T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

EMEKLİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: KAZIM KARABEKİR İLKÖĞRETMEN OKULU ÖRNEĞİ

Sezen KAYIKCİ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

EMEKLİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: KAZIM KARABEKİR İLKÖĞRETMEN OKULU ÖRNEĞİ

RETIRED TEACHERS' OPINIONS ON TEACHER LEADERSHIP: THE EXAMPLE OF KAZIM KARABEKIR PRIMARY TEACHER SCHOOL

Sezen KAYIKCİ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2022

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Dönem Projesi Hazırlama Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

…./…./….

(İmza)

Sezen KAYIKCİ

ÖNSÖZ

Cilavuz Köy Enstitüsü mezunu olan iki dedemin, enstitülerin kapatılması ile ismi Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu olarak değişen bu okulun mezunu olan anne ve babamın ışığında büyüdüm. Öğretmenlik, ne zaman sevdiğimi hatırlamayacak kadar küçük yaşlarımdan beri hayatımın merkezinde, aşk ile bağlı olduğum bir meslek oldu benim için. Fen Edebiyat Fakültesi'nin ardından geldiğim Eğitim Bilimleri Enstitüsü benim tam da kendimi bulduğum, mesleğimin derinliklerini keşfedebildiğim, bana yol gösteren bir yer oldu ve ufkumun genişlemesine katkı sağladı.

Ders dönemimde karşılaştığım ve derslerinden birinde Köy Enstitüleri konuşulurken aile üyelerimin bu okullardan mezun olduğunu söylemem üzerine bu konuda çalışmam için beni yüreklendiren ve çok keyifli bir çalışma yapmama vesile olan tez hocam sayın Doç. Dr. A. Faruk Levent'e ne kadar teşekkür etsem az. Her sıkıştığımda desteğini hiç esirgemeyen can dostlarım Hazal Çakmak ve İrem Sert'e sonsuz teşekkürler. Bu yoldan geçenler bilir, tez süreci keyifli olduğu kadar da yorucudur. Önce öğretmen olarak hayatta duruşlarıyla, ardından bu yorucu süreçte hep yanımda olan sevgili anne, babam ve ablam iyi ki varlar.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, emekli öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla, Türkiye'nin köy enstitülerinden biri olan Kazim Karabekir İlköğretmen Okulu'ndan yetişmiş ve çeşitli okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra emekli olmuş öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni ile gerçekleştirilen bu araştırmada, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş Kars ilinden 20 emekli öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veriler altı ana tema altında toplanmıştır: Öğretmen liderliğinin amacı, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları, öğretmen liderliğiyle ilişkili değişkenler, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar, öğretmen liderliği davranışları ve öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasıdır.

Araştırmada ortaya çıkan bulgular şunlardır: (1) Emekli öğretmenler; öğretmen liderliğinin amacını her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, mesleğe yabancılaşmayı önleme, etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlamak olarak değerlendirmektedir. (2) Katılımcı emekli öğretmenler tarafından öğretmen liderliği; 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, değişimi başlatma ve uygulama becerisi olarak açıklanmaktadır. (3) Öğretmen liderliğini etkileyen etmenler ise okul müdürünün liderliği, okul kültürü, okul iklimi, örgüt yapısı, öğretmenlerin kişisel özellikleri olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Emekli Öğretmen, Öğretmen Liderliği

ABSTRACT

This research aims to determine the views of retired teachers on teacher leadership. For this purpose, the opinions of teachers who have had education in Kazim Karabekir Primary School, one of Turkey's village institutes, and who retired after teaching in various schools, were taken on the topic of teacher leadership. This research applied with case design which is one of the qualitative research methods. Face-to-face interviews were conducted with 20 retired teachers from Kars, who were determined by the purposeful criterion sampling method. The data were collected under six main themes: The purpose of teacher leadership, the perceptions of teachers about teacher leadership, variables related to teacher leadership, problems faced by teacher leaders, teacher leadership behaviors, and the prevalence of teacher leadership.

The consequences of the research are as follows: (1) Retired teachers working consider the purpose of teacher leadership as ensuring that every student learns, improving the teaching at school, preventing alienation from the profession, and contributing to the formation of productive school culture. (2) Teacher leadership is perceived as the ability to contribute to educational processes, to have a positive perspective on the profession, to master the philosophical foundations of education, to establish positive interpersonal relationships, to meet the individual learning needs of students, to initiate and implement change by retired teachers. (3) The variables of teacher leadership emerged as the leadership of the school principal, school culture, school climate, organizational structure, and personal characteristics of teachers.

Keywords: Leadership, Retired Teacher, Teacher

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ii
ÖZET iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
Bölüm I: Giriş 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 2
1.3. Önem 3
1.4. Varsayımlar 4
1.5. Sınırlılıklar 5
1.6. Tanımlar 5
Bölüm II: Alanyazın 6
2.1. Lider ve Liderlik 6
2.1.1. Liderliğin Öğeleri 7
2.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar 8
2.1.3. Liderlik Hakkında Ortaya Atılmış Teoriler 9
2.1.3.1. Özellik Teorisi 10
2.1.3.2. Davranışsal Liderlik Teorisi 10
2.1.3.3. Durumsal Liderlik Teorisi 12
2.1.3.4. Modern Liderlik Teorileri 13
2.1.3.4.1. Dönüşümcü Liderlik 14
2.1.3.4.2. Dağıtımcı Liderlik 15
2.1.3.4.3. Öğretimsel Liderlik 16
2.2. Öğretmen Liderliği 20
2.2.1. Öğretmen Liderlerin Rolleri 22

2.2.2. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Unsurlar 24
2.2.3. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Unsurlar 26
2.2.4. Öğretmen Liderliğinde Yönetimsel Faktörler 27
2.3. Öğretmen Lider 29
2.3.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları 30
2.3.2. Öğretmen Liderlerin Davranışları 31
2.4. Öğretmen Yetiştirme 35
2.4.1. Köy Enstitüleri 36
2.4.2. Kazım Karabekir İlkokulu 40
Bölüm III: Yöntem 43
3.1. Araştırmanın Modeli 43
3.5. Verilerin Analizi 46
3.5.1. İnandırıcılık 47
3.5.2. Aktarılabilirlik 47
3.5.3. Tutarlılık 48
3.5.4. Teyit Edilebilirlik 49
3.5.5. Araştırmada Etik 49
3.5.6. Araştırmacının Rolü 50
Bölüm IV: Bulgular 51
4.1. Öğretmen Liderliğinin Amacı 52
4.2. Öğretmen Liderliğine İlişkin Emekli Öğretmelerin Görüşleri 59
4.3. Öğretmen Liderliğiyle İlişkili Değişkenler 67
4.4. Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar 75
4.5. Öğretmen Liderliği Davranışları Değişimi Yönetme Becerisi 82
4.6. Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması 89
4.7. Araştırmacının Gözlemi ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
Bölüm V: Tartışma 97

SONUÇ..... 104
Kaynakça 107

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılmcılara Ait Demografik Bilgiler 45
Tablo 2 Çalışmaya Ait Tema ve Alt Temalar 51
Tablo 3 Tema 1: Öğretmen Liderliğinin Amacına İlişkin Görüşler 53
Tablo 4 Tema 2: Öğretmen Liderliğine İlişkin Emekli Öğretmenlerin Görüşleri 59
Tablo 5 Tema 3: Öğretmen Liderliği İle İlgili Değişkenler 67
Tablo 6 Tema 4: Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar 75
Tablo 7 Tema 5: Öğretmen Liderliği 82
Tablo 8 Tema 6: Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması 90

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıl, her alanda hızlı gelişimlerin ve değişimlerin görüldüğü bir dönemdir (Özdemir ve Kavak, 2017). Bugün gelinen noktada bu değişim içerisinde önemli olan, bu değişime ayak uydurabilecek ve değişimi geliştirip aktarabilecek bireyler yetiştirebilmektir. Belirtilen amaca ulaşmanın bilinen en temel ve sağlam yolu eğitimdir. Bu bağlamda uluslar, yıllarca eğitimin kalitesini ve niteliğini artırabilmek adına çözümler aramıştır. Eğitimciler ve eğitim politikacıları, ulusal ve uluslararası anlamda yapılan öğrenci değerlendirmelerini baz alarak ülkelerin eğitim alanında başarısı, eğitime yapılan yatırımlar, yatırımlarla gelen değişimin etkililiği gibi konularda değerlendirme yapmak ve yol çizmek için veriler sağlamaya çalışmışlardır (Akkuş, 2014). PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralama anlamında birçok ülkenin gerisinde kalması, ortaöğretim ve yükseköğretime geçişteki ulusal sınavlarda hedeflenen başarının yakalanamaması (Özdemir ve Kavak, 2017), Türk eğitim sisteminin nicelikten ziyade niteliksel olarak geliştirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu düşünceden yola çıkarak Türkiye'de eğitim alanında değişimler ve dönüşümler sağlamak için özellikle 80'li yıllar sonrasında bazı girişimlerde bulunulmuştur. Çoban (2016); yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim programlarının hazırlanmasının, Fatih Projesi'nin, zorunlu eğitimin 12 yıl olmasının, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarındaki gelişmelerin, dershanelerin kapatılmasının bu değişikliklerden bazıları olduğunu belirtmiş; bu değişikliklerle eğitim sistemlerinin daha verimli işlemesinin amaçlandığını ancak sadece biçimsel değişikliğin ötesine geçilemediğini dile getirmiştir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), son yıllarda toplumdaki değişimler ve gelişimlerin etkililiğinin sağlanabilmesi için eğitimde uygulayıcılık görevine üstlenen öğretmenlerin, değişim ve gelişim süreçlerine aktif şekilde katılması ve yeni davranışlar kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik özelliklerinin daha ön plana çıkmasına zemin hazırlanmıştır. Günümüzde liderler, güç kavramını tek başlarına ellerinde tutma noktasında zorluklar yaşamaktadır ve liderlik gücünü çevresindeki paydaşlara dağıtması zorunlu hale gelmektedir (Derrida, 1979; Faucault, 1982; Feyerabend,1987; Habermas, 2004). Bu bağlamda eğitim kurumlarında liderlik rolünü üstlenen okul

yöneticileri, liderlik gücünü okul içinde dağıtarak okulun amaçlarına ulaşmasına ve kaliteyi artırma bakımından eğitime katkı sağlayabilirler. Aynı zamanda okulların yönetilmesinde etkililiğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin de yönetim süreçlerine dahil olmaları gerekmektedir. Smylie (1995), okullarda planlanan tüm çalışmalar için bir ekibin oluşturulması gerektiğini ve bu ekip için liderlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Eker (2019) ise öğrenci başarısı noktasında öğretmenlerin liderlik davranışlarının, okul yöneticisinin liderlik davranışlarından daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görev alanları içerisinde sadece sınıf ortamları ve öğretim etkinlikleri bulunmamakta bunun yanında okul çevresi ve okul programlarında da çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır (Can, 2016). Eğitimin istenen düzeyde sonuçlar vermesi birçok etmene bağlı olmakla birlikte, öğretmen ve öğrenciler asıl önem verilecek kişiler olmalıdır (Sümbül, 2006; Şişman, 2014). Öğretmenler gerek sınıf ortamında gerek sınıf dışında öğrencileriyle, velilerle, meslektaşlarıyla ve diğer okul üyeleriyle etkileşim içerisindedir; bu etkileşim sonucunda yaşadıkları toplumu ve çevresini etkileme yeteneğine sahip bireylerdir. Bu etkileşim aynı zamanda öğretmenin liderlik rollerinin açığa çıkmasına olanak tanır. Öte yandan Can'ın (2006) da ifade ettiği gibi yapılan eylemlere ve yapanların konumlarına göre eğitim kurumlarını da kapsayacak şekilde farklı liderlik rolleri gün yüzüne çıkmıştır. Beycioğlu (2009), son zamanlarda eğitim kurumlarında adına sıkça duyduğumuz ve gerek meslektaşlarının gerekse öğrencilerin performanslarının artırılması anlamında büyük öneme sahip olduğu vurgulanan liderlik rollerinden birisinin de öğretmen liderliği olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler, başkalarını etkileme gücüne sahip, etkili iletişim becerisi olan, kendi dâhil her insanın eksikliklerinin olduğunu bilen ve sürekli yeni şeyler öğrenmeye çalışan kişilerdir (Ağırman, 2016). Bu kapsamda düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerine ait nitelikleri ve öğrencilere karşı gösterdikleri liderlik davranışları, okulun gelişmesi ve etkililiği açısından önem taşımaktadır (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, emekli öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Emekli öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliğinin amacı nedir?

b) Emekli öğretmenler liderliği hakkında ne düşünmektedir?

c) Emekli öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler nelerdir?

d) Emekli öğretmenlere göre liderlerin okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

e) Emekli öğretmenlere göre öğretmenlerden beklenen öğretmen liderliği davranışları nelerdir?

f) Emekli öğretmenlere göre öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için hangi önlemler alınabilir?

1.3. Önem

Eğitimde istenilen akademik başarıya ulaşmak ve öğrencilerin her yönden olumlu değişimler göstermesini sağlamak ancak liderlik rolü oynayan öğretmenler mümkündür. Bugünkü koşullar çerçevesinde, öğretmenler yalnızca sınıfa girip kurgulanan eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren, ders anlatan bireyler değildir. Günümüzün liderlik anlayışı eski usul öğreten-öğrenen sürecini ortadan kaldırmış; öğretmenin öğrencilerini etkileyerek öğrenme sürecini organize ettiği yeni bir düzlem yaratmıştır. Öğretmen liderliğinin öğrenme sürecine olumlu katkı yapması ve öğrencilerin gelişime açık, başarılı bireylere dönüşmesi öğretmen liderliğinin uygulanması hususunda öğretmenleri teşvik edecektir.

Teknolojik gelişmeler ve geliştirilen yeni bakış açıları sayesinde hızla dönüşen bir dünyaya uyum sağlamak; kendini geliştirirken aynı zamanda öğrencilerinin ve okulun diğer bileşenlerinin de kendilerini geliştirmelerine liderlik etmek, bunun öncülüğünü üstlenmek öğretmenlere düşen bir sorumluluktur. Bu çalışma, emekli öğretmenlerin liderlik davranışları deneyimlerinden ve buna ilişkin kazanımlarından hareketle, çalışmanın ulaştığı öğretmenlere, öğrencilerinin başarısında, meslektaşlarının gelişiminde ve okulun hedeflerine ulaşmasında öğretmen liderliğinin katkısını sunmayı amaçlamaktadır. Böylece öğretmenin, kendisinin ve meslektaşlarının liderlik davranışlarını gözlemleyerek farkındalığını artırması; kendisine ve okul çevresine katkıda bulunması umulmaktadır. Diğer bir yandan bu çalışma, öğretmen liderliğinin gücünün farkında olan okul yöneticilerine de liderlik davranışları göstermeleri noktasında öğretmenleri destekleyerek cesaretlendirmeleri, onlara fırsatlar yaratmaları ve rehber olmaları bağlamında katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ancak kimi zaman okul yöneticilerinin

öğretmenlere destek vermek yerine zorluk çıkarması, öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin açığa çıkmasını engelleyebilmektedir.

Bu çalışmanın en temelde toplumun en önemli unsurlarından biri olan eğitim-öğretim sürecine ve bunun yürütücüsü olan öğretmenlere katkı sunması hedeflenmektedir. Bireylerin yetiştirilmesinde ailede alınan eğitimin yanı sıra okulda alınan eğitimin önemi yadsınamaz bir yerde durmaktadır. Öğretmenler nezdinde, yalnızca müfredatla sınırlı kalmayarak öğrencilere; topluma faydalı, kendine güvenen, lider vasıfları taşıyan, içinde bulunduğu topluluğu ve toplumu ileri taşıyacak birer birey olmayı öğretebilmeleri açısından da öğretmen liderliğinin farkındalığı önem arz etmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin liderlik potansiyellerini keşfetmeleri, geliştirmeleri ve bunun dışarıdan destekleniyor olması fark yaratacaktır.

Çalışmanın bir diğer odağını oluşturan Köy Enstitüleri ve onun dönüşmüş bir biçimi olan İlköğretmen Okulları; öğretmen liderliği vasıflarının pratik olarak öğrencilere kazandırıldığı, bunun öneminin farkında bir biçimde işleyen, öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefleyen bir çizgide olması bakımından çalışmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, şu an emekli öğretmenler olan Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nun son mezunlarına ulaşılabilmiş ve katılımcıların konuya ilişkin görüşlerine bu tez kapsamında yer verilmiştir. Çalışma bu yolla, teorik olarak çok önemli bir yere denk düşen öğretmen liderliğinin pratikteki izdüşümünün izini sürmeyi; buna bağlı olarak Türkiye eğitim tarihinin önemli bir konusu olan Köy Enstitülerini ve ona bağlı ilkeleri de analiz etmeyi hedeflemektedir.

Bu çalışmanın önemi, hem teorik olarak öğretmen liderliğinin önemine hem de pratikteki karşılığına yer vererek bir sağlama yapmayı hedeflemesindedir. Buradan hareketle çalışmanın; öğretmenlerin gösterdiği liderlik davranışlarını, liderliğe ilişkin düşüncelerini, çevresine faydalı olabilmek adına yapacaklarını etkileyeceği umulmakta; öğretmenlere, okul yöneticilerine ve politika yapıcılara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayım dikkate alınmıştır:

1. Emekli öğretmenlerin araştırma sorularını içten ve samimi cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma Kars İli Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nu 1975-1976 eğitim-öğretim yılında tamamlayan, okulun son mezunlarından olan 20 öğretmenle sınırlıdır.

2. Elde edilen veriler 2019-2020 yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: Bu çalışma kapsamındaki lider, kendisini dıştan kuşatan sosyal unsurlar ile içten kuşatan etkileyici unsurları kontrol altına alarak özgürlüğünü kazanan; kazandığı özgür iradeyle seçtiği ve kendine ideal edindiği yaratıcı davranışların sorumluluğunu temel alarak ahlaki hareketi yaşayan kişidir (Erel, 2013).

Liderlik: Bu çalışma kapsamındaki liderlik kavramı, bir organizasyonun belirli hedefler doğrultusunda başarıya ulaşabilmesi için organizasyonda görev alanların motivasyonlarını ve gayretlerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen sosyal bir etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir (Aka, 2015).

Öğretmen Liderliği: Bu çalışmada dile getirilen öğretmen liderliği kavramı genel anlamda, sınıf içerisinde etkili eğitim öğretim liderliği yapabilme, sınıf dışında çeşitli liderlik rolleri alabilme, her türlü eğitim faaliyetlerinde hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine örnek olabilme, çevresiyle iş birliği içerisinde olma, iletişim içerisinde olduğu bireyler üzerinde etkileme gücüne sahip olabilme, değişen toplum karşısında okulun dönüşmesine katkı sağlayabilme becerisini ifade etmektedir (Beycioğlu, 2015).

Bölüm II: Alanyazın

2.1. Lider ve Liderlik

Lider, belirli bir hedefe ulaşmak için birtakım özellikleriyle izleyenlerim etkileyen ve onlara yol gösteren kişi olarak tanımlanabilir. Liderlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle lider ve liderlik kavramları arasında net bir ayrımın olmadığı görülmektedir (Çelik, 2000). Lider, kendisini dıştan kuşatan sosyal unsurlar ile içten kuşatan etkileyici unsurları kontrol altına alarak özgürlüğünü kazanan; kazandığı özgür iradeyle seçtiği ve kendine ideal edindiği yaratıcı davranışların sorumluluğunu temel alarak ahlaki hareketi yaşayan kişidir (Erel, 2013). Bin yıldan daha eski olduğu düşünülen liderlik kavramı "leadare" kelimesine dayanmaktadır. "Leadare" kelimesi; insanlara kılavuzluk eden, onları seyahate çıkaran kişi anlamına gelmektedir ve lider demektir (Ovacıklı, 2018). Liderlik ise uzun süreden beri üzerinde araştırma yapılan ve çok eski tarihlere dayanan bir alandır. Her dönemde farklı yönleriyle ele alman, dönemin özelliklerinden etkilenen liderlik kavramı hakkında süreç boyunca farklı tanımlamalar, teoriler ve düşünceler ortaya çıkmıştır. Geçmiş yıllarda liderlik kavramı bazı kavramlarla birlikte anılmıştır. Nüfuz sahibi olanlar, bilge kişiler, fiziksel güce sahip olanlar, kararlı ve yönetebilme gücüne sahip olanlar, zengin olanlar, agresif yapıya sahip olanlar ve din adamları çeşitli dönemlerde lider olarak adlandırılmışlardır. Günümüzde bile liderlik hakkında ortak bir görüşe dayalı tanımlama yapılamamıştır (Çelik, 2000).

Liderlik hakkında sosyal bilimciler arasında ortak bir fikir oluşmamıştır, ilerleyen dönemlerde de bir uzlaşı olmayacağı kesindir. Politika, din, eğitim gibi birçok alanda liderlik kavramı toplum ve kurumların etkili ve başarılı olması noktasında önemli bir yere sahiptir. Bir dönem liderlik hakkında ortaya atılmış teoriler, başka bir dönem araştırmacıları tarafından eleştirilmiş olup her dönemde ayrı liderlik algısı oluşmuştur (Turan, 2020).

Shackleton'a (1995) göre liderlik; örgütsel amaçlar çerçevesinde insanları ve toplulukları güdüleyen, onların faaliyetlerinde büyük etkiye sahip olan kişidir. Eren'e (2001) göre ise liderlik, bir grup bireyi belirli amaçlar sarmalında toplayabilme ve onları amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirebilme yeteneğidir. Aka'ya (2015) göre ise liderlik, bir organizasyonun belirli hedefler doğrultusunda başarıya ulaşabilmesi için organizasyonda görev alanların motivasyonlarını ve gayretlerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen sosyal bir etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir. Liderlik kavramına

tanımlar çerçevesinde genel anlamda bakıldığında; grup, amaç ve etki üçgeninin bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Özalp Türetgen, Ünsal ve Telman, 2004). Turan'a (2020) göre liderlik hakkında tanımlamalar yapılırken kişilikler, grubun süreçleri, güç, amacın gerçekleşmesi, davranış, kişilerin birbirini etkilemesi ve liderlerin izleyenleri etkileme şekilleri dikkate alınmıştır.

2.1.1. Liderliğin Öğeleri

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda liderlik kavramı ile ilgili uzlaşılan ortak öğenin etki olduğu söylenebilir (Turan, 2020). Liderlik tanımını bir grup araştırmacı süreç, kişi ve görev çerçevesinde incelemiştir. Gini (1997) ve Northouse (2013), çerçeveleri şu şekilde açıklamıştır:

Süreç: Liderlik kavramı hayat boyu devam eden bir süreçtir. Süreç bakımından liderlik; ortak hedef ve amaçlar, güç, değer, lider ve izleyen ilişkisinden oluşan süreçler bütünüdür. Ortak hedef ve amaçlar, liderin izleyenlerini motive etmesini ve etkilemesinin bir sebebidir. İzleyenler olmadan lider olunmaz. Bu bağlamda izleyenler ile liderin etkileşimi, liderin etkililiğini belirler. Hemen hemen tüm liderlerin davranışları ve eylemleri değer odaklıdır Değer kavramı, liderin iyi veya kötü bir lider olmasıyla ilgilidir. Bir kişinin etkileyebilme, yaptırabilme ve değiştirebilme kabiliyeti ise gücüne karşılık gelir. Liderlikte güç kavramı; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişi: Liderler tek bir kişidir ve bu kişilerin ortak özelliği hem iyi bir insan olarak değerlendirebileceğimiz karaktere, karizmaya, uzmanlık bilgisine ve siyasi ihtirasa sahip olmasıdır. Etkili bir lider, iyi bir insandır. Karakter, bir liderde değiştirilemez ve olmazsa olmaz bir özelliktir. Karizma, bazı araştırmacılar tarafından doğuştan gelen bir özellik olarak düşünülse de kişinin zayıf ve güçlü yanlarını bilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için liderlik açısından önem arz eder. Uzmanlık bilgisi çerçevesinde, eskiden liderlerin her şeyi bilmesi beklenmezken günümüzde pek çok alanda özellikle teknik, insani ve kavramsal yönde temel bilgilere sahip olması beklenmektedir. Siyasi ihtiraslar ise bir kişilik özelliğidir ve iyi-kötü olduğu tam kestirilemese de liderlerin siyasi ihtirasları noktasında kendilerine eleştirel bir gözle bakmaları gerekir.

Görev: Liderliğin vizyon, paydaşlık, yönetme ve sorumluluk olmak üzere dört temel görev bileşeni vardır. Vizyon, insanlara ve örgütlere yön gösteren, ümit veren bir

kavramdır. Vizyonsuz lider olamaz ve vizyonun lider tarafından paylaşılması, izleyenlerine inandırılması, açıklığa kavuşturulması gerekir. Gelecek belirsizdir ve bu durum insanları korkutur. Bu bağlamda liderin geleceği izleyenleriyle birlikte kurması ve tasarlaması gerekir. Liderler tek başına tüm işleri yapamaz. Bu işleri paydaşlarla birlikte yapması gerekir. Ortak amaç ve hedefler doğrultusunda tüm riskleri göze alarak paydaşlarını da karar alma süreçlerine dahil etmelidir. Kurumların etkililiğinden ve başarısından liderler sorumludur. Değişimin, dönüşümün ve hedeflerin gerçekleşmesi için liderlik risk ve sorumluluk almalıdır. Yönetme, yönetim ve liderlik birbirinden farklı kavramlardır. Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi için kaynak sağlamak ve bu kaynakları kullanmaktır. Yönetimin özünde rasyonellik, otorite, emir verme, itaat, kurallar ve benzeri durumlar varken liderliğin özünde yaratıcılık, risk alma, değerler gibi durumlar yer alır.

2.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Alanyazında yönetici ve lider kavramlarının tanımlarına baktığımızda birbirlerine yakın anlamları ifade ettiklerini, hatta birbirlerinin yerine kullanılabildiklerini görmekteyiz. Ancak bu iki kavram birbiriyle eş anlamlı kavramlar değillerdir (Biber, 2019). Lider, bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için etkileyen, rehberlik eden kişi olarak; yönetici ise belgelerde yazılı olan esaslarla konumunun gerektirdiği ölçüde sahip olduğu bilgileri ve becerileri uygulayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2012).

Bennis (1989), yönetici ve lider arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

- Yönetici idare eder, lider ise yenilik yapar.
- Yönetici kopyadır, lider ise orijinaldir.
- Yönetici muhafazakardır, lider ise geliştirendir.
- Yönetici sistem ve yapı üzerine yoğunlaşırken, lider insanlar üzerine yoğunlaşır.
- Yönetici kontrole inanırken, lider ise izleyenlerine güven verir.
- Yönetici kısa ve dar görüşlüdür, lider ise uzun ve geniş bakış açısına sahiptir.
- Yönetici nasıl ve ne zaman soruları üzerine, lider ise ne ve ne için sorularına odaklanır.
- Yönetici sonuçla, lider ise ufukla ilgilenir.
- Yönetici taklit eder, lider ise icat eder.

- Yönetici statüyü önemser, lider ise statüye meydan okur.
- Yönetici klasik bir askerdir, lider ise kendine özgü bir kişidir.
- Yönetici işleri doğru yapar, lider ise doğru işler yapar.

Kişilik özellikleriyle kitleleri arkasından sürükleyebilen bir lider, yönetim işinden anlayamayabilir ve kurumu hedeflerine ulaştıramayabilir. Öte yandan liderlik edemeyecek kadar anti sosyal ya da insan doğasından uzak ama yetki ve sorumluluklarını bilen ve tam yerine getiren disiplinli bir yönetici de benzer şekilde kurumu hedeflerine ulaştıramayabilir. Bu nedenle kurumlarda hem lider hem de yöneticinin özelliklerini birlikte ve dengeli bir şekilde taşıyan kişiler kurumların verimli işleyişi açısından daha fazla tercih edilmektedir (Biber, 2019).

Lider yöneticiler; yalnızca birer yönetici değildirler ve yeni hedefler, yeni politikalar üretebilirler. Bunun yanında yeni iş tanımlamaları da yapabilirler. Lider yöneticiler, kurulularının modern yönetim stillerine uyum sağlayabilmesi için liderlik özelliklerini ortaya koyabilmelidir. Büyüme ve gelişme, daha karmaşık yapıların ortaya çıkmasına sebep olur ve lider yöneticiler bu yapıları denetleyebilme ve kontrol edebilme sorumluluğunu taşır (Avcı, 2015). Lider yöneticiler; kendilerini tanırlar ve doğru şekilde ifade edebilirler, hoşgörülüdürler, empati kurmayı bilirler, etkin birer dinleyicidirler, önyargılı değillerdir, konuları saptırmazlar ve gerçeklerden yanadırlar, açık ve nettirler, kişilerden ziyade problemleri eleştirirler, tüm iletişim süreçlerinde öğretir ve öğrenirler, suçlayıcı ve yargılayıcı değillerdir, güven verirler, eleştirilere sabırlıdırlar, doğaldırlar, beden dili ve mimiklerine dikkat ederler, tutarlıdırlar (Işık, 1994). Bu özellikleriyle lider yöneticiler, etkili iletişim tekniklerini kullanırlar. Lider yöneticilik, hem yöneticinin bilimsel anlamdaki yönetim anlayışına hem de liderin insani değerlerine ve sosyal fonksiyonlarına vurgu yapmakta, modern çağın yönetim anlayışını iki anlayışla birleştiren bireylerden oluşmaktadır (Biber, 2019).

2.1.3. Liderlik Hakkında Ortaya Atılmış Teoriler

Koçel'e (2011) göre liderlik hakkında ortaya atılmış teorileri dört ana başlık çerçevesinde inceleyebiliriz:

- Özellik teorisi
- Davranışsal liderlik teorisi
- Durumsal liderlik teorisi
- Modern liderlik teorileri

2.1.3.1. Özellik Teorisi

Özellik teorisinde lider olunmaz, lider doğulur mantığı vardır. Liderlik özelliğinin doğuştan geldiği, karakter olarak bireylerde var olduğu ve bu özelliklere en fazla sahip olanların, en fazla liderlik davranışını sergileyeceği ifade edilir. Doğuştan gelen özelliklerin, çocukluk yıllarında kazanılıp bazı nitelikler ile zenginleştirilmesiyle oluşan özellikleri kapsar. Yaş, boy, ırk, cinsiyet, konuşma, iletişim kurma, kararlılık, kendine güven, zekâ gibi özellikler bu teorinin lider özelliklerini oluşturur (Koçel, 2011). 1920 ile 1950 yılları arasında yapılan psikolojik testler ile liderlerin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yukl, 1991).

Özellik teorisine göre liderlerin özellikleri dört gruba ayrılmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Irk, güzel veya yakışıklı olma, güçlülük, boy, yaş, konuşma şekli gibi özellikler barındıran fiziksel özellikler; kararlı olma, ileri görüşlülük, sorumluluk alabilme, ikna edebilme, zekâ, dikkat gibi özellikleri barındıran düşünsel özellikler; iletişim kurma, dostluk ve arkadaşlık yeteneği, kabul görme gibi özellikleri barındıran sosyal özellikler; sevme-sevilme, öz kontrol becerisi, güven duyma, algılama gibi özellikleri barındıran duygusal özellikleri kapsamaktadır (Alkın, 2006).

Özellik teorisi, lideri sadece tek bir boyutta ele almıştır. Lideri izleyen kişiler içerisinde liderden daha fazla liderlik özelliklerine sahip izleyicilerin bulunabildiği gerçeği, tüm liderlerin aynı özellikleri taşımaması durumu özellik teorisine ters düşmüştür. Bu durum liderliğin başka değişkenlere de bağlı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. İzleyicilerin özelliklerine, hangi durumda liderin nasıl davrandığına bakılması gerektiği fikri ışığında davranışsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır (Koçel, 2011).

2.1.3.2. Davranışsal Liderlik Teorisi

Koçel'e (2011) göre davranışsal liderlik yaklaşımı, lideri lider yapan davranışların üzerinde durmaktadır. Bu davranışlar liderin kişisel özelliklerinden çok karşısındakilere karşı davranış biçiminin başarısı ile liderliğini ölçer. Liderin astlarıyla olan iletişimi, yetki devretmedeki tutumu, amacını belirleme şekli gibi birçok davranış davranışsal liderlik teorisi altında yer alır. Liderin etkinliğini belirleyen faktörler; astları ile haberleşme şekli, planlama ve kontrol şekli, yetki devretme durumu, amaçlarını belirleme şekli gibi faktörlerdir (Alkın, 2006).

Bir liderin düşünceleri, tutumları ve bireysel güdüleri her zaman açık bir şekilde gözlenemezken, davranışları doğrudan gözlenebilmektedir. Liderlerin bazıları otokratik gücü elinde tutmak ve kullanmak isterken bazı liderler gücünü astları ile paylaşmak ister. Yine bazı liderler zamanının çoğunluğunu göreviyle ilgili planlamalara ve yönetmeye harcarken bazıları insanlara saygı gösterilmesine, iyiliğe, kabul edildiklerini hissettirmeye harcar. Liderlerin bu iki davranış türünü göstermesiyle izleyenleri üzerinde bıraktıkları etki, davranışsal liderlik teorisinin konusu olmuştur (Cook ve Hunsaker, 2001).

Davranışsal liderlik teorileri dört alt teoriden oluşmaktadır; Ohio State, Michigan Üniversitesi gibi üniversitelerde yapılan çalışmalar, Blake ve Mouton'un matrisi, Mc.Gregor'un X ve Y Teorisi ve Rennis Likert'in sistem4 modeli. Ohio State, Michigan Üniversitesi gibi üniversitelerdeki çalışmalar ile Blake ve Mouton'un matrisi modeli, insan odaklı davranışlar ile işe odaklı davranışlar üzerinde durmaktadır. Liderlerin insan odaklı davranışlar altında insanların duygularına ve düşüncelerine önem vermeleri yatar. Bu liderlerin insana dönük bir liderlik anlayışı sergilediklerini gösterir. Liderlerin işe dönük davranışları altında işin hangi zaman aralığında, kim tarafından, hangi kurallar çerçevesinde ve nasıl yapılacağı belirlenmeye çalışılır ve sonuca odaklanılır. İşe yönelik ve insan odaklı davranışlar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakta, bu iki davranış aynı liderde bulunabilmektedir. Mc Gregor'un X ve Y teorisine göre liderin izleyenlerine karşı davranışını liderin düşünceleri belirler. X modelindeki liderler etkisi altındaki insanlara güvenmez, sıkı kontrol ve denetim uygularlar, onlara karşı cezacı ve zorlayıcıdırlar. Bu liderler müdahaleci ve otoriterdir. Y modelindeki liderler ise demokratik ve katılımcıdırlar. Etkisi altındaki insanları önemserler, motive ederler, potansiyellerini ortaya koymaları adına onları motive ederler. Son olarak Rennis Likert'in sistem modelinde ise liderler dört grupta toplanır: İlki etkisi altındakilere güvenmeyen, görüşlerini genellikle önemsemeyen, onlara rahat hissettirmeyen istismarcı otokratik liderlerdir. İkinci lider türü; etkisi altındakilere sınırlı şekilde güvenen, onların arada sırada fikirlerine önem veren, rahat hissetmelerini sağlamayan yardımsever otokratik liderlerdir. Üçüncü lider türü; etkisi altındaki insanlara kısmen güvenen, kontrolü elden bırakmayan, onların fikirlerine önem veren ve kullanan, onların rahat hissetmelerini sağlayan liderlerdir. Dördüncü lider türü ise etkilediği insanlara tamamen güvenen, onların rahat ve serbest hissetmesini sağlayan, fikirlerine önem veren ve kullanan demokratik liderlerdir (Koçel, 2011).

Davranışsal liderlik teorilerinden sonra, liderlerin izleyicilerine karşı gerçekleştirdikleri davranışların sınırları belirlenmiştir. Davranışsal liderlik teorilerine yönelik çalışmalar, iki tip liderlik modelini ortaya koymuştur. Bunlardan ilki işe duyarlı, İkincisi insana duyarlı liderlik modelidir. Araştırmacılar, insana duyarlı liderlik modelinin daha etkin olacağı görüşünde olsalar da hangi modelin daha etkin olacağı sorusuna net bir cevap alınamamıştır. Zamanla bu düşünce de etkisini yitirmeye, eleştirilmeye başlamıştır. Her durumda etkin olabilecek liderlik türü olmadığı anlaşılmıştır (İşcan, 2002). Farklı durum ve ortamlarda hangi liderlik türünün daha uygun olacağı üzerine araştırmalar yapılması sonucu durumsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır.

2.1.3.3. Durumsal Liderlik Teorisi

Liderlerin kişilik özelliklerinin yanında, farklı bazı durumsal faktörler de liderin faaliyetlerini etkilemektedir. Liderin faaliyetlerinden ortaya çıkan sonuçların grup tarafından kabullenilmesi, beğenilmesi onun lider olarak görülmesine sebebiyet verir. Liderin davranışlarını kişilik özelliklerinin yanında grubun üyeleri, amacın niteliği, çevrenin özelliği gibi faktörler etkilemektedir (Demirtaş, 1997). Ancak bu davranışlar, davranışsal liderlik kuramlarında olduğu gibi işe yönelik davranışlar ve kişiye yönelik davranışlar ekseninde toplanmakta ve sınırlanmaktadır. Davranışsal teoride kişiye yönelik olma daha fazla ön plana çıkmaktadır. Durumsal liderlik teorisinde ise hangi durumda nasıl bir lider olunmalı konusu üzerinde durulmaktadır. Durumsal liderlik teorisine göre liderin içinde bulunduğu durum ve çevre önemlidir. Liderin kim olacağını çevre belirleyebilir ya da belirli bir çevredeki lider başka çevrede lider özelliği taşımayabilir (Özalp Türetgen, Ünsal ve Telman, 2004).

Durumsal liderlik teorisi altında Fred Fiedler'in etkinlik teorisi ile amaç-yol teorileri bulunmaktadır. Fred Fiedler'in etkinlik teorisinde yapılacak işin niteliği, lider konumundaki kişinin pozisyonuna dayanan otorite derecesi, lider ile etkilenen grup arasındaki ilişki ön plana çıkmaktadır. Burada bahsedilen değişkenlerin olumlu ve olumsuz olma durumları açıklanmaktadır (Eren, 2010).

Amaç-yol teorisine göre bir kişinin davranışı sonrası beklediği sonuç ile kişinin sonuca verdiği değer öne çıkar. Amaç-yol teorisinde ilk durum; liderin etkilediği insanlar için önemli olan amaçları belirlemesi, ikinci durum ise onlara rehberlik ederek bu amaçların gerçekleşmesi için yol göstermesidir. Lider tüm bunları yaparken etkisindeki insanları ödüllendirmeyi de dikkate almalı ve ödülün elde edilmesi için gereken şartları net

bir şekilde belirlemelidir. Lider başarıya ulaştıran, sonuç odaklı, katılımcı, destekleyici veya otoriter bir role bürünebilir (Koçel, 2011).

