



Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mustafa Cüneyt Arslan* ve Murat Özdemir

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 27.02.2015 - Düzeltildi: 31.08.2015 - Kabul Edildi: 21.09.2015

Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmen liderliği ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin; “öğretmen liderliğine” karşı olumlu bir tutum sahibi olduğunu, öğretmen liderliği için kişisel eylemler, işbirliği becerileri ve profesyonel bilgi beceriyle ilgili çeşitli nitelikleri gerekli gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik yönlerini geliştirmek için okullardaki mevcut uygulamaların yetersiz olduğu, bunun ise bireysel, okul ve merkezi yönetim gibi farklı engellerden kaynaklandığı elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulgulardan hareketle bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Liderliği, Liderlik Becerisi, Liderlik Gelişim Uygulamaları

*Sorumlu Yazar: Tel.: 342 3601200, E-posta: mcarslan44@gmail.com
ISSN: 2146-7811, ©2015 doi:10.17539/aej.95187

Giriş

Klasik yönetim düşüncesi örgütlerin teknik unsurlarına vurgu yaparken, neoklasik yönetim düşüncesi örgütlerin teknik boyutları ile birlikte sosyal boyutlarının da olduğunu ortaya koymuştur (Baransel, 1993). Bu doğrultuda örgütler hedeflerine ulaşmak için teknik ve sosyal unsurları bir araya getirecek, etkin bir şekilde yönlendirecek ve bireylerin kapasitelerini geliştirecek liderlere ihtiyaç duymaktadır.

Etkili ve hedefe dönük liderliğin okul gelişimini sağlamada önemli bir unsur olduğu bilinmektedir (Harris, 2005; Muijs ve Harris, 2003). Bu doğrultuda eğitimsel alanda liderliğin okul süreçlerine etkileri yoğun olarak incelenmektedir. Bu etkileri inceleyen çalışmaların bir değerlendirmesini yapan Waters, Marzano ve McNulty (2003), liderlik ve öğrenci başarısı arasında ortalama .25'lik bir etki boyutu tespit ederken, eğitim sisteminin farklı seviyelerindeki liderliğin öğrenci çıktılarını üzerine etkisini araştıran Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom (2004) okul müdürü liderliğinin öğrenci öğrenmesine öğretimden sonra en çok etki eden faktör olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Birçok çalışma okul müdürü liderliğinin okul etkililiği ve öğrenci başarısına doğrudan değil dolaylı yoldan etki ettiğine işaret etmektedir (Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Jantzi, 2000; Supovitz, Sirinides ve May, 2009; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). Bu bulgulardan hareketle günümüzde liderlik anlayışının okul müdürü tarafından yerine getirilen görevlerden ziyade dağıtılmış veya kolektif liderlik uygulamalarına doğru genişlediği görülmektedir (Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Smylie, Conley ve Marks, 2002). Liderliğin önder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği içinde çalışanlarla paylaşılması anlayışı, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan değişim öğretmen liderliğini gündeme getirmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bununla birlikte değişen ve gelişen öğretmen rollerinin tanımlanması ve bu rollerin okul gelişimine etkisi dağıtılmış liderlik ile yakından ilişkili olan öğretmen liderliği kavramının önemini arttırmıştır (York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmen liderliğinin açık ve kesin bir tanımı konusunda görüş birliği bulunmamaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2004). Bakioğlu (1998) öğretmen liderliğini; birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimini kariyer boyunca devam eden bir süreç olarak görmek, bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmak şeklinde ifade etmektedir. Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğinin özünde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu

süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığını belirtmektedir. Harris ve Lambert, (2003); Harris, (2005) öğretmen liderliğini; örgüt içinde farklı seviyelerdeki öğretmenlerin liderlik etme fırsatı bulduğu bir model olarak ifade etmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) ise lider öğretmeni; sınıf içinde ve dışında liderlik eden, öğrenen öğretmen ve lider toplumuna katılan, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüleyen ve olumlu sonuçlar elde etmek üzere sorumluluk üstlenen öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere öğretmen liderliği tanımlarında dört temel unsur öne çıkmaktadır. Bunlar; öğretmenler arasında ortak normların oluşturulması, öğretmenlere öncülük etme fırsatı verilmesi, öğretmenlerin öğretimsel lider olarak görev yapmaları ve okullarda liderliğin bireysel olmasından çok bireylerin etkileşiminden doğan bir olgu olduğu yeni bir kültür oluşturulması şeklinde sıralanabilir (Harris 2005).

Öğretmen liderliği tanımları öğretmenlerin bazı liderlik becerilerine ve belirli sorumluluklara sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu husustaki tartışmalar; meslektaşlarına yardımcı olma ve okul gelişimini kolaylaştırma şeklinde iki ana başlık altında toplanabilir. Öğretmen liderler rol model olarak ve işbirlikçi bir şekilde meslektaşları ile çalışarak onları yeni öğretim yöntemleri konusunda cesaretlendirmek suretiyle yardımcı olmalıdır. Lider öğretmenlerin okul gelişimini kolaylaştırma görevleri; öğretime odaklı yönetsel görevler, personel gelişim aktiviteleri ve müfredata yönelik faaliyetler olarak sınıflandırılmaktadır (Murphy, 2004). Bu görevleri yerine getirebilmesi için ise Angelle ve De Hart (2011) lider öğretmenlerin alanında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. Harris ve Lambert (2003) bu görevleri yerine getirmek üzere lider öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri; kişisel eylemler, işbirliği becerileri, profesyonel beceri ve bilgi ile değişim ajanlığı başlıkları altında sınıflamışlardır.

Tablo 1. Lider öğretmen becerileri

Kişisel Eylemler	İşbirliği Becerileri	Profesyonel Bilgi Beceri	Değişim Ajanlığı
Geri Dönüt	Karar Verme	Çözüm Üretme	Planlama
Öz değerlendirme	Ekip Kurma	İletişim	Değişim
Öz yansıtma	Problem Çözme	Etki	Profesyonel
İlgi Saygı	Çatışma Çözme	Profesyonel Bilgi	Gelişim-Destek

Kaynak: Harris, A. ve Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement.

Tablo 1'de görüldüğü üzere; dinleme, öz değerlendirme, saygı, karar verme, ekip kurma, çatışma ve problem çözme, iletişim, planlama vb. konularında öğretmenlerin becerilere sahip olmaları liderlik yapmaları için oldukça önemlidir.

Tüm bunların ötesinde Frost ve Harris (2003) öğretmenlerin okullarda liderlik yapmasının bir dizi faktöre bağlı olduğuna işaret etmektedirler. Bunlar;

a) Öğretmenlerin profesyonel rollerinin inşa edilmesi (Öğretmenlerin inanç ve beklentileri, Sosyal yapılar)

b) Örgütsel çevre (Örgüt yapısı, Örgüt kültürü, Sosyal sermaye)

c) Kişisel kapasite (Otorite, Pedagojik, Örgütsel ve Toplumsal Bilgi, Durumsal kavrayış, İnsanlar Arası İlişkiler)

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenlerden zümre başkanlığı, kurul, komisyon ve ekip üyeliği gibi çeşitli görevleri yerine getirmeleri istenirken (Harris, 2005; Smylie, Conley ve Marks, 2002), günümüzde öğretmenlerden bu roller dışında farklı beceri ve yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmen liderliğine ve liderlik becerilerine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın, okul yönetimine ve öğretmenlere mevcut durumu betimlemesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problem cümlesini, "Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Lider öğretmenler hangi özelliklere sahip olmalıdır?
- Okulunuzda öğretmenlerin liderlik yönlerinin gelişimi konusunda ne tür uygulamalar yapılmaktadır?
- Eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğinin önündeki engeller nelerdir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların

ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çeşitliliği sağlayabilmek için, araştırmada farklı branş ve kariyer evresindeki öğretmenler seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş soru setinden oluşan görüşme rehberi veya görüşme formu aracılığıyla yapılan, araştırmacının görüşme formunda yer alan soruları takip ettiği, ancak görüşmenin akışı doğrultusunda gerekli görüldüğü durumlarda yeni sorular sorabildiği görüşmelerdir. Cohen ve Manion (1994), yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla güvenilir ve karşılaştırılabilir nitel veri toplanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ölçme ve değerlendirme ve eğitim yönetimi alanında uzmanlar tarafından incelenerek kapsam geçerliliği gözden geçirilmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen öğretmenlerden 9 Eylül-24 Ekim 2014 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Görüşme sırasında, katılımcıların soruları cevaplarırken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Görüşme süresi 35-40 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228). Analiz sürecinde öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru

öğretmenlere birer kod numarası verilerek (M1,M2..) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır. Bir sonraki aşamada ise araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır.

