



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2025, 25(3), 1856 – 1881. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1676579

Öğretmen Liderliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma Teachers' Views on Teacher Leadership: A Qualitative Study

Şenyurt YENİPİNAR¹

Geliş Tarihi (Received): 15.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 20.08.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2025

Öz: Öğretmen liderliğinin, öğrenci ve okul başarısı üzerindeki etkisi kabul edildiğinden; öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için bağlamsal özelliklere bağlı olarak yapılması gerekenler tartışılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen liderliğinin nasıl algılandığı, bu konuda neler yaşandığı ve geliştirebilmek için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırmanın görüngü bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aksaray’daki resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan on öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcıları belirlemek için çok aşamalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış formun kullanıldığı görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriye sistematik, disiplinli ve tanımlanabilir bir içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenin sahip olduğu niteliklerin öğretmen liderliğini etkilediği; lider öğretmen çalışmalarının öncelikle sosyal alanda daha sonra kendisi ve öğrencilerle ilgili olduğu; öğretmen liderliğinin bireysel özellikler tarafından desteklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak: Kendini ve çevreyi yansız bir şekilde değerlendirebilen, değişim sürecini anlayabilen, risk ve sorumluluk alabilen, iletişim becerileri gelişmiş, bireylerin öğretmen adayı olarak seçilmesi; her bir öğretmenin liderlik potansiyelini geliştirecek, performansını artıracak sistemsel bir yapı ve liderlik sergileyebileceği örgütsel bir ortamın oluşturulması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, eğitimsel liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, okul liderliği

&

Abstract: Since the impact of teacher leadership on student and school achievement is recognized, what needs to be done to improve teacher leadership is discussed depending on contextual characteristics. In this study, it is aimed to contribute to the determination of how teacher leadership is perceived in Türkiye, what has been experienced in this regard and what should be done to improve it. The study was conducted using the phenomenological design of qualitative research. Ten teachers working in public primary, secondary and high schools in Aksaray in the 2023-2024 academic year participated in the study. Multi-stage sampling method was used to determine the participants. Data were collected through interviews using a semi-structured form developed by the researcher. A systematic, disciplined and identifiable content analysis method was applied to the data. The study concluded that teacher qualities primarily influence teacher leadership; teacher leader work is primarily in the social sphere and then related to self and students; and teacher leadership is primarily supported by individual characteristics. Based on these results: Individuals who can evaluate themselves and the environment in an unbiased way, understand the process of change, take risks and responsibilities, and have developed communication skills should be selected as teacher candidates; a systemic structure that will develop the leadership potential of each teacher and increase their performance and an organizational environment where they can exhibit leadership should be created.

Keywords: Leadership, educational leadership, instructional leadership, teacher leadership, school leadership

Atıf/Cite as: Yenipınar, Ş. (2025). Öğretmen liderliği ile ilgili öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1856-1881, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1676579.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Şenyurt Yenipınar, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
yenipina@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0568-876X

1. GİRİŞ

Günümüzde bilimsel, ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim vb. alanlardaki değişimlere uyum sağlamak ve yönlendirebilmek için liderliğin etkisi ve önemi kabul edilmektedir. Bireyleri geliştirmede eğitim örgütleri ve okullar etkili araçlar olduğundan bu sistemlerin temel insan kaynağını oluşturan, öğrenci gelişimini doğrudan etkileyen öğretmenler üzerine odaklanmak başarı için önemli bir etkidir. Öğretmenlerin lider olarak çağdaş bilgi, beceri, davranış istenen değerler ve paylaşılabilen bir vizyonla, kendilerini, meslektaşlarını, öğrencileri, velileri ve diğer paydaşları etkilemesi, eğitim ve okulun amaçlarına ulaşmasını olumlu olarak etkilerken, tersi bir durum istenmeyen durumlar ortaya çıkarabilmektedir.

Değişme ve gelişmenin temel unsuru, harekete geçiricisi insan gücüdür (Çelikkol vd., 2018). Bireyin sahip olduğu liderlik özellikleri kişinin bakış açısında prizma işlevi görerek tutum ve davranışları amaçlar doğrultusunda farklılaştırır (Hallinger, 2018). Lider, sahip olduğu değerler, vizyon ve etkileme yoluyla diğerlerinin davranışını yönlendirerek kişisel ve toplumsal çıktıları olumlu olarak değiştirebilir (Bush, 2018). XXI. yüzyılda değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu kabul edilen bir gerçekliktir. Bu nedenle örgütler, toplumlar ve bireyler bu değişimlere uygun tepkileri vererek varlıklarını devam ettirebilmek için liderlik bilgi, beceri ve davranışlarına sahip, dönüşüme ve gelişime öncülük yapan insanlara daha çok ihtiyaç duymaktadır (Ergül, 2020; Higgs, 2003). İnsanların eğitilerek istenen özellikler kazandırılması, potansiyelin geliştirilmesi sistemli ve düzenli olarak eğitim yoluyla sağlanır. Gelişime liderlik yapacak nitelikli insan gücü yetiştirmede; öğrencilerin liderlik niteliklerini geliştiren, destekleyen öğretmenlerin liderlik davranışları göstermeleri temel gerekliliklerdendir (Harris, 2003; Harris & Jones, 2019; Leithwood, & Jantzi, 2000; York-Barr & Duke, 2004). Eğitim sisteminin liderlik için elverişli bir yapıya, süreçlere, kültür ve iklime sahip olması, liderlik yoluyla öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve akademik gelişimlerinin sağlanması, bu şekilde toplumun insan kaynağının geliştirilmesi eğitim yönetimi alanyazınında üzerinde uzlaşılan durumlardan birisidir (Bellibaş vd. 2022; Hallinger, 2018; Harris & Muijs, 2005; Green, 2021; Wenner & Campbell, 2017). Öğretmen, öğrenci gelişimine ve eğitime destek olabilmek için öz gelişim, güvenilir olmak, sorumluluk almak, model olmak, çok çalışmak, yılmazlık göstermek, kararlı olmak ve iş birliği yapabilmek gibi liderlik özelliklerine sahip olmalıdır (Ayvalı & Koşar, 2021, Yenipınar & Yıldırım, 2022). Çağdaş anlamda öğretmen liderliğini oluşturmak için hem bireysel hem de sistemsel kapasite olmalı ve bunlar sürekli geliştirilmelidir (Davies, 2007). Öğretmenler liderlik konusunda iyi yetiştirilir, uygun ortamlar oluşturulup liderlik sistemsel olarak desteklenirse öğrencilerin liderlik niteliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Bellibaş vd. 2022; Hallinger, 2018; Harris & Muijs, 2005; Green, 2021; Wenner & Campbell, 2017).

Öğretimsel liderlik

Neo-liberal politikaların 1980'li yıllarda yoğun olarak etkilediği etkili okul araştırmaları kapsamında ortaya çıkan öğretimsel liderlik, bir liderlik teorisi olmaktan daha çok bir liderlik türü olarak kabul edilmektedir (Bellibaş & Kılınç, 2022). Alanyazında öğretimsel liderliğin, öğrenci ve okul gelişimine katkısı üzerinde görüş birliği olduğu görülmektedir (Bush & Anania, 2023; Cansoy vd., 2018; Hallinger, 2011; Muijs & Harris, 2003; Leithwood vd., 2020; Gümüş vd., 2018). Eğitimin temelinde insanlarla ilgili olay ve süreçler olduğundan öğretimsel liderlik bu etkileşim süreçleri ile ilgilidir. Bu süreçlerde etkileşime giren unsurlar ve özellikleri yere, zamana ve kişilere göre değişebilir (Bush & Anania, 2023). Okuldaki öğrenme topluluğunu destekleme, öğrenci kişiliğini, kapasitesini ve akademik başarısını geliştirme öğretimsel liderliğin temel ilkelerindendir (Davies vd., 2005, s. 193; Brauckmann vd., 2015). Leithwood & Riehl (2003) öğretimsel liderliği, okulun amaçlarını belirlemek, paylaşmak ve gerçekleştirmek için paydaşları etkileme ve harekete geçirme işi olarak tanımlar. Bu tür bir liderin gücü, kişilik, bürokratik kural ve prosedürleri bilip uygulamadan daha çok paylaşılan ideal ve değerleri benimseme, özümseme, hayata uygulama ve bunlara bağlılıktan kaynaklanır (Sergiovanni, 1998). Bush & Glover'a (2014) göre: öğretimsel liderliğin öncelikli odağı, liderlik etkisinin yönü ve amacıdır.

Öğretmenlerin doğrudan etkisi aracılığıyla öğrenci gelişimi hedeflenir. Leithwood vd., (2020) öğretimsel liderliğin rasyonel, duygusal, örgütsel ve aile olmak üzere dört yolla gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bush & Anania (2023) ise izleme, yapıcı geri bildirim verme ve iyi uygulamaları örneklemenin en çok kullanılan öğretimsel liderlik stratejileri olduğunu belirtmektedir. Alanyazında liderlik tanımı üzerinde uzlaşamadığı gibi öğretimsel liderliğin de ortaklaşa bir tanımı yapılamamaktadır. Eğitim sürecindeki dinamik yapı, öğretimsel liderliğin değişmeyen bilgi, beceri, eğilimler, davranış ve stratejiler haline gelemeyeceğini göstermektedir. Eğitimcilerin liderlik özelliklerine sahip olması, liderlik davranışları göstermesi ve temel liderlik stratejileri kullanmaları onların lider olarak başarılı olmalarını destekleyebilir. Ancak her zaman ve her ortamda başarılı olmalarını garanti edemez. Her eğitim lideri içinde bulunduğu çevrenin yapısını, özelliklerini, kültürünü, istek ve beklentileri dikkate alarak liderlik tarzını buna göre oluşturmalıdır (Hallinger, 2011; Mincu vd., 2024).

Eğitim-öğretim süreçlerinde okul müdürü ve öğretmen öğretimsel liderlik yapabilecek temel kaynaklardır (Leithwood & Jantzi, 2000). Müdürün, okulun bütün parçalarını etkileme kapasitesi bulunduğu için okul başarısındaki rolü kritiktir (Harris & Jones, 2019). Müdür öğretimsel liderlik yaparak öğrenci ve okul başarısı üzerinde fark edilebilir olumlu etkiler oluşturabilir (Bolat, 2023; Hallinger & Murphy, 1985). Ancak, müdür liderliğin eğitim-öğretim ve öğrenci başarısı üzerinde etkisi doğrudan değildir. Amaçların belirlenmesi, okul ve sınıf ortamının düzenlenmesi, kaynak ve araçların dağıtılması, programın çevreye ve ihtiyaçlara göre ayarlanması, olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturulması, çevre ile etkileşim kurulması gibi çeşitli faktörlerin düzenlenmesi, kolaylaştırılması ve desteklenmesi gibi dolaylı yollarla gerçekleşen bir etkidir (Green, 2021; Hallinger, 2011; Kılınç vd., 2021; Leithwood vd. 2010; Leithwood vd., 2020). Müdür, okuldaki eğitim öğretim süreçlerinin tamamında aynı zamanda doğrudan etkin olamayacağından; okulun bütünsel gelişiminde öğretmen liderliği kaçınılmaz bir gerekliliktir (Harris & Lambert, 2003; 1969; Kılınç vd., 2021). Alanyazın, müdürün okulu geliştirmede liderliği paylaşarak, öğretmenlere liderlik yapma fırsatı vermesinin önemini vurgular (Green, 2021; Hallinger, 2011; Harris & Lambert, 2003; Harris & Muijs, 2005, s. 6). Dağıtılmış liderlik modeli uygulayan müdürlerin öğretmen liderliğinin gelişimini sağlamada gerekli olan okul kültürü ve iklimini oluşturmada daha etkili olduğu belirtilmektedir (Day vd., 2021). Bununda ötesinde okul başarısının bireysel liderliğe dayalı olarak gerçekleşemeyeceği, okulda bütün çalışanların ve özellikle öğretmen liderliğinin gerekli olduğu ve öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hallinger, 2011; Harris & Lambert, 2003, s. 131). Bunların tersine alanyazında müdür, dağıtımcı liderlik modeli uyguladığında rol çatışmalarının ortaya çıkabileceğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Kurt, 2016; York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmen liderliği

Öğrenci başarısını sağlamada etkili olan temel değişken sınıfta yapılan öğretim uygulamalarıdır. Sınıf içi uygulamaları planlayan ve uygulayan öğretmenin liderliği, öğrenci ve eğitimin başarısını doğrudan etkilemektedir (Bellibaş & Kılınç, 2022). Alanyazın öğretmen liderliğinin üzerinde anlaşılan tam bir tanımını vermemekle birlikte; öğrenci başarısı üzerinde en önemli doğrudan etkinin lider öğretmenler olduğunu belirtmektedir (Beycioğlu & Aslan, 2012; Harris & Muijs, 2003; Harris & Jones, 2019; Leithwood vd., 2010; Webber & Nickel, 2021). York-Barr & Duke'e göre (2004) öğretmen liderliği, "öğrenci öğrenmesini ve başarısını arttırmak amacıyla öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlerin bireysel veya kolektif olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve okul topluluğunun diğer üyelerini etkileme sürecidir." Öğretmenin liderliği, olumlu bir okul kültürü ve iklimi için katkı vermek, değişimde sorumluluk alma ve değişime liderlik etmektir (Bolat, 2023; Higgs, 2003). Öğretmen liderliği, ilişkiler kurmayı, kaynakları yönetmeyi, engelleri kaldırmayı yönlendiren öğretmen eylemliliğini yansıtır (Leithwood vd., 2020; York-Barr & Duke, 2004). Öğretmenin liderlik yapabilmesi için herhangi bir makam ya da görev gerekli değildir (Muijs & Harris, 2003). Lider öğretmenden, öğrenci ve okulun istenen geleceğini oluşturmak için belirlenen standart görev tanımlarının dışına çıkarak girişimde bulunma, risk alma ve sorumluluk yüklenme beklenilir (Sepiriti, 2024). Lider öğretmen, okuldaki öğretmenlerin liderlik yapabilecekleri bir yapı, kültür ve iklim oluşumuna öncülük ederek daha etkin bir

kurum oluşturulmasına katkı sağlayabilir (Akyürek & Özdemir, 2021). Onlar, okulda güçlü ve net bir vizyona, değerler kümesine sahip, alanında uzman kişilerdir. Okulun sürekliliği ve öğrenme ortamı üzerinde belirleyici rolleri bulunur (Bolat & Baş, 2023). Lider öğretmen birlikte çalıştığı öğretmenlerin performanslarını etkileyerek okul için yön ve amaç duygusu oluşturur.

Fullan (2004), öğretmen liderliğin düşünce-eylem ilkelerini: ahlaki amaç, değişim süreçlerini anlama, ilişkiler oluşturma, sürekli yeni bilgi edinme ve tutarlı olma olarak belirtir. Muijs ve Harris (2003) öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu öne sürer. Birinci boyut, okulun nasıl gelişeceğini sınıf uygulamaları haline getirmek. İkincisi, okuldaki bütün öğretmenlerin liderliği paylaşarak gelişimin bir parçası olabileceğini düşünmesi ve okulu sahiplenmesi. Üçüncüsü lider öğretmenlerin bilgi ve uzmanlıkları yoluyla okul gelişiminde kolaylaştırıcı rol oynamaları. Dördüncüsü ise öğretmenler arasında yakın ilişkiler kurulmasını zorlayarak karşılıklı öğrenmeyi sağlamaktır. Nguyen vd. (2020) göre öğretmen liderliği tanımlarında dört önemli özellik ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmen liderliği değişimle ilgilidir ve yeniliğin temel aracıdır. İkincisi, öğretmen liderliği resmi görevlerin ilerisinde, deneyimlerin paylaşılması ve yeniliğin başlatılması gibi işleri yapmakla ilgilidir. Üçüncüsü, öğretmen liderliği birden çok seviyede uygulanabilir (sınıf, okul, çevre vb.). Dördüncüsü, öğretmen liderliği, etkileme, etki ve sonuç ile ilgilidir.

Beklenenin tersine lider öğretmenler kendiliğinden ortaya çıkmaz. Onların seçilmesi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, liderlik yapabilecekleri uygun ortam ve şartların sağlanması gerekir. Öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimi, mesleğe alıştırma, rehberlik çalışmaları ve öğretmenlik hayatındaki kariyer fırsatları öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve liderlik etme düzeylerini doğrudan etkilemektedir (York-Barr & Duke, 2004). Ayvalı ve Koşar (2021) öğretmen liderliğini geliştirme konusundaki görüşleri üç grupta toplar. Birincisi yönetim açısından: öğretmenlerin istekli hale getirilmesi, yönetici desteğinin sağlanması, takdir etme, ödüllendirme, öğretmen liderlerin birbirleriyle iletişim fırsatı sağlanması. İkincisi öğretmen açısından: öğretmenin cesur olması, kendini geliştirmesi ve işbirlikli düşünmeyi geliştirmesi. Üçüncüsü diğer kategorisi, eğitici seminerler düzenlenmesi, öğretmene otonomi tanınması ve çalışma ortamının iyileştirilmesidir.

Muijs ve Harris (2003) öğretmenlerin liderlik yapmasını engelleyen durumları örgütsel engeller (hiyerarşiye uygun dağıtılmış yetki ve sorumluluk) ve profesyonel engeller (lider öğretmenin diğer öğretmenler tarafından istenmemesi, dışlanması) şeklinde belirtirken Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmenlerin liderlik yapmasını engelleyen üç engelden söz etmektedir. Bunlar: i) okul kültürünün öğretmen liderliğini desteklememesi, ii) öğretmenlerin liderlik yapmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını düşünmeleri, iii) okuldaki bütün öğretmenlerin eşit olduğu ve birinin diğerlerine liderlik yapamayacağı düşüncesidir. Ayvalı ve Koşar (2021) öğretmen liderliği önündeki zorlukları bürokratik engeller, okul yönetimi ve meslektaş engelleri ve diğer engeller olarak üç kategoride belirlemiştir. Bürokratik engeller: Mevzuat, program takibi, öğretmen yetkilerinin kısıtlanması ve iş yükü. Okul yönetimi ve meslektaş engelleri: Yöneticilerin yönetimde hiyerarşik kademelere ve biçimsel örgüt işleyişine aşırı bağlılıkları, risk alma konusundaki isteksizlikleri, yönetici ve öğretmenlerin yeniliğe açık olmamaları, kıdemli öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçmek istememeleri, öğretmen liderliğine karşı olumsuz tutum ve davranışlar, meslektaş kıskançlığı, öğretmenlerin iş yoğunluğu, fiziki ortam ve araç-gereçlerin yetersizliği, başarının doğru bir şekilde değerlendirilmemesi, sınav odaklı eğitim sistemi, öğretmen otonomisine gereken saygının gösterilmemesi, öğretmenlerin eşitlikçilik anlayışları. Diğer kategorisi: Kaynak yetersizliği, okul çevresinin sosyoekonomik düzeyidir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] kaynaklarına göre ulusal ve uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçları Türkiye’de öğrenci başarı ortalamalarının istenen durumda olmadığını göstermektedir (MEB, 2022, s. 19). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] 2018 sonuçlarına göre Türkiye’nin başarı ortalaması, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD] ortalamasının altında olduğu gibi en üst düzeyde başarı gösteren öğrenci sayısı OECD ortalamasının oldukça uzağındadır (OECD, 2023, s. 5). Bu

sonuçlar ekonomik, sosyal, kültürel vb. alanlarda gelişmenin temel etkeni olan insan kaynağını çağın gerektirdiği niteliklerle donatabilmek için öğrenci öğrenmesini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan olan öğretmen liderliği üzerine odaklanmayı gerektirmektedir.

