
- Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2000a). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P. & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.
- Spillane, J. P. (2004). Distributed leadership: What's all the hoopla. *Institute for Policy Research, Northwestern University*. Available Online at [<http://hub.mspnet.org/index.cfm/9902>].
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J., & Coldren, A. F. (2004). Distributing leadership. In *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*, ed. M. Coles and G. Southworth Milton Keynes : Open University Press.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Stoner, J. A., & Wankel, C. (1986). *Management*. 3rd. Edition. Englewood Cliffs.

- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53–67.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.
- Smylie, M. A. & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Smylie, M. A. & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: the pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577.
- Szeto, E. & Cheng, A. Y. (2017). Developing early career teachers' leadership through teacher learning. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 45(3), 45-65.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (TLEC). (2008). Teacher leader model standards. Retrieved from www.teacherleaderstandards.org
- Tomlinson, C. A. & Germundson, A. (2007). Teaching as jazz. *Educational Leadership*, 64(8), 27-31.
- Urbanski, A. & Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254.
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk?. *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.
- Warren, L. L. (2016). Viewing teachers as leaders without being administrators. *Education*, 136(4).
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A Working Paper. Parker Road, Suite 500, Aurora, CO 80014. Tel: 303-337-0990; Fax: 303-337-3005; Web site: <http://www.mcrel.org>. For full text:

- Webber, C. F. (2018) A Rationale and Proposed Design for Researching Teacher Leadership. Paper Presented to the International Research Conference, Hosted by the Faculty of Education at Guangxi Normal University in Guilin, China, May 26-27, 2018
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-148. doi:10.3102/0034654316653478
- Wilches, U. J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245-279.
- Wynne, J. (2001). *Teachers as leaders in education reform*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. ED462376.
- Xie, D. (2008). A study of teacher leadership and its relationship with school climate in american public schools: findings from sass 2003-2004.(Doctoral dissertation).Retireved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No.3303476)
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. Günbayı, İ.). Ankara: Nobel.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.*ement*, 13(2), 163-186.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., Kurt, T., & Olçum, A. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organization*. Upper Saddle River,NJ: Prentice Hall.

Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: reports of teacher leaders*. Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association. Chicago, IL.



TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.....	48
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Katılımcılarla İlgili Veriler.....	65
Tablo 3. Temalar ve Alt Temalar	77



EKLER

EK-1 Görüşme Formu

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: NİTEL
BİR ARAŞTIRMA
[Görüşme Formu]**

Görüşme;

Tarihi: .../.../2018

Saati: ... : ...

Yeri: Öğretmenler Odası

Kişisel Bilgiler;

Kurumdaki Göreviniz: ...

Yaşınız : ...

Kıdeminiz : ...

Eğitim Düzeyiniz : ...

Sorular

Eğitim araştırmalarında son dönemlerde öğretmen liderliği konusu sıkça ele alınmaktadır. Öğretmen liderliğinin eğitim-öğretim süreçlerinde etkisi olup olmadığı tartışılmaktadır. Öğretmen liderler; sınıf içinde ve dışında liderlik eden, öğrenmeye açık, gelişimsel öğretimsel uygulamaların gerçekleşmesi için meslektaşlarını güdüleyen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilen, yaptığı çalışmalarını meslektaşları ile paylaşan ve okul gelişim çabalarında aktif rol alan bireyler olarak tanımlanabilir.

1-‘Öğretmen liderliği’ kavramını nasıl algılıyorsunuz? Kavram size ne ifade ediyor?

- Okullarda öğretmenlerin liderlik rolü oynamaları bekleniyor mu?(Formel-İnformel)Sizce hangi alanlarda liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır?

- Öğretmen liderlere yaptıkları iş ne anlam ifade etmektedir?

- Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları çalışmalarını nasıl şekillendirmektedir?

2-Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler nelerdir? Bu değişkenleri nasıl açıklarsınız?

- Okul müdürünün desteği öğretmenlerin liderlik sergilemelerini etkiler mi? Düşünceleriniz nelerdir? Okul müdürünüz size hangi konularda destek olur? Müdürünüzden sizin liderlik davranışları sergileyebilmeniz için hangi konularda destek olmasını beklersiniz?

- Okulunuzda nasıl bir okul iklimi hâkimdir? Okul ikliminizle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Okulunuzda nasıl bir okul kültürü hâkimdir? Okul kültürünüzle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Okulunuzun örgütsel yapısı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmenlerin kişisel özellikleri öğretmenlerin liderliğini etkiler mi? Nasıl?

3- Okulunuzda liderlik davranışları sergilenmesi noktasında hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

4-Öğretmenlerden beklenen liderlik davranışları sizce nelerdir? Lider bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olmasını beklersiniz?

- Öğretmen liderliği davranışları sergileyen bireyler hangi kişisel eylemlerde bulunur?
 - Öğretmen liderler ne tür profesyonel bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar? Açıklar mısınız?
 - Öğretmen liderler sergiledikleri işbirliği becerileri ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Neler yaparlar?
 - Öğretmen liderler değişim konusunda ne tür çalışmalar yapar?
- 5- Okullarda öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için neler yapılmalıdır? Neden böyle düşünüyorsunuz?**

6- Öğretmen liderliğinin öğretmene ve okula öğrenciye eğitim öğretim süreçlerine yönelik katkıları neler olabilir? Niçin böyle düşünüyorsunuz?

EK-2 Gözlem Formu
Tarih

Yer

Süre

Sürenin Başlangıç

Zamanı

Sürenin Bitiş

Zamanı

Kayıt Türü

Yapılan Gözlem

EK 3. Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ 02.01.2019
TOPLANTI NO : 2019/01

Karar 2:

20/12/2018 tarih ve 32219 sayılı Doç.Dr.Ali Çağatay KILINÇ'ın dilekçe ve ekleri görüşüldü.
Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç.Dr.Ali Çağatay KILINÇ'ın danışmanlığında yürütülen "Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

ASLİ GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı



EK 4 Kurum İzni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.7325293
Konu :Seçil ARAŞKAL'ın Anket İzni

10/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 13.03.2019 tarihli ve 2957 sayılı yazısı.
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 04.05.2019 tarihli Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans programı öğrencisi Seçil ARAŞKAL "Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi" konulu araştırma çalışmasını ekli yazılarda belirtilen resmi liselerdeki öğretmenlere uygulamak istemektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (9 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)

OLUR
10/04/2019

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Ergenekon mah. Atatürk Bly.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370) 412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta: isizarsatik78@meb.gov.tr İnternet Adresi:

Bügi için: Nuray BUDUR
Uzman Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 34cd9-ef18-3d15-a7ba-9fad kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Seçil ARAŞKAL 21.12.1977 tarihinde Karabük'te doğdu. Bolu Anadolu Öğretmen Lisesi'ni bitirdikten sonra İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngilizce Öğretmenliği'nden 1999 yılında mezun oldu. 2007 yılına kadar farklı ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretmeni olarak çalıştıktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetici seçme sınavına girerek müdür yardımcısı olarak göreve başladı. 2012 yılından beri Karabük Mehmet Vergili Fen Lisesinde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir. Temel ilgi alanları Eğitim yönetiminin tarihi, okul yönetimi, dil öğretimidir.