Durumsal liderlik teorilerini açıklamaya çalışan teoriler çerçevesinde liderin etkinliğini belirleyen faktörler; gerçekleştirilmesi hedeflenen amacın niteliği, liderliğin ortaya çıktığı örgütün özellikleri, lider ve izleyenlerin kişilik ve deneyim özellikleri ile gruptaki üyelerin yetenek ve beklentileridir (Szilagyi, 1990).

Genel anlamda bakılacak olursa durum teorileri, duruma göre değişen liderlik davranışlarının en uygun davranışlar olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşımın tek ve en iyi liderin olduğunu öne süren yaklaşımlardan farklı bir bakış açısı vardır. Davranış teorisi, işe ve kişiye yönelik liderlik davranışlarının gösterilebileceğini savunmuş ancak hangisinin hangi şartlarda daha uygun olacağı yönünde bir görüş ortaya koymamıştır. Kişiye yönelik davranışların, kişilerin verimliliğini, etkinliğini ve tatminini artıracağını varsaymış, ancak her iki davranış türünün belirli şartlarda aynı derecede etkin olabileceğini göz ardı etmiştir. (Zel, 2001).

2.1.3.4. Modern Liderlik Teorileri

Yönetim alanında son zamanlarda yapılan çalışmalar liderlik konusunda geleneksel modellerin artık etkili olmadığını ve yeterli gelmediğini göstermektedir. Bu ihtiyaç durumunun sonucunda yeni liderlik türleri ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Modern liderlik teorilerinin geleneksel liderlik teorilerinde farkının ana teması lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin boyutudur. Modern liderlik yaklaşımlarına göre liderler rastgele ortaya çıkmazlar. Lider vizyon sahibi olan ve vizyonunu izleyenleri ile paylaşan, vizyonunu hayata geçirmek için planlama yapan, bu plana izleyenleri de dahil eden kişidir. Ayrıca lider olmak için önemli bir pozisyonda olmaya gerek yoktur. Bir örgütte her kademeden insanlar liderlik özelliği gösterebilir. Modem liderlik tarzları genellikle dönüşümcü liderlik, işlemsel liderlik, karizmatik liderlik başlıkları altında incelenmektedir. Ancak bu üç ana başlıklar altındaki çeşitli liderlik türleri de bazı kaynaklarda modem liderlik türleri arasında değerlendirilmiştir. Örneğin dönüşümcü liderliğin vizyoner olma özelliği ayrıca vizyoner liderlik başlığı altında incelenebilmektedir (Bozkurt ve Göral, 2013).

Yeni liderlik yaklaşımlarının özünde liderin adaletli olması, doğru sözlülüğü, toplulukta güven oluşturması, çalışanlarına moral vermesi, çalışanlarını güçlendirmesi beklenmektedir (Çetin, 2016). Çağın gerektirdiği değişim ve yenileşmeye cevap vermek,

uyum sağlamak amacıyla zamanla ihtiyaç duyulan yeni liderlik türleri ortaya çıkmakta ve çıkmaya devam etmektedir.

Yeni liderlik yaklaşımlarına baktığımızda etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, stratejik liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, paylaşımcı liderlik gibi liderlik türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Her geçen gün bu liderlik türlerinin sayısı artmaktadır. Öğretmen liderliği bu yeni liderlik türlerinden dönüşümcü liderlik, dağıtımcı liderlik ve öğretimsel liderlikle doğrudan ilişkilidir (Ovacıktı, 2018).

2.1.3.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik çevrenin sürekli değişmesi ve gelişmesi sonucunda örgütlerin ayakta durabilmelerini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Değişim karşısında örgütü yeniden yapılandırmak için gerekli sorumlulukları liderler üstlenmiştir. Dönüşümcü liderler çevredeki değişimleri fırsata çevirebilmek için yeni vizyon geliştirirler ve bu vizyona uygun şartları oluştururlar. Dönüşümcü liderler izleyenlerin ihtiyaçlarını gidermeye çalışır, değer ve inançlarını geliştirir, ortak amacı benimsetmek için çabalar. Ayrıca izleyenlerinin işini severek ve inanarak yapması konusunda onlara rol model olurlar (Uncu, 2018).

Dönüşümcü liderliğin temelleri Burns'e (1978) dayanmaktadır. Burns, liderliğin moral boyutlarını sürdürümcü boyut ve dönüşümcü boyut olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Sürdürümcü liderliğin moral değerleri; doğruluk, sadakat, bütünlük, sorumluluk ve dürüstlük olarak görülmektedir. Dönüşümcü liderlik yönetimden ayrı etkinlik olup insani değerlerle özdeşleşmeye önem verir, yönetimin değerler kısmıyla ilgilidir. Yönetimin kendisi ise rasyonel karar verme, etkililik ve verimlilik, düzenlilik ve geleceği kestirmeye odaklıdır (Starratt, 1995).

İş birliği, örgüt üyelerinin kendilerini geliştirmeleri ve ortak vizyonla değerlere sahip olmaları dönüşümcü liderliğin temel noktalarıdır. Dönüşümcü liderler cesaretlidirler, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kabiliyetine sahiptirler, girişimcidirler, örgüt üyelerine karşı dikkatli ve ilgilidirler, ikna kabiliyetleri yüksektir, örgüt üyelerini motive ederler, örgüt amaçlarını ön planda tutarlar, sorgular ve risk alırlar, örgütün ve kendilerinin yanında diğer örgüt üyelerinin de gelişmelerine olanak tanırlar (Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderlik okul örgütlerini de etkilemiş, dönüşümcü liderliğin ortaya çıkmasıyla okul yöneticilerinin liderlik rollerini diğer okul üyeleriyle paylaşımının önü açılmıştır (Beycioğlu, 2009). Böylelikle okulların tüm üyelerini içine alarak değişim ve gelişim sağlamanın da önü açılmıştır.

2.1.3.4.2. Dağıtımcı Liderlik

Dağıtımcı liderlik terimi ilk kez 1954'te Gibb'in "Liderlik" adlı kitabının "Sosyal Psikolojinin Elkitabı" bölümün yayımlanmasıyla literatüre girmiştir (Gronn, 2002). Gibb (1954), liderlik çevresini otokratik, babacan, katılımcı ve bireysel olmak üzere dörde ayırmıştır. Bu liderlik çevrelerinden katılımcı çevreyi tanımlarken, büyümeye ve tüm grup üyelerinin gelişimine önem verildiğinden söz etmiştir. Bu bağlamda liderliğin tek kişi olamayacağını ve liderliğin paylaşılan bir olgu olduğunu vurgulamıştır. Dağıtımcı liderlikte, liderlik işlevlerini bir kişi yerine birden fazla kişinin yerine getirmesine dikkat çekmektedir. Buna göre bazı liderlik rolleri grup üyelerinin birkaçı tarafından paylaşılabilir, bazı liderlik işlevlerine grup üyelerinde birkaçı atanabilir, bazı liderlik işlevleri farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından yerine getirilebilir. Kolektif liderlik anlayışı bireysel liderliğe tercih edilmektedir (Özdemir, 2012).

Gronn (2002), örgüt içerisinde liderliğin diğer üyeler ile paylaşılması ve onlara dağıtılmasını dağıtımcı liderlik olarak tanımlamıştır. Heck ve Hallinger'a (2009) göre dağıtımcı liderlik; eğitim kurulularında öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin içinde bulunduğu iş birliğine ya da katılımcı bir anlayışa dayalı karar alma sürecidir. Spillane ve diğerlerine (2001) göre dağıtımcı liderlik, rol ve sorumlulukların ilk olarak lider ve izleyenler arasında dağıtılması, ardından da yapılan tüm etkinliklerin bütünleştirilmesi sürecidir. Genel anlamda dağıtımcı liderlikte etkileşim ve iş birliği içinde olma unsurları ön plana çıkmaktadır.

Barry'e (1991) göre kendi kendini yöneten örgütlerde liderlik parçalara bölünebilen, paylaşılan, dönüşümlü, sıralı veya eş zamanlı yapılabilen rol ve davranışlar bütünüdür. Liderlerin rolleri birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Herhangi bir zamanda, bir örgütte birden fazla lider bulunabilir ve bu liderler değişebilir. Dağıtımcı liderlikte grubun tüm üyeleri rollerini sorumluklarının bilincinde ve duygusal bağlarla isteyerek yerine getirir. Bu bağlamda formal ve informal etkileşim önemli bir yer tutar (Korkmaz, 2011).

Gronn'a (2002) göre "liderliği yayma eylemi" ve "liderliği uyumlaştırma eylemi" dağıtımcı liderliğin temelini oluşturmaktadır. Liderliği yayma eyleminde, liderliğe ilişkin görev ve sorumlulukların tek bir kişiye değil de birden fazla kişiye dağıtılması esastır. Liderliği uyumlaştırma eyleminde ise örgütün amaçları kişiler tarafından uyum içerisinde yürütülmelidir. Bahsedilen uyum sürecinin üç yolu vardır. Bu yollardan ilki olan spontan iş birlikleri, bir plan olmaksızın kişilerin işin yapısı gereği bir araya gelmesi ve uzmanlıkları yönünde liderlik davranışlarını sergilemesini içerir. İkinci yol olan sezgisel çalışma ilişkilerinde, kişiler arasında yapılacak olan işe yönelik karşılıklı güven oluşmuştur. Bu güvene dayalı olarak kişiler paylaştıkları liderlik davranışlarını yerine getirirler. Üçüncü ve son yol ise kurumsallaştırılmış uygulamalardır. Bu yola göre işin belirli amaçlara göre yapılabilmesi için planlı formal yapılar ve ilkeler vardır. Kişiler bu ilkelere ve plana uyarak liderlik davranışlarını sergilerler.

Spillane'a (2006) göre dağıtımcı liderlik, lider ve izleyenler arasında birlikte yaptıkları etkileşimli bir dansa benzetilmektedir. Bu dansta bazen bir taraf, bazen karşı taraf, bazen de ikisi birlikte ortaklaşa yetki ve sorumluluğu alır; birlikte ortaya bir sanat sunarlar. Bu etkileşim karşılıklı (yayılmış) sorumluluk, toplanmış sorumluluk ve ardışık sorumluluk olmak üzere üçe ayrılır. Spillane, liderliğin tek bir kişiye devredilmesinin doğru olmadığını ve tüm örgüt üyelerine dağıtılması gerektiğini savunur. "Ne" yapıldığından ziyade işin "nasıl" yapıldığı önemlidir. Liderlik özelliklerinin ne olduğundan çok örgüt üyelerinin grup için ve kendi gelişimleri için nasıl çalışmalar yaptığına önem vermiştir.

Elmore'un (2000) dağıtımcı liderlik anlayışına göre örgütteki tüm bireyler yetenekleri ve yapabilecekleri işler doğrultusunda liderlik davranışları göstermeli ve tüm çabalar birleştirilerek bütünleştirilmelidir. Ona göre liderliğin tek kişiye devredilmesi geçerliliğini yitirmiş olup liderlik rolleri tüm örgüt üyelerine dağıtılmalıdır. Okullarda da okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik görevlerini yerine getirebilmeleri için liderlik rollerinin diğer okul üyelerine dağıtılması gerekir. Elmore'a (2000) göre dağıtımcı liderliğin etkili olabilesi için liderlik sorumluluğu alan her bir bireyin yüksek performans sergilemesi, okulun kapasitesinin yüksek olması ve sorumluluğu paylaşan bireylerin her pozisyona da hesap verebilmesi gerekir.

2.1.3.4.3. Öğretimsel Liderlik

Öğretim kavramı, eğitim örgütlerinin en temel amaçları arasındadır. Okulların genel anlamda amacı, öğrencilere yaşamları boyunca ihtiyaçları olabilecek gerekli bilgi ve

becerileri kazandırmaktır. Aynı zamanda toplumun ilerlemesi için toplulukların yapı taşı olan insan faktörünün de etken ve üretken olacak şekilde gelişmesi gerekmektedir; bu gelişmenin sağlanabileceği yerlerden birisi ve en önemlisi eğitim- öğretim kurumlandır (Köstereliođlu ve Olukçu, 2019).

Altunay'a (2017) göre öğretim, eğitim kurulularındaki sınıflarda öğretmenin kontrolü ve denetimi altında sınıfın tüm üyelerinin birbiriyle etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Burada öğretmenlere, öğretim işini amaçlara ve hedeflere uygun şekilde gerçekleştirebilmeleri için büyük roller düşmektedir. Okulların hedefi; özgür ve çok yönlü düşünebilen, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı, ileri görüşlü, girişimciliği yüksek, sosyal yönden güçlü, kültürünü özümseyen bireyler yetiştirebilmektir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretme işini amaca uygun gerçekleştirebilmeleri için öğretimsel birer lider olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik kavramları belirsizlik taşımayan ve sınıflarla okul çevrelerinde gösterilmesi beklenen birtakım rol ve sorumlulukları içermektedir. Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmen davranışlarının öğrenme, müfredat ve akademik kazanım bileşenlerine yoğunlaşmasını temel alır.

Çelik'e (2000) göre öğretim liderliği; sadece okul örgütlerinde ortaya çıkan ve kullanılan bir kavramdır. Öğretim liderliği; 1970'li yılların sonundan itibaren başarılı ve etkili olan okullarda, Batılı ülkelerce yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Liderlik kavramı konusunda geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra ortaya çıkan kuramlar tüm örgütleri kapsarken öğretimsel liderlik kuramı sadece okul örgütlerinde kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretimsel liderlik kavramının okul örgütlerine özgü bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Şişman (2014), yapılan araştırmalar sonucunda liderliğin okulların etkili olmasında önemli yere sahip olduğunu vurgulamış ve genellikle "öğretim liderliği" kavramı kullanılırken bazen bu kavram için "okul programının yönetimi ve öğretimin yönetimi" ifadelerinin kullanıldığını da söylemiştir.

Özdemir ve Kavak'a (2017) göre uluslararası düzeyde ve öğrenci başarılarını belirlemeye yönelik yapılan sınavların sonuçları doğrultusunda öğrencilerin başarısının düşük olması, tüm uluslarda eğitim sistemlerinde çözüm bekleyen bir sorunun olduğunu göstermektedir. Birçok araştırmacı, okullarda öncelikli hedefin öğrenmenin sağlanması ve başarısının artırılması olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca, eğitimde niteliğin artırılması, ulusların ekonomik büyümesinde önemli bir etkiye sahiptir. Akademik anlamda kazanması gereken özellik ve niteliklerden mahrum olarak mezun olan öğrenciler, yaşamlarında

birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik üzerinde durulması gerekir.

Çoban, Özdemir ve Bellibaş'a (2020) göre öğretmenlerin akademik anlamda ve öğretim uygulamalarında başarılı olmasının en önemli unsurlarından biri de öğretim liderliği gösteren okul yöneticileridir. Okul yöneticileri, okulda sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla katılım sağlamalıdır. Öğretmenlerle iş birliği halinde olan ve öğretmenlerinin güvenini kazanan okul yöneticilerinin bulunduğu eğitim kurumlarında hem öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekleri hem de okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi artar.

Şişman'a (2014) göre öğretim liderliği, okul yöneticilerinin okuldaki diğer bireyleri etkilemek için kullandıkları güç ve davranışlardır. Öğretim liderliğini diğer liderlik teorilerinden ayıran en önemli özelliği, okullarda öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmasıdır. Bu bağlamda öğretmen liderliği; öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrenme ve öğretmen süreçleriyle, öğretim programlarıyla ilgilenmektedir. De Bevoise (1984) ise öğretim liderliğini, okul yöneticilerinin hem okulun hem de öğrencilerin başarısını artırmak için kendisinin gösterdiği veya başkalarının göstermesini sağladığı davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Bu iki tanıma baktığımızda, öğretimsel liderliğin okul yöneticileri üzerinde yoğunlaşan bir kavram olması üzerinde durulmuştur.

Çelik (2000) ile Dağ ve Göktürk (2014), öğretimsel liderlik kavramını öğretmenler açısından değerlendirmiş; öğretimsel bir lider olarak öğretmenleri öğrencilerini motive edecek öğrenme ortamları oluşturan, öğrencilerinin nitelikli yetiştirmesini sağlayan hem okulun hem de sınıfın çalışma ortamlarını etkili ve üretken birer ortama dönüştüren liderler olarak tanımlamışlardır. Öğretimsel liderliğin önemli çıktıları olan etkili okulun ve öğrenci başarısının elde edilmesi; olumlu öğrenme ikliminin oluşmasına, okulun öğretime yönelik hedeflerinin belirlenmesine ve öğretim programlarının iyi bir şekilde yönetilmesine bağlıdır (Hallinger, 2010; Özdemir ve Kavak, 2017).

Altunay (2017), etkili öğretmenlerin aynı zamanda etkili birer öğretimsel lider olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte okulların amaçlarının ve işlevlerinin, öğrencilere kazandırılmak istenilen becerilerin her geçen gün değiştiği görülmekte; bu değişim öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını da değişime uğratmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin önemini

artırmaktadır. Alan bilgisine yeteri derecede sahip olma, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi gibi konular günümüzde tek başına etkili öğretim için yeterli gelmemekte ve tüm bu unsurların yanında öğretmenin öğretimsel liderlik özelliklerini gösterebilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıfı yöneten, okullarda yeni kültür yaratmaya çalışan ve öğretimin niteliğini geliştiren öğretmenlerin öğretimsel birer lider olmaları zorunlu hale gelmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği hem kendilerini gerçekleştirdikleri hem de öğrenci ve meslektaşlarını etkileyerek yerine getirilmesi gereken eylemleri kapsamaktadır. Öğretimsel liderliği, diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli faktör sınıftaki öğretim sürecini temel almasıdır.

Hallinger ve Heck (1996) ile Pitner (1988); yapmış oldukları çalışmalar neticesinde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının öncü değişkenler ve aracı değişkenlerle öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymuşlardır. Burada öncü değişkenler, okul yöneticilerinin liderlik rolleri sergilemesini sağlayan faktörler iken aracı değişkenler öğretmenin motivasyonu, okulun iklimi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi unsurlardır. Leithwood, Seashore, Wahlstrom, Anderson, Mascall ve Gordon (2010), okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarının; öğrenci başarısını rasyonel yolla, duygusal yollarla, örgütsel yolla ve ailesel yolla etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretim liderlerinde bulunması gereken özellikleri Chell (1995) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretim liderinin bir vizyona sahip olması gerekir.
- Öğretim lideri sahip olduğu vizyonu davranışa dönüştürebilmelidir.
- Öğretim lideri, bulunduğu çevrede destekleyici bir ortamın oluşmasını sağlayan kişi olmalıdır.
- Öğretim lideri, bulunduğu eğitim kurumlarında işlerin ve işlemlerin nasıl yapılacağını bilmelidir.
- Öğretim liderleri, bilgilerini eylemlere dönüştürebilen kişilerdir.

Türkiye'de öğretim liderliğini konu alan çalışmalara genellikle 2000'li yıllardan sonra daha sık rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda genellikle okul yöneticileri üzerinde durulmuş ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda bazı noktalarda engellerle karşılaştıkları ortaya konmuştur. Bürokratik ve yasal engeller, öğretim liderliği konusunda bilginin ve eğitimin yetersiz olması, vizyonda kararlılığın ve cesaretin eksik olması, okul

yöneticilerinden beklenen rollerin farklılık göstermesi, okul yöneticilerinin görev yerlerinin ve rollerinin sık sık değişmesi, zaman yetersizliği gibi sebepler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine engel teşkil etmektedir (Bal, 2019).

Öğretimsel liderlik modelinin boyutlan on bir aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; okulun amaçlarını geliştirme, bu amaçlan açıklama, yapılan öğretimi denetleyerek değerlendirme, eğitim programları da eşgüdümlemeyi sağlama, öğrencilerin başarısını izleme, öğretimin zamanını dikkate alma, varlığını hissettirebilme, mesleki açıdan gelişimini sağlama, akademik ölçütleri geliştirebilme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeleri açısından teşvik etme, öğrencilerin öğrenmesi için özendirme şeklindeki davranışlar olarak ortaya konabilir. Bu bağlamda öğretimsel liderlik davranışları sadece okul yöneticilerinin değil aynı zamanda öğretmenlerin de öğretimsel birer lider olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Altunay, 2017).

2.2. Öğretmen Liderliği

Geleneksel bir algıyla liderlik rol ve sorumlulukların tek bir kişiye yüklenmesi günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Okullardaki liderlik kavramıyla ilgili anlayış, sadece okul yöneticilerinin yönetimi ele alması gibi geleneksel bir yaklaşımla değil; eğitim ve öğretimin niteliğini artıran, olumlu okul kültürü oluşturan ve bunu destekleyen bir anlayışa dönüşmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları, sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri giderek artmakta ve değişime uğramaktadır. Okul yöneticilerinin sorumluluk ve rolleri artık liderin dışındaki kişi veya gruplara doğru dağılmaktadır. Bu durum yeni liderlik anlayışlarına gereksinim duyulmasına sebep olmuştur.

Okullardaki liderlik rolü düşünüldüğünde toplumsal anlamda genellikle akla okul yöneticileri gelmektedir. Okulun değişmesi ve yenileşmesi noktasında artık geleneksel okul liderliği geçerliliğini yitirmiştir. Günümüz şartlarında geçerli olan öğretimin kalitesinin artmasını ve öğrencinin öğrenme düzeyinin en üst seviyeye çıkarılmasını hedefleyen, iş birliği içinde olma ve sorumluluğu paylaşmayı gerektiren okul kültürüne, geleneksel okul yöneticilerinin bir katkısı olmamaktadır (Harris ve Lambert, 2003). Okullar bir kurum olması açısından farklı kişilik özelliklerine ve becerilere sahip bireyler barındırmaktadır. Okullarda gelişimin ve değişimin olumlu yönde ilerleyebilmesi için öğretmen liderlere gereksinim vardır (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Günümüzde değişim ve gelişim içerisinde olan öğretmen rollerinin tanımlanması, bu rollerin okulun gelişmesine olan etkisi, dağıtımcı liderlik ile yakından ilişkili olan öğretmen liderliği kavramının ön plana çıkmasında etkili olmuştur (York-Barr ve Duke, 2004). Okul yöneticilerinin liderlik rollerini dağıtacağı önemli paydaşlardan biri olan öğretmenler, okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli ve etkin bir yere sahiptir. Sınıflarda birebir öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmenlerdir. Öğretmen liderliği denince resmi boyutta akla takım liderliği, zümre başkanlığı gibi konumlar gelmektedir. Resmi boyutun dışına çıkılarak uygulama boyutunda öğretmenler informal liderler olarak rol alabilirler (Can, 2006). Bu bağlamda öğretmen liderliği kavramı literatürde iki yönden öne çıkmaktadır: Bunlardan ilki, öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde eğitim ve öğretim etkinliklerini istekle, paylaşarak, katılımı sağlayarak gerçekleştirme; aynı zamanda öğrencilerine kendilerini geliştirebilmesini sağlayarak öğretim programlarını benimsemelerinde onlara liderlik etme becerisidir (Can, 2006). Öğretmen liderliğinin bu yönü, öğretmeni öğretim faaliyetleri ve öğrencileriyle ilişkisi açısından değerlendirmektedir. İkincisi ise sınıf içi faaliyetlerin yanında öğretmenin tüm okul içerisinde her türlü faaliyette etkin ve istekli bir şekilde katılımını kapsamaktadır.

Öğretmen liderliği kavramı literatürde birçok rol ve davranışlarla ilişkilendirildiği için, bu kavramla ilgili tek ve herkes tarafından kabul gören bir tanım yerine farklı yönlerle ele alman birden fazla tanım vardır (Yücel, 2020). Leblanc ve Shelton (1997) öğretmen liderliğini; başkalarının yaşamlarına amaç ve yön vermek için motivasyon sağlama, öğrencilerine yardım etme, sorumluluk duygusu taşıyarak çevresindeki paydaşları etkileme ve bireysel davranışları grup içerisinde anlamlandırma süreçleri olarak tanımlamıştır. Can (2014) ise sınıfta gerçekleşen eğitim ve öğretim etkinliklerini öğrencinin seviyesine uygun şekilde düzenleyebilme, öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda derse katılmalarını sağlayabilme, çevresindekilere paylaşarak öğrenmelerini ve kendilerini durmaksızın geliştirebilmeyi yöneltebilme becerisini öğretmen liderliği olarak tanımlamaktadır. Öğretmen liderliğine dair yapılan tanımlamalar ve açıklamalar; öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini, etkili öğretim yöntemlerini, meslektaşlarıyla iş birliğini, paylaşımlarını ve iletişimlerini içeren bir liderlik türü olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekerci ve Karataş'a (2020) göre öğretmen liderliği; öğrencilerde liderlik oluşumlarına teşvik etme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmelerini sağlama ve eğitim alanındaki değişmeleri takip ederek kendini geliştirebilme yeteneğidir. Öğretmen liderliği kavramı,

genellikle öğretmenlerin okulun tüm paydaşlarıyla iletişimini ve etkileşimini geliştirmeye yardımcı olan, okulun başarısını artırmayı amaçlayan bir kavramdır.

Öğretmen liderliği genel anlamda, sınıf içerisinde etkili eğitim öğretim liderliği yapabilme, sınıf dışında çeşitli liderlik rolleri alabilme, her türlü eğitim faaliyetlerinde hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine örnek olabilme, çevresiyle iş birliği içerisinde olma, iletişim içerisinde olduğu bireyler üzerinde etkileme gücüne sahip olabilme, değişen toplum karşısında okulun dönüşmesine katkı sağlayabilme becerisidir (Beycioğlu, 2015).

Yiğit, Doğan ve Uğurlu'ya (2013) göre öğretmen liderliği kavramı kaynağını paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarından almaktadır. Dönüşümcü liderler bilginin keşfedilmesine, problem çözme becerisinin kazandırılmasına rehberlik eden; öğrenmeyi öğreten liderlerdir (Oğuz, 2011). Paylaşılan liderlik, okullarda eğitim öğretimin verimliliğinin artması açısından liderliğin; okul içinde ve çevresinde rol oynayan öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve çalışanlar arasında gerektiği şekilde dağıtılmasını öngörür. Bu bağlamda öğretmen liderliği, dönüşümcü ve paylaşılan liderlik kavramlarıyla ayrı düşünülmemektedir.

Çan'a (2006) göre öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanları sadece sınıf ile sınırlı kalmamakta, okul çevresini de kapsamaktadır. Öğretmen liderlerin sınıf dışında da liderlik rollerini taşıyabilmeleri için onlara bu özelliklerini açığa çıkaracak fırsatlar tanınmalıdır. Öğretmenlerin liderlik rollerinin farkında olmaları ve bu rolleri geliştirebilmeleri, ne yapacaklarına karar vermeleri sağlanmalıdır.

2.2.1. Öğretmen Liderlerin Rolleri

Silva, Gimbert ve Nolan'a (2000) göre öğretmen liderlerin üstlendikleri üç temel rol şunlardır:

Öğretmen Liderlerin Yönetsel Rolleri: Bu rollerdeki öğretmen liderler okul yöneticisi, bölüm başkanı, sendika başkanı, uzman öğretmen gibi roller üstlenirler. Öğretmen liderler genellikle diğer meslektaşları arasında saygı duyulan kişilerdir. Bu yönetsel görevleri, uzmanlık alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Bazen bu öğretmenler liderler yönetsel bir pozisyonda olmasa da değişik karar mekanizmalarına dahil edilebilirler.

Öğretim Liderliği: Öğretim liderliği kapsamında öğretmen liderler, program geliştirme ve personel gelişimi gibi konularda sorumluluk üstelenirler.

İnformal Liderlik ve İş Birliği: Bu kapsamda öğretmen liderler okullarda önemli görev üstlenerek tüm grubu sürükleyen önder rolündedirler. Meslektaşları arasında iş birliği kültürünü yerleştirmede, demokratik okul kültürünün oluşmasında, öğrenci gelişiminin en üst seviyeye çıkarılmasında önemli rol üstlenirler. Meslektaşlarının mesleki gelişiminde payları büyüktür.

Hale'a (1998) göre öğretmen liderliğini geliştiren dört strateji vardır. Birinci strateji, liderlik rollerinin hem sınıf içinde hem sınıf dışında oynanabilmesidir. Burada öğretmenlerin liderliğe yönelik rollerin sınıf içinde ve sınıf dışında oynanmasının yanında; çeşitli öğrenci etkinliklerinin ve yönetim gruplarının desteklenmesi, farklı projeler için toplumun ve velilerin desteklenmesi durumlarını içine alır. İkinci strateji meslektaşları ile bilgi ve deneyimlerini, tecrübelerini paylaşmaktır. Böyle durumlarda öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler meslektaşları tarafından reddedilme, küçük görülme durumlarıyla karşılaşabilir. Vizyon sahibi öğretmenler kendi güçlerinin farkındalığıyla bu durumları göze alabilirler. Üçüncü strateji meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinin, güçlerinin farkında olma ve kendilerini geliştirmek için bu güçleri kullanabilmektir. Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler kendi zayıflıklarının farkındadırlar ve bu zayıf noktalarını kabul ederek meslektaşlarına danışarak yardımlarına başvururlar. Yeterli oldukları konularda da yeterliliklerini meslektaşlarıyla paylaşmak adına da fırsatlar yaratırlar. Gerçek öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler zayıf oldukları ya da diğerlerinin güçlü oldukları durumlardan rahatsızlık duymazlar. Aksine meslektaşlarının deneyim ve bilgilerinden yararlanmayı bilirler. Dördüncü strateji ise yönetimsel programlara ve hazırlık programlarına katılmadır. Okul etkinliklerinde öğretmenler de rol alırlar. Burada okul yönetiminin sorumlulukları devreye girer. Okul yönetimi, öğretmen liderliği becerilerinin okul etkinliklerine ve okul geliştirme projelerine taşınmasında büyük rol oynar.

Leithwood'a (2003) göre liderlik rolü sergileyen öğretmenler okullarında yeni fikirler ortaya çıkmasına önayak olurlar, meslektaşlarına mesleki gelişim açısından yardımcı olurlar ve okullarında akademik başarısını artırırlar. Öğretmenlerin liderlik davranışları tüm okul üyelerini olumlu şekilde etkilemekte ve olumlu bir okul iklimi ile okul kültürünün oluşmasını sağlamaktadır (Danielson, 2006). Bu bağlamda öğretmen liderler

okullarda akademik başarının artması için etkili öğretim yöntemleri tasarlayıp uygularlar, okul çalışanları ve meslektaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği halinde kalarak etkili okul iklimi oluşmasına büyük katkı sağlarlar.

2.2.2. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Unsurlar

Öğretmen liderliğine engel faktörlerin varlığından da söz edilebilir (Lashway 1998; Zinn, 1997). "Öğretmenler arası iletişim eksikliği ve uyumsuzluk", "öğretmen liderliği rollerinin belirsizliği", "müdürlerin yönetimsel zayıflıkları", "para, zaman ve liderlik eğitimi gibi kaynakların eksikliği" ve "öğretmen liderliğine çok hızlı geçilmeye çalışılması gibi etkenler" öğretmen liderliğini istenmedik yönde etkileyebilir (Harris ve Muijs 2003, 2002a, 2002b; Lashway 1998; Zinn, 1997; Murphy, 2007).

1. Öğretmenler arası iletişim eksikliği ve uyumsuzluk: Meslektaşlar arası iletişimin öğretmen liderliği üzerindeki etkilerinden bahsedilebilir (Ghamrawi, 2013). Araştırmalar incelendiğinde öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin yalnız başına gerçekleştiremeyecekleri bir kavram olduğu sonucuna varılabilir (Zinn, 1997). Meslektaşlarından yeterli desteği göremeyen öğretmenler, liderlik süreçlerinde zorlanabilirler (Murphy, 2007; Zinn, 1997). Ayrıca diğer öğretmenlerde, liderlik rollerine bürünen öğretmenlere karşı kıskançlık meydana gelebilir (Thornton, 2010; Zinn, 1997). Öğretmen liderlerin rolleri gereği yönetimle daha yakın ilişki kurması bazı meslektaşlarında kızgınlığa yol açabilir (Murphy, 2007; Zinn, 1997). Bu tarz olumsuz duygularla karşılaşan öğretmenlerde liderlik azmi azalabilir (Lashway, 1998; Smylie ve Mayrowetz, 2009).

2. Öğretmen liderliği rollerinin belirginsizliği: Öğretmen liderliğinin, görece yeni bir kavram olduğu için (Harris ve Muijs, 2002b) ve öğretmenlik mesleğinin karmaşık yapısından dolayı (Becker ve diğerleri, 2014), "net sınırları" olmayan bir model olduğu söylenebilir (Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2006). Alanyazında öğretmen liderliği üzerine yapılan araştırmalar, yönetimden alınan liderlik görevleri net bir şekilde belirtmedikleri için öğretmenlerin kendilerine düşen rolleri tam olarak kavramaları zor olabilir (Lashway, 1998, Murphy, 2007; Zinn, 1997). Geniş bir kapsama alanında tanımlanan liderlik, rolleri öğretmenlerde zamanla tükenmişliğe yol açabilir (Leithwood ve Jantzi, 1999; Zinn, 1997).

3. Müdürlerin yönetimsel zayıflıkları: Yönetimsel desteğin ve yeterliliğin olmadığı ortamlarda, öğretmen liderliğinin gerçekleşebilmesinin neredeyse imkânsız olduğu iddia

edilebilir (Harris, 2005; Harris ve Muijs, 2002a, 2002b, 2007; Zinn, 1997). Liderlik rollerinin paylaşmak istemeyen ve iş kolaylaştırma yeteneklerinden mahrum olan müdürlerin öğretmen liderliği önünde engel teşkil ettikleri söylenebilir (Lashway, 1998, Murphy, 2007; Zinn, 1997). Bu tarz müdürler, liderlik rolleri üstlenmeye çalışan öğretmenleri kendi otoritelerine birer tehdit olarak görüp, gereken eğitimi almalarına fırsat vermemek gibi kısıtlamalarıyla, öğretmenlerin çabalarını engellemeye çalışabilirler (Harris, 2003; Lindahl, 2008; Silva, Gimbert ve Nolan, 2000). Tüm bu engellemeler sonucu öğretmenler liderlik yapma çabalarından vazgeçebilirler (Lashway, 1998, Murphy, 2007; Zinn, 1997).

4. Para, zaman ve liderlik eğitimi gibi kaynakların eksikliği: Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen liderliğinin gerçekleşebilmesi için yeterli maddi imkânın, zamanın ve eğitim fırsatının olması gerektiği gözlemlenmiştir (Berry, Johnson ve Montgomery, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Leithwood ve Poplin, 1992; Muijs ve Harris, 2003). Liderlik rollerine bürünen öğretmenlerin yeterli bir eğitimden geçmeleri gerektiği söylenebilir (Harris, 2003a; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Muijs ve Harris, 2003). Eğitimden geçen öğretmenlerin hem eğitim süreçlerini tamamlayabilmeleri hem de eğitim sonrası artan rolleri sebebiyle, ders sayılarının azaltılması ve onlara yeterli zamanın verilmesi gerekebilir. Bu durumun idare edilebilmesi için daha fazla öğretmen istihdam edecek maddi kaynaklara sahip olunması gerektiği söylenebilir (Berry, Johnson ve Montgomery, 2005; Muijs ve Harris, 2003; Leithwood ve Poplin, 1992). Aksi durumlarda, zaten yoğun bir tempoda çalışan öğretmenler, yeni rolleri gereği iş yükü altında kalabilir ve tükenmişlik yaşayabilirler (Leithwood ve Jantzi, 1999; Zinn, 1997).

5. Öğretmen liderliğine çok hızlı geçilmeye çalışılması: Öğretmen liderliğine geçişin zaman ve emek gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir (Muijs ve Harris, 2003). Liderlik rolü üstlenen öğretmenler, eğitimlerinin tamamlamış olsalar bile liderlik yapmaya hazır olmayabilirler (Jackson ve diğerleri, 2010). Değişimin bir parçası olma hevesiyle motive olup kendi yeteneklerinden emin olabilirler (Bolkan, Goodboy ve Griffin, 2011; Leithwood ve Poplin, 1992; Muijs ve Harris, 2002b, 2003; Thoonen ve diğerleri, 2011). Ama bu değişimin hemen gerçekleşmeyeceğini söylemek mümkün olabilir. Çabalarının karşılığını kısa zaman içinde göremeyen öğretmenlerde hayal kırıklığı olabilir (Zinn, 1997). Aynı zamanda çabalarını kayda değer şekilde arttıran öğretmenler, bir süre sonra aynı tempoyu devam ettirmekte zorlanıp bitap düşebilirler (Leithwood ve Jantzi, 1999;

Zinn, 1997). Tüm bunların sayesinde kendi yeteneklerinden şüphe duyabilirler, cesaretleri kırılabilir ve yenilmiş hissedebilirler (Zinn, 1997).

2.2.3. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Unsurlar

Öğretmen liderliğinin oluşmasına katkı sağlayan faktörlerden de söz edilebilir (Lashway 1998; Zinn, 1997). Öğretmenin yetkilerini arttıran okul kültürü ve iklimi, yönetimsel destek, meslektaşlar arası yardımlaşma ve öğretmenlerin çevrelerinden gördükleri destek, öğretmenlere istenilen liderlik eğitiminin sağlanmasının önemi yapılan araştırmalarda gözlemlendiği söylenebilir (Harris ve Muijs 2003, 2002a, 2002b; Lashway 1998; Murphy, 2007; Zinn, 1997).

1. Okul yönetiminin desteği: Öğretmen liderliğinin sağlanabildiği okullarda yönetim kademesinde çalışanların ve özellikle müdürlerin etkisinin büyüklüğü gözlemlenmiştir (Barr ve Duke ,2004; Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 1995, 2003a, 2003b, 2005b; Leithwood, Harris ve Hopkins 2008; Supovitz, Sirinides ve May, 2010). Öğretmenlere yetkilerini dağıtan ve onlara yetenekleri ve yeterliliklerine göre sorumluluk veren müdürlerin, okullarında öğretmen liderliği için gereken ortamı daha rahat sağladıkları söylenebilir (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2003b; Harris ve Muijs, 2002a; Lambert, 2003; Lashway, 1998). Okul müdürlerinin eylemden uzak, sözlü desteklerinin bile öğretmenler üzerinde kuvvetli etkisi olduğu söylenebilir (Lashway 1998; Zinn, 1997). Öğretmenleri liderlik rolleriyle tanıştırabilirler ve onların gereken özgüvene sahip olmalarını sağlayabilirler (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2003b; Lashway, 1998).

2. Paylaşılan İletişim: Meslektaşlar arası istendik iletişim ve etkileşimin öğretmen liderliğinde kilit rol oynadığı yapılan incelemelerde tespit edilebilir (Harris, 2003a; Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003; Silva ve diğerleri, 2000). Her öğretmenin kendine özgü bir öğretim tarzı ve problem çözme becerisi olabilir. Ayrıca sorunlarını yargılamadan uzak, kendileriyle aynı yollardan geçen öğretmenlerle paylaşabilen öğretmenler, kendilerini yalnız hissetmemeleri için gerekli empatiyi meslektaşlarında bulabilirler (Lambert, 2003; Silva ve diğerleri, 2000). Öğretmen liderler, tecrübelerini ve yeteneklerini meslektaşlarıyla paylaşırlarsa gelişim ve değişim daha kolay sağlanabilir.