Türkiye’de öğretmen liderliği

Öğretmen liderliği içinde gerçekleştiği toplumun kültürü, ekonomik ve siyasal yapılanmasından, eğitim sistemi ve okulların örgütsel işleyişinden etkilenebilir (Hallinger & Murphy, 1985). Yasal metinler, bir alanın temel çerçevesini belirleyen ana unsurlar olduğundan ilgili olduğu alanın gelişme ve değişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Türkiye gibi güçlü merkezi bürokratik ve hiyerarşik yapılarda okulları ilgilendiren birçok husus merkezden belirlendiğinden okullarda öğretmenlerin liderlik yapma alanları doğal olarak sınırlanmaktadır (Kılınç vd., 2021; OECD, 2023; Yıldırım & Yenipınar, 2021). Türkiye’de öğretmen liderliğine ilişkin Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], İlköğretim ve Eğitim Kanunu [İEK] ve Devlet Memurları Kanunu’nda [DMK] öğretmen ve liderlik terimleri bir arada geçmediği gibi bu iki terimin anlamını yansıtan ifadeler de bulunmamaktadır (METK; İEK; DMK). 2024 yılında kanunlaşan Öğretmenlik Meslek Kanununda [ÖMK] sadece bir defa liderlik kavramı geçmektedir (ÖMK). Kanunlar dışındaki yasal dokümanlardan Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde müdür liderliği kavramı geçmesine rağmen öğretmen liderliği geçmemektedir. Ancak öğretmenlerin görevleri ile ilgili madde içerikleri incelendiğinde bazılarında lider öğretmenin yapması gereken iş ve işlemlerin belirtildiği görülmektedir (MEB, 2023a). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde lider öğretmen kavramı geçmediği gibi bu kavramın içeriğini kapsayan farklı kavramlar da bulunmamaktadır (MEB, 2023b). MEB mevzuatı içinde, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin öğretmen liderliğini en fazla kapsayan metin olduğu söylenebilir. Bu metinde öğretmen liderliği kavramı bulunmamakla birlikte bu terimin içeriğini yansıtan yeterliklerin çoğunluğunun öğretmen yeterlikleri içinde gösterildiği görülmektedir (MEB, 2017).

1.1. Araştırmanın amacı

Yukardaki paragraflarda belirtilen sınav sonuçları, Türkiye’de öğrenci başarısını artırabilmek için eğitim öğretim süreçlerine hızlı ve etkili müdahalenin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu müdahalenin etkili araçlarından biri öğretmen liderliğidir. Türkiye’nin coğrafi büyüklüğü ve eğitim ortamlarının bağlamsal çeşitliliği dikkate alındığında öğretmen liderliğinin anlaşılması, öğrenci öğrenmesini etkileyen yönleri, lider öğretmenin diğer paydaşlarla ilişkileri gibi konular bağlamsal şartlar açısından tartışılmaya devam edilmektedir (Balyer, 2016; Beycioğlu & Aslan, 2010; Korkmaz, 2006; Kurt, 2016). Bu nedenle çalışmanın amacı, Türkiye’de öğretmen liderliğinin nasıl algılandığını, bu konuda neler yaşandığını ve geliştirebilmek için neler yapılması gerektiğini belirlemeye katkı sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin, lider öğretmenlik konusundaki düşünceleri nasıldır?
- 2- Lider bir öğretmen neler yapıyor?
- 3- Lider bir öğretmenin diğer öğretmenlerle ilişkileri nasıldır?
- 4- Lider bir öğretmenle okul müdürü ilişkileri nasıldır?
- 5- Öğretmenlerin liderlik yapmalarını destekleyen durumlar nelerdir?
- 6- Öğretmenlerin liderlik yapmasını engelleyen durumlar nelerdir?
- 7- Öğretmen liderliğini geliştirmek için neler yapılmalı?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmen liderliği öğrenci ve eğitimin başarısını geliştirmek için önemli bir araçtır (Bellibaş & Kılınç, 2022). Öğretmen liderliği aracılığı ile öğrenci başarısının geliştirilebilmesi için bu fenomenin bağlama bağlı olarak doğru anlaşılması gerekir. Çünkü fenomenler oluştukları bağlam içinde anlaşılabilir; bir bağlamdan elde edilen bulgular yine kendi bağlamında geçerli olabilir (Patton, 2018, s. 98). Türkiye’de öğretmen liderliğinin farklı bağlamlarda nasıl gerçekleştiği, uygulamada neler yaşandığı ve bu konuda öğretmenlerin hangi düşüncelere sahip olduğu farklı bakış açıları ile daha iyi belirlenebilir (Creswell, 2017, s. 17). Bir bağlamda öğretmen liderliği ile ilgili durumlar açık ve doğru olarak bilinirse; eğitim

öğretim süreçlerinde, öğretmen liderliğini geliştirmede uygun müdahale noktaları, buralarda ne tür düzenlemelere ihtiyaç olduğu ve hangi yönlerin geliştirilmesi gerektiği doğru olarak belirlenebilir. Araştırma ve uygulama açısından öğretmen liderliğini geliştirmek için yapılacaklara ışık tutulabilir. Öğrencilere doğrudan etki edebilen öğretmenlerin, öğretmen liderliği konusundaki düşünsel, davranışsal ve öğretimsel özelliklerinin bilinmesi; öğrencilerin liderlik niteliklerinin geliştirilmesi konusunda yapılabilecek girişimlerde yönlendirici olabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırmanın görüngü bilim (fenomoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir (Özdemir & Tuti, 2023, s. 220;). Merriam' a (2015, s. 5) göre nitel araştırma, "insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışır." Rüzgar vd., (2023, s. 116) göre "Nitel araştırmacıların amacı, insan davranışlarını ve yaşantılarını daha iyi anlamaktır." Araştırma, belli bir bağlam içinde yapılmak istenirse nitel araştırma kullanılır. Özdemir ve Tuti'ye (2023, s. 220) göre: "Görüngü (fenomen) kavramı temelde nesnelerin zihindeki belirişi ve bu belirişin nesneye tekrar yansıtılması anlamına gelir. Bu desende temel amaç fenomenin birey üzerindeki etkilerini anlamaktır." Nitel araştırma yoluyla katılımcılarla yakın, dostane ve açık iletişim sağlanarak doğrudan ve derinliğine bilgiler elde edilebileceğinden bu yöntem seçilmiştir. Çalışmada Türkiye'de öğretmen liderliği olgusunun öğretmenler tarafından nasıl kavrandığı, deneyimlendiği ve yorumlandığı öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Gerçekleşen bir olgunun, sürecin içinde olanlar aracılığı ile betimlenmeye çalışılması nedeniyle bu desenin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre; görüngü bilim araştırmalarında veri kaynakları birey ya da gruptur. Bu çalışmanın odak noktasını öğretmenler oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Aksaray'daki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan on öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcı öğretmenleri belirlemek için gönüllülük temelinde çok aşamalı (tabakalı, amaçlı ve maksimum çeşitlilik) örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Öğretmenler araştırma konusu olan liderliği doğrudan deneyimleyen bireylerdir. Bu konuda doğrudan deneyim ve bilgi sahibidirler. Katılımcı öğretmenleri belirlemek için resmi örgün öğretim kurumları ilkokul, ortaokul ve lise tabakalarına ayrılarak her tabakadan lider öğretmenlik hakkında bilgi verebileceği düşünülenler kasıtlı olarak belirlenmiş ve bu sırada katılımcıların alanda bulunan çeşitliliği (Kadın, erkek, kıdem, çalışma yeri vb.) yansıtmasına dikkat edilmiştir (Merriam, 2015, s. 78-79). Katılımcılar tanıdıkları ya da birlikte çalıştıkları ve liderlik yaptığını düşündükleri öğretmen ya da öğretmenleri dikkate alarak görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır. Olgu hakkında derinlemesine bilgi elde edinebilmek ve zamanı verimli kullanma açısından çalışma grubunun yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin altısı kadın, dördü erkektir. Beş öğretmen lisans mezunu iken beşinin ise lisansüstü eğitimi bulunmaktadır. Biri 26-30 yaş; ikisi 31-35; dördü 36-40; biri 46-50 ve ikisi 51-55 yaş aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerden üçü ilkokul, dördü ortaokul ve üçü ise lisede çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık olarak genel durumu yansıttığı söylenilebilir.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri, yarı-yapılandırılmış form kullanılarak toplanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Derinlemesine veri toplamak için yarı-yapılandırılmış form kullanılarak katılımcı görüşleri takip edilip aynı konu ile ilgili birden fazla soru sorulabilir (Sepiriti, 2024). Formu geliştirme sürecinde öncelikle liderlik ve eğitimsel liderlik alanyazını kapsamlı şekilde taranarak öğretmen liderliği

ile ilgili çalışmalar (Bellibaş & Kılınç, 2022; Beycioğlu & Aslan, 2012; Bolat, 2023; Bush, 2018; Fullan, 2004; Hallinger, 2011; Harris & Muijs, 2003; Harris, 2007; Leithwood vd., 2010; Leithwood vd., 2020; Little, 1995; Muijs & York-Barr & Duke, 2004; Nguyen vd., 2020; Yenipınar & Yıldırım, 2022) incelenmiştir. Dört öğretmenle birlikte okullarda öğretmen liderliği sürecin nasıl işlediği, nasıl algılandığı, destek faktörleri, engelleri vb. konuları tartışarak; cevapları öğretmen liderliği sürecini açıklayabileceği düşünülen dokuz açık uçlu soru belirlenmiştir. Öğretmen liderliğinin deneyimsel düzeyini açıklayabilmek için bazı açık uçlu sorular davranışları kapsayacak formda hazırlanmıştır. (Ör: Çevrenizde tanıdığınız lider bir öğretmen neler yapmaktadır?) Bu sorular halen çalışmakta olan beş öğretmene uygulanarak denenmiştir. Bu süreçteki deneyimlerden çıkarılan sonuçlar üç öğretmenle değerlendirilerek sorular üzerinde ekleme, çıkarma ve yeni düzenlenmeler yapılmış ve nihai olarak sekiz açık uçlu soru oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular eğitim bilimleri alanında doktoralı ve nitel çalışmalar konusunda uzman olan bir akademisyene inceltirilerek görüşleri alınmış ve soruların anlam ve kapsamı üzerinde yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra bu sorulara bilgi onam formu ve demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu vb.) kapsayan bölümler eklenerek üç bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanıma hazır hale getirilmiştir.

2.4. Veri toplama süreci

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yeri ve zamanı onların isteklerine göre ayarlanarak kendilerini rahat hissetmeleri ve bu yolla daha gerçekçi, samimi ve derinlemesine görüşmeler yapılması amaçlanmıştır. Görüşmeden önce araştırmacı, katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacını kısaca açıklayarak görüşme süreci ve verilerin saklanması konularında bilgi vermiştir. Görüşmelerin başlangıcında önce katılımcı bilgi ve olur formunun ilgili bölümleri doldurulmuş daha sonra görüşmelere geçilmiştir. Görüşme sürecinde araştırmacı soruları sormuş, ihtiyaç hissedilen yerlerde açıklamalar yapmış ve gerektiğinde sonda sorular sormuştur. Katılımcı konuşmaları elektronik ortamda kaydedilmiştir. Her bir katılımcı ile yapılan görüşme yaklaşık 20-35 dakika aralığında sürmüştür. Elektronik ortama kaydedilen görüşmeler kodlanarak dosyalanmış ve şifre ile giriş yapılan kişisel bir bilgisayarda saklanmıştır. Araştırmacı, ses dosyalarını dinleyerek görüşmeleri yazılı Word dosyaları haline getirmiştir. Liderlik konusunda öğretmen görüşlerinin ilk halini içeren bu dosyalar ilgili katılımcılarla paylaşarak söyledikleri görüşlerini kontrol ve düzeltme imkânı verilmiştir. Katılımcılardan bilgi ve görüş toplama süreci yukarıda anlatıldığı şekilde tamamlanarak veri çözümlemeye hazır hale getirilmiştir.

2.5. Veri çözümleme

Araştırma verisi sistematik, disiplinli, görülebilir ve tanımlanabilir şekilde çözümlenmiştir (Punch, 2005, s. 189). Bunun için öncelikle bir Excel sayfası düzenlenmiştir. Bu sayfada sütunlara demografik bilgiler ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yazılmıştır. Satırlara katılımcı bilgileri ve sorulara verilen cevaplar yazılmıştır. Bu şekilde on katılımcı ve sekiz sorudan 79 hücre veri elde edilmiştir. Katılımcılardan biri bir soruya cevap vermediğinden hücre boş bırakılmıştır. Araştırmacı önce bir görüşme verisi üzerinde açık kodlama yapmıştır (Punch, 2005, s. 199-203). Bu süreçte araştırmacı cümleyi analiz birimi olarak belirlemekle birlikte kelime, deyim vb. anlamlarda dikkate alınmıştır. Tek cümleden bir koda ulaşamadığı durumlarda cümlelerin birlikte değerlendirilmesi yoluyla koda ulaşılmıştır. İlk kodlamadan sonra, eğitim bilimleri alanında, nitel araştırma konusunda çalışmaları bulunan bir akademisyenden görüş alınarak kodlama süreci yeniden düzenlenmiş ve diğer katılımcı görüşleri bu düzenlemeler çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlar yazılırken her birine numara verilerek kodun hangi katılımcıya ait olduğunun izlenebilir olması sağlanmıştır. Önce açık kodlama yapılmış daha sonra eksen kodlama yoluyla bir düzey soyutlama yapılarak alt temalara tümevarım yoluyla varılmıştır. Kodların alt temalara göre gruplandırılmasında karşılaştırma ve ilişkilendirmeler yapılmış birden çok temaya girenler daha çok ilgili olduğu değerlendirilen tema kapsamına alınmıştır. Son olarak seçici kodlama yapılarak temalara ulaşılmıştır (Punch, 2005, s. 199-205). Tema adlandırması, alt tema ve kodlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlama sırasında notlar alınmış, bulgu ve yorumları desteleyebilecek belirgin cevaplar doğrudan alıntı şeklinde raporda kullanılmak üzere belirlenmiştir. Kodlamada,

araştırma konusu dışına çıkan veri değerlendirilmemiştir. Kodlar üzerinde son kodlamaya kadar değişiklikler yapılmakla birlikte yedinci katılımcı verisinden sonra kodların çoğunluğunun tekrar etmeye başladığı görülmüştür.

2.6. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izni: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 28.06.2024 tarih ve E-34183927-020-00000960804 sayı ile alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular alt problem sıralamasına uygun olarak verilmiştir. Her bir alt problemle ilgili hazırlanan sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplara yapılan içerik analizleri sonucunda elde edilen kodlar, tekrar sayıları (f), alt tema ve temalar tablo haline getirilerek sunulmuştur. Tablolar açıklanarak bazı öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin, lider öğretmenlik konusundaki düşünceleri nasıldır?

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere “Öğretmen liderliği konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması ve elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmenlerin, Lider Öğretmenlik Temasındaki Görüşlerinin İçerik Çözümlemesi

Tema	Alt Tema	Kod	f
İhtiyaç ve özellikler	İhtiyaç	Gerekli	8
		Gelişme	4
		Öğrenci başarısı	2
		Toplam	14
	Özellikler	Örnek	3
		Etkileme	2
		Yeterlilik	2
		Sorumluluk	2
		İletişim	2
		Vizyoner	1
		Farklılık	1
		Girişim	1
		Özgüven	1
		Hoşgörü	1
		Toplam	16
Toplam			30

Tablo 1’e göre “İhtiyaç ve özellikler” teması “ihtiyaç” ve “özellikler” olarak adlandırılan iki alt temaya ayrılmıştır. İhtiyaç alt temasında en çok tekrar eden kodlar “gerekli” (f=8) ve “gelişme” (f=4) olarak görülmektedir. “Özellikler” alt temasında en çok tekrar eden kodlar sırasıyla “örnek” (f=3) ve her biri ikişer (f=2) defa olmak üzere “etkileme”, “yeterlilik”, “sorumluluk” ve “iletişim” dir. Tabloya göre öğretmenin sahip olduğu özellikler ve öğretmen liderliğine duyulan ihtiyaç konusunda kararlı bir yapının olmadığı; öğretmen liderliğini etkileyen unsurların birbirlerine yakın derecede etken olmakla

birlikte öğretmenin sahip olduğu niteliklerin öğretmen liderliğini öncelikle etkilediği (f=16); ihtiyacın ise ikinci sırada geldiği (f=14) söylenebilir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö1, "... lider öğretmen vizyon sahibi, sorun çözebilen, etrafındakileri etkileyebilme gücüne sahip proje geliştirebilen okulu sadece okuldan ibaret görmeyen kısacası fark yaratan öğretmendir. Ö2, "Öğretmen sorumluluk alır. İnisiyatif alır. Karar verir. Yeri geldiğinde elini taşın altına koyar. Öğretmenin organizasyon becerisinin üst seviyede olması beklenir. Kendine güvenir. Bunlar aynı zamanda iyi bir liderin özelliklerindendir." Ö3, "Öğretmen liderliğinin oldukça gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü şu an yaşadığımız çağda öğrenciler akademik bilgilere her yerde rahatlıkla ulaşmakta öğretmenin rol ve sorumluluğu ise yalnızca bilgiyi aktaran değil aynı zamanda öğrencileri etkileyerek onların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlamak, öğrencilere rehberlik etmektir."

3.2. Lider bir öğretmen neler yapıyor, etkileri neler oluyor?

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere "Çevrenizdeki lider bir öğretmen neler yapıyor, etkileri neler oluyor?" sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması ve elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Lider Öğretmen Çalışmaları ve Etkileri Temasının İçerik Çözümlemesi

Tema	Alt Tema	Kod	f
Lider öğretmen çalışmaları ve etkileri	Bireysel	Öz gelişim	10
		Yenilik	4
		Öğrenme	4
		Özgüven	4
		Mesleki doyum	2
		Araştırma	2
		Başarı yönelimi	2
		Toplam	28
	Sosyal	Örnek	9
		İlham verme	6
		Gelişme	5
		İletişim	5
		Yönetime katılım	3
		Etkileşim	3
		Etkileme	3
		İşbirliği	2
		Meslektaş liderliği	2
		Okul dışı etkinlikler	2
		Sorun çözme	2
		Toplam	42
	Öğrenci	Öğrenci katılımı	3
		Öğrenci gelişimi	2
		Süreci geliştirme	2
		Toplam	7
Toplam			77

Tablo 2'ye göre lider bir öğretmenin çalışmaları ve etkileri teması "bireysel", "sosyal" ve "öğrenci" olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. "Bireysel" temasında en çok tekrar eden kodlar "özgelişim" (f=10), "yenilik" (f=4), "öğrenme" (f=4) ve "özgüven" (f=4) olarak bulunmuştur. "Sosyal" temasında en çok tekrar eden kodlar; "örnek" (f=9), "ilham verme" (f=6), "gelişme" (f=5) ve "iletişim" (f=5) olarak görülmektedir. "Öğrenci" temasında en çok tekrar eden kodlar; "öğrenci katılımı" (f=3), "öğrenci gelişimi" (f=2) ve "süreci geliştirme" (f=2) olarak bulunmuştur. Bu temada en çok koda "sosyal" alt

temasında (f= 42) ulaşılrken onu “bireysel” (f=28) ve “öğrenci” (f=7) alt temaları izlemiştir. Tabloya göre: Lider öğretmen çalışmalarının öncelikle sosyal alanda daha sonra öğretmenin kendisi ve öğrencilerle ilgili alanlarda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö8, “Toplumda örnek olarak insanların eğitime olumlu bakış açısının oluşması için gayret eder.” Ö9, “Eğitim araştırmalarına katılım sağlar. Velilerle işbirliği ve iletişim halinde bulunur. Toplum hizmeti ve atölye çalışmalarına katılır. Kendi gelişimine odaklanır. Eğitimlere ve konferanslara katılır. Öğretim yöntemlerini geliştirir. Öğrencileri bireysel olarak destekler, teşvik eder.” Ö10, “Meslektaşları için rehber ve model olur. Olumlu özellikleri, duruşu, başarıları ile örnek alınır.” Ö8 “Öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri için çalışmalar yapar.” Ö6, “Mecburi verilen görevler dışında kermes, turnuva, ses yarışması gibi etkinlikler planlatıp uygular.”

3.3. Lider bir öğretmenin diğer öğretmenlerle ilişkileri nasıldır?

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere “Lider bir öğretmen ile meslektaşları arasındaki ilişkileri nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması ve elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3.

Lider Bir Öğretmenin Diğer Öğretmenlerle İlişkileri Temasının İçerik Çözümlemesi

Tema	Alt Tema	Kod	f
Lider Öğretmen-Meslektaş İlişkileri	Olumlu	Destek	6
		İşbirlikçilik	3
		Toplam	9
	Olumsuz	Desteklememe	3
		Olumsuz düşünme	2
		İsteksizlik	2
		Kıskanma	2
		Benmerkezcilik	2
		Toplam	11
	Toplam		22

Tablo 3'e göre “lider öğretmen-meslektaş ilişkileri” teması, “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. “Olumlu” alt temasında “destek” (f=6) ve “işbirlikçilik” (f=3) olmak üzere toplam dokuz kod bulunmaktadır. “Olumsuz” alt temasında “destekleme” (f=3), “kıskanma” (f=2), “olumsuz düşünme” (f=2), “isteksizlik” (f=2) ve “benmerkezcilik” (f=2) olmak üzere toplam 11 kod bulunmaktadır. “Olumsuz” alt temasına ilişkin toplam kod sayısının (f=11) “olumlu” temasındaki toplam kod sayısından (f=9) fazla olduğu dikkati çekmektedir. Tabloya göre lider öğretmen-meslektaş ilişkilerinin olumsuzdan olumluya doğru sıralandığı görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö6, “Öğretmen meslektaşlarım genelde ‘bana bulaşmayan yılan bin yaşasın’ mantığıyla hareket ederler.” Ö3, “Okul yönetimi, lider öğretmenin başarısını diğer öğretmenlerden de bekliyor ve bu durum onların konfor alanında kalmalarına engel oluyor. Normal şartlarda yaptıkları uygulamalar okulda bir lider öğretmen olduğunda standardın altında kalıyor ve kendilerini fazladan bir şeyler yapmak zorunda gibi hissediyorlar. Bu durum da lider öğretmenleri desteklemelerine yol açıyor.” Ö2, “Desteklemeyen öğretmenler ‘başıma iş açılmasın’ zihniyetinde olanlar, harekete geçmekte zorlanan, her şeyin iyisini kendinin bildiğini zanneden, farklı fikirleri küçümseyen, işbirlikçi olmayan öğretmenler.”

3.4. Lider bir öğretmenle okul müdürü ilişkileri nasıldır?

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere “Çevrenizdeki lider bir lider öğretmenle okul müdürü ilişkileri nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması ve elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4’e göre lider öğretmen-müdür ilişkileri teması “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. “Olumlu” alt temasında “destek” (f=5), “olumlu” ve (f=5) kodları en fazla tekrar eden kodlardır. “Olumsuz” alt temasında “olumsuz” (f=4) ve “müdüre bağlı” (f=3) kodları en fazla tekrar eden kodlardır. “Olumlu” alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=13) iken; “olumsuz” alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=10) dur. Tabloya göre lider öğretmen-müdür ilişkilerinin olumludan olumsuza doğru sıralandığı görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.

Lider Öğretmen ve Müdür İlişkileri Temasının İçerik Çözümlemesi

Tema	Alt Tema	Kod	f
Lider Öğretmen-Müdür İlişkileri	Olumlu	Destek	5
		Olumlu	5
		İş birliği	2
		Motivasyon	1
		Toplam	13
	Olumsuz	Olumsuz	4
		Müdüre bağlı	3
		Baskılama	1
		Fazladan iş	1
		Yok etme	1
Toplam		10	
Toplam			23

Ö1, “Bazı statükocu ve idare-i maslahatçı yöneticiler lider öğretmenlerden rahatsız olurlar. Bazıları ise her türlü yeniliğe açık ve hazreti yönetmeliklerde esnemeler yapabilen inisiyatif alabilen yöneticilerdir. Bunlar maddi ve manevi anlamda lider öğretmene destek olurlar.” Ö3, “Bir okulda lider bir öğretmen tarafından farklı bir uygulama yapıldığında bu durum öğrencilerin sosyal ve akademik başarısına olumlu etki etmekte, veli memnuniyeti artmakta ve çevre de okulun ismi güzel projelerle anılmaktadır. Bir sonraki yıl okula olan ilgi artmakta bu durumda okul yöneticileri ile lider öğretmen ilişkileri olumludur.”

3.5. Öğretmenlerin liderlik yapmalarını destekleyen durumlar nelerdir?

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere “Çevrenizde öğretmenlerin liderlik yapmalarını kolaylaştıran ya da destekleyen durumlar neler?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması sonucunda elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5.*Öğretmen Liderliğini Destekleyen Unsurlar Temasının İçerik Çözümlemesi*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmen liderliğinin destekleyicileri	Bireysel	Bireysel özellikler	10
		İçsel motivasyon	8
		Kişilik	5
		Mesleki değerler	2
		Toplam	25
	Okul	Meslektaş desteği	7
		Okul kültürü	2
		Yönetici tutumu	2
		Okul iklimi	1
		Toplam	12
	Sistem	Eğitim ve politika	4
		Sosyo ekonomik durum	1
		Toplam	5
	Destek yok		3
Toplam			45

Tablo 5'e göre "öğretmen liderliğinin destekleyicileri" teması "bireysel", "okul", "sistem" ve "destek yok" olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. "Bireysel" alt temasında "bireysel özellikler" (f=10), "İçsel motivasyon" (f=8), "kişilik" (f=5) kodları en fazla tekrar etmiştir. "okul" alt temasında "meslektaş desteği" (f=7), "okul kültürü" (f=2) ve "yönetici tutumu" (f=2) kodları en fazla tekrar eden kodlardır. "Sistem" alt temasında "eğitim ve politika" (f=4) en fazla tekrar eden kod'tur. "Destek yok" alt teması ise üç (f=3) öğretmen tarafından ifade edilmiştir. "Bireysel" alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=25) iken; "örgüt" alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=12), "toplum" (f=5) ve "destek yok" alt temasının tekrar sıklığı (f=3) tür. Tabloya göre öğretmen liderliğinin öncelikle bireysel özellikler tarafından desteklendiği (belirlendiği), bunu sırası ile okul ve toplum desteğinin izlediği görülmektedir. Bu temada bazı öğretmenlerde öğretmen liderliğini destekleyici bir durumun olmadığını belirtmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö1, "Öğretmenin kendi içinde oluşturduğu idealist öğretmen kişinin liderlik yapmasını etkiliyor. Bunun ülkemizde maddi bir karşılığı yok. Ancak manevi haz duygusu lider öğretmenlik dürtüsünü yaşıyor ve kolaylaştırıyor diyebiliriz. Öğretmenliğini kolaylaştıran bir toplumsal durum yok. Ancak toplumda beğenilme takdir edilme gibi iltifatlar destekler denilebilir." Ö2, "Liderlik istidat ister. Liderlik çaba ister. Vakit ister. Araştırma ister. Diğer insanların da onlarla işbirliği halinde olması gerekir. Bu yüzden çok fazla lider çıkmaz." Ö3, "Bulunduğu kurumun yöneticisinin de liderlik özelliği taşıması, kurumun ikliminin olumlu olması, liderlik yaptığı diğer örgüt üyeler tarafından desteklenmesi." Ö5, "Sosyal insan olmaları, hitabetlerinin iyi olması, hoşgörülü olmaları, disiplinli olmaları, öz güvenli olmaları ve alan bilgisine hakim olmaları. Öğretmeni olumlu anlamda destekleyen sosyal çevrenin olması." Ö6, "Öncelikle kişinin içinden gelmelidir. Liderlikten haz alınmalıdır. İsteyerek ve inanarak yapılan işler olumlu sonuçlanmaya daha çok elverişlidir." Ö10, "Maalesef destek çok az. Kolaylaştırma konusunda iyi niyetli bir destek görmüyorum. Çok nadir verilen hizmetin önemi anlaşılıp destek olunuyor. Toplumda akademik başarıdan istifade etme anlayışıyla bir hareket söz konusu. Örgütsel olarak zaten maddi konular dışında böyle şeyler gündeme bile gelmiyor"

3.6. Öğretmenlerin liderlik yapmasını engelleyen durumlar nelerdir?

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere “Çevrenizde öğretmenlerin liderlik yapmalarını zorlaştıran ya da engelleyen durumlar neler?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması ve elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6’ya göre “öğretmen liderliği engelleri” temasında 41 kod üretilmiş ve bu kodlar “bireysel”, “örgütsel” ve “sistemsel” olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. “Bireysel” alt temasında “tembellik” (f=4) ve “özgüvensizlik” (f=3) en fazla tekrar eden kodlardır. “Örgüt” alt temasında “yönetimin olumsuz tutumu” (f=5) ve “örgüt yapısı” (f=3) en fazla tekrar eden kodlardır. “Sistemsel” alt temasında “statüko” (f=5) ve “liderlik potansiyelinin az olması” (f=2) en fazla tekrar eden kodlardır. “Bireysel” alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=19) iken; “örgüt” alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=12), “sistemsel” alt temasındaki kodların tekrar sayısı (f=10) dur. Tabloya göre öğretmen liderliğinin öncelikle bireysel özellikler tarafından engellendiği, bunu sırası ile örgütsel ve sistemsel etkenlerin izlediği görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö2, “Öğretmenler “başıma iş açılmasın” zihniyetinde olan, harekete geçmekte zorlanan, her şeyin iyisini kendinin bildiğini zanneden, farklı fikirleri küçümseyen, işbirlikçi olmayan öğretmenler. Kendinden daha iyi birinin olduğunu kabul edemiyorlar, üşengeçler ve kıskançlar.” Ö3, “Desteklemediklerinde olumsuz konuşmalar yaparak lider öğretmenin motivasyonunu düşürebiliyorlar.” Ö7, “Öğretmenlik bana göre özünde zaten liderlik vasfını barındıran bir meslektir. Ancak liderlik davranışını ise her öğretmen göster(e)memektedir.” Ö8, “Öğretmenler, “ne kadar uğraşsak da bir şey değişmez” düşüncesiyle baştan vazgeçebiliyorlar” Ö7, “Kendini yenilemek derdinde değil de günü kurtarmak derdindeler. Aslında öğretmenliği bir meslek olarak değil de sıradan bir işi halledip para kazanmak gibi görüyorlar”,

Tablo 6.