Bir sonraki aşamada ise araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanından belirlenen kodları temalarla eşleştirmesi istenmiştir. Alan uzmanının yaptığı eşleştirmeye araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak, araştırmanın güvenilirliğine yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Buna göre uyum % 90 olarak hesaplanmıştır. Böylece istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlandığı görülmüştür.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; 1) Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli test edilmiştir. 2) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. 3) Bulgular öğretmenler tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak için; a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. d) Görüşleri alınan öğretmenlerle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşılarak teyit ettirilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) sağlamak için araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve araştırma aşamalarının araştırma soruları ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Bununla beraber iç güvenilirliği artırmak için bulguların tamamı doğrudan verilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak amacıyla araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar başkaları tarafından incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen temalara göre ayrıştırılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Tablo 2’de Lider öğretmenler hangi özelliklere sahip olmalıdır? sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 2. Lider öğretmen nitelikleri

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Kişisel Eylemler	Ortak Anlayış	17
	Sorumluluk Alma	15
	Bilgi Paylaşımı	15
	Farklı Fikirlerle Değer Verme	14
	Ekip Çalışması	13
İşbirliği Becerileri	Rol Model Olma	16
	Sürekli Öğrenme İsteği	15
	Risk Alma	12
	Özgüven	11
Profesyonel Bilgi Beceri	Planlama Becerisi	12
	İletişim	12
	Profesyonel Gelişim	9
	Alan uzmanlığı	8

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre lider öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerin; kişisel eylemler, işbirliği becerileri, profesyonel bilgi beceri olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Kişisel eylem özelliklerinin; ortak anlayış (17), sorumluluk alma (15), bilgi paylaşımı (15), farklı fikirlere değer verme (14), ekip çalışması (13) olması beklenmektedir. Kişisel eylemlere ilişkin öğretmen görüşleri; "...Bir öğretmen lider olmak istiyorsa en önemli özelliği bana göre, meslektaşlarıyla ortak anlayışa dayalı çalışabilmesi olmalıdır (M7)", "Birlikte çalışma anlayışı öğretmenler için önemlidir aksi halde okulda ortak anlayış ve birliktelik duygusu gelişmez (M3)", "Okulda öğretmenler örnek olmak istiyorsa en başta görevlere kendisi sahip çıkmalıdır (M10)", "Öğretmenler okullarında öncülük etmek istiyorsa sürekli araştırmalı ve bu bilgileri paylaşmalıdır (M9)", "Lider öğretmen her fikre saygıyla yaklaşmalıdır (M13)", "Öğretmenlere saygıyla yaklaşmak ve etkili olmak için ekip çalışmasına önem vermelidir (M5)", "Lider öğretmenlik becerilerini tek boyuta sığdıramayız ancak ekip

çalışmasına önem vermesi ve her fikri dikkate alması önemlidir (M16)" şeklindedir.

İş birliği becerileri özelliklerinin; rol model olma (16), sürekli öğrenme isteği (15), risk alma (12) ve özgüven (11) olması beklenmektedir. İş birliği becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri; "Yöneten ve liderlik eden bireyler rol model olmalıdır ve tüm davranışlarıyla örnek alınabilmelidir (M14)", "Öğretmen öncelikle okul içerisinde ve dışında olumlu rol model olmalıdır (M11)", "Sürekli öğrenme gruplara liderlik etmek için şarttır yoksa aynı düzeyde kalan bireyler birbirlerine nasıl liderlik yapabilirler (M6)", "Öğretmenler meslektaşlarının görmediklerini gördüklerinde, risk aldıklarında lider olurlar (M2)", "Özgüveni yüksek öğretmenler risk alabilirler ve diğer öğretmenlerin görmediklerini görürler bu ise onları lider konumuna getirebilirler (M1)" şeklindedir.

Profesyonel bilgi beceri özelliklerinin; planlama becerisi (12), iletişim (12), profesyonel gelişim (9), alan uzmanlığı (8) olması beklenmektedir. Profesyonel bilgi beceri özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri; "Planlama liderliğin önemli bir parçasıdır, planı olanlar gideceği yolu bilir (M12)", "Öğretmen okulda etkili olması için gerek meslektaşlarıyla gerek öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeli aksi halde iletişim yoksa yönetim yoktur (M4)", "...Öğretmenlerin okullarda önder rolünde olması için mesleki gelişimlerine dikkat etmeleri ve alanlarında uzman olmaları çok önemlidir (M8)", "Alanında uzman olmayan bir öğretmeni diğer öğretmenler nasıl dikkate alabilir? (M15)" şeklindedir.