3. Destekleyici okul iklimi ve kültürü: Her okulun kendine özgü bir okul kültürü ve eğitim-öğretim iklimi olduğu gözlemlenmiştir. Bu iklim ve kültürün, okul paydaşlarından ayrılamayacak bir bütün olduğu söylenmektedir (Gigante ve Firestone, 2008; Harris,

2005b; Lambert, 2003). Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, okul çalışanları ve velilerin iş birliği ve özveri içinde eğitime odaklandıkları ortamlarda, öğretmenler üzerindeki baskı azalabilir ve öğretmenler liderlik rollerini dirençsiz yerine getirebilirler (Harris, 2003a; Harris ve Muijs, 2003; Murphy, 2005).

4. Hazırbulunuşluk: Öğretmenlere liderlik rolleri verilmeden önce, onların öğretmen liderliğinin gerektirdiği değişim ve gelişime hazır hale getirmek gerektiği söylenebilir (Jackson ve diğerleri, 2010). Yeterli liderlik programlarına katılan öğretmenler, öğretmen liderliği için gereken hazırbulunuşluğa daha kolay erişebilirler (Zinn, 1997). Aynı zamanda bu programlar sayesinde karşılarına çıkabilecek sorunları önceden fark edebilir ve sorunları daha ortaya çıkmadan engelleyebilirler (Muijs ve Harris, 2003).

5. Okul dışı diğer unsurlar: Öğretmenlerin liderlik yeterliliklerini etkileyen okul dışı faktörlerden de söz edilebilir (Harris 1995, Harris ve Muijs 2002a, 2002b, 2006; Muijs ve Harris, 2003; Zinn, 1997). Öğretmen liderliği için gereken sorumlulukların yükü, okul dışında da hissedilebilir. Aile ve arkadaşları tarafından yeterli destek ve teşvik gören öğretmenler, bu yükü daha rahat sırtlanabilip, liderlik rollerine daha rahat uyum sağlayabilirler (Lashway, 1998; Zinn, 1997). Ayrıca öğretmen liderliğine olan farkındalığın okul içinde sınırlı kalmayıp, okul dışı paydaşlara kadar yayılmasının gerektiği iddia edilebilir (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2005b; Lambert, 2003).

2.2.4. Öğretmen Liderliğinde Yönetimsel Faktörler

Öğretmen liderliği için istendik okul kültürü ve iklimin oluşabilmesi için yönetimsel bazı koşullarında yerine getirilmesi gerektiği alan yazı araştırmalarında görülmüştür (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2005b; Lambert, 2003). Okul yönetiminin güçlerini ve sorumluluklarını geniş bir şekilde okul çalışanlarına dağıtmaları, paydaşlarıyla karar alma güçlerini paylaşmaları, öğretmenlerin kendi komitelerini yönetmelerini izin vermeleri, amirlik yaptığı kişilerin, özellikle öğretmenlerin fikirlerini dikkate almaları, yapılan toplantılarda etkili problem çözümü yeteneklerinin olması, öğretmenlere kendi özerklik sağlaması, çalışanların iş birliği içinde çalışabilmeleri ve kendi gelişimlerini sağlayabilmeleri için onlara yeterli zaman tanıması, onların çalışma şartlarını iyileştirmesi ve önceden kurdukları çalışma ortamına yeni katılan kişileri sorunsuz bir şekilde en kısa zamanda okul ikliminin bir parçası haline getirmeleri gerektiği söylenebilir (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2005b; Lambert, 2003).

1. Sorumluluk dağıtma: Öğretmen liderliğinin istendik düzeyde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin liderlik rollerinin sınıf içinde sınırlı olmaması gerektiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin sınıf dışında da liderlik yapabilmeleri için liderlik alanlarının yöneticilerle ve diğer çalışanlarla çakışmaması gerekmektedir. Okul müdürleri, güçlerini okul çalışanlarına net bir şekilde dağıtırsa, öğretmenler yetkilerini tam olarak anlayabilir ve liderlik rollerini sorunsuz üstlenebilirler.

2. Yetki paylaşımı: Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler okulu ilgilendiren kararlarda da aktif rol oynamaları gerekebilir. Liderlik yapabilecekleri koşulları söz konusu olduğunda, öğretmenler, karar verme sürecinden uzak tutulurlarsa, liderlik yapmaları zorlaşabilir. Okul yönetimi öğretmenlere kendi çalışma koşullar için karar verme yetkisi verirse öğretmenler istendik liderlik ortamlarını yaratmada daha başarılı olabilirler.

3. Okul komiteleri: Paydaşlar arası iş birliğinin öğretmen liderliği açısından önemi alanyazında yapılan birçok araştırmada görülebilir. Öğretmen liderler, meslektaşlarıyla daha verimli bir iş birliği içinde olabilmek için okul içinde komiteler kurabilirler. Bu komiteler ders alanlarına veya liderlik alanlarına göre değişkenlik gösterebilir. Ayrıca bu komitelerin istenilen hedefe ulaşabilmeleri özerk çalışmaları gerekebilir. Bu özerkliğin sağlanabilmesi için okul yönetiminin komitelerin kendi kararlarını almalarına müsaade etmeleri gerektiği söylenebilir.

4. Öğretmen fikirlerini dikkate alma: Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenlerin, vizyoner ve yenilikçi eğitimciler olduklarını söylenebilir. Bu özellikleri sayesinde öğretmen liderler okullarındaki eğitim ortamı hakkında benzersiz öngörülere sahip olabilirler. Bu yüzden, okul yönetimlerinin, öğretmenlerinden, fikirlerini dile getirme imkânı verdikleri ve bu fikirleri dikkate aldıkları okul iklimlerinde tam verimi alabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

5. Etkili problem çözümü: Eğitim süreci içerisinde okullarda bazı problemlerin ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğu iddia edilebilir. Çeşitli sebeplerden ve öngörülemeden ortaya çıkan problemler eğitimde ve çalışma ortamında aksaklıklara sebebiyet verebilir. Okul müdürlerinin, her ne kadar öğretmen liderliğinin gerçekleşebilmesi için yetkilerini dağıtmış olsalar da bu tür durumlarda, problemlerin çözümüne yönelik, hızlı ve etkili bir şekilde karar alabilmeleri gerekebilir. Liderlik

rolü oynayan öğretmenler problemlerle baş başa bırakmayıp tükenmelerini engelleyen yönetimler sayesinde istenilen öğretmen liderliğinin gerçekleşebileceği söylenebilir.

6. Öğretmenlere özerklik sağlama: Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik özelliklerini, özerk oldukları kültürlerde daha verimli bir şekilde ortaya koydukları görülebilir. Her ne kadar okulu ilgilendiren mühim konularda hala yönetime bağlı olsalar da kendi çalışma ortamlarını etkileyen kararlar verebilmede yönetim tarafından özgür bırakılmaları gerektiği söylenebilir. Bu sayede hem öğretmenler liderlik rollerini güçlendirebilirler hem de yönetimin iş yükü azalabilir.

7. Yeterli zaman sağlanması: Öğretmen liderliğinin gerçekleşmesinin zaman isteyen bir süreç olduğu söylenebilir. Bu yüzden liderlik rolleri üstlenmek isteyen öğretmenlerin gereken eğitimi alabilmeleri için ders saatleri azaltılmazsa, yeterli zamanı bulamayabilirler veya iş yükü altında ezilebilirler. Bu eğitimi aldıktan sonra bile liderliğin doğası gereği iş yükleri artacak öğretmenlerin eski çalışma şartlarına geri döndürülmemesi gerekebilir. Böyle durumlar söz konusu olduğunda yönetimlerin, öğretmenlerin yükünü diğer çalışanlara dağıtmak ve yeni öğretmen alımı yapmak gibi çözümlere başvurmaları gerekebilir.

8. Okul iklimi: Okul ikliminin, tüm paydaşlarıyla var olan bir kavram olduğu söylenebilir. Zaman içinde bireyler bu iklimden ayrılabilir veya bu iklime yeni kişiler katılabilir. Okul iklimine yeni paydaşlar katıldığında, hem bu bireyler yeni girdikleri okul kültürüne ayak uydurmakta zorlana bilirler hem de eski çalışanlar var olan düzeni korumakta zorlanabilirler. Hassas dengelere bağlı öğretmen liderliği, bu tür durumlardan olumsuz etkilenebilir. Bu tür durumlarda okul yönetiminin yeni gelen öğretmenleri ve çalışanları etkili bir şekilde var olan düzenin bir parçası yapmaları gerektiği söylenebilir.

2.3. Öğretmen Lider

Kavramsal olarak net bir çerçevesi olmamakla birlikte; aynı zamanda hem öğretmenlik hem de liderlik yapan kişilere "öğretmen" diyebiliriz. Öğretmen liderler, kayda değer öğretmenlik deneyimi olan, mesleğinde ve branşında fark yaratabilen ve paydaşlarının saygısını kazanmış kişilerdir (Barr ve Duke, 2004).

2.3.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Yapılan araştırmaların, öğretmen liderliğinin belirli boyutları olduğunu göstermektedir (Harris ve Muijs 2002a). Bu roller ara bulucu boyutu, katılımcı liderlik boyutu, bağdaştırıcı liderlik boyutu ve ilişki kurucu boyutu gibi başlıklarından meydana gelir (Harris, 1995, 2003; Harris 1995, Harris ve Muijs 2002a, 2002b, 2006; Lambert; 2003; Muijs ve Harris, 2003).

1. Arabuluculuk boyutu: Öğretmelerin okul gelişimi prensiplerini, sınıf içi uygulamalarında kullandığı boyut olduğu iddia edilebilir (Harris, 2009; Harris ve Muijs 2007; Hickey ve Harris, 2005). Öğretmenin merkez lider konumunda sorumluluk üstlenmesinden bahsedilir (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2003b; Harris ve Muijs, 2002a; Lambert, 2003; Lashway, 1998). Ayrıca bu rolle öğretmenler okul içindeki ilişkilerini ön plana çıkarıp güvence altına alarak istenilen düzeyde gelişme ortamını elde edebilirler (Harris ve Muijs, 2002b; Murphy, 2007; Zinn, 1997).

2. Katılımcı liderlik boyutu: Öğretmen liderlerin, meslektaşlarıyla birlikte değişme ve gelişme ihtiyacı duyduğu bir rol olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin birlik olarak okul iklimini ve kültürünü sahiplenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir (Harris, 2003a; Harris ve Muijs, 2003; Murphy, 2005). Öğretmen liderlerin, liderlik rollerine akranlarından yardım alarak ulaşmaya çalışmalarının gerektiğinden bahsedilebilir (Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003; Silva ve diğerleri, 2000). Bu vesile ile "liderlik" rollerinin paylaşıldığı ve iş birliği içinde gelişen bir kültür sağlanabilir (Barr ve Duke, 2004; Murphy, 2007; Zinn, 1997). Okul içindeki tüm öğretmen liderler kolektif bir hedefe ulaşabilmek için beraber çalışarak okul ortamını şekillendirebilirler ve birbirlerini yönlendirebilirler (Harris 1995; Harris ve Muijs, 2002a; Zinn, 1997).

3. Bağdaştırıcı boyut: Öğretmenlerin ustalıklarıyla ve bilgi birikimleriyle bir model oldukları olduğu söylenebilir (Harrison ve Killion, 2007; Pate, James ve Leech, 2005). Gelişmek ve değişmek isteyen paydaşlarına gerektiğinde bir kılavuz, gerektiğinde ise bir hoca olabildikleri gözlemlenebilir (Gigante ve Firestone, 2008; Harris, 2005b; Lambert, 2003; Leithwood, Harris ve Hopkins 2008; Supovitz, Sirinides ve May, 2010). Ayrıca sorunların çözümü için danışılan ilk kaynak olduklarından da bahsedilebilir (Taylor ve diğerleri, 2011).

4. İlişki kurucu boyut: Öğretmen liderlerin diğer öğretmenlerle beraber yakın ve güvenilir bağlar kurdukları görülebilir. Bu bağlar sayesinde karşılıklı değişim ve gelişim istendik şekilde sağlanabilir (Frost, 2012; Frost, Harris, 2003; Hickey ve Harris, 2005; Taylor ve diğerleri, 2011).

2.3.2. Öğretmen Liderlerin Davranışları

Tüm bu boyutların yanı sıra öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenlerin üslenmesi gereken bazı davranışlar da vardır. (Harris, 1995, 2003; Harris ve Muijs 2002a, 2002b, 2006; Muijs ve Harris, 2003; Lambert; 2003). Öntaş (2019, s.300)'ın aktardığına göre; "daha iyi bir dünya için inanç taşıma", "öğretim, öğrenme ve değerlendirme uygulamalarının özgünlüğü için mücadele etme", "öğrenme toplumunda kolaylaştırıcı işlev görme", "okul kültürü ve yapısı içindeki engellerle karşılaşma", "fikirleri sürdürülebilir eylemlere dönüştürme" ve "başarı kültürünü destekleme" grupları kapsamında karşımıza yirmi üç öğretmen liderliği davranışı çıkmaktadır ve bu davranışlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Crowthher, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2009):

1. Öğrenciler için pozitif bir geleceği dile getirirler: Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler öğrenciler için rol model olduklarından bahsedilebilir. Bu yüzden öğrenciler için, öğretmenlerinin kendileri hakkında düşünceleri önemlidir. Öğretmen liderlerin öğrencilerinin gelecekleri ile ilgili söyleyecekleri olumlu sözler veya umut dolu vaatler öğrencilerin motivasyonunu arttırarak okul içi ve dışındaki başarılarını olumlu etkiler.

2. Öğrencilerin yaşamlarıyla samimiyetle ilgilenirler: Öğrencilerin akademik başarılarıyla özel hayatları arasında pozitif bir etkileşim vardır. Bu yüzden öğretmen liderlerin odak noktaları sadece öğrencilerinin akademik başarısı ve ders içi tutumları değildir.

3. Fark yaratmak isteyen profesyoneller olan öğretmen imajına katkı sunarlar: Liderlik rolü oynayan öğretmenler davranışlarıyla toplum içinde sıyrılma eğilimindedirler. Gerek öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel yaşamlarına gösterdikleri ilgiyle gerekse de okul dışı davranışları ve toplum yaşamına katkıları ile mesleklerinin itibarını arttırıp öğretmenlik mesleğinin öneminin kavranmasına yardımcı olurlar.

4. Yakın toplumun saygısını ve güvenini kazanırlar: Öğretmen liderlerin etki alanları sadece okul içinde ve öğrencileriyle sınırlı değildir. Okul iklimini oluşturan tüm paydaşlarla olumlu bir etkileşim için çaba sarf ederler. Gösterdikleri örnek davranışlar çevreleri tarafından fark edilir ve bu sayede kendilerine has toplumsal bir yerleri olur.

5. Öğrenci ihtiyaçları ile ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimi yaratırlar: Her bölgenin, şehrin, okulun ve hatta her sınıfın kendine özgü öğrenci ortamından ve bu ortamın genellikle homojen bir yapıdan uzak olduğundan bahsedilebilir. Bu yüzden öğretmenlerin ders anlattıkları her bir sınıfın ve her bir öğrencinin ihtiyaçları diğerlerinden farklıdır. Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler derslerine girdikleri sınıfları ve öğrencileri etkili bir şekilde değerlendirerek onların ihtiyaçlarına göre ve öğrenme tarzlarını göz önünde bulundurarak bir anlatım tarzı ve müfredat işleyişi belirlerler.

6. Öğrencilerin geleceğiyle öğretim, öğrenme ve değerlendirme bağı kurarlar: Öğretmen liderler, öğrencilerinin içinde bulundukları eğitim-öğretim döneminden daha ilerisini düşünüp, öğrencilerin gelecek planlamalarında aktif rol oynarlar. Derslerine girdikleri her öğrencinin kapasitesi ve yetenekleriyle doğrudan ilgili olup, kendilerini hangi yönde geliştirmeleri gerektiğini, ileride ne tarz ortamlar ve çalışma koşullarında başarılı olabileceklerini keşfetmelerinde yardımcı olur.

7. İnformal öğretim ve öğrenme süreçleriyle derinlemesine kavrayışlar ararlar: Eğitim ve öğretim sadece sınıf içiyle veya ailelerin çocuklarına yapmamaları gerektiğini söylemeleriyle sınırlı değildir. Müfredatın dışında, deneyimlerle, karşılıklı iletişimle ve keşfetmeyle ortaya çıkan, informal öğrenim diyebileceğimiz kavram; interaktifliğiyle, yapısal çerçeveden uzak oluşuyla ve öğrenmenin sosyal ortam içinde gerçekleşmesiyle; örgün eğitimin bıraktığı boşlukları doldurarak tüm öğrencilerin faydalanabileceği bir deneyim sunar. Buna bağlı olarak öğretmen liderler informal öğretim ve öğrenme süreçlerinin doğasını özümseyebilmek adına kendilerini geliştirirler.

8. Anlam dünyasını çevreleyen kilit uğraş olarak öğretime değer verirler: Eğitimimin okul içindeki kısmını kapsayan öğretim, günümüz dünyasında tüm kavramsal yapıların tanımlanmasında ve ihtiyaçlara yönelik kavramların

oluşturulmasındaki ana unsurdur. Öğretimin öneminin farkında olan öğretmen liderler, ona gerektiği değeri verip çevrelerinin de aynı değeri verebilmesi için örnek oluştururlar.

9. Okul çapında paylaşılan pedagojik yaklaşımları desteklerler: Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler okul içinde akranlarının, yönetimin veya öğrencilerin yaptıkları eğitimi destekletici ve geliştirici programlara ayak uydurur, geliştirilmesine yardımcı olur, katılım sağlarlar**.**

10. Karmaşık durumlar hakkında bilinci yükselterek profesyonel öğrenme yaklaşımı gösterirler: Bir problemin çözülebilmesi için önce problemi oluşturan unsurların anlaşılması gerektiği söylenebilir. Öğretmen liderler bu tür durumlarda ilk önce kendilerini ve çevrelerini, sorunun doğası hakkında bilinçli hale getirirler. Sonrasında ise bu tarz sorunların çözümünün, mesleki bir gereklilik olduğunun bilincinde olarak; kendilerini benzer problemlerin tekrar yaşanmaması veya yaşandığı zaman çabuk çözülebilmesi için eğitirler.

11. Saygı duyulması gereken bireysel farklılıkları olan özel eğitim gruplarının anlayışlarını kolaylaştırırlar: Her bireyin doğuştan gelen öğrenim farklılıkları vardır. Bazı öğrencilerde bulunan bu farklılıklar onların daha çok ihtiyaçlarına ve kavrama şekillerine göre eğitim görmelerini gerektirmektedir. Öğretmen liderliği özelliklerine sahip olan öğretmenler ise bu tarz ihtiyaçları olan öğrencilerin uyum sağlamasında aktif rol oynayıp yabancılaşmalarının önüne geçerler.

12. Meslektaş diyalogları ve etkinlikleri dışında yeni fikirler üretirler: Öğretmen liderler yaratıcı ve hayal dünyası geniş bireylerdir. İçinde bulundukları sosyal veya eğitim ortamını bir ileri kademeye taşımak için başkalarından yardım veya onların katılımını beklemeden fikirler üretip harekete geçebilirler.