Öğretmen Liderliğini Engelleyen Unsurlar Temasının İçerik Çözümlemesi

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmen liderliği Engelleri	Bireysel	Tembellik	4
		Özgüvensizlik	3
		İhtiyaç duymama	2
		Mesleki tükenmişlik	2
		Kendini üstün görme	2
		Kıskançlık	2
		Risk almama	2
		ÖL' ne inanmama	1
		Zaman sınırlılığı	1
		Toplam	19
	Örgütsel	Yönetimin olumsuz tutumu	5
		Örgüt yapısı	3
		Meslektaş tepkisi	2
		Örgüt kültürü	2
		Toplam	12
	Sistemsel	Statüko	5
		Liderlik potansiyelinin az olması	2
		Sistemsel plan olmaması	1
		Getirisi olmaması	1
		Sosyo-ekonomik durum	1
		Toplam	10
Toplam		41	

Ö4, “Öğretmenler çevrelerinde lider pozisyonunu takıman öğretmene karşı önyargılı, şüpheli bir tavırla yaklaşmaktadırlar. Bunun yanında öğretmenlerin rol karmaşası yaşaması da liderlik zorluğu olarak görülebilir. Toplum içinde öğretmen anne, baba, evlat, eş ve okuldaki verilen diğer görevlerle ilgili roller göz önüne alındığında yeni bir role bürünmek istemiyorlar. Toplum ise öğretmeni çocuğunun öğretmeni olarak görmek istiyor. Öğretmenin yeni bir role büründüğü zaman işini aksatabileceği kanaati yaygın olarak görülmektedir. Öğretmenin hem meslektaşlarından hem de toplumsal çevresinden liderlik cesareti noktasında teşvik görmemesi liderlik için önemli zorluklardan biridir. ... Örgütsel yapıda demokratik bir ortam varsa liderlik özelliği kolay ortaya çıkmaktadır ancak bu tür sivil toplum kuruluşlarında özellikle öğretmenlerin örgütlendiği kuruluşlarda yeni bir lidere diğer grup üyelerinin tahammülü yoktur. Bu nedenle gruba liderlik edenler yeni liderliklerin önündeki en büyük engellerden biridir”

3.7. Öğretmen liderliğini geliştirmek için neler yapılmalı

Bu alt problemi çözebilmek için öğretmenlere “Öğretmen liderliğini geliştirmek için neler yapılmalı?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara içerik analizi uygulanması ve elde edilen verinin düzenlenmesi ile tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7’ye göre “Öğretmen liderliğini geliştirme” temasında 38 kod üretilmiş ve bu kodlar “bireysel” ve “örgütsel” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. “Bireysel” alt temasında “özgelişim” (f=10) ve “duyarlılık” (f=3) en fazla tekrar eden kodlardır. “Örgüt” alt temasında “destek” (f=9) ve “örneklik” (f=5) en fazla tekrar eden kodlardır. “Bireysel” alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=20) iken; “örgütsel” alt temasındaki kodların toplam tekrar sayısı (f=18) dir. Tabloya göre öğretmen liderliğini geliştirmede öğretmenlerin bireysel gelişim sağlanmasının öncelikli olduğu, bunu örgütsel desteğin izlemesi gerektiği görülmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 7.

Öğretmen Liderliğini Geliştirme Temasının İçerik Çözümlemesi

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmen liderliğini geliştirme	Bireysel	Öz gelişim	10
		Duyarlılık	3
		İşbirlikçilik	2
		Hedeflilik	1
		Bilinç	1
		Problem çözme	1
		Yılmazlık	1
		İletişim	1
		Toplam	20
	Örgütsel	Destek	9
		Örneklik	5
		Kolaylaştırma	1
		Rehberlik	1
		Karara katma	1
		Dönüt	1
		Toplam	18
	Toplam		38

Ö1, “Bireysel olarak öğretmen içindeki mesleki hevesi canlı tutmalı. Her gün kendine yeni bir şeyler katmalı. Yerinde saymamalı. Okul ve okul yönetimi, işleri kolaylaştırmalı maddi ve manevi destek vermeli teşvik etmeli. Bakanlık, özlük bakımından teşvik edici ekstra haklar verilmeli. Taltif edilmeli. Yol gösterilip daha iyi eğitimlerle öğretmen teşvik edilmeli.” Ö3, “Öğretmen, herhangi bir konuda liderlik

yapmak istediğinde karşısına çıkan engeller karşısında yılmamalı sonuna kadar inandığı değerler üzerinde çaba sarf etmelidir.” Ö4, “Kendini geliştiren, öğrencilerine yön veren, başarılı örnekler sunan öğretmenlere ödüllendirmeler yapılmalı.” Ö10, “Bu öğretmenlere göz bebeği gibi bakılmalı. Sayıları çok çok az olan bu öğretmenler özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerine dahil edilmeliler.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde öğretmenlerin, öğretmen liderliği konusundaki görüşlerinin analizinden elde edilen sonuçlar alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış, araştırma ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında örnek olama, etkileme, yeterlilik, sorumluluk ve iletişim gibi bireysel özelliklerin ön planda olduğu, öğretmen liderliği gereksiniminin ise onu takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, York-Barr ve Duke'un (2004) lider öğretmenin öğrenme yönelimli olması gerektiği; Hallinger'ın (2011) öğretmenin kişisel özelliklerinin liderliği kolaylaştırdığı; Can, (2010) “liderlik davranışları gösterilmesinin; öğretmenin cesareti, girişimcilik duygusu, kişilik özellikleri, yetiştirme biçimi, çalışma ortamı, ekonomik yeterlilik ve öğretim zamanının etkilediği; Kılınç vd., (2021) “Öğretmen öz yeterliği ile öğretmen liderliği arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu”; Kurt'un (2016) “öz yeterlik algısının; öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarındaki öğretmen liderliği davranışlarını olumlu etkilediği” görüşleri ile aynı yöndedir. Sahlberg (2018, s. 93) eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi için öğretmen seçimine özen gösterilmesi gerektiğini, sadece akademik olarak başarılı olanların değil; tutku ile öğretmenlik yapmak isteyen, liderlik özellikleri ile öne çıkan bireylerin öğretmen olmasının desteklenmesi gerektiğini önermektedir. Öğretmen liderliğinin oluşumu konusunda bireysel özelliklerin önemini vurgulayan bu sonuçlar özellikle öğretmen seçimi aşamasına önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının seçiminde bireylerin sadece bilgi düzeyini ölçen genel sınavlarla değil, liderlik potansiyelini ölçebilecek yöntemlerle; kendini ve çevreyi yansız bir şekilde değerlendirebilen, değişim sürecini anlayabilen, özgün karar alıp uygulayabilen, risk ve sorumluluk alabilen, girişimde bulunabilen, iletişim becerileri gelişmiş, kararlılık sahibi bireylerin öğretmen adayı olarak seçilmesine önem verilmelidir.

Yukarda belirtilenlerin yanında, öğretmen liderliği gelişiminin öncelikli olarak sadece bireysel özelliklere bağımlı olduğunun kabul edilmesi öğretmen liderliğini sınırlandırabilir Antonakis ve Day'in (2018) belirttiği gibi, liderlik bireylere ve kademelere bağımlı bir özellik değildir. Liderlik sürecinin farklı bölümlerinde farklı kişiler liderlik yapabilir. Bu durum grup başarısı için oldukça önemlidir. Grup üyelerinin farklı konularda liderlik yapabilme özelliklerinin olması grubunun başarısını artıracak unsurlardan biridir. Bunun için gruptaki her bir bireyin liderlik potansiyelinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu kapsamda, bireysel özellikler liderlik gelişiminde önemlidir ancak liderlik, sistemli ve etkili bir eğitimle geliştirilerek süreklilik sağlanabilir. Değişim ve gelişim için bireysel çaba ve arzu gerekli olmakla birlikte sistemsel bir yapı ve bu yapının izlenerek geliştirilmesi daha güvenli ve önemlidir. Ayrıca öğretmenin sadece kendi gelişimine odaklanması öğrenci, meslektaş ve okul başarısının arka planda kalmasına neden olabilir. Bu durumda öğretmen liderliğinden beklenen olumlu etki sağlanamadığı gibi kurum işleyişinde olumsuzluklara neden olabilir.

Muijs ve Harris'e (2003) göre liderlik, “sabit bir olgu olmaktan daha çok akışkan ve gelişen bir olgudur. Bireyin kişilik, rol ve statüsünden bağımsız olarak ve bireyler arasında dağıtılabilir.” Bu doğrultuda her öğretmenin liderlik potansiyelini geliştirebileceği ve liderlik yapabileceği örgütsel bir ortam; liderliğin planlı, düzenli ve sürekli geliştirileceği sistemsel bir yapı oluşturularak bütün öğretmenlerin liderliğe katkı vermesinin sağlanması; eğitim sistemi ve öğrenci gelişimi açılarından daha etkili olabilir. Öğretmen liderliğinde, öğretmenin bireysel özellikleri ön planda olduğu kabul edildiğinde bazı öğretmenler “benim potansiyelim bu kadar” varsayımından hareketle liderlik girişimlerini sınırlandırabilir. Bunun yerine bütün öğretmenlerin liderlik potansiyelini geliştirebilecek sistemsel bir yapı kurularak okulda görev yapan bütün öğretmenlerden liderlik yapmaları beklentisi oluşturulursa öğretmen liderliği okula ve eğitim sistemine yayılabilir. Balyer (2016) çalışmasında “öğretmen liderliğin yasal bir çerçeveye

oturtulması" gerektiğini belirtmektedir. Eğitim ve öğrenci başarısını artırmak için öğretmen adayı olarak lider özelliklerine sahip bireylerin seçilmesi; her bir öğretmenin liderlik potansiyelini geliştirecek, performansını artıracak sistemsel ve sürdürülebilir bir yapı ve her öğretmenin liderlik sergileyebileceği örgütsel bir ortam oluşturulmalıdır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan birisi öğretmenlerin "öğretmen liderliğinin gerekli olduğunun farkında olmasıdır." Bu sonuç, Beycioğlu ve Aslan (2012), Korkmaz (2006); Tetik ve Özkan'ın (2023) araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Ergül'ün (2020) öğretmen liderliğinin olması gerektiği beklentisinin yüksek düzeyde olduğu; Yılmaz vd. (2017) "öğretmen liderliği her zaman gereklidir" sonuçları ile aynı yöndedir. Günümüzde toplumların gelişimi ve rekabette insan gücünün önemi dikkate alındığında öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması kritik derecede önemlidir. Bu becerileri öğrencilere kazandıran süreçleri düzenleyen, yöneten ve örnek olanlar ise öğretmenlerdir. Onların inanç, bilgi, tutum ve davranışları, öğrenci kazanımlarını, davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Öğretmenin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, profesyonellik ve hesapverebilirlik anlayışının oluşturulması, liderliğin gelişebileceği ve destekleneceği sistemsel bir yapının kurulması birey ve toplumun geleceği açısından hayati derecede önemlidir. Öğretmenlerin, liderliğin bir ihtiyaç olduğu düşüncesine sahip olması başlangıç noktası alınarak; liderlik niteliklerini geliştirmek isteyen öğretmenlere eğitim, ortam ve kariyer olanakları sunulmalı, risk alan, çalışan ve uygulama yapan öğretmenleri destekleyici ve özendirici sistemsel bir yapı kurulmalıdır.

Araştırmada lider öğretmenin daha çok kendisi ile ilgili çalışmalar yaptığı, bunu toplum ve öğrencilerle ilgili çalışmaların izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmadaki "öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında bireysel özelliklerin ön planda olduğu" sonucu ile uyumludur. Öğretmen liderliği yapısal ve sosyo-kültürel ortamda bireysel özelliklere bağlı olarak ortaya çıktığından, öğretmen kendisi ile ilgili çalışmalara odaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Can'ın (2009) "öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme istekleri yüksek"; Tetik ve Özkan'ın (2023) "öğretmen liderliğinin, kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları ile olumlu, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu" sonuçları ile aynı yöndedir. Öğretmen, çağdaş dünyanın gerektirdiği bilgi, anlayış, beceri ve davranışları öğrencilere kazandırabilmek için öncelikle kendini sürekli geliştirmelidir. Bu gelişimin sistemsel ve sürekli olmasının, öğretmen liderliğindeki olumlu gelişmelerin; öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamlarının gelişmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim sisteminin örgütsel yapı ve kültürü, öğretmenin kendini geliştirme yoluyla elde ettiği nitelikleri bireysel, ekonomik, sosyal, kültürel gelişimine ve öğretmen liderliği aracılığı ile öğrenci, meslektaş ve okulu geliştirmeye yansıtabilecek şekilde düzenlenmelidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri "lider öğretmen, müdürler ilişkilerin genelde olumlu olduğudur." Harris ve Jones'a (2019) göre, müdürün, okulun bütün parçalarını etkileme kapasitesi bulunduğu öğretmen liderliğinin gelişimi açısından bu sonucun oldukça önemli olduğu söylenilebilir. Wenner ve Campbell'a (2017) göre de müdür, öğretmen liderliğini geliştirme ve engellemede önemli bir unsurdur. Day vd. (2020) öğretmen gelişimini sağlamanın başarılı müdürlerin bir özelliği olduğunu belirtmektedir. Ayvalı ve Koşar (2021) öğretmen liderliğini geliştirmede "öğretmenlerin motive edilmesi, yönetici desteğinin sağlanması, takdir etme, ödüllendirme, öğretmen liderlerin birbirleriyle iletişim fırsatı sağlanması" nı ilk sırada belirtir. Müdür, öğretmenin gelişimi için destek olur, uygun ortam, iklim ve fırsatlar sunarsa, öğretmen, öğrenci ve okul başarısı yanında kendi başarısını da artırabilir. Bu nedenle okul müdürünün hem kendi liderliğinin hem de öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyecek bir yöneticilik eğitimi almasının gereklilik olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre: Türkiye'de öğretmen liderliği, toplumsal, kültürel ve örgütsel durumlardan olumsuz olarak etkilemektedir. Alanyazında belirtildiği gibi liderlik, sosyal, kültürel ve örgütsel bir yapı içinde gerçekleşir bu yapının özellikleri öğretmen liderliğini doğrudan etkiler (Antonakis & Day, 2018, s. 10). Türk Eğitim Sistemi merkezi ve bürokratik bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin seçilmesi,

yetiştirilmesi, atanmaları, çalışma ve özlük hakları, değerlendirilmeleri, yer değiştirmesi, yetki ve sorumlulukları ve program gibi unsurlar merkezden belirlenir (Kılınç vd., 2021). Öğretmenlerin bu hiyerarşik yapı içinde örgütsel görevleri ile ilgili konularda kendi kararlarını verme ve uygulama düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda bir müfettişin söylediği “Yere düşen bir kalemi alıp yerine koymanın bile devlette bir kuralı vardır” özdeyişi öğretmenlerin işleri ile ilgili konularda davranışlarının kısıtlanma düzeyini özlü şekilde anlatmaktadır. Buna karşın eğitim-öğretim kurumları değişkenlik düzeyi oldukça yüksek, sürekli karar almak zorunluluğu olan ortamlardır. Çok sayıda öğrenci, öğretmen ve çalışan sürekli etkileşimde halinde bulunur. Bu bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri farklı ve değişken olduğundan sabit durum, kural ve davranışlar geçerliliğini ve etkinliğini kaybedebileceğinden; öğretmenlerin her an en iyi kararı alarak uygulamayı başlatma, sürdürme ve sonuçlandırabilme durumunda olması gerekir. Bunun anlamı öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin yüksek olması ve yeterli düzeyde otonomiye sahip olmaları gerektiğidir (Robbins, vd., 2016, s. 140). Otonomiye sahip öğretmenlerin doğru ve etkili kararlar alarak uygulamaları liderlik özellikleri ile ilişkilidir (York-Barr & Duke, 2004). Günümüzde öğrenciler, öğretmenlerden hiyerarşinin az olduğu; uzmanlık ve takım çalışmasını ön planda tutulduğu bilişsel ve davranışsal alanlarda kendilerine örnek olabilecek aktif liderlik davranışları beklemektedir. Başarılı lider olmak isteyen öğretmenlerin bu alanlarda kendileri ile yüzleşerek öz gelişimlerini sağlamalıdır (Berg & Jarbur, 2014). Türk eğitim sisteminde öğretmen liderliğini geliştirebilmek için sistem unsurlarının her birini çağdaş anlamda geliştirecek yapısal ve eğitimsel çalışmaların yapılması; öğretmenlerin seçim, yetiştirilme ve geliştirilme süreçlerinin çağdaş olarak yapılandırılması; uygulamalarının sürekli izlenerek iyi örneklerin paylaşılması ve bu sistemin devamlılığının sağlanması gerekir.

Araştırmada, bazı öğretmenlerin, “başıma iş açılmasın” anlayışından dolayı lider öğretmeni desteklemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmenlerin bireysel olarak sorumluluk alma isteğinde olmadıkları şeklinde yorumlanacağı gibi eğitim sisteminin sorumluluk alan bireyleri destekleyen bir yapıda ve kültürde olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Her iki durumda da öğretmen ve öğrenci liderliği önündeki önemli sorunlardır. Bunların tersine alanyazın lider öğretmenin, geleneksel olarak işini rahat ve baskısız yaptığı alandan çıkarak öğrenci ve okulu gelecekteki istenen duruma ulaştırmak için sorumluluk ve risk alması gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde okulların etkililiği artırılabilir (Sepiriti, 2024). Öğretmenlerin “başıma iş açılmasın” anlayışı ile 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenci yetiştirme gerekliliğinin birbiri ile uyuşmadığı söylenebilir. Bu nedenle eğitim politika yapıcıları ve yöneticileri değişim için risk alan, yeni yöntem ve teknikleri deneyen, girişimde bulunan, liderlik yapan öğretmenleri, girişimleri başarısız olsa bile destekleyerek girişimci öğretmen sayısının artmasını sağlamalıdır. Çünkü başarısızlıklar en iyi öğretmenlerdir. Onlardan çıkarılacak dersler ve öğrenmeler değerlidir. Daha sonraki başarıların ilk adımları olabilir. Lider öğretmen, risk alıp, değişimi başlatarak kararlılık göstermeli, meslektaşlarına ve öğrencilere örnek olmalıdırlar (Leithwood vd., 2020; York-Barr & Duke, 2004). Bu şekilde 21. yüzyıl becerilerinden olan risk alma becerisi öğretmen ve öğrencilere kazandırılabilir.

Eğitim sisteminde öğretmenin yaptığı işler eğitim-öğretimin temel unsurlarıdır. Günümüzün hızla değişen rekabetçi ortamına uygun insan kaynaklarını yetiştirebilmek için öğretmenlerin liderlik yapmalarının gereklilikten öte bir zorunluluk olduğu söylenilebilir. Bu zorunluluğun karşılanabilmesinde eğitim sisteminde liderliğin gelişmesini destekleyen uygun bir ortam ve iklimin oluşturulması temel gerekliliklerden birisidir. Türk eğitim sisteminin yasal dayanakları ve ikliminin bunun için yeterli olmadığı söylenilebilir. Liderlik yapan, girişimde bulunan ya da inisiyatif alan öğretmenleri destekleyen sistemsel yasal düzenlemeler yeterli olmadığı gibi örgüt kültürü ve ikliminin de liderliği yeterince desteklemediği söylenilebilir (ÖMK; METK, İEK; DMK, MEB, 2023a; MEB, 2023b). Öğretmenlerin liderlik girişimleri sistemsel olmaktan çok bireyseldir. Hatta bireysel liderlik girişimleri sistem ve örgüt kültürü tarafından desteklenmediğinden zamanla enerjisini kaybederek kaybolduğu söylenebilir. Varolan öğretmen liderliği girişimlerini geliştirmek ve desteklemek için sistemsel boyutta öğretmenlerin liderlik yapabilmelerine imlan sağlayan yasal düzenlemelerin yapılması ve geliştirilmesi, okul ve kurumlarda liderlik yapan ya da buna yönelik girişimlerde bulunanları destekleyici bir kültür ve

iklimin oluşturulması gerekir. Bu noktada eğitimde politika geliştiricilere yasal düzenlemelerin yapılması ve geliştirilmesinde görevler düşmektedir. Okul müdürlerinin okul yönetimi ve liderlik konusunda sistemli ve sürekli eğitilmeleri temel unsurlardan biridir.

Türk eğitim sisteminde öğretmen liderliği ile ilgili sistemsel bir ödül sisteminin olmaması öğretmen liderliğini olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmen liderliğinin gelişimi planlı ve programlı olarak desteklenmediği gibi bireysel olarak liderlik girişiminde bulunan öğretmenlerin çabaları destek yoksunluğu ya da olumsuz etkenler yüzünden enerjisini ve gücünü kaybederek sıradanlaşmaktadır. Başarılı olan ya da olmayan öğretmenlerin aynı ücret sistemine tabii olması ve başarının takdir edilmemesi liderlik için risk almayı ve girişimde bulunmayı mantıksız hale getirmektedir. Liderlik girişimleri ödüllendirilmediğinde alınan risk ve girişilen çabaların nedeni sadece bireysel inanç ve düşüncelere bağlı kalmakta ve bu durum öğretmen liderliğinin gelişimi için uygun bir çerçeve sağlamamaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak sadece on öğretmenin katılımıyla yapıldığından sonuçlarının genellenebilir olduğu söylenemez. Konu hakkında derinliğine bilgi edinilmesinin amaçlanması, zaman ve ekonomik nedenlerle yarı-yapılandırılmış form yardımıyla veri toplandı. Daha fazla katılımcı ve farklı araştırma yöntemleri kullanılarak daha fazla sonucun elde edilebileceği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça /Reference

- Akyürek, M. İ., ve Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500.
- Antonakis, J., & Day, D. V. (Eds.). (2018). *The nature of leadership*. Sage publications.
- Ayvalı, Ö., ve Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 955-992.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Bellibaş, M. Ş., ve Kılınç, A. Ç. (2022). Sürdürülebilir okul gelişimi ve liderlik. İçinde, K. Özcan (Ed.), *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* (pp. 235-261). Anı.
- Berg, C. H., & Järbur, C. (2014). *Leadership and leadership development in academia*. Date of access: 01.08.2020 CESAER Task Force Human Resources: <https://www.cesaer.org/content/5-operations/2014/cesaer-leadership-lr.pdf>
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9, 764-775.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bolat, Ö. (2023). Öğretmen Liderliği Davranış Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 1033-1056.
- Bolat, Y., ve Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: Eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 294-330.
- Bozak, A., Yıldırım, M. C., & Demirtaş, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: Peer observation. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H., Tarkian, J., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765.
- Bush, T., & Anania, A. (2023). Developing instructional leadership in Tanzania: Impact of a British council initiative. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8(2), 296-333. <https://doi.org/10.30828/real.1247119>
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 385-399.
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınç A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579-622. doi: 10.14527/kuey.2018.015
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem
- Çayak, S., ve Çetin, M. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 200-222.

- Çelikkol, Ö., Mertol, H., & Gazeloglu, C. (2018). A scale development study: Successful university academicians perceived by students. *Journal of Turkish Studies* 13(19), 473-499. DOI:10.7827/TurkishStudies.14129
- Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. Sage.
- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C. (2005). *School leadership in the 21st century*. Routledge
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. Education development trust.
- Day, D. V., Riggio, R. E., Tan, S. J., & Conger, J. A. (2021). Advancing the science of 21st-century leadership development: Theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 1-9.
- DMK, (1965, 23 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 12056). 14 Kasım 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Ergül, H. F. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 325-336.
- Ertürk, R., ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 68, 55-76.
- Fullan, M. (2004). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Green, N. H. (2021). Examining teacher leadership: phenomenology of the perceived challenges of being a teacher leader. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(3). <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1022>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical Research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125 – 142. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Harris, A & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University Press Maidenhead-Philadelphia.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. UK: National College for School Leadership.
- Higgs, M. (2003). How can we make sense of leadership in the 21st century? *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 273-284.

- İEK, (1961, 12 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 10705). 14 Kasım 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4> adresinden erişildi.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: The role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 503-529.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *National College for School Leadership*.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000) Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434. DOI: 10.1080/713696963
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. *The Principles of Educational Leadership and Management*, 2, 13-30.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The Four Paths Model. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 12 Kasım 2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden erişildi.
- MEB, (2022). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. 15 Kasım 2023 tarihinde https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf adresinden ulaşıldı.
- MEB, (2023a). MEB ortaöğretim kurumları yönetmeliği. 12 Kasım 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- MEB. (2023b). MEB okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. 12 Kasım 2023 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Merriam, S., B. (2015). Nitel araştırma. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- METK. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). 14 Kasım 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Mincu, M., Colman, A., Day, C., & Gu, Q. (2024). Lessons from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. *Education Sciences*, 14(2), 187.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). *Teacher leadership: Principles and Practice*. National College for School Leadership.

- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017) Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- OECD, (2023). *Eğitim politikası görünümü raporu Türkiye*. 15.11.2023 tarihinde https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/03111424_EYitim_PolitikasY_Gorunumu_Turkiye_Raporu_2020.pdf adresinden erişildi.
- ÖMK, (2024, 18 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 32696). 15 Aralık 2024 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden erişildi
- Özdemir, M., ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235.
- Özkan, M., ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı). Çev. Ed. M. Bütün, SB Demir). *Pegem Akademi*.
- Punch, K., F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş. Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. Nobel Yayıncılık.
- Rüzgar, M. E., Boyraz, S. ve Sözcü, İ. (2023). Eğitim bilimlerinde araştırma 101 yeni başlayanlar ve yeniden başlamak isteyenler için. *Pegem Akademi*.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli: Küçük bir kuzey ülkesini eğitimde zirveye taşıyan temel ilkeler ve uygulamalar*. Metropolis.
- Sepiriti, S. (2024). Analysis of the contributing factors to teachers' job dissatisfaction in lesotho secondary schools and the mitigating strategies. *European Journal of Educational Management*, 7(4), 185-198.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Tetik, M., & Özkan, P. (2023). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 14(1), 27-64.
- Webber, C. F., & Nickel, J. (2021). Sustainable teacher leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 277-311. DOI: 10.30828/real/2021.1.9
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Yenipinar, Ş. ve Yıldırım, K., (2022). Öğretmen liderliği ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinmesi arasındaki ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin aracı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1200-1221.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, K., & Yenipinar, S. (2021). Examining the role of contextual conditions and leadership status of school principals from multiple perspectives. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 207-226.

- Yılmaz, K., Oğuz, A., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- 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.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In educational processes, school principals and teachers are the main sources of instructional leadership (Leithwood & Jantzi, 2000). The principal cannot be directly active in all educational processes in the school at the same time, teacher leadership is an inevitable necessity in the holistic development of the school (Harris & Lambert, 2003; 1969; Kılınç et al., 2021). According to York-Barr and Duke (2004), teacher leadership is "the process by which teachers individually or collectively influence colleagues, principals, and other members of the school community to improve teaching and learning practices in order to increase student learning and achievement." A teacher leader can contribute to the creation of a more effective. Institution by leading the formation of a structure, culture and climate in which teachers in the school can lead (Akyürek & Özdemir, 2021).

The status of teacher leadership in Türkiye and its positive and negative aspects affecting student learning have not yet been fully revealed (Balyer, 2016; Beycioğlu & Aslan, 2010; Korkmaz, 2006; Kurt, 2016). The aim of this study is to determine how teacher leadership is perceived and experienced in Türkiye and what should be done to improve it. If it is clearly known how teacher leadership is realised, what is experienced in practice and what thoughts teachers have on this issue, it can be determined what the intervention points are in terms of developing teacher leadership, what kind of arrangements are needed, and which aspects need to be developed. The problem statement of the research is as follows: How is teacher leadership experienced in Türkiye?

2. METHOD

This study was conducted with the phenomenological design of qualitative research (Özdemir & Tuti, 2023, p. 220). The focal point of the study was teachers. 10 teachers working in primary, secondary and high schools in the second semester of the 2023-2024 academic year participated in the study. Multi-stage sampling method was used to determine the participant teachers (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data were collected using a semi-structured form developed by the researcher. Data analysis started with content analysis (Rüzgar et al., 2023, p. 218). After open coding, a level of abstraction was made, and sub-themes were arrived at by induction. Sub-themes were transformed into themes by comparing and matching.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The following findings were obtained because of the organisation and interpretation of the data.

- 1) The work of the teacher leader is primarily in the social sphere and then in the spheres of self and pupils.
- 3) Leader teacher-colleague relationships are ranked from negative to positive.
- 4) Leader teacher-principal relationships are ranked from positive to negative.
- 5) Teacher leadership is primarily supported (determined) by individual characteristics, followed by school and community support.

6) Teacher leadership is primarily hindered by individual characteristics. It is concluded that this is followed by organisational and systemic factors respectively.

7) In developing teacher leadership, individual development of teachers is a priority. This should be followed by organisational support.

Recognising that teacher leadership is dependent on individual characteristics may limit teacher leadership. As Antonakis and Day (2018) state, leadership is not dependent on individuals and levels. Different people can lead at different moments of the leadership process. The ability of group members to lead in different subjects is one of the factors that will increase the success of the group. For this purpose, the leadership potential of everyone in the group should be developed. Focusing only on the teacher's own development may cause students, colleagues and school success to remain in the background. In this case, the positive effect expected from teacher leadership cannot be achieved and it may cause negativities in the functioning of the institution. The following suggestions have been made for the development of teacher leadership.

- 1) Training, environment and career opportunities should be offered to every teacher who wants to develop leadership qualities, and a systematic structure should be established to support and encourage teachers who take risks, work and practice.
- 2) The organisational structure and culture of the education system should be arranged in such a way that the qualities that teachers acquire through self-development can be reflected in their individual, economic, social, cultural development and in the development of students, colleagues and the school through teacher leadership.
- 3) Teacher leaders should make more effort to build positive relationships with their colleagues by establishing moral goals, analysing and understanding change processes correctly.
- 4) The school principal should receive management training that will support the development of both his/her own leadership and teacher leadership.
- 5) In order to develop teacher leadership in the Turkish Education System, structural and educational studies should be carried out to develop each of the system elements in a contemporary sense.
- 6) Educational policy makers and administrators should support teachers who take risks for change, try new methods and techniques, take initiatives, and act as leaders, even if their initiatives fail, and ensure that the number of teacher leaders increases.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.06.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34183927-020-00000960804

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma sadece bir araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinden katkı oranı %100'dür.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmaya katılarak konu hakkında görüşlerini belirten katılımcı öğretmenlere, araştırma sürecini görüşleri ile destekleyen akademisyenlere, çalışmayı emek verip inceleyerek görüşleri ile gelişmesine katkı sağlayan hakemlere ve Araştırmanın yayınlanmasına emek veren Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ekibine teşekkür ederim.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.