Tablo 3' de Okulunuzda öğretmenlerin liderlik yönlerinin gelişimi konusunda ne tür uygulamalar yapılmaktadır? sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen liderliği gelişim uygulamaları

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Var Olan Uygulamalar	Herhangi Bir Uygulama Yok	14
	Meslektaş Desteği	5
	Kararlara Katılım	4
	İşbirliği	4
	İletişim	3
	Farklı Fikirlerle Saygı	2
	Sosyal Etkinlik Düzenleme	1
	Ödül Sistemi	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik yönlerini geliştirmek için okullarda çok fazla uygulama yapılmadığı görülmektedir. Öğretmenler okullarında liderlik gelişim

uygulamalarına çok fazla önem verilmediğini sadece birkaç uygulamanın var olduğunu ifade etmişlerdir. Az sayıda var olan liderlik uygulamaları ise; meslektaş desteği (5), kararlara katılım (4), işbirliği (4), iletişim (3), farklı fikirlere saygı (2), sosyal etkinlik düzenleme (1) ve ödül sistemidir (1).

Okulda liderlik gelişim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri; “Okulumuzda bırakın lider öğretmen olmayı mesleğin normal standartlarını zor yürütüyorsunuz (M17, M8)”, “Söylediğiniz farklı fikirler ve yaptığınız farklı uygulamalar okul yönetimi tarafından hemen engellenmektedir böyle bir ortamda nasıl lider öğretmen olabilirsiniz (M4)”, “Şu an çalıştığımız ortamlarda öğretmenlerin lider olmaları için herhangi bir destek yok... (M2)”, “Yapmaya çalıştığımız yeni ve farklı uygulamalar tecrübeli öğretmenler tarafından sürekli gereksiz olduğu gerekçesiyle küçümseniyor (M14)”, “Okulumuzda sadece öğretmenler birbirlerine destek oluyorlar (M10)”, “Bazen kararlara katılımımız sağlansa da lider öğretmen olabilmeniz için kendi çabanız dışında çok fazla destek ya da uygulama olmadığını düşünüyorum (M15)”, “Bütün karar ve uygulamalar merkezi ya da okul müdürü tarafından alınıyor çok az uygulamada öğretmenlerle iş birliği yapılıyor (M6)”, “Lider öğretmen olmamız için yeterli olmasa da okulumuzda birkaç sosyal etkinlik ya da yılın öğretmeni gibi uygulamalar yapılmaktadır (M9)” şeklindedir.

Tablo 4’ te Ülkemizde eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğinin önündeki engeller nelerdir? Sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen liderliği engelleri

Alt Tema	Kodlar	Frekans
Okul Boyutu	Yönetici Tutum ve Davranışları	15
	Meslektaş Yaklaşımları	14
	Öğrenci Başarısı	13
	Fiziksel Unsurlar	13
Merkezi Yönetim Boyutu	Bürokratik Yaklaşım	12
	Zaman Yetersizliği	8
	Finansman Eksikliği	5
Bireysel Boyut	Kişisel Sorunlar	6
	Liderlik Beceri Eksiklikleri	5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre lider öğretmen olmanın önündeki engellerin; okul, merkezi yönetim ve bireysel olmak üzere üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Okul boyutundaki engeller; yönetici tutum ve davranışları (15), meslektaş

yaklaşımları (14), öğrenci başarısı (13) ve fiziksel unsurlardır (13). Okul boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri; "...Yaptığımız her uygulama yönetim tarafından kabul edilmemekte, nasıl lider öğretmen olabilirsiniz (M6, M12)", "Söylediğimiz fikirlere meslektaşlarımız tarafından sen yenisin işler böyle olmaz denilince vazgeçiliyor... (M5)", "Öğrenci başarısının istenilen seviyede olmadığı ve fiziksel imkânların yetersiz olduğu okullarda çalışırsanız lider öğretmen olarak ön plana çıkmanız çok zor (M3, M7)" şeklindedir.

Merkezi yönetim boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri; "...Bütün kararlar, uygulamalar merkezden gelen emirlerle yürütülüyor bu yaklaşımda nasıl lider öğretmen olunur? (M5)", "Konuları yetiştirmede zamanımız çok yetersizken mesleki gelişimimize vakit ayırmamız zor (M13)", "Birçok meslektaşımız maddi sorunlar yaşıyor bu durumda mesleki gelişimimize maddi imkan ayıramıyor (M1, M13)" şeklindedir.

Bireysel boyuta ilişkin öğretmen görüşleri; "Gerek maddi, gerek ailevi problemlerimiz meslek standartlarımızın üstüne çıkmamızı engelleyebiliyor (M8)", "...İşin gerçeği öğretmenlerin birçoğunun liderlik becerisinin eksik olduğunu söylersek yanlış olmaz (M5)", "Mesleğe yeni başlayan ya da emekliliği yakın öğretmenlerden liderlik beklemek doğru olmaz çünkü birinin mesleki deneyimi yok diğeri ise emekliliği hazırlanıyor (M10)" şeklindedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin "öğretmen liderliği" olgusuna karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu, öğretmen liderliği için kişisel eylemler, işbirliği becerileri ve profesyonel bilgi beceriyle ilgili çeşitli nitelikleri ihtiyaç olarak algıladıkları ancak öğretmen liderliğini geliştirme adına var olan uygulamaların yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırma, öğretmen liderliği önündeki engellerin merkezi yönetim, okul ve bireysel boyutlar gibi farklı noktalardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sahip oldukları liderlik özelliklerinin üç boyutta toplandığı, bu boyutların; kişisel eylemler, işbirliği becerileri ve profesyonel bilgi beceriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin; ortak anlayış çerçevesinde hareket etme, sorumluluk ve bilgi paylaşımı, rol model olma, planlama ve iletişim becerisi, alan uzmanlığı ve mesleki gelişim şeklinde olduğu görülmektedir. Mujis ve Harris (2007) öğretmen liderliği üzerine yapılan pek çok araştırmanın öğretmenler arasında paylaşılan norm ve değerler oluşturulması ile işbirlikçi bir okul ikliminin önemine işaret ettiğini ifade etmektedir. Katzenmeyer

ve Moller (2013) de öğretmen liderliği uygulamalarının başarıya ulaşmasında okul içi pek çok kişilerarası etkileşim faktörünün etkili olduğunu dile getirmektedir. Buna ek olarak Mujis ve Harris (2003) okulla ilgili kararlara katılabildikleri, görüşlerinin dikkate alındığı, çalışma saatlerinin işbirlikli çalışmaya uygun şekilde ayarlandığı, bireysel gelişim için desteklendikleri bir ortamda öğretmenlerin liderlik özelliklerini daha fazla sergileyebileceklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda çalışma bulguları neticesinde ulaşılan lider öğretmen özelliklerinin önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen liderliği becerilerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için uygun bir ortamın önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmasında öğretmen liderliği becerilerinin gerçekleştirilme düzeyini inceleyen Can (2007) “kişisel eylemler, işbirliği becerileri ve profesyonel bilgi beceri” başlıkları altında sınıflandırılan eylemlerin öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini ancak bu tür davranışların daha çok yönetmelik eksenli ve esasta olması gereken beceriler olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının değişime önyak olabilecek, takım bilinci oluşturabilecek şekilde okul çaplı projeler sergileyebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışma neticesinde ulaşılan öğretmen liderliği becerilerine ilişkin bulguların “öğretmen liderliği” için en alt düzey davranışlar olduğu ancak bu tür becerilerin sınıflandırılmasına uygun bir yapı sunduğu yargısına ulaşılabilir.

Alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları; öğretmenlerin, öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can 2009; Köllükçü, 2011; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Bu doğrultuda öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu ancak uygulamada farklı nedenlerden kaynaklanan eksiklikler bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmen liderliği becerilerini geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde okul içi liderlik gelişim uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulguların, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen ve alanyazında sıkça kullanılan “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin alt boyutları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çalışma bulguları doğrultusunda meslektaş desteği, iletişim, kararlara katılım, ödül sistemi, işbirliği ve sosyal etkinlik düzenleme, farklı fikirlere saygı şeklindeki uygulamaların ilgili ölçeğin meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirici uygulamaların yetersizliğine ilişkin gerek alanyazında gerekse bu çalışma neticesinde

elde edilen bulgu; bu konuda mevcut yapı ve işleyişte bir takım engeller olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Can (2009), çalışmasında öğretmen liderliği davranışlarını göstermenin önünde zaman, ortam ve meslektaş desteği yetersizliği engellerini vurgulamıştır. Bu sınıflama araştırmamızda merkezi yönetim, okul ve bireysel boyut şeklinde ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada Can (2009), öğretmenlerin sorumluluk verildiğinde yapma eğiliminde olduğu ancak okul ve toplum projelerine etkili ve istekli düzeyde katılmadıkları yargısına ulaşmıştır. Araştırma bulguları da öğretmenlerin bireysel boyutta sınırlı sayıda engelden bahsettiklerini ancak merkezi yönetim ve okul boyutlarında daha fazla engele işaret ettiklerini göstermektedir. Anlaşılacağı üzere öğretmenler öğretmen liderliği konusunda engelleri kendileri dışındaki unsurlarda görmektedir. Çeşitli araştırma bulguları (Beycioğlu ve Arslan, 2012; Can, 2009) dikkate alındığında konu hakkında yönetici ve öğretmenlerin farklı düşündükleri ifade edilebilir. Can (2006), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde; öğretmenlerin liderlik rollerinin ve deneyimlerinin meslektaşlarıyla paylaşılmasının, öğretmenlerin meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarının, işbirlikçi bir yaklaşımla güç birliği yapmanın etkili yöntemler olduğunu belirtmiştir.

Okullarda öğretmen liderliğinin gelişimi için meslektaş yaklaşımları, bürokratik yapı ile yönetici tutum ve davranışlarının önemi alanyazında (Bakioğlu, 1998; Can, 2006; 2007; Harris, 2005; Harris ve Muijs, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Murphy, 2004; York-Barr ve Duke, 2004) ve empirik araştırma bulgularında (Can, 2009; 2010; Kılınç, 2014; Ngang, Abdullah ve Mey, 2010; Rutherford, 2006) ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda eğitim örgütlerinin örgütsel yapılarının, okul müdürünün desteği olmaksızın okullarda öğretmen liderliğinin gelişemeyeceğine işaret ettiği söylenebilir. Örgütsel yapının öğretmenleri birbirlerinden ve okul müdüründen izole etmesinin sonucu olarak öğretmenler işbirlikli aktivitelere olanak ve zaman bulamamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin birlikte çalışması eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğini geliştirmek için önemlidir (Angelle ve DeHart, 2011). Çalışma bulgularının bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışma neticesinde öğrenci başarısı ve müfredat içeriğinin öğretmen üzerinde oluşturduğu baskı ile fiziksel imkânların yetersiz oluşu öğretmen liderliği önündeki engellere yönelik bulgular arasında yer almıştır. Bu doğrultuda çeşitli araştırmacılar tarafından (Bakioğlu, 1998; Gedikoğlu, 2005; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) ülkemiz eğitim sisteminin genel sorunları olarak ifade edilen faktörlerin katılımcılar tarafından da öğretmen liderliği ile ilişkili görülmesi dikkat çekicidir.

Nitekim Avrupa ve Kuzey Amerika literatüründe öğretmen liderliğine ilişkin son 20 yılda yapılan araştırma sonuçlarının analizini yapan York-Barr ve Duke (2004: 270-271) bu faktörlerin öğretmen liderliğine engel teşkil ettiği bulgusunu desteklememektedir. Murphy (2004: 110) ise yalnızca öğretmen liderliği eğitimine yönelik bir kaynak eksikliğinin engel olabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen bu bulgunun ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkeler için geçerli olabileceği ifade edilebilir.

Öneriler

Sonuç olarak, öğretmen liderlik kavramının önemli olduğu ancak ülkemizde istenilen seviyede dikkate alınmadığı ve öğretmen liderliğinin önünde bir takım engeller olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğini geliştirmek ve önündeki engelleri kaldırmak için;

1. Öğretmen liderliği konusu Eğitim fakültelerinde verilen dersler arasında yer almalıdır.
2. Üniversite ve Milli Eğitim iş birliği ile çalışan öğretmenlere, öğretmen liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı programlar hazırlanmalıdır.
3. Öğretmen liderliği konusunda iyi örneklerin yarışma, sempozyum, panel vb. etkinlikler yoluyla paylaşılması sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin işbirlikli bir şekilde çalışmalarını için mekân ve zaman düzenlemeleri yapılmalıdır.
5. Öğretmen liderliğini teşvik etme adına; hizmet puanı verme, hizmet içi eğitim taleplerinde öncelik sağlama vb. uygulamalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Angelle, P.S. & De Hart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385 -399.
- Can, N. (2010). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 57-66.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. Alexandria, ASCD.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*, London: Open University Press.
- Katzenmeyer, M. ve Moller,G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (3. Basımdan Çeviri). S. Özdemir (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A.Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.

- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership improvement through empowerment?: An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D. & Harris A. (2007). Teacher leadership (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy, J. (2004). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin Press.
- Ngang T.K., Abdullah Z. ve Mey, S.C. (2010). Maldivler temel eğitim okullarında öğretmen liderliği ve okul etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 255-270.
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 59-76.
- Smylie, M. A., Conley, S. & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Waters, T., Marzano, R.J. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO, Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Witziers, B., Bosker, R.J. & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive arch for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 942-973.

- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Teachers' Views on the Concept of Teacher Leadership

Mustafa Cüneyt Arslan[†] and Murat Özdemir

Gaziantep University, Turkey

Received: 27.02.2015 - Revised: 31.08.2015 - Accepted: 21.09.2015

Summary

Problem Statement: In this study, it is aimed to determine the teacher views on the concept of teacher leadership and associated practices.

Purpose of the Study: Effective and purposeful leadership is known to be an important element in ensuring school development (Harris, 2005; Muijs & Harris, 2003). In this sense, the concept is primarily examined in line with the idea of principal leadership in education, but these studies have revealed that the principal leadership has only indirect effects on school effectiveness and the student achievement (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Jantzi, 2000; Supovitz, Sirinides & May, 2009; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). At the present time, together with the consideration of sharing leadership with the others rather than a leader-follower relationship; restructuring philosophy in the field of education and the changes occurring in relation with school improvement practices have brought teacher leadership in agenda (Beycioğlu & Arslan, 2012). In addition, the requirement of identifying the changing and enhancing teacher roles and the effect of these roles on school development has increased the importance of the concept of teacher leadership which is closely associated with distributed leadership phenomenon (York-Barr & Duke, 2004).

Method(s): The working group of the present study consists of 18 teachers working in the state primary and the secondary schools in Gaziantep in 2014-2015 academic year. It is a case study of qualitative research methods. Semi-structured interview technique is utilized in collecting research data and the obtained data are analyzed via content analysis method. In order to determine the working group, maximum diversity sampling method among purposive sampling approaches is used.

[†]Corresponding Author: Phone: +90 342 360 1200, E-mail: mcarlsan44@gmail.com
ISSN: 2146-7811, ©2015 doi:10.17539/aej.95187

Findings and Discussions: Research results indicate that teachers have a positive attitude towards the concept of teacher leadership. Moreover, the participants consider that personal qualifications, collaboration skills and professional knowledge are essential to be an effective teacher leader. The findings also show that current practices in schools are inadequate to develop teachers' leadership capabilities which stems from various obstacles in the sub-dimensions based on individual, school and central management levels. Various researches in the literature (Can 2009; Beycioğlu & Aslan, 2012; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013) indicate that teacher leadership expectation of teachers are higher than their teacher leadership perception which confirms that teachers do have a positive attitude towards the concept of teacher leadership. It is very important for teacher leadership to flourish in our schools. However, it is understood that the findings related to teacher leadership skills point to the lowest level teacher leader behaviors since they are mostly stipulated by legislations and skills needed to be at the core of teaching profession. To make the teacher leadership come to the fore, teachers must take place in school wide projects which could create team awareness and may initiate change (Can, 2007). It must be taken into consideration that the creation of shared norms and values among teachers and a collaborative school climate are vital elements for teacher leadership (Harris, 2007). Nevertheless, findings of this study offer an appropriate taxonomy for the classification of such kind of skills. The findings related to current practices to develop teachers' leadership capabilities brings to mind the idea that there are some structural and operational obstacles. In addition to the obstacles defined in the literature, the level of student achievement, pressure on teachers because of curriculum content and inadequate physical facilities are among the findings related to teacher leadership obstacles unique to our sample.

Conclusions and Recommendations: Research results indicate that teachers have a positive attitude towards the concept of teacher leadership. In addition, the participants consider that personal qualifications, collaboration skills and professional knowledge are essential to be an effective teacher leader. Making space and time arrangements for teachers to work cooperatively, encouraging teacher leadership through financial and moral reinforcements and preparing practical programs to develop teacher leadership skills are among the suggestions based on these findings.

Keywords: Teacher Leadership, Leadership Skills, Leadership Development Practices