13. Mevcut durumu kabul etmek yerine yapabileceklerinin sınırlarını test etme: Mevcut durumu kabul etmeyi, var olan koşulları kabullenip değişime kapalı olmak olarak tanımlayabiliriz. Bu durum öğretmen liderliğinin doğasıyla ters düşmektedir. Öğretmen liderler başarıya ve gelişime öncü olup şartların neye el verip neye vermediğini sürekli sınarlar.

14. Potansiyel kaynaklarının yardımı ve savunuculuğuyla yöneticilerle ilişki kurarlar: Eğitim ortamlarındaki eksikliklerin ortadan kaldırılabilmesi için yöneticilerin durumu fark edip müdahale etmelerini beklemek zaman kaybına ve eğitimde zorluklara neden olabilir. Bu yüzden öğretmen liderler olası kaynaklara erişebilmek ve bu kaynakları koruyabilmek için yöneticilere ulaşıp sağlıklı bir köprü kurar.

15. Okul içinde ve dışında politik süreçlerle bağlantıya geçerler: Eğitimde istendik değişimin gerçekleşebilmesi için sadece öğretmelerin çabalarının yetmeyeceği barizdir. Okul içindeki değişim süreçleri okul yönetiminin hatta okul yönetiminin de ötesinde Milli Eğitim bürokrasisinin elindedir. Öğretmen liderler değişimin gerçekleşebilmesi için kendi inisiyatifleriyle harekete geçerler ve gerek okul yönetimiyle olsun gerekse okul dışı politik güce sahip kişilerle iletişim kurup, öncülük ederler.

16. Özellikle marjinal ve dezavantajlı gruplar ve bireyler için harekete geçerler: Okullarda paydaşların homojen olmayan yapısı, beraberinde bireysel farklılıkları diğer paydaşlardan çok daha fazla olan bireylerin varlığını doğurur. Bu tarz kişiler yoksul, zengin, farklı din, kültür ve etnik köken gibi değişkenleri temsil edebilirler. Öğretmen liderler, bu bireylerin farkına varıp, onların okul kültürüne uyumda zorluk çekmemeleri için çaba sarf ederler.

17. Karmaşık görevleri etkin bir şekilde organize ederler: Okul ortamı tüm paydaşlarıyla bilirlikte düşünüldüğünde, karmaşık bir ağ yapısı içinde, her odak noktasının birbirinden farklı ama birbirlerine bağımlı şekilde çalıştığı, canlı bir yapı olarak tarif edebiliriz. Bu yapının doğası gereği getirdiği kaosun içinde öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler mevcut görevlerin üstesinden gelebilmek için ilgili paydaşları etkin bir şekilde organize edip başarıya ulaşabilirler.

18. Konunun öneminin farkında olarak odaklanmayı sürdürürler: Öğretmen liderler sınıf içi veya dışı olsun belirledikleri hedeflerden uzaklaşmalarını veya bu hedeflere geç erişmelerini sağlayacak unsurların yönetiminde uzmandırlar. O an uğraştıkları işin öneminin farkındadırlar ve acil ilgi gerektiren durumlar haricinde odaklarından şaşmazlar.

19. Destekleyici bağlantıları geliştirirler: Öğretmen liderler eğitim sürecinde sadece okul içi paydaşlardan destek almazlar. Sosyal yetenekleri ile okul içi ve dışı durumlara yardımcı olabilecek kişilerle iletişime geçip onları yeri geldiğinde sürecin bir parçası haline getirebilirler.

20. Öncelikleri oluşturarak zaman ve baskıyı yönetirler: Eğitim ve Öğretim ortamlarında belirlenen hedeflere ulaşılabilme veya ortaya çıkan sorunların çözülebilmesi için elde bulunan zamanın ve imkânların iyi idare edilebilmesi gerekir. Öğretmen liderler sorunların çözümüne ve koydukları hedefe ulaşabilmek için yapılması gerekenleri iyi belirleyip dış baskıları yöneterek sonuca ulaşırlar.

21. Başkalarının başarı ve takdir elde edebilmesi için fırsatlar yaratırlar: Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler, sadece kendilerinin değil etrafindaki kişilerin de başarı elde edebilmesi için çaba sarf eden kişilerdir. Başarı duygusunun ve bu başarının diğer inşalar tarafından kabul görüp ödüllendirilmesinin bireysel doygunluk ve motivasyon adına ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar. Bu yüzden gerek öğrencilerinin gerekse meslektaşlarının bu duyguyu yaşayabilmeleri için ellerinden geleni yaparlar.

22. Bir şeyler yanlış gittiğinde başkalarını suçlamazlar: Gerek eğitim-öğretim ortamı içinde olsun gerekse de okul dışı olaylarda aksiliklerin olması hem normal hem de kaçınılmazdır. Öğretmen liderleri diğerlerinden ayıran en önemli unsurlardan biri de karşılaştıkları zorluklar ve engellerde suçlu aramamalarıdır. Yanlışın kimde olduğuyla değil nerede ve ne yüzden olduğuyla ilgilenip, çözüm odaklı düzeltmeler yaparlar.

23. Topluluk aidiyeti ve onuru için hassasiyet geliştirirler: Her toplumun kendini tanımlayan ve hassas oldukları unsurlar vardır. Öğretmen liderler, çalıştıkları topluluğun sosyal dinamiklerine hâkimdirler ve bu dinamikleri koruyabilmek için özen göstermekle kalmaz çevrelerinin de aynı hassasiyete sahip olmalarına öncülük ederler.

2.4. Öğretmen Yetiştirme

Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme meselesi her dönemde üzerinde durulan bir konu olmuş, siyasal ve toplumsal hayatta meydana gelen değişikliklere paralel olarak birbirinden bağımsız yapılan ve sıklıkla değiştirilen programlar, alt yapı oluşturulmadan uygulamaya konulmuş ve uygulamada bazı

aksaklıklara neden olmuştur. Eğitim ve öğretim konusunda ne değişirse değişsin, nitelikli ve etkili bir öğretmenin yerini hiçbir şey alamayacağı aşikârdır. Öğretmen yetiştirilmesinde yapılacak tüm çalışmalarda ve yeniliklerde izlenecek stratejinin toplumun gerçeklerine uygun olması, çalışmaların istikrarlı ve uzun vadeli olması dikkat çekmesi gereken bir noktadır. Zira toplumlar uzun süreli plan ve programlarla ayakta kalabilirler. İnsan eğitme sanatı olan ve diğer tüm meslekleri yetiştirecek olan öğretmenlik mesleğiyle ilgili düzenlemelerin çok hassas, disiplinli ve özenli yapılması; çeşitli ideoloji ve siyasi fikirlerden mümkün mertebe bağımsız olması, vatanın ve milletin bütünlüğünü esas alması, insanlığın özüne hitap etmesi, ilmî, millî, istikrarlı ve uzun soluklu yapılması gerekmektedir (Öntaş, 2013).

2.4.1. Köy Enstitüleri

Osmanlı döneminde ve Cumhuriyetin ilk günlerinde kır ve kent olarak ikiye ayrılan halk, birbirinden tamamen bağımsız iki ayrı kitle oluşturmuştur. O dönemde eğitimciler bu duruma dikkat etmişler, ancak bu konuda büyük bir adım atmamışlar. Çiftçiler eğitimden, yüksek yaşam standartlarından, kalkınmadan ve bilimden uzak kendi dünyalarında yaşamışlardır. İsmail Hakkı Tonguç, köyün ihya edilmesi ve bu iki sınıf arasındaki uçurumun kapatılması gerektiğini söyleyen eğitimcilerden biridir. Tonguç, pozitif bilimden doğan yeni Batı medeniyetleri ve medeniyetlerinden bahsederek bu yeni uygarlığın iki ayrı uygarlıkla bir küme oluşturduğunu ve yeni uygarlığın eski yaşam düzenine bağlı kitlelere kendini göstermeye başladığını göz önünde bulundurarak bu konuyu şöyle ifade etmiştir:

> *"Yeni uygarlık, hayatın her safhasında müspet bilimlere dayanan değişiklikler doğurdu… Yeni medeniyetin mensupları bu yenilikleri, gelenek ve göreneğe göre öğrenemeyecekleri için, yepyeni bir eğitim kurumuna ihtiyaç hâsıl oldu. Mecburi öğretim kurumu olan modern manalı ilkokul ve onu tamamlayan meslek okulları doğdu. Bireylere yeni bilgileri okul vasıtasıyla öğretmek icap etti. (…) Şehirler yeni uygarlığın çevresine daha önce girdiler. Köyler, bundan mahrum kaldılar ve şehirler tarafından sömürülmeye başlandılar. Bu yüzden köy süratle cansızlaşmaya başladı…"* (Tonguç, 2020: 537-38).

Tonguç, köyü canlandırmanın yolunun eğitimden geçtiğini savundu. Bunun yüzlerce yıldır denendiğini ancak bu durumda köyün oluşumuna muhalefetin başarısızlığa yol açtığını ifade etti. Toplumsal ve ulusal gelişme, gelişme ve ilerleme, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak, ancak köylü ve kasabalı ayrımının ortadan kaldırılması, özellikle eşit ve

laik eğitim ile mümkün olabilirdi. Aslında nüfusun yaklaşık %80'ini oluşturan köylerin kalkınması ve köylülerin yeni kurulan Cumhuriyet hükümetini benimsemeleri için köylü eğitimine ağırlık verilmiştir (Tonguç, 1997).

1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunundan sonra yılında çıkarılan 2 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatı Kanunu geçerlidir öğretmenlerin eğitim politikasını etkileyen önemli bir yasadır. Bu kanunla ilköğretim okulu "ilkokul" ve "köy öğretmen okulu" olmak üzere iki tür olarak kabul edilmiştir (Aydın, 2013:51). İlk olarak, Köy Muallim Mektepleri, 1927-1928 öğretim yılında Denizli ve Kayseri Zenci Dede`deki iki ilkokulda açılmıştır (Ada ve Baysal, 2013: 64). Böylece, köy koşullarını yakından bilen öğrencilerin başarılı köy öğretmeni olacakları inancıyla (Kirby, 2015: 90), köyün halkına, kültürüne yabancı olmayan köylü çocuklarının köy öğretmeni olarak yetiştirilmesi uygulamasına geçilmiştir. Ancak Köy Muallim Mektepleri, birçok bakımdan çok masraflı kuruluşlar olmaları ve güdülen amacı karşılamada yetersiz kalmalarından dolayı, köy öğretmenleri eğitiminde sorunları çözmeye yetmemiş ve 1933`te kapatılmıştır (Kirby, 2015: 93-94).

Eskişehir Çifteler Devlet Çiftliği'nde eğitimde kır ve kent arasındaki dengesizliği gidermek ve köylülere pratik bilgiler vermek amacıyla Saffet Arıkan adına ilk eğitim kursu açılmıştır (Çıkar, 1997: 89). 84 adayla başlayan bu girişimin olumlu sonuçlarını takiben, 11 Haziran 1937'de sekiz madde halinde kabul edilen 3298 sayılı Köy Eğitimi Kanunu ile bu kursların sayısı 11'e çıkarılmıştır. Aynı yıl üç köy öğretmen okulu daha açılmıştır.

Atatürk'ün vefatından sonra İsmet İnönü cumhurbaşkanı olur. İnönü, Hasan Âli Yücel'i Milli Eğitim Bakanlığı'na getirdi. Saffet Arıkan'ın görev süresi boyunca daha önce İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanan İsmail Hakkı Tonguç, yeni Bakan'ın döneminde de göreve devam etti. Saffet Arıkan ile başlayan projeden Hasan Âli Yücel de sorumlu olup, Köy Enstitüleri'nin kuruluş süreci başlamıştır. 17 Nisan 1940 tarih ve sayılı Eğitim Kanunu ile kurulan Köy Enstitüsü, arazisi olan bir köyün içinde veya yakınında kurulmuştur. Karma eğitim uygulayan bu kurumların eğitim süresi 5 yıl olarak belirlenmiştir (Başaran, 1999: 19).

Köy araştırma enstitüsü öğretmen, gezici öğretmen, gezici başöğretmen, ilköğretim müfettişi yetiştirmek üzere, 21 köy laboratuvarının açılmasına ek olarak, 1942 yılında Ankara Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kuruldu. 1942-1943 yılında Çifteler ve

Kızılçullu Köy Enstitülerinden mezun olan öğrenci Yüksek Köy Enstitüsü'ne, ardından Muallimler Cemiyeti'nin gösterdiği aday bu üniversiteye sınav ile alındı.

Tarıma uygun arazi ve uygun alanların belirlenmesi, öğretmen ve öğrencinin tespit edilip toplanması, bazı bölgelerde yeterli desteğin olmaması gibi durumlar bu süreci zorlaştırsa da Enstitü kuruldu. Köy laboratuvarları, kronolojik sırayla "teorik" eğitim vermekte ve köye gitmek istemeyen, köyde kalmak istemeyen öğretmenlerin yerine köyün sosyal ve ekonomik yapısına uygun öğretmen yetiştirmektedir. Kazma, kürek, çapa, budama makası veya makasla değil, köye kalemle yardım edebilecek köyden öğretmen yetiştirme felsefesine dayanmaktadır. Bu laboratuvarlar, köyün gelişmesine yardımcı olabilecek liderler yetiştirmeyi ve aydın köyün gençleri tarafından değil, sadece köy ile ülkede fark yaratmayı hedeflemektedir (Kahraman, 2006).

Köy Enstitüsü'nün kurucusu Tonguç için "çalışma" bir eğitim aracı değil, bir amaçtır. Tüm mezunların " İşyeri, İşyerinde Eğitim" ifadesi, bu kurumların eğitim felsefesi hakkında bir izlenim vermektedir. Tonguç, mesleki eğitim vizyonunu, işini iyi bilen ve huzur içinde yaşayan 4.444 köy çocuğunun yaşam tarzlarının sosyal ve psikolojik temelleri üzerine inşa etmektedir. Bu düşüncelerden hareketle köy enstitüsü, köy yaşamına alışmış, çalışmaktan ve üretmekten asla bıkmayan çiftçi çocuklarının eğitimini iş ve üretim odaklı bir anlayış üzerine inşa etmektedir. Enstitünün amacı "mesleki eğitim" anlayışına dayandırılarak bu amaçla öğrencinin seçilmesidir. Bu nedenle çocukların sağlıklı ve güçlü olmaları önemlidir. Aslında, bu çocuklar laboratuvara kabul edilmeden önce 'ü tıbbi muayeneden geçirilmiş ve sağlıkları iyi olan çocuklara öncelik verilmiştir. Enstitüde işçiyi seçmek, toplamak ve işe almak kolay değildi, öğrenciyi işe almak da zordu. Kanuna göre, köydeki ilkokuldan beşinci sınıfta mezun olan çocuklar enstitüye kayıt yaptırabilirler. Bu öğrencilerin sayısı sınıfı doldurmaya yetmediği için enstitüde ilkokul mezunları için üç sınıf öğretmen ve öğretmenin katıldığı bir hazırlık sınıfı düzenlendi. 'Enstitünün ihtiyaçları karşılandı (Tonguç, 2020).

24 Mayıs 1948'de ise Köy Enstitüleri Teşkilatı Yasasında birtakım düzenlemeler olmuştur.Bu yasaya göre ziraat ve teknik derslere giren eğitimcilerin yetiştirilmesi, okulların yapılması, tesisat ve derste kullanılan araçlarının temini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilecektir (Gedikoğlu, 1971: 210).

1949 yılında Cumhuriyet Halk Partisi iktidarının son hükümeti olan Şemsettin Günaltay kabinesinde Maarif Vekili Tahsin Banguoğlu döneminde çıkartılan 5541 sayılı kanun ile köy enstitülerine sadece köy çocuğu alınması uygulamasından vazgeçilmiştir. Bundan sonra köy çocuklarıyla beraber kasabalardaki ilkokullardan da mezunların enstitülere alınması kararlaştırılmıştır (Aysal, 2005: 280).

14 Mayıs 1950 seçimiyle Demokrat Parti'nin başa gelmesiyle enstitülerle ilgili sınıf geçme yönetmeliğinde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Buna göre ilk dört sınıfta başarısız olanları sonrasında devamları, son sınıfta bir dersten başarılı olamayanların 4274 sayılı kanunun 63 maddesinin; "Başarısızlıkları yüzünden üst üste iki ders yılı kalanlarla ayrı ayrı sınıflarda iki defa kalanlar enstitüden çıkarılırlar" yargısına ters düşmemek koşuluyla bir dersin yoklamasına sonraki yıllarda girmeleri uygun görülmüştür. Bunların yanında eğitim göre öğrencilerin kıyafetlerinin düzgün, temiz olması ve saç sakal bırakmamaları istenmiştir (Gedikoğlu, 1971: 218).

1950 yılından itibaren bu okulların içinin boşaltılması sürecinin daha da hız kazandığı görülmektedir. Enstitülerdeki tüm kız öğrenciler diğer enstitülerden. Kız Köy Enstitüsüne dönüştürülen Kızılçullu Köy Enstitüsü'ne toplanmıştır. Kızılçullu Köy Enstitüsünün binaları 1951 yılında NATO'ya verilmiş ve buradaki öğrenciler Bolu şehir merkezine nakledilmiştir. Sonra bu öğrencilerin Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsüne nakledildiği ve bu okulun kız öğrencilere ayrıldığı ancak çocuklarını evlerinden uzak yerlere göndermek istemeyen köylü ailelerin, çoğunun çocuğunun eğitimden mahrum bırakıldığı görülmüştür. (Gedikoğlu, 1971: 217).

1943 yılında başlanarak 7 enstitüde açılan ''sağlık kolu'' önce Hasanoğlan ve Kızılçullu'ya nakledildiği sonrasında 1951 yılında faaliyetinin sonlandırıldığı görülmektedir (Dirican, 1996: 100). 1953 yılına gelindiğinde Köy Enstitüleri'nde uygulanan son program olan 1953 programı yürürlüğe girmiştir. Bu program ilk öğretmen okullarını da içine alan ortak bir öğretim programıdır ve bu sebeple "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı" ismini almıştır. 1950–1951 öğretim yılında Köy Enstitüleri'nde karma eğitime sona erdirildiği için kız öğrencilere farklı bir öğretim programı hazırlanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin okuyacakları ortak dersler bu programla belirlenmiştir. 1953 programıyla haftalık ders saati 7–11 saat azaltılmıştır. 1943–1947 programında bulunmayan Çocuk Edebiyatı, Biyoloji ve Sağlık Bilgisi, Din Bilgisi dersleri

1953 programıyla birlikte zorunlu dersler arasına alınmıştır (Mili Eğitim Bakanlığı, 1953: 67).

Köy enstitülerinin öğretim programlarının ilköğretmen okullarının programları ile birleştirilmesinden sonra, 27.01.1954 tarihinde çıkarılan 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri sistemi tamamen ortadan kaldırılarak isimleri "İlköğretmen Okulları'na dönüştürülmüştür. (Altunya, 2005: 116)

2.4.2. Kazım Karabekir İlkokulu

Öğretmen kursu 22 Nisan 1938'de eğitime başlamıştır. Okul olarak kullanılan binanın irili ufaklı 15 odası, bir salonu ve üst katlarında üç salonu bulunmaktadır. Okul, açıldığı yıl 75 öğretmen adayı kabul etmiştir. Bu öğretmenlerden 25'i Kars'tan, 25'i Artvin'den ve 25'i Ağrı'dan işe alınacaktır (Ağanoğlu, 1938: 1-2).

Açılan bina yarıyılı için yatılı ilköğretim okulu olarak kullanılacaktır. Okulun ilk müdürü Halit Ağanoğlu, Köy Enstitüleri Yolunda adlı kitabında, öğretmenlik kursuna seçilen binanın durumundan harabe olarak bahsetmektedir. Bu binalar 93 Harbi sırasında Kars'ı işgal eden Rusya İmparatoru tarafından yaptırılmış ve kışla olarak kullanılmıştır. Bu kurs başlangıçta açılması planlanan beş Eğitmen kursundan biridir. Kursta eğitim yapacak kişiler 1937-1938 öğretim yılında bu kişilerdir (Uyar, 2000: 214-215).

1939 yılının Nisan ayında Cilavuz'a eğitmen adayı olmak için Ağrı, Çoruh ve Kars köylerinden 50'şer olmak üzere toplam 150 eğitmen adayı alınmıştır. (Boy, 2015: 285) 1940 yılında Cilavuz Köy Enstitüsüne Çoruh'tan (Artvin) 30, Kars'tan 80, Beyazıt'tan 20 olmak üzere 130 öğrenci alınmıştır (Maarif Vekaleti, 1940: 526). 1941 senesinde Kars-Cilavuz Eğitmen kursu mezunlarının görev yaptığı eğitmenli okul sayısı 153'e ulaşmıştır.

1938 yılının temmuz ayında Maarif Bakanı Saffet Arıkan ve heyeti o dönem Kars Valisi olan Akif Eyidoğan'ı makamında ziyaret etmiştir. Bu ziyaret Kars Gazetesinde şöyle anlatılmaktadır. 14 Temmuz 1938'de Saffet Arıkan beraberindeki Kültür Heyeti ve Vali Akif Eyidoğan ile Cilavuz Eğitmen Kursunu ziyaret etmişlerdir. Bu ziyarette okulun durumu ve eğitim işleri ile yakından ilgilenen Bakan kurs müdürü ve öğretmenlere teşekkür ederek öğle yemeğini burada yiyip kurumdan ayrılmışlardır (Kars Gazetesi, 1938: 1). Bu haber yayınlandıktan dört gün sonra Eğitmen Kursunun etrafındaki binaların onarılacağına dair bir haber yayınlanmıştır. Habere göre Cilavuz'da bulunan eski binanın

onarılıp bu eski binada Köy Öğretmen Okulu olarak yararlanmak için yakında onarıma başlanması planlanmıştır. Böylelikle gelecek sene eğitmen adayı mevcudu 200'e çıkartılması planlanmıştır (Kars Gazetesi, 1938: 1).

Okulda yapılması planlanan günlük işleyiş şöyledir: Sabah 5:30'da kalkış 22:00'da yatış 24 saatlik zamanın 11 saati tarım ve kültür üzerinde çalışmalara ayrılmıştır. Kalan kısım ise dinlenme süresi olarak belirlenmiştir. Eğitmenlere gelecek meslek hayatlarında ve kişisel hayatlarında etkili olacak temizlik alışkanlığı vermek üzere hazırlanılmıştır. Günlük olarak el, ayak yüz yıkama ve sıkça tıraş olmalarını sağlanmıştır. Diş fırçası ve macun kullanma işini ileri tarihte öğretilmesi planlamıştır. Öncelikli olarak genel günlük işler ve tarım işlerine alaka, kültüre bağlılık ve sıkı çalışmaya karşı kazanılması gereken alışkanlık sağlanmak istenmiştir. Türkçe dersi için temel harfleri okuma ve yazma, okuduğunu anlama ve anlatma üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Her eğitmen adayına birer okuma kitabı verilerek dersler pekiştirilmek istenmiştir. Matematiksel işlemler, hesaptan sayma, yazma, basit toplama çıkarma işlemleri yaptırılmıştır. Yurt yaşama bilgisi dersi işlenmektedir. Derslerin yaparak yaşayarak öğretilmesi doğrultusunda bir sebze bahçesi hazırlanarak eğitmenlere ziraat dersleri verilmiştir. Bu dersler için bölgede yetişen sebzelerin tohumları elde edilerek ekim yapılmıştır. Okulun etrafı Eğitmen Kursu süresinde ağaçlandırılmaya çalışılmış bu süreçte bölge koşullarına uygun olarak yetişen ağaç fideleri okul etrafına dikilmiştir. Dikilen ağaçlar içinde meyve ağaçları da bulunmaktadır. Okula Tarım Bakanlığı tarafından verilen 1500 liralık hibeyle İstanbul'dan zirai faaliyetlerde kullanmak için ziraat malzemeleri alınmıştır. Bunların yanı sıra çayır biçme makinesi, beygir tırmığı, 2 adet pulluk, 25 tane kürek Kars ilinden satın alınmıştır. İki kısrak at, arıcılık yapılması için kovan ve diğer araçlar da satın alınarak eğitim faaliyetlerinde kullanılmıştır. Sipariş edilen malzemeler geldikçe bu malzemeler kullanılarak çalışma alışkanlığı eğitmen adaylarına verilmek istemiştir (Ağanoğlu, 1938: 2).

Köy Enstitüleri çok çeşitli eleştiri, suçlama ve muhalefet oklarının odağında yer almıştır. Bu eleştirilerin pek çok nedeni olmakla birlikte temelde ülkenin o dönem içinde bulunduğu iktisadi ve sosyal durumun da etkisi ile Köy Enstitüleri'nin kapatılması yolu seçilmiştir. Köy Enstitüleri projesinin esas özellikleri değiştirilerek, yani enstitünün temel mantığı başkalaştırılarak, kapatılma süreci zamana yayılmıştır. 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri 1946-1947 yıllarında yavaş yavaş temel prensiplerinden ayrılmış, Köy

Enstitüleri üzerinde radikal değişiklikler yapılarak yönetmelikler değiştirilmiş, eğitim sona ermiştir (Eronat, 1999).

1954 yılında yürürlüğe giren 6234 sayılı Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesine Dair Kanun ile Köy Enstitüleri resmi olarak kapatılmışlardır. Bu kanunun yürürlüğe girmesinin ardından Köy Enstitüleri İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştür. Dönüştürülen bu okullar İlköğretmen Okulları olarak da eğitime devam etmemiş, günümüze kadar çeşitli adlar ve özelliklerle varlıklarını devam ettirmişlerdir. Köy Enstitüleri İlköğretmen Okulları ile birleştirilmesinden sonra kapanan Cilavuz Köy Enstitüsü ilk olarak 1954-1976 yılları arasında Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu adını almıştır. İlköğretmen Okulları 1989-1990 yıllarına kadar varlığını sürdürmüş, bu yıllarda İlköğretmen Okulları Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nun adı ise aynı kalmış, Kazım Karabekir Anadolu Öğretmen Lisesi olmuştur. Okul 1990-1991 yılından itibaren Kazım Karabekir Anadolu Öğretmen Lisesi adını almıştır Anadolu Öğretmen Liseleri ise 2014 senesinde alınan bir kararla Fen Liselerine, Sosyal Bilimler Liselerine ve Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür. Kazım Karabekir Öğretmen Lisesi ise bu dönüşümden Kazım Karabekir Anadolu Lisesi olarak çıkmıştır. Bugün eğitim öğretim hayatına Kazım Karabekir Anadolu Lisesi olarak devam etmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Susuz Kaymakamlığı: 2021).

Bölüm III: Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

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) 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 desenidir. Bununla birlikte durum çalışmalarında belirlilik önemli bir özelliktir. Dolayısıyla odağın belirli olması durum çalışmalarını daha etkili hale getirmektedir. Durum çalışmasının bir diğer önemli özelliği bütünsel, 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 değerlendirmektedir. 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 deseninde alan yazında sık sık çalışma konusu olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin okulda liderlik davranışları sergilemelerini etkileyen faktörlere yönelik emekli öğretmelerin 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 emekli öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi durum olarak seçilmiş ve durum çalışmasındaki analiz birimi ise tek mekânlı çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlere yönelik emekli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenerek mevcut durum, tek mekânlı çalışma olarak sınırlandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Kars ili Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nu 1975-1976 eğitim-öğretim yılında tamamlayan, okulun son mezunlarından olan yirmi emekli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme 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 araştırmada katılımcılarının seçiminde kullanılan ölçüt, Kars ili Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nu 1975-1976 eğitim-öğretim yılında tamamlayan, okulun son mezunlarından olan 20 öğretmen olmaktadır. Tablo 1'de demografik bilgileri verilen katılımcıları 20 emekli öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılar ile ayrıntılı görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Emekli öğretmenler K1, K2, ..., K20 şeklinde adlandırılmıştır.

Tablo 1 Katılmcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem
Kadın	62	Lisans	37
Erkek	63	Lisans	36
Kadın	63	Lisans	38
Erkek	65	Yüksek Lisans	37
Kadın	67	Lisans	36
Erkek	64	Lisans	38
Kadın	62	Yüksek Lisans	36
Erkek	63	Lisans	37
Kadın	62	Lisans	38
Erkek	63	Lisans	39
Kadın	66	Lisans	38
Erkek	65	Lisans	36
Kadın	62	Lisans	37
Erkek	63	Lisans	37
Kadın	62	Yüksek Lisans	38
Erkek	62	Lisans	37
Kadın	62	Lisans	36
Erkek	63	Yüksek Lisans	37
Kadın	65	Lisans	39
Erkek	66	Lisans	38

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmen liderliğinin meslek üzerindeki etkisinin izlerini sürmeyi hedefleyen bu araştırmada, veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Creswell (2018) görüşmeyi bir prosedür içerisinde gerçekleştirilmesi gereken bir adım olarak değerlendirmektedir. Best ve Kalın (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

araçlarından ilki, bireysel görüşme formlarıdır. Bu araştırmada bireysel görüşme formları oluşturulmadan önce alanyazın detaylı bir şekilde taranmış ve araştırma konusuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma problemine ait yedi soru yer almaktadır. Bu sorular emekli öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasına önce alanyazın detaylı şekilde taranıp bir görüşme formu hazırlanması ile başlanmıştır. Bu görüşmelerde veri toplamak amacıyla ilgili alanyazına dayalı olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra Kars ili Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nu 1975-1976 eğitim-öğretim yılında tamamlayan, okulun son mezunlarından olan 20 öğretmene görüşme formu ile gidilmiş, ses kayıt cihazı kullanımı için izin alındıktan sonra görüşme formundaki sorular sorularak cevaplamaları istenmiştir. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Katılımcı emekli 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 paylaşamayacağı ve verilerin gizli kalacağı hatırlatılmıştır. Katılımcıların kendi belirledikleri ortamlarda ve zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 dakika ile 70 dakika arası sürmüştür. 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 ham veriler elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

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 ham veriler 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. 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.

3.5.1. İnandırıcılık

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.

Yapılan araştırmada bireysel görüşmeler dışında gözlem tekniği tercih edilerek sürecin yöntem bakımından bilimsel sınırlılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve veri toplama tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. 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 katılımcılara eklemek ya da çıkarmak istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı teyidi sağlandıktan sonra veriler çözümlenip raporlaştırılmıştır.

3.5.2. Aktarılabilirlik

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 güvenirliğine 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 Kars ili Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu'nu 1975-1976 eğitim-öğretim yılında tamamlayan, okulun son mezunlarından olan 20 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Dolayısıyla yapılan araştırmada araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için çalışmaya dâhil edilen 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

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; belirmekte 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. İnceleme sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı görünüm sergilediğine karar verilmiştir.

3.5.4. Teyit Edilebilirlik

Bulguların araştırmacının özellikleri ve seçimlerinden değil de katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığı güvencesini vermek için bazı tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Lincoln ve Guba (1985) çeşitleme, yansıtıcı düşünme ve denetim izi tekniklerinin teyit edilebilirlik ölçütünün 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 çözümlenmesi 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. 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.

Görüşmeye başlarken 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 kurallarla ilgili görüşleri doğrultusunda katılımcılara görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri an görüşmeyi bırakabilecekleri ve sorulara cevap verme konusunda özgür oldukları belirtilmiştir.

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.

Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde emekli öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular altı ana tema ve otuz beş alt temada toplanmıştır. Bölümün sonunda, görüşmeler esnasında elde edilen gözlemlere "Araştırmacının Gözlemi" alt başlığı altında yer verilmiştir.

Tablo 2 Çalışmaya Ait Tema ve Alt Temalar

TEMALAR	ALT TEMALAR
Öğretmen Liderliğinin Amacı	Her öğrencinin öğrenmesini sağlama
	Okulda yapılan öğretimi geliştirme
	Mesleğe yabancılaşmayı önleme
	Etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama
Öğretmen Liderliğine İlişkin Emekli Öğretmenlerin Görüşleri	Eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlama
	Mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma
	Eğitimin felsefi temellerine hâkim olma
	Öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini giderebilme
	Kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilme
	Değişimi başlatma ve uygulama becerisi
Öğretmen Liderliği ile İlişkili Değişkenler	Okul müdürünün liderliği
	Okul iklimi
	Okul kültürü
	Örgüt yapısı
	Öğretmenlerin kişisel özellikleri
Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar	Yönetim desteğinin yetersizliği
	Bürokratik engeller
	Öğretmenlerin değişime dirençleri
	Meslektaşların eşitlikçi normları
	Sınav odaklı eğitim sistemi
	Demokratik iş birliği ve güven ortamının yetersizliği
	Öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığı
Öğretmen Liderliği	Değişimi yönetme becerisi
	Sürekli mesleki gelişimi sağlama
	Etkili iletişim becerilerine sahip olma
	Meslektaşları ile iş birliği
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma
	Öğretimsel yeterliğe sahip olma
	Öz düzenleme yapabilme
Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması	Öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletmek
	Yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme
	Okulda demokratik ortam oluşturabilme
	Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişiminin sağlanması
	Öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme

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 bir 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 iş birliği 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 iş birliği 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 hizmet içi 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

Öğretmen liderliğinin amacı doğrultusunda katılımcı görüşlerinden elde edilen tema ve alt temalara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3 Tema 1: Öğretmen Liderliğinin Amacına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	N
Öğretmen Liderliğinin Amacı	Her öğrencinin öğrenmesini sağlama	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17	15
	Okulda yapılan öğretimi geliştirme	K1, K2, K3, K4, K5, K9, K13, K15, K19, K20	10
	Mesleğe yabancılaşmayı önleme	K2, K3, K6, K7, K9, K12, K14, K15, K18, K19	11
	Etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K12, K15, K16, K18, K19	13

Her Öğrencinin Öğrenmesini Sağlama

Bu çalışmaya katılan emekli 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:

"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:

"*Görev yaptığım dönemde geliyor çocuk bir şey soruyor bilmiyorsam internetten araştırıyorum mutlaka ona geri dönüt verip ya bak bu da böyleymiş diyordum*." (K1)

"*Yine görev yaptığım zamanlar veli ilişkilerimi de mümkün olduğu kadar en üst seviyeye çıkarmaya çalışırdım*." (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 bir dersi seviyorum demeleri beni mutlu ederdi.*" (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 bilgiden 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 iş birliği 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 iş birliği içinde daha fazla çalışacakları düşünülebilir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından bir katılımcının görüşü şöyledir:

> "*Öğretmen lider bir görev daha verelim yapacağı her davranışı paydaşlara aktarır. Kendi başınıza bireysel davranmayınız o zaman siz yalnızlaşırsınız. 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 iş birliği sağlayarak güven ortamı yaratacakları, görüşmeler esnasında katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki katılımcının ifadesi durumu açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

> "*Eğer bir öğretmen lider varsa meslektaşlarının gelişmesine zümresinde bulunan öğretmenlerin gelişmesine katkılar sağlayabilir*."(K20)

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 iş birliği yapmalarının, okuldaki öğretim süreçlerini daha etkili hale getireceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda bir katılımcının "… *iş birliği becerileri olan*

öğretmen lider, 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 iş birliği 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 görüşleri şu şekildedir:

"*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*." (K20)

"*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.

Görüşmeler esnasında emekli 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 öğretmen lider 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 çocukları gezmeye, bir bakarsın Topkapı Sarayına götürür; 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, öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenlerin yeniliklere açık olduklarını ve risk alabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin okul kültürünün yeniliği ve değişimi desteklerne boyutuna katkı sağladığı düşünülebilir. Katılımcılardan birinin aşağıda yer verilen ifadeleri, bu görüşü doğrular niteliktedir:

"*Öğretmenlerin liderliği değişim ve okul gelişimini sağlar, okulun etkililiğini artırır*." (K2)

Katılımcıların 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 öğretmen liderim olmadı. Bu bende çok büyük bir eksiktir. Hayatımda en büyük pişmanlığımdır. 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 iş birliğine dayalı bir ortam yaratılmasına katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla okulda iş birliği içinde çalışan öğretmen liderlerin ekip ruhu taşıdıkları ve yeni bilgi ve becerilerini bu ortamda paylaştıkları düşünülebilir.

"*Meslektaşlarına eğer bir öğretmen lider vasıflı öğretmen varsa meslektaşlarının gelişmesine, kendi branşındaki öğretmenlerin gelişmesine katkılar sağlayabilir.*

Öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri sayesinde okulları tercih edilen okullar haline getirir." (K20)

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 yansıyacağı söylenebilir. Bir 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)

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 Emekli Öğretmelerin Görüşleri

Emekli öğretmenlerin tecrübelerine ve yaşadıkları olaylara dayalı olarak, öğretmen liderliği ile ilgili alt temalar ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4 Tema 2: Öğretmen Liderliğine İlişkin Emekli Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	N
Öğretmen Liderliğine İlişkin Emekli Öğretmenlerin Görüşleri	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	20
	Mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip olma	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14, K15, K17, K18	11
	Eğitimin felsefi temellerine hâkim olma	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	18
	Öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini giderebilme	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20	17
	Kişiler arası olumlu ilişkiler kurabilme	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K12, K13, K14, K17	10
	Değişimi başlatma ve uygulama becerisi	K1, K2, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20	16

Araştırmaya katılan emekli öğretmenlerin tamamına yakını eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlamaya vurgu yapmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan emekli 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 emekli öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile ilgili algıları farklı kişisel ve mesleki tecrübelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırma bulgularına dayanarak araştırmaya katılan yirmi emekli 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 içerisindeler. 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 yer verilen görüşleri, bunu açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

"*Öğrenci öğretmeni yanında görmek istiyor. Sadece ders yapalım zil çaldığında iş biter mantığı yanlış. 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:

"*Öğretmen lider entelektüel olmalı. Mesela ben ders anlatırken Sarıkamış'a değinirdim Necip Fazıl'ın Sakarya şiiri bestelenmiş, bir bukle onu dinletirdim. Çocuklar bunları benden dinleyince dünyadan haberdar oluyordu. Öğrencilerin çok hoşuna gidiyordu. (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 sınıfıyla 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. İyiki de reddetmişim. Öğrencinin yanına gidip oturduğumda onlarla sohbet ederken gençmişim gibi hissediyordum ve mesleğimi gerçekten seviyordum*. (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:

"*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. 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. Öğretmen lider 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 şekillendirmedir. Katılımcılar bireysel eğitim felsefesine hâkim olan öğretmen liderlerin farklılıkları tanıma noktasında daha profesyonel davranacaklarını düşünmektedirler:

"*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 emekli 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 emekli 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 zorlaştıracağını 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 emekli öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir: "*Emekli olmadan önce sınıfımda 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 bu da 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:

"*Velilerle iş birliği 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, öğretmen liderlik kategorisine girebilir*." (K20)

Öğretmen liderlerin kişiler arası ilişkilerini, sohbet ortamlarında tecrübelerini paylaşarak güçlendirdikleri, katılımcıların çoğunun vurguladığı diğer bir hususdur. 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:

"*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:

"*En son çalıştığım okula bir tane otistik öğrenci geldi bir kurulda konuşulurken ya bu çocuğun bizim okulda ne işi var, bu arada kaybolur gider denildi. Yani bir yerden dokunmak lazım onunda kişilikle ilgili olduğunu yaşanmışlıklarla 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 katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"*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 öğretmen liderlerin 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

Tablo 5'te yer verilen tema ve alt temalar, katılımcıların öğretmen liderliği ile ilişkilendirilen değişkenleri göstermektedir.

Tablo 5 Tema 3: Öğretmen Liderliği İle İlgili Değişkenler

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	N
Öğretmen Liderliği İle İlişkili Değişkenler	Okul müdürünün liderliği	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	20
	Okul iklimi	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	19
	Okul kültürü	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20	18
	Örgüt yapısı	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20	17
	Öğretmenlerin kişisel özellikleri	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20	19

Araştırmaya katılan emekli 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 düşünülemeyeceği 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 arkandaki 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 emekli 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 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 öğretmenine 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:

"*Yöneticilerin 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*." (K15)

Yapılan görüşmelerde katılımcı emekli 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 yorduğunu 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)

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 yönetimsel becerilerinin yanında insan ilişkilerinde de iyi olması gerektiğidir. Böylece, okul yöneticilerinin liderliklerini paylaşmalarının öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenlerin 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 severek gelmesinin, öğretmen liderleri çalışmalarında teşvik edeceği düşünülebilir. Aşağıdaki katılımcının öğretmen liderliği ve saygıya dayalı okul iklimi arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından görüşü önemli olabilir:

"Öğretmen ben okulumdan çok memnunum, okula da çok severek geliyorum ve bu okulda çalışmak da beni mutlu ediyor diyebilmelidir." (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 iş birliğini engellediğini ifade etmişlerdir. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından aşağıdaki katılımcının görüşü önemli görülmektedir:

"*Birçoğumuzun sınırlı iletişimi var, 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 ve saire yok, gündelik dertlere yoğunlaşılmış bir pozisyonda nasıl çözülebilir noktasında çok cevabım yok." (K17)*

"Ben şimdiki okulların iklimini 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 çeşitli sebeplerle atanmış fakat öğretmenlik vasfını tam olarak yerine getiremeyen öğretmenler olduğunu düşünüyorum ben." (K18)

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 iş birliğini teşvik edeceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki katılımcının görüşü demokratik okul kültürünün öğretmen liderliği üzerinde etkisini göstermesi bakımından önemli olabilir: "*Okuldaki demokratik bir ortam olması çalışmaları ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi 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 bulunduklarını 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 kalkıştığınız zaman bu işin mahiyeti önemli maddi olanaklara dayalı bir işse maddi olanaklarla ilgili her türlü desteği almanız*

gerekir. Eğer manevi veya işte mekânsal fiziksel imkânlara dayalı bir şeyse de fiziksel ortamları kullanabilmeli." (K4)

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.

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 iş birliği ve profesyonel bir çalışma ortamı sağlamaktan uzak olduğunu ve öğretmenleri böldüğünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan emekli 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 yapılıyor*." (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:

"*Öğrencilerle ilgili yargılarda veya çalışmalarda serbest olunmalıdır*." (K15)

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:

"*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 iş birliğinden ve profesyonellikten uzak olduğunu ve öğretmenler arasında iş birliği noktasında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim-öğretim süreçlerinin de bu durumdan olumsuz etkilendiği, katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır:

"*Okulu sahiplenme noktasında okullarda ciddi anlamda öğretmenler arasında eksiklikler olduğunu düşünüyorum.* "(K19) *Okulu böyle gelip gidilen mesai doldurulan yer olarak gören arkadaşlarımız vardı maalesef*." (K20)

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 öğretmen 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 görüşleri, bu yaklaşımı desteklemek adına anlamlı olabilir:

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

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 oluşturdukları 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

Öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara ilişkin katılımcıların ifadelerinden hareketle oluşturulan tema ve alt temalar, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 Tema 4: Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	N
Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar	Yönetim desteğinin yetersizliği	K1, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K20	12
	Bürokratik engeller	K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	13
	Öğretmenlerin değişime dirençleri	K4, K5, K6, K8, K9, K12, K13, K14, K18, K19, K20	11
	Meslektaşların eşitlikçi normları	K1, K4, K5, K6, K8, K10, K12, K13, K14, K17, K18, K19	12
	Sınav odaklı eğitim sistemi	K1, K7, K9, K10, K12, K14, K16, K18, K19	9
	Demokratik iş birliği ve güven ortamının yetersizliği	K3, K7, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19	9
	Öğretmenlerin iş yükünden kaynaklı zaman sınırlılığı	K6, K7, K9, K12	4

Yönetim Desteğinin Yetersizliği

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, emekli 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 yapacaksındır 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:

"*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 çalışamadıkları, katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır:

"*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. 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 tabi öğretmeni etkiliyor*." (K7)

Öğretmenlerin Yeniliğe Dirençleri

Emekli öğretmenlerle 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*." (K11) "*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 öğretmenler için de engeldir."*(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, öğretmenliğinde liderlik rolü oynayan öğretmenler eşitlikçi normlara meydan okumaya bilir ya da meslektaşları ile olumlu ilişkilerini devam ettirebilmek için liderlik davranışından vazgeçebilir:

"*Hiçbir davranış sergilemeyen bir öğretmen topluluğu içerisinde, sizin yaptığınız şeyler zaten sırıtıyor. Öğretmenlerde daha fazla bir şey yapma gereği duymazlar yani o yüzden çok önemli…*" (K18)

"Özellikle bazı öğretmenlerin değişime kapalı olmaları nedeniyle, bazı şeyleri yapmak sıkıntı oluyor." (K10)

Sınav Odaklı Eğitim Sistemi

Araştırmaya katılan emekli 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 tabi öğretmeni etkiliyor.*" (K7) şeklindeki ifadesi, bir başka katılımcının ise "*Bir branştaki öğretmen arkadaşı mesela Ankara'daki bir yarışmadayken, veli aramış hadi gelin artık diye! Al işte veli tutumu*." (K9) şeklindeki ifadesi velilerin akademik başarı beklentilerini örneklendirmesi 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 kaçırıyoruz, gerçek hayata hazırlanmıyor çocuklar*." (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 İş birliği ve Güven Ortamının Yetersizliği

Katılımcı emekli 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. Öğretmenler üzerindeki baskının algılanışı üç öğretmenin ifadelerinde net bir biçimde görülebilir:

"*Bence en önemli sorunlardan bir tanesi inanılmaz derecede sınırların çizilmesi, özerk değil şimdiki öğretmenler bu da ciddi bir sorun haline geliyor."*(K7)

"*Şimdi toplumun genelinde olduğu gibi bizim okullarda 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)

Emekli 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.

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 tabi ki olumsuz etkileyecek*." (K9) "*Zamanla ilgili sıkıntılar yaşanabilir. 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:

"*Öğretmen liderlik 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 çıkmanız lazım. Zaman ciddi bir problemdir*." (K7)

4.5. Öğretmen Liderliği Davranışları Değişimi Yönetme Becerisi

Katılımcıların öğretmen liderliğinin nasıl tanımlanabileceğine ve hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşlerinden hareketle hazırlanan tema ve alt temalar, Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7 Tema 5: Öğretmen Liderliği

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	N
Öğretmen Liderliği	Değişimi yönetme becerisi	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K11, K12, K13, K15, K17, K19, K20	14
	Sürekli mesleki gelişimi sağlama	K1, K2, K3, K5, K6, K11, K15, K18, K20	9
	Etkili iletişim becerilerine sahip olma	K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18	9
	Meslektaşları ile iş birliği	K1, K2, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K20	14
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma	K3, K8, K9, K11, K14, K15, K20	7
	Öğretimsel yeterliğe sahip olma	K2, K3, K8, K9, K10, K11, K15, K16, K17, K18, K19, K20	12
	Öz düzenleme yapabilme	K11, K12, K15	3

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 "*Öğretmen lider iş birliği 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*." (K10) "*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

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.

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 gibi fikir alışverişi yapmalılar*" (K1) şeklindeki ifadesi bu bağlamda önemli olabilir.

Yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar öğretmen liderlerin hem kendi hem de meslektaşlarının mesleki gelişimini, yapacakları iş birliği ile gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla, katılımcılardan bazıları okulda sürekli gelişim sağlama anlamında öğretmen liderlerin okulun tüm paydaşları ile iş birliği yapması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bir katılımcının veli ile iş birliği 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 iş birliğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların hemen tamamı, öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını geliştirmeleri gerektiğini düşünmekte ve bu gelişimin de öğretmen liderlerin meslektaşları ile iş birliği yapmaları ile gerçekleştirilebileceğine inanmaktadırlar:

"*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)

"*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 emekli 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:

"*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 karşıdaki insanı ikna edebilme yeteneği, ikna edebilecek cümleleri kurması, iletişim yeteneğinin olması önemli liderde*." (K11)

Bir katılımcının "*İnternet etkin kullanılmalı çeşitli eğitim portalları takip edilmelidir*." (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:

"*Öğretmen lider 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) "*Öğretmen lider 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.

Meslektaşları ile İş birliği Yapabilme

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 iş birliği 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: "*Öğretmen lider bir çalışma yaptığında öğrenci ile, meslektaşları ile, okul idaresi ile ve veli ile iş birliği 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 açısından önem taşır: "*Takım çalışmasını ve iş birliğini destekledikleri için birlikte üretim proje ve grup çalışmalarını yaşamın bir parçası haline dönüştürürler.*

Toplumsal yardımlaşma veya sosyal sorumluluk projelerini özendirmiş olurlar." (K11)

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 dersen 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 bakımdan önemlidir:

"*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 karşıdakine 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 önemlidir:

"*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:

"*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 öğretmen lider inisiyatif almalıdır. Öğrenciye eğer güvenirsen, onlara fırsat verirsen, onlara çok değer verirsen kendiliğinden oluyor zaten*." (K15)

4.6. Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması

Emekli öğretmenlerin ifadelerinden hareketle oluşturulan Tablo 8'de, öğretmen liderliğinin nasıl yaygınlaşabileceğine ilişkin görüşlerden hareketle oluşturulan tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 8 Tema 6: Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	N
Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması	Öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletmek	K6, K8, K9, K12, K13, K15, K16, K18	8
	Yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme	K6, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20	10
	Okulda demokratik ortam oluşturabilme	K4, K5, K8, K9, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	11
	Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması	K2, K3, K6, K7, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K18, K19	12
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişiminin sağlanması	K2, K5, K9, K10, K11, K15	6
	Öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme	K1, K2, K7, K13, K14, K16, K18, K19	8

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:

"*Ekonomik katkı sağlanmalı. Farklı bir şey yapan öğretmene yaptığı işin 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 başarılara 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 yapmalarıdır. 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*." (K20) şeklindeki ifadesinin bu açıdan oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

Yeterli Ücret Artışını Sağlama ve Manevi Ödüllendirme

Katılımcıların görüşmeler esnasında değindiği diğer 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 diğer 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 diğer öğretmenler için bir motivasyon kaynağı olabilir. Bir diğer konuda öğretmenin motivasyonu. Öğretmenin güven ortamında çalışması, öğretmenin motivasyonu yüksek olursa öğretmen lider vasıflarını üstlenebilir*." (K20) Katılımcıların çoğunun belirttiği bir diğer husus ise politika yapıcıların maddi imkânlar noktasında gerekli düzenlemeleri yapmamasıdır. Diğer 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 açından 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*." (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: "*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 öğretmen lider 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 öğretmen lider 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*." (K20)

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 Fakültesi mezunu olmayanlara öğretmenlik hakkı verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, öğretmen ihtiyacı ve fakültelerden 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 öğretmen lider seçerken bir sürü doneye başvurmalı ve bunla ilgili fakülteler oluşturmalı bölge fakülteleri mesela*." (K19) "*Hiçbir iş yapamayan kişi öğretmen oluyor yani artık fen edebiyat fakültelerinde 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 hizmet içi eğitimler almaları gerektiğine özellikle vurgu yapmışlardır:

"Ben bu işin içine tiyatroların bile katılması gerektiğini düşünüyorum, bence eğitim fakültelerinin en önemli derslerinden bir tanesi hitap ve tiyatro olmalı, şan dersleri, drama dersleri olmalı, sürekli tiyatro yapmalılar, sürekli kılık değiştirmeliler ve fakültelerde yeterli olmayanlar sert bir biçimde elenmeliler."(K19)

"*Yani öğretmenin çok titiz bir şekilde yetiştirilmesi, gerekirse eğitim fakültesi 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 Hizmet içi Eğitimlerle Mesleki Gelişimini Sağlama

Araştırmaya katılan emekli 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:

"*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*." (K20)

"*... farklı eğitimler verilmeli, hizmet içi eğitimler yapılıyor, ben bu hizmet içi eğitimlerin de gerçek anlamda işlevsel olduğunu düşünmüyorum*." (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. Bunun yanı sıra 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 düşünmekledirler. 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 yerelleşmenin öğretmen liderliğinin önünü açacağını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının "*İlk başta liderlik davranışı yönetimin yerelleşmesi, 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.

Bölüm V: Tartışma

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, emekli 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.

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.

Araştırmada incelen ikinci alt problem ise, öğretmen liderliğine ilişkin emekli öğretmelerin 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 öğrenciye merkeze alan bir öğretim yapmalarının öğrenci motivasyonunu artırması ve öğretimin etkililiğine olumlu yansıması beklenebilir. Öğretmen liderlerin sahip olduğu pedagojik yeterlilik de araştırmada bulgulanan diğer bir husustur. Lieberman ve Miller'in (2005) çalışmasında, öğretmen liderlerin rehberlik edebilme yeteneğine ve sınıf içinde etki bırakan uygulamalarına vurgu yapılmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada 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 araştırmada 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 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 çalışmaları 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 araştırmada 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 iş birliği 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'ın (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların okul yöneticilerinin maddi ve manevi destek sağlaması ile ilgili görüşlerinin farklılaşması araştırmada 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 araştırmada Akert ve Martin (2012), okulun amaçlarına etkili bir biçimde ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyici yollar bulmaları gerektiğini bulgulamışlardır. Zira mevcut çalışmanın sonuçları da okul yöneticilerinin maddi ve manevi destek sağlayarak öğretmen liderleri teşvik etmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

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 engelleddiklerini 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 görülmüştür. (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.

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 belirtiklerini 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 çalışmaları 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 iş birliği 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 rollerininde desteklenmesi gerektiğini değinmişlerdir. Kendini sürekli geliştiren öğretmen liderlerden öğretim süreçlerine dönük gelişimleri takip etmeleri aynı zamanda yeniliklere açık olarak kendini farklı kaynaklardan besleyip gelişimlerini sürdürmeleri beklenebilir.

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 hizmet içi 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 düşünülmektedir. Harris ve Muijs (2005) de öğretmenlerin kurslarla, eğitimlerle liderlik gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özetle, öğretmenlerin kariyer basamakları ile birlikte sistemli bir liderlik eğitiminden geçirilmesinin öğretmenlerin liderlik rollerini daha fazla sergilemelerine imkân vereceği söylenebilir.

SONUÇ

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

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 iş birliği 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 iş birliği 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 iş birliği 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 hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesiyle ve öğretmen özerkliğini artırmaya dönük uygulamaların gerçekleştirilmesiyle öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğrenci başarısının artırılması, okullarda kurumsal gelişimin, meslektaş iş birliğinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin daha iyi ağlanabilmesi 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 planlaması ve uygulanması etkili olabilir.

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 iş birliği, 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.

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 etkiliğine etkisini araştıran karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Ada, Sefer ve Baysal, Nurdan. (2013). Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı.

Ağanoğlu, H. (1938). Kars Cilavuz Köy Eğitmenleri Yetiştirme Kursu'nun Nisan Ayı İçindeki Durumunu Gösterir Rapor. Kars.

Altunya, N. (2005). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış. İstanbul: Kelebek Matbaası.

Arbona, X (2016). The role of the teacher in interactive teaching. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 4(1), 31-37. doi:10.5937/IJCRSEE1601031X

Arslan, S.& Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(1), 38-63.

Aslan, M. (2011). Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Aydın, Baha Mutlu. (2013). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı.

Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu yayınevi.

Aysal, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu, 267-282.

Başaran, Mehmet. (1999). Devrimci Eğitim Köy Enstitüleri (Tonguç Yolu). İstanbul: Papirüs Yayınları, 1. Basım.

Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği (Yayımlanmış doktora tezi). Malatya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Boy, A. (2015). Kars Eğitim Tarihi (Tanzimat'tan 2015'e). Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2016 .

Bursalıoğlu, Z. (2013). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi

Çakırer, M.A. (2017). Lider öğretmen. Bursa: Ekin Yayınevi.

Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: öğretmen adaylarının düşünceleri. Eğitim ve Bilim, 36(159), 14-24.

Çıkar, Mustafa. (1997). Hasan-Âli Yücel ve Türk Kültür Reformu. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1. Baskı.

Dirican, M. (1996). Köy Enstitüleri Kanalıyla Toplum Kalkınması ve Köylerde Sağlık" Köy Enstitüleri: Amaçlar, İlkeler, Uygulamalar. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfi Yayınları.

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eronat, C. (1999). Hasan Ali Yücel'in TBMM Konuşmaları ve İlgili Görüşmeler, C.I., Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği, Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik mesleğine girişiğinde (s.2-31), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gedikoğlu, Ş. (1971). Niçin Eğitmen Kursları Köy Enstitüleri. Ankara: İdeal Matbaa.

Harden, R.M & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. Medical Teacher, 22 (4). 334-347.DOI: 10.1080/014215900409429

Izgar, H (2005). Eğitim liderliği. A.M. Sünbül (Ed). Öğretmenin Dünyası .Ankara: Mikro Yayıncılık. 23-39.

Jago, A.G (1982). Leadership: perspectives in theory and research, Management Science, 28(3), ss.315-336. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/2630884

Kahraman, S. (2006). Köy Enstitüleri Unutulur mu?, Akşam Gazetesi.

Kars Gazetesi. (1938, 10 25). Eğitmen Kursu Binası. Kars Gazetesi(686), s. 2.

Kirby, Fay. (2015). Türkiye'de Köy Enstitüleri. İstanbul: Tarihçi Kitabevi, 6. Baskı.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenci rolleri ve etkileşim sistemi. Eğitim ve Bilim, 31042), 56-64.

Koksal, N (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve Bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23 (1).36-46.

Maarif Vekaleti. (1940). Köy Enstitüleri'nin Kurulduğu Yerler ve Talebe Sayısı. İlköğretim Dergisi, 3(51), 526.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sergiovanni, T.J. (2005). The Virtues of leadership. The Educational Forum, 69(2). 112-123.doi: 10.1080/00131720508984675

Surji, K.M (2015). Understanding leadership and factors that influenceleaders' effectiveness. European Journal of Business and Management, 7(33). 154-167. DOİ: 10.7176/EJBM/7-33-2015-03

Şişman (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3). 63-82.

Tonguç, İsmail Hakkı. (2020). Canlandırılacak Köy. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı.

Tonguç, E. (1997). Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç (Yaşamı, Öğretisi, Eylemi), Ankara: Güldikeni Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti Susuz Kaymakamlığı. (2021, 4, 17). Cilavuz Köy Enstüsü.

Uyar, B. (2000). Tonguç'un Eğitmenleri. Ankara: Aktaş Matbaası.

Yavuz, M. (2015). Öğrenme liderliği. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yetim, A.A ve Göktaş, Z (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 72(2). 541-550.

Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: what we know and what questions need more attention. Academy of Management Perspectives, 26(4),66-85. doi: 10.5465/amp.2012.0088

Zepp, R. A. (2005). Teachers' perceptions on the roles on educational.Educational Technology & Society, 8 (2), 102-106. Erişim adresi: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download7doiM0.1.1,145,5161&rep=repl&type=pdf