



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 9 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 1-17 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1050511

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Öğretmen Liderliği ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Principals' Leadership Styles and the Learning Organization

Alpamys Rakhymzhanov, Türker Kurt

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin, okulun müdürlerinin liderlik stilleri ve okulların öğrenen örgüt olma durumu ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda araştırma, Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden random olarak seçilen 635 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Üç veri toplama aracının da Kazakistan ortaokullarında uygulanabilmesi için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve yordayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen liderliğinin, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt değişkenleri tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Bu anlamda çalışmada ortaya konulan bulgular, eğitim sistemini reforme etme anlamında ciddi çabalar sarf eden Kazakistan için ve benzer çabaları sürdüren diğer ülkeler için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Araştırma sonuçları, eğitim reformlarının başarısında kritik öneme sahip öğretmen liderliğinin gelişmesi için okullarının öğrenen örgüt olarak işlev görme kapasitesinin ve okul müdürlerinin özellikle yenilikçi liderlik kapasitelerini güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

ABSTRACT

In this study, the relationship between the teacher leadership and the leadership styles of the school principals and the organizational learning status of the schools was investigated. The research was carried out with a sample of 635 randomly selected from school administrators and teachers working in secondary schools in the Turkestan province of Kazakhstan. Leadership Capacity Scale, Dimensions of Learning Organizations Scale and Teacher Leadership Scale were used to collect data. Adaptation studies were carried out for all three data collection tools. Descriptive and predictive statistical methods were used in the analysis of the data. Results show that teacher leadership is explained by school principals' leadership styles and learning organization variables. In this sense, the findings of the research offer important implications for Kazakhstan, which has made serious efforts to reform the education system, and for other countries that continue similar efforts. The results show that the capacity of schools as learning organizations and innovative leadership of school principals should be strengthened in order to develop teacher leadership, which is critical to the success of educational reforms.

Yazar Bilgileri

Alpamys Rakhymzhanov
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye,
Alpamys1983@mail.ru

Türker Kurt

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye,
turker@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Öğretmen liderliği,
Öğretimsel liderlik,
Yenilikçi liderlik,
Kazakistan'da okul yönetimi

Keywords

Teacher leadership,
Instructional leadership,
Innovative leadership,
School management in
Kazakhstan

Makale Geçmişi

Geliş: 29/12/2021

Düzeltilme: 03/01/2022

Kabul: 03/01/2022

Atf için: Rakhymzhanov, A. ve Kurt, T. (2022). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *JRES*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.51725/etad.1050511>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.09.2019 tarih ve E.116782 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirmiş olduğu doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Giriş

Son yıllarda okullar, öğrencilerin farklılaşan eğitim ihtiyaçları ve dünyanın içinden geçtiği değişim ve zorluklardan kaynaklanan yenileşme baskılarıyla karşı karşıyadır. Okullardan beklenen değişim ve yenileşme beklentilerinin odağında olan ve üzerine en çok rol atfedilen aktörlerin başında öğretmenler gelmektedir (Barth, 2001; Muijs ve Harris, 2003). Öğretmenlere atfedilen çok çeşitli rol ve yetkinlikleri kapsayıcı niteliğinden dolayı öğretmen liderliği kavramı hızlı bir şekilde popülerite kazanmış ve eğitim reformlarında üzerinde en çok durulan kavramlardan biri olmuştur (Beachum ve Detith, 2004; Fullan, 2014; Harris ve Jones, 2019; Liu, 2020; Webber, 2021).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin bireysel veya toplu olarak kendilerini ve okul yöneticileri dâhil tüm okul paydaşlarını öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinin artması amacıyla öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliğinin ne olduğunu ortaya koymaya imkân tanıyan çeşitli özellikler bulunmaktadır. Öğretmen liderler, öğretim alanında yüksek düzeyde öğretme becerilerine sahip olan, öğrenmeye istekli ve açık olan, okuldaki herkesin düşüncelerine değer veren ve saygı duyan, okuldaki paydaşların saygı duyduğu, yaratıcı, yenilikçi, karar verme süreçlerine aktif katılım gösteren, liderlik rolü üstlenen ve bunu sergilemekten çekinmeyen, inisiyatif ve risk alabilen öğretmenlerdir (Wenner ve Campbell, 2017). Burada sıralanan özelliklere ilâve olarak, farklı araştırmacılar tarafından öğretmen liderliğine atfedilen başka birçok özellik de söz konusudur. Bu kapsayıcı özelliği nedeniyle öğretmen liderliğinin şemsiye kavram olduğu da iddia edilmiştir (Neumerski, 2012). Diğer yandan, söz konusu kapsamlı davranış ve rol spektrumu bazı yazarlar tarafından öğretmen liderliğinin üzerinde uzlaşılan belirli bir tanımının olmadığı (Hairon, Goh, ve Chua, 2015) eleştirilerinin de yapılmasına zemin hazırlamıştır. Nyugen, Harris ve Ng (2019) öğretmen liderliği tanımlarının değişkenliğe ve yorum farklılıklarına eğilimli olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, Webber (2021) öğretmen liderliği kavramının akışkan karakteristiğine dikkat çekmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen liderliğinin, okul topluluğunun üyeleri arasında daha fazla işbirliğini ve daha etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlamaya yönelik şekillendirilebilir bir kavram olduğuna işaret edilmiş ve bu durum, öğretmen liderliği kavramının değerinin kanıtı olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmen liderliğinin temelinde, sınıf içi eğitim ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik çabaların olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu kapsamdaki çabaları onların sınıf dışında çeşitli yönetsel roller üstlenmelerini kaçınılmaz hale getirmektedir (Dufour ve Fullan, 2013; Evans, 1996; Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmenin sınıf dışına genişleyen rollerine ek olarak öğretmen liderliğinin ön plana çıkmasına neden olan karakteristiklerinden biri de informal boyutunun ağırlıklı olmasıdır (Lee ve Ip, 2021; Liu, 2020; Webber, 2021). Öğretmen liderliği kavramına liderlik boyutunu katanın bu özellik olduğuna dikkat çekilmektedir (McBee, 2015). Formal roller öğretmen liderliğiyle ilişkili olabilir ama öğretmen liderliği formal rollerin ötesinde daha kapsamlı bir kavram olarak görülmektedir (Harris, 2005; Helterbran, 2010; Jackson, Burrus, Basset ve Roberts, 2010). Öğretmen liderliğinin kavramsallaştırılmasındaki tüm bu tartışmalar sürerken Nyugen, Harris ve Ng (2019) öğretmen liderliğini “öğretim ile liderliğin bütünleşmesi” (s.61) olarak betimleyerek, belki de öğretmen liderliği kavramının en açık ve güçlü tanımlarından birini yapmışlardır. Öğretmen liderliğine ilişkin bu özelliklerden yola çıkarak, öğretmen liderliğinin sınıf içine ilâve olarak sınıf dışı rolleri; eğitimsel rollere ilâve olarak, yönetim ve liderlik rollerini; formal rollere ilâve olarak informal rolleri kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir. Bunun nedeni sınıf içi eğitimi iyileştirmeye yönelik arayışlarının, öğretmenleri sınıf ve hatta okul ortamı dışına yayılan çalışmalara sevk etmesidir. Diğer bir ifadeyle sınıf ortamında nitelikli eğitim ortamı oluşturmak

isteyen öğretmenler, bunu gerçekleştirebilmek için sınıf dışında pek çok iş ve işlem yapmak durumunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu sürecin öğretmenleri eğitimsel rollerinin ötesinde girişimlerde bulunmaya ve okul topluluğunun diğer üyelerini etkilemek için liderlik yapmaya yönelttiği ve hatta bir anlamda zorladığı söylenebilir. Öğretmenler bu süreçte formal olarak tanımlanması mümkün olmayan ve bir anlamda öyle olması da gerekli olmayan bir çok konuda inisiyatif almakta, diğer bir ifadeyle informal liderlik rolleri sergilemektedirler. İşte tüm bu genişlemiş öğretmenlik rollerinin öğretmen liderliği olarak adlandırıldığını söylemek mümkündür.

Öğretmen liderliği kavramının önceki paragraflarda ortaya konulan özellikleri, kavramın halen popülerliğini ve önemini korumasının tesadüfi olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği, eğitimde değişim ve reform çabalarına sağlayabileceği katkılar ile sistem düzeyinde; öğretmenin kendi sınıfının ve öğretimin ötesinde okula ilişkin ilave eğitsel ve yönetsel rol ve sorumluluklar üstlenmesine olanak sunarak okul düzeyinde ve öğretmenleri mesleki gelişimine imkân tanınması ve öğretim süreçlerini geliştirmeye teşvik etmesi açısından sınıf düzeyinde katkı sağlayabilecek bir kavramdır (Kurt, 2016). Dolayısıyla okullarda öğretmen liderliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin sağlayacağı önemli avantajlar söz konusudur.

Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan önceki çalışmalarda, okul bağlamında öğretmen liderliğiyle ilişkili olan pek çok etmen ortaya konulmuştur. Katzenmeyer ve Moller (2013) okullarda öğretmen liderliğinin gelişimini ve sürdürülmesiyle ilişkili etmenleri üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar (1) okuldaki paydaşlar arasında gerçekleşen ilişkiler, (2) okulun örgütsel yapısı ve (3) okul müdürünün eylemleridir. Wenner ve Campbell (2017) ise saha araştırmalarına dayalı olarak gerçekleştirdiği kapsamlı meta analiz çalışmasında öğretmen liderliğiyle ilişkili faktörlerin dört tema oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bunlar (1) lider öğretmenler için eğitim ve destek, (2) okul yönetiminin desteği, (3) okul iklimi ve öğretmen liderlerin işlerini daha iyi yapmalarına izin veren yapısal faktörler ve (4) öğretmenlerin yeni sorumluluklarının açık olarak ortaya konması ve tanınmasıdır. Başka araştırmacılar tarafından da okulun kültürel ve yapısal özelliklerinden öğretmenlerin kişilik özelliklerine kadar birçok etmenin öğretmen liderliğinin ortaya çıkması, sürdürülmesi ve başarılı olmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (Fairman ve McKenzie, 2012; Nyguen, Harris ve Ng; 2019, Schott, Roekel ve Tummer, 2020; Suranna ve Moss, 2000). Görüleceği üzere okul müdürlerinin liderliği ve okulun kültürel ve yapısal özellikleri öğretmen liderliğiyle ilişkili konuların başında gelmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmen liderliğinin okul müdürlerinin liderliği ve okulun öğrenen örgüt olarak işlev görme kapasitesiyle nasıl bir ilişki sergilediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve davranışlarının, öğretmen liderliğiyle ilişkileri birçok araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin okulun tüm paydaşlarının öğrenmesinin artırılmasına önem vermesi, okulda işbirlikçi ve güvenli bir çalışma ortamı oluşturması, karar süreçlerine öğretmenlerin katılmalarına imkân sağlaması ve öğretmenlerin risk almalarına imkân veren bir destekleyici bir okul iklimi sunması gibi çeşitli yollarla, öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir (Barth, 2001; Bellibaş, Gümüş ve Kılınç, 2019, Kurt, 2016, Nyguen, Harris ve Ng, 2019; Wenner ve Campbell, 2017).

Mangin (2007) öğretmen liderliği ile okul müdürünün liderlik davranışları arasındaki ilişkinin, (1) müdürlerin yönetsel ve eğitimsel bilgi düzeyi ve (2) öğretmenlerle etkileşim kurabilme düzeyi olmak üzere iki ana özellik ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Buna göre okul müdürlerinin daha yüksek bilgi ve etkileşim düzeyi, öğretmen liderliği için daha fazla destek ortaya çıkarmakta iken, daha az bilgi ve

etkileşim ise destek eksikliğine neden olabilmektedir. Öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetkinlik ve rollerini yüksek düzeyde artırdığı göz önüne alınırsa, okul müdürlerinin de kendi bilgi ve davranış repertuarını geliştirmeye ihtiyaç duyması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Dolayısıyla, okul müdürlerinin öğretmenlerin genişleyen mesleki yeterlikleri ile barışık olmaları gereklidir. Aksi takdirde okul müdürlerinin öğretmenleri etkileyebilme potansiyelini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya gelebileceği belirtilmektedir (Lashway, 1998). Diğer yandan okul yöneticileri bireysel olarak liderlik kapasitelerini ne kadar güçlendirirlerse güçlendirsinler, günümüzde okulların karşılaştıkları zorlukların okul yöneticilerinin merkezinde olduğu bir yönetim veya liderlik anlayışıyla çözülmesi mümkün görünmemektedir. Eğitimsel liderlik kavramsallaştırmalarının müdür merkezli olmaktan uzaklaşıp daha katılımcı liderlik uygulamalarını da kapsayan şekilde genişlediği vurgulanmaktadır (Kılınç ve Gümüş, 2021; Gümüş, Bellibaş, Esen ve Gümüş, 2018). Bu anlamda okullarda liderlik paylaşılan ve katılımcı bir yapıya bürünmektedir. Barth (2001) tarafından vurgulandığı gibi artık okul müdürlerin lider yaratan lider veya liderlerin lideri olması beklenmektedir.

Okullarda öğretmen liderliğinin geliştirilmesinin gerekliliği ve sağlayacağı avantajlara ilişkin yeterli kanıtın olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte, okulların mevcut yönetsel uygulamaların, yapıların ve kültürün bazı açılarından öğretmen liderliğini engelleyici karakteristikler barındırdığı bir gerçektir (Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005). Söz konusu karakteristiklerin, aynı zamanda okul yöneticilerinin de liderlik kapasitelerini geliştirmelerinin ve okula dayalı yenilik girişimlerini gerçekleştirmelerinin önünde engel oluşturmaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) hiyerarşik kontrolün, yöneticileri (okul müdürleri) çalışanlardan (öğretmenler) ayırdığı eğitim sistemlerinde öğretim geliştirilemeyeceğini vurgulamakta ve liderliğin okul toplumunun bir parçası olması gerektiğini belirtmektedir. Okulların mevcut yapıları iş birliği ve profesyonel bir çalışma ortamı sağlamak yerine, öğretmenleri birbirinden ayırarak ve zamanlarını bölerek aralarına mesleki açıdan bir mesafenin girmesine neden olabilmektedir. Hâlihazırda birçok okul, öğretmenlere müfredatı sadakatle takip etmeleri beklendiği için yukarıdan aşağıya bir liderlik modelini benimsemiştir. Kwan ve Lee (2015) okul müdürlerinin liderlik kapasitelerinde gelişme olmasına rağmen, halen okul yöneticilerinin, öğretmenler dâhil okullardaki diğer çalışanları liderlik fırsatlarından dışlama eğiliminde olduklarını araştırması sonucunda ortaya koymuştur. Lee ve Ip (2021) tarafından Çin'de yapılan çalışmada, eğitimciler arasında profesyonel hiyerarşi ve eşitsizliğin küresel bir fenomen olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli eğitimler veya projeler aracılığıyla öğretmen liderliği becerileri geliştirmelerine rağmen, bu yetkinlikler okul liderleri tarafından liderlik olarak tanınmayabilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmanın bulguları da bazı okul liderlerinin öğretmenlerinin rolünün sınıfa ait olduğuna inanmakta ısrar ettiğini vurgulamaktadır (Muijs, Chapman ve Armstrong, 2013). Dolayısıyla öğretmenler halen öğretme yetenekleriyle kabul görmektedirler ancak bu durum onların lider olarak tanındığı anlamına gelmemektedir (Lee ve Ip, 2021).

Cisneros-Cohernour (2021) eğitim bakanlığı yetkililerinin, müdürlerin ve müfettişlerin, piramidal bir liderlik tarzını sürdürerek, öğretmenlerin özerkliğini ve yenilik motivasyonunu sınırladığını belirtmektedir. Bunun nedeninin yöneticilerin pozisyonları için hazırlıklarının ve yetkinliklerinin eksikliği olduğu vurgulanmakta ve bu eksikliklerin öğretmen profesyonelliğini ve liderliğini olumsuz etkilediğine işaret edilmiştir. Dolayısıyla eğitim yöneticinin liderlik tarzı ve yöneticilik öncesinde görevlerine hazırlayıcı eğitimlerin onlara kazandırdığı yetkinlik düzeyinin öğretmen profesyonelliğini ve liderliğini etkileyen bir değişken olduğu vurgulanmıştır. Bu anlamda öğretmen liderliğinin gelişebileceği bir okul ortamı oluşturulabilmesi için öğretmenler gibi okul müdürlerinin de alışılmışın ötesine gidebilmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmen liderlerin daha iddialı olma, risk almaya, daha fazla örgütsel sorumluluklar almaya, yeni amaçlar keşfetmeye teşvik

edilmesi ve cesaretlendirilmesi önemlidir. Bu kapsamda, öğretmen liderliğinin gelişmesi için okul yöneticilerinin daha işbirlikçi ve destekleyici olmaları, öğretmenlere özerklik sağlamaları, destekleyici bir okul iklimi oluşturmaları ve herkesin okulun sorunlarıyla ilgilendiği bir okul kültürü oluşturmak olduğu belirtilmektedir (Beauchum ve Dentith, 2004; Wenner ve Campbell, 2017).

Liderlik stilleri açısından bakıldığında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik, öğrenme merkezli liderlik gibi çeşitli liderlik stillerinin öğretmen liderliğiyle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bektaş, Kılınc ve Gümüş, 2020; Can, 2006; Kurt, 2016; Pate, James ve Leech, 2005). Yine öğretmenleri yetkilendiren, yenilikçi olan, işbirliğine önem veren okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini olumlu etkilediği araştırmaların sonucunda ortaya konmuştur (Korach ve Agans, 2011; Orphanos ve Orr, 2014). Tüm dünyada sürekli artan hesap verebilirlik gereksinimlerinin ortasında olan ve sürekli değişen okul sisteminde, okul müdürlerinin kahramanca veya hiyerarşik olarak nitelenen liderlik tarzları, örgütsel kapasiteyi geliştirdiği iddia edilen daha kapsayıcı ve işbirlikçi liderlik modelleri karşısında varlık alanını kaybetmektedir (Liu, 2020). Bu anlamda özellikle okuldaki öğretimin gelişimine odaklanan ve öğretmenleri de bu sürece katmaya önem veren okul liderlerinin öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını ve güçlenmesini sağlamada olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Öğrenen Örgüt ve Öğretmen Liderliği

Örgütsel öğrenme, okul değişim süreçlerinde kritik bir bileşen olarak kavramsallaştırılmıştır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995). Değişim taleplerine etkili bir şekilde cevap verebilen, okullarda eğitimsel faaliyetlerin niteliğini sürekli geliştiren, öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek olduğu ve öğrenci başarısının yüksek olduğu okulların öğrenen örgüt olarak işlev gören okullar olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Admiraal, Schenke, Jong, Emmelot ve Slight, 2021; Kurland ve Hasson-Gilad, 2015; Schechter ve Quadach, 2012; Silins ve Mulford, 2002).

Öğrenen organizasyonlar olarak işlev gören okullar, tüm paydaşların işbirliği içinde ve sürekli olarak öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlayan okullardır (DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek, 2004; Schechter ve Quadach, 2012; Silins, Mulford ve Zarrins, 2002). Öğrenen örgüt olarak işlev gören okulların öğretme ve öğrenme hakkındaki bilgileri toplu olarak işleme, anlama ve kullanabilme yeteneği, üyelerin sürekli ve kolektif öğrenmesini kolaylaştıran yapılar ve süreçler geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Schechter ve Atarchi, 2014). Kools ve Stoll (2016) topluluk perspektifini öğrenen organizasyon olarak okul kavramının en önemli boyutu olarak nitelmişlerdir. Bu bağlamda, okulların öğrenen örgüt olarak işlev görmeleri, okuldaki tüm paydaşların öğretme ve öğrenme hakkındaki bilgileri toplu olarak işleme, anlama ve uygulama yeteneklerine bağlı olmaktadır (Schechter ve Quadach, 2012; Silins vd., 2002). Dolayısıyla, örgütsel öğrenme, okuldaki öğretmenlerin birbiriyle bağlantılı olmayan bireysel öğrenmeleri veya bireysel öğrenmelerinin toplamından ibaret değildir. Bunun ötesinde, örgütsel öğrenme, örgütsel bilgiyle sonuçlanan sosyal etkileşimin sonucunda meydana gelir ve okulun kolektif bilgeliğinin bir işlevi olarak nitelendirilmektedir (Hanson, 2001; Marks ve Louis, 1999).

Stoll ve Kools (2017) tarafından öğrenen organizasyonlar olarak okullara ilişkin kapsamlı literatür incelemesinde, öğrenen örgüt olarak okullarda kolektif çabaların odaklandığı yedi ana boyut ortaya koymuşlardır. Bunlar (1) tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir vizyon geliştirmek ve paylaşmak; (2) tüm personel için sürekli öğrenme fırsatları yaratmak ve desteklemek; (3) ekip hâlinde öğrenmeyi ve personel arasında işbirliğini teşvik etmek; (4) bir araştırma, yenilik ve keşif kültürü oluşturmak; (5) bilgi toplama, paylaşma ve öğrenmeyi bütünleştiren sistemlere sahip olmak, (6) dış

çevreden veya dış çevre ile birlikte öğrenme ve (7) öğrenen liderliğin modellenmesi ve geliştirilmesi olarak sıralanmıştır. Öğrenen örgüt olarak işlev gören okulların yukarıda sıralanan niteliklerinin, öğretmen liderliğinin de gelişimini destekleyecek bir okul ortamı oluşturmasının muhtemel olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmaya okulların öğrenen örgüt olma durumu da dâhil edilmiş ve öğretmen liderliği ile ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırma Bağlamı

1991 yılından sonraki dönemde bağımsız bir ülke olarak, Kazakistan'ın topyekün bir reform sürecine girdiğini söylemek mümkündür (Janenova ve Knox, 2019). Bu kapsamda eğitim alanında da ciddi bir reform girişimlerinin başladığını ve sürdürüldüğünü söylemek mümkündür (Karabassova, 2021; Katsu, 2014; Qanay, Courtney, Nam, 2021). Kazakistan, eğitim sistemini reform etme konusunda orta Asya'daki ülkeler arasında en istekli ve kararlı ülkelerden biri olarak tanımlanmaktadır (Katsu, 2014). Kazakistan eğitim sisteminde, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm düzeylerdeki yenilik girişimlerinin Batılı ülkelerle işbirliğine önem verilen uluslararası nitelikli girişimler olması dikkat çekici bir karakteristik olarak değerlendirilebilir.

Kazakistan eğitim sisteminin reforme edilmesine yönelik araştırmalarda ortaya konulan başlıca sorunlar arasında eğitim sisteminin merkezîyetçi ve hiyerarşik niteliğinin baskın olması; okullarda kullanılan öğretim yöntemlerinin yenilikçi olmaması; eski ve alışılmış öğretim uygulamalarının kullanımının yaygın olarak sürmesi ve öğretmenlerin yetki alma, okul müdürlerinin ise yetkilendirme konusunda çekimser olması gibi sorunlar yaygın olarak sıralanmıştır (Frost, Firmyar, Yakkavets ve Bilyabov, 2014; Kopeyeva, 2019; McLaughlin, McLellan, Fordham, Chamdler-Grevatt, ve Daubney, 2014; Qanay vd., 2021; Yakavets, Frost ve Khoroshash, 2017; Yakavets, 2016). Bu araştırmamızda ele aldığımız öğretmen liderliği kavramı ve onunla ilişkisi araştırılan liderlik stilleri ve öğrenen örgüt değişkenlerinin tüm bu sorunların çözümlenmesinde oldukça kilit öneme sahip kavramlar olduğunu söylemek mümkündür. Kazakistan, Sovyet döneminde uzun yıllar merkezîyetçi, bürokratik ve yukarıdan aşağıya yönetim sistem ve uygulamalarının hâkim olduğu bir eğitim sisteminin eski alışkanlıklarını göreceli olarak da olsa sürdürmektedir (Frost vd., 2014; Kopeyeva, 2019; Qanay ve diğerleri, 2019). Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın (EBB) modern ve rekabetçi bir eğitim sistemi kurma yönündeki çabalarında okula merkezli politikaların önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir (OECD, 2019). Diğer bir ifadeyle, Kazakistan eğitim sisteminin okulların kapasitesini güçlendirme yönünde ciddi çabalar harcanmaktadır. Eğitim reformlarının en kritik unsuru olarak kabul edilen öğretmenlerin (Evan, 1996; Fullan, 2014), Kazakistan'ın eğitim reformlarında da ön planda olması beklenen bir durumdur. Öğretmen liderliği kavramının ise, eğitim reformlarında öğretmenlerden beklenen rolleri büyük ölçüde kapsayan bir kavram olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Harris, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu araştırmada öğretmen liderliğiyle ilişkisi ele alınan öğrenen örgüt kavramı ve yine okul müdürlerinin liderliği de okulların kapasitesini güçlendirerek eğitim sisteminin reforme edilmesinde kritik öneme sahiptir. Bu çalışma ile okulların öğrenen örgüt olma kapasiteleri ve okul müdürlerinin liderliğinin öğretmen liderliğine etkisine ilişkin ortaya konulacak bulgular, Kazakistan'ın eğitim reformlarına ilişkin mevcut çabaların değerlendirmesi için katkı sunma potansiyeline sahiptir. Nitekim doğrudan öğretmen liderliğiyle ilgili Kazakistan bağlamında yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Qanay ve diğerleri (2021) ve Qanay ve diğerleri (2019) okullarda öğretmen liderliğini geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen liderliği eğitimi ve okula dayalı yönetim uygulamalarında projelerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları düzenlenen eğitimlerin ve okul uygulamalarının başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını, özellikle öğretmenlerin uygun çalışma koşulları sağlandığında öğretmen liderliği davranışları sergileme

konusunda istekli olduklarını ve bu çerçevede kapasitelerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayubayeva (2018) ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin işbirlikçi uygulamaların etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık Sovyet veya paternalistik kültürün etkilerinin halen okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara adapte olması önünde direnç oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Yakovets, 2016). Dolayısıyla öğretmen liderliğinin gelişimi okul koşullarına bağlı olmanın yanısıra, toplumsal ve kültürel koşullarla da ilişkili görünmektedir. Nitekim merkezîyetçi yapıya dayalı yönetim uygulamalarının yaygın olduğu Çin, Tayvan, Hon Kong gibi ülkelerde öğretmen liderliğinin gelişmesinin önünde benzer engeller olduğundan söz edilmektedir (Lee ve Ip, 2021; Liu, 2020). Öğretmen liderliği kavramsallaştırmasının Batı temelli olmasının oluşturduğu sınırlılık da ayrıca bir çok çalışmada vurgulanmış ve farklı kültürlerde öğretmen liderliği kavramının araştırılmasının öğretmen liderliği kavramının tartışmalı yönlerinin açıklığa kavuşturulması ve geliştirilmesi açısından gerekli olduğu pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Nguyen, Harris ve Ng, 2019; Webber, 2021; Lee ve Ip, 2021; Liu, 2020). Tüm bu araştırma sonuçları göz önüne alındığından öğretmen liderliği ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okulların öğrenen örgüt özelliklerine sahip olması arasında ilişkiyi araştırmak anlamlı bir araştırma konusu hâline gelmektedir. Öğretmen liderliğinin, okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri ve okulun öğrenen örgüt olma durumuyla nasıl bir ilişki sergilediğinedair sonuçların, hem kuramsal hem de uygulama açısından oldukça önemli doğurgularının olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla oluşturulan araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır.

Kazakistan'ın Türkistan ili ortaokullarındaki görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt olma düzeyi nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme düzeyleri, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okulun öğrenen örgüt olma durumu arasında ilişki var mıdır?
3. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okulların öğrenen örgüt olma durumları ile öğretmen liderliğini açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul müdürünün liderlik stili ve okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilişkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlandığından, araştırma deseni ilişki tarama modeli olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ele alınan araştırma modelinde, öğretmen liderliği bağımlı değişken, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt değişkenleri bağımlı değişkenler olarak yer almıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme random (rastgele) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki 20 okulda görev yapan 123'ü okul yöneticisi ve 512'si öğretmen olmak üzere toplam 635 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların %83.2'si kadın, %16.8'si erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımların %19.4'ü okul yöneticisi, %80.6'sı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.09.2019 tarih ve E.116782 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Öğretmen Liderliği Ölçeği, Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği, Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği olmak üzere üç ayrı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerin Kazakistan'da uygulanabilmesi için bu çalışma kapsamında uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Uyarlama çalışmalarında Behling ve Law (2019) tarafından belirtilen uyarlama prosedürleri takip edilmiştir. Ölçekler ve uyarlama çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. ÖLÖ, beşli Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal yapısı; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Kazakistan'da uygulanabilmesi için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için öncelikle Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ancak yeterli uyum değerleri elde edilememiştir. Bu nedenle ölçeğin Kazakistan bağlamında nasıl bir faktör yapısı oluşturduğunun belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek boyutlu ölçeğin açıkladığı varyans %28.48'dir. Ölçeğe güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı .89'dur.

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği Marsick ve Watkins (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipinde 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; bireysel düzeyde öğrenme, örgütsel düzey öğrenme ve takım veya grup düzeyinde öğrenme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında yapılan uyarlama çalışmaları sonucunda tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Geçerlik çalışmalarında ilk olarak DFA ile başlanmış ancak kabul edilebilir uyum değerleri ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle ölçeğin Kazakistan bağlamında nasıl bir faktör yapısı oluşturduğu AFA ile belirlenmiştir. AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu belirlenmiştir. Tek boyutlu ölçeği açıkladığı toplam varyans %32, güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği, Lambert (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 alt boyutu ölçen, beşli Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan DFA sonucunda yeterli uyum değerleri ortaya çıkmadığı için, ölçeğin yapı geçerliği AFA ile ortaya konulmuştur. AFA sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutunun açıkladığı varyans %27.7 iken ikinci alt boyutun açıkladığı varyans %.34 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı birinci boyut için .82 ikinci boyut için .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu yenilikçi okul liderliği, ikinci boyutu öğretimsel liderlik olarak adlandırılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 15.00 istatistik paket programları kullanılarak yapılmış ve iki ardışık aşamada takip edilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme

açısından incelenmiş, böylece verilerin yapılan analiz tekniklerinin önkoşulu olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu aşamayı takiben ise araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçların ortaya konmasına yönelik istatistiksel teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Analizi yapılarak test edilmiştir. Öğretmen liderliğinin, liderlik stilleri ve okulun öğrenen örgüt olma durumu değişkenleri tarafından ne düzeyde açıklandığı ise Çoklu Resresyon Analizi ile hesaplanmıştır.

Bulgular

1. Öğretmen Liderliği, Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenlerine İlişkin Katılımcıların Algıları

Tablo 1. Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenlerine İlişkin Katılımcıların Algıları

Değişkenler	N	\bar{x}	S	En Düşük	En Yüksek
Öğretmen liderliği	635	4.40	.35	3.24	5.00
Yenilikçi okul liderliği	635	4.51	.37	3.00	5.00
Öğretimsel liderlik	635	4.32	.40	2.80	5.00
Öğrenen okul	635	4.36	.41	2.71	5.00

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların öğretmen liderliği, liderlik stilleri ve öğrenen okul algılarına ilişkin puanları yüksek düzeydedir. Araştırmada ele alınan dört değişkene ilişkin puanlarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yenilikçi okul liderliği algısı diğer değişkenlere göre daha yüksek çıkmıştır ($x = 4.51$). Buna karşılık öğretimsel liderlik algısına ilişkin ortalama değeri diğer boyutlardan daha düşüktür ($x = 4.36$). Katılımcıların araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması önemli bir bulgudur. Ayrıca yenilikçi okul liderliği algısının diğer boyutların yanı sıra, öğretimsel liderlikten de daha yüksek düzeyde algılandığının ortaya konulması da oldukça önemli bir bulgudur. Bu bulgu Türkistan’daki ortaokullarda öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin gelişmesi için önemli olan yenilikçi liderlik ve öğretimsel liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olarak işlev görmesi açısından, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin oldukça iyimser olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasında İlişkiler

Tablo 2. Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Öğretmen liderliği	Yenilikçi okul liderliği	Öğretimsel liderlik	Öğrenen okul
Öğretmen liderliği	1.000	.72	.58	.59
Yenilikçi okul liderliği		1.00	.56	.55
Öğretimsel liderlik			1.00	.59
Öğrenen okul				1.00

Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma incelenen değişkenler arasındaki ilişki katsayıları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında olumlu yönde, orta veya yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişkili olan değişken yenilikçi okul liderliğidir ($r = .72$). Öğretmen liderliği ile öğrenen okul ($r = .59$) ve öğretimsel liderliğin ilişki düzeyi ($r = .58$) orta düzeydedir ve birbirine oldukça yakındır. Öğretmen liderliği ile en yüksek ilişkinin yenilikçi liderlik stili arasında olması ve bu ilişki düzeyinin öğretimsel liderlikten yüksek olması oldukça önemlidir.

Yenilikçi okul liderliğinin, öğretmen liderliği ile ilişkisinin öğrenen örgüt değişkeninin de daha yüksek olması oldukça dikkat çekici bulgulardır.

3. Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin, Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğini Açıklama Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3.Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenen Örgüt Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğini Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p
(Constant)	.954	.120		7.936	.000
Öğrenen okul	.438	.028	.508	15.562	.000
Yenilikçi okul liderliği	.163	.032	.171	5.079	.000
Öğretimsel liderlik	.185	.029	.211	6.312	.000

R= .77R²= .59F₍₃₋₆₃₁₎= 304.607p= .000

*Yordanan değişken "Öğretmen Liderliği"

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algılarının öğretmen liderliğini yordadığını gösteren regresyon modeli anlamlıdır (F₍₃₋₆₃₁₎= 320.607, p= .000). Öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algıları, öğretmen liderliği algısındaki toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki görelî önem sırası şöyledir: öğrenen okul (β =.51), öğretimsel liderlik (β =.21), yenilikçi okul liderliği (β =.17). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik değişkenlerinin öğretmen liderliği değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin mevcut durumun ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcıların görüşlerine göre Türkistan'daki ortaokullarda, öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları, okul müdürlerinin yenilikçi liderlik ve öğretimsel liderlik davranışları ve görev yaptıkları okulların öğrenen okul olma nitelikleri yüksek düzeydedir. Okul müdürlerinin özellikle yenilikçi okul liderliği stiline ilişkin katılımcıların algıları oldukça yüksek düzeydedir. Quanay, Courtney ve Nam'ın (2021) dikkat çektiği üzere, Sovyet sonrası ülkelerde, liderliğin bir yenilik veya kapasite geliştirme aracı olarak görülmesine ilişkin anlayış, Batılı ülkelerdekine göre oldukça düşük düzeydedir. Bunun nedeninin Sovyet öncesi aşırı merkeziyetçi ve hiyerarşik kamu yönetimi ve kültüründen kaynaklandığı belirtilmektedir (Frost vd., 2014, Jenanova ve Knox, 2019). Buna karşılık, araştırmamızın sonucunda tüm liderlik türlerine ilişkin algıların yüksek çıkması, bu anlayışın olumlu yönde değiştiğine ilişkin bir kanıt olarak kabul edilebilir. Öğretmen liderliğine, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ve öğrenen örgüte ilişkin anlayışın gelişmesinde Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından kurulan Mükemmellik Merkezi tarafından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kapasitelerini artırmaya yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programlarının ve Kazakistan'da Öğretmen Liderliği girişimi (Qanay vd., 2019) gibi uluslararası projeler kapsamında yapılan eğitimler ve uygulamaların olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim Qanay ve meslektaşlarının (2021) yaptıkları araştırma sonucunda Kazakistan Öğretmen Liderliği projesine katılan öğretmenlerin

öğretmen liderliğine bakışlarının, bu eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Araştırmada öğretmen liderliğinin araştırmada ele alınan değişkenlerin tümüyle orta veya yüksek düzeyde ilişkili olduğu yapılan korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişki yenilikçi okul liderliği arasında olmuştur. Yenilikçi liderliğin öğretmen liderliği ile ilişkisinin hem öğretimsel liderlikten hem de öğrenen örgüt değişkenlerinden daha yüksek düzeyde çıkması oldukça dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin yenilikçi okul liderliği uygulamalarının öğretmenlerin de daha fazla öğretmen liderliği sergilemesine imkân tanıyan bir okul ve eğitim ortamı yaratması söz konusu olabilir. Öğretmen liderliği öğretimsel liderlik ile de anlamlı düzeyde ilişkilidir. Öğretimsel liderlik, okul müdürlerinin öğrencilerin eğitime ve başarısına yönelik liderlik uygulamasının öğretmenlerin de eğitim öğretim sürecinde kendi rollerine daha fazla odaklanabilme ve önem vermesine imkân tanıdığı için öğretmen liderliğini teşvik etmesi beklenen bir sonuç olarak nitelenebilir. Diğer yandan okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin, öğretmen liderliğiyle ilişkisinin yenilikçi okul liderliğinin ilişki düzeyinden daha düşük çıkması dikkat çekicidir. Bu sonuç, öğretmen liderliğinin gelişmesi için okul yöneticilerinin sadece öğretimsel liderlik rolleri ile sınırlı kalmamaları ve daha yenilikçi olmalarının önem kazandığının bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Nitekim okulların mevcut sorunlarının çözümlenmesinde yenilikçi okul ortamına ve yenilikçiliderlik stillerine ön plana çıktığına ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Beycioğlu ve Aslan, 2007; Korach ve Agans, 2011; Orphanos ve Orr, 2013). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar önceki araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Bellibaş vd., 2019; Ciscernos-Cohernour, 2021; Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013; Kurt, 2016; Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010). Bu araştırmaların sonuçları öğretmenlerin karar süreçlerine katılımına izin veren, öğretmeleri liderlik rolü üstlenmeye teşvik eden ve destekleyen, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişmesine imkân sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları, öğrenen örgüt algıları ile de orta düzeyde ilişkilidir. Okulun öğrenme kapasitesinin yüksek olmasının öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamının gelişmesi ve onları eğitim-öğretimde daha elverişli bir ortamda görev yapmaları anlamına gelmektedir. Diğer yandan, okul müdürlerinin yenilikçi liderlik stiline öğretmen liderliğiyle ilişkisinin, kurumsal düzeyde bir değişken olan örgütsel öğrenmeden daha yüksek çıkması oldukça önemlidir. Bu sonuç okulların öğrenen örgüt niteliğinin yeterince gelişmemiş olmasından, öğretmen liderliğine okul yöneticilerinin yenilikçi ve katılımcı liderlik stillerinin daha yüksek ilişkili olarak algılanmasına neden olmuş olabilir. Bu anlamda okul yöneticilerinin liderliğinin kurumsal kapasitelerin yeterince güçlü olmadığı bağlamlarda öneminin daha da arttığı anlamına geliyor olabilir.

Öğretmen liderliğinin öğrenen örgüt, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik değişkenleri tarafından yordama durumunun da test edilmesi için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmen liderliğinin söz konusu üç değişken tarafından da yordandığı ortaya koymaktadır. Buna karşılık öğretmen liderliğinin en güçlü yordayıcısının öğrenen okul olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Öğrenen okul değişkeni, araştırmada ele alınan iki liderlik stiline de daha yüksek düzeyde yordayıcı değişken olmuştur. Bu sonucun, öğretmen liderliğinin öğretmenin görev yaptığı okul bağlamından daha çok etkilendiği anlamına geldiği söylenebilir. Bu bulgu korelasyon analizi sonuçları ile tutarsız gibi görünse de, bulgularda dikkatli bir şekilde incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasına ilişkin daha ayrıntılı sonuçlara işaret ettiği ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğini desteklemesi gibi, öğretmen liderliğinin gelişmesi de okul yöneticilerinin liderliğinin gelişmesine imkân sağladığı için (Chen, 2020) bu iki değişken arasındaki

ilişki yüksek çıkmış olabilir. Buna karşılık liderlik stilleriyle öğretmen liderliği arasındaki ilişki, öğrenen örgüt değişkeninin de içinde olduğu bir modelde test edildiğinde, öğrenen örgüt hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin liderliği ile ilişkili olduğundan daha güçlü bir yordayıcı olarak ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırma Kazakistan'ın Türkistan ilinde ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda araştırma sonuçlarının eğitim sisteminde yoğun reform girişimlerinin olduğu Kazakistan açısından önemli doğurgularının olabileceği söylenebilir. Bunlardan ilki Kazakistan'daki okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulların gelişimine yönelik girişimlere yaklaşımının olumlu olmasıdır. Her üç değişkene ilişkin algıların da yüksek düzeyde olması bunun bir göstergesidir. Diğer önemli çıkarım ise öğretmen liderliğinin gelişmesi için okulların öğrenen örgüt olarak işlev görme kapasitelerinin güçlendirilmesi ve okul müdürlerinin yenilikçi liderlik stilleri açısından gelişmelerinin desteklenmesinin daha etkili sonuçlar üretebileceğidir.

Son olarak araştırmanın bazı kısıtlılıklarından söz etmek, araştırma sonuçlarının ele alınması açısından önemli görülmektedir. Lambert'in Liderlik Yapısı Ölçeği orijinal formunda altı boyutlu olmasına karşılık bu çalışmanın örnekleminde iki boyutlu bir yapı göstermiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğiyle ilişkisi bu iki boyut ile sınırlı kalmıştır. Bir diğer sınırlılık ise araştırmanın Kazakistan'ın sadece Türkistan ilinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırma örnekleminin görece geniş bir örneklem olmakla birlikte yüzölçümü açısından oldukça büyük bir ülke olan Kazakistan'ın diğer bölgelerini temsil etme açısından sınırlı olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada okullar veya farklı okul bölgeleri arasında karşılaştırma yapılmasına imkân tanıyacak çok düzeyli (multi-level) analiz yapılmaması, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini daha açık ve güçlü olarak ortaya konabileceği yapısal eşitlik modeli analizlerinin yapılmaması birer sınırlılık olarak ortaya konulabilir. Diğer yandan belirtilen bu sınırlılıkların öğretmen liderliği konusuna ilişkin yapılacak olası çalışmalar için dikkate alınması önerilebilir.

Kaynaklar

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. D., Emmelot, Y ve Sligte, H. (2021) Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ayubayeva, N. (2018). Teacher collaboration for professional learning: Case studies of three schools in Kazakhstan (Doktora Tezi, University of Cambridge). <https://doi.org/10.17863/CAM.20729>
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-447.
- Beauchum, F., ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Behling, O. ve Law, K. S. (2019). Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması: Problemler ve çözümler (A. Özer, Çev.). Ankara: Anı.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., ve Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1-23 <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>

- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., ve Kılınc, A., Ç. (2019). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55, 200-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12387>
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9, 764-775.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Chen, J. (2020). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration and Leadership*. 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2021). The key role of administrators in supporting teacher leadership and professionalism in southern Mexico. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 313- 340. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.10>
- Dufour, R., ve Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. ve Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Duyar, İ., Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fairman, J. C., ve Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>
- Frost, D., Fimyar, O., Yakavets, N., ve Bilyalov, D. (2014). The role of the school director in educational reform in Kazakhstan. D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* içinde (s. 217-238). Cambridge: Cambridge University.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Londra: Routledge.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Esen, M., ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hairon, S., Pin Goh, J. W. P., ve Kheng Chua, C. S. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership and Management*, 35(2), 1-20.
- Hanson, M. (2001). Institutional Theory and Educational Change. *Educational Administration Quarterly*, 37, 637-661. <https://doi.org/10.1177/00131610121969451>

- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A. ve Jones, M. (2019) Teacher leadership and educational change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123-126, <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. ve Roberts, R. D. (2010). Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice. *ETS Research Report Series*, 2010(2), i-41. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2010.tb02234.x>
- Janenova, S. ve Knox, C. (2019). Civil service reform in Kazakhstan: Trajectory to the 30 most developed countries? *International Review of Administrative Sciences*, 85(3), 419-439. <https://doi.org/10.1177/0020852317722397>
- Karabassova, L. (2021) English-medium education reform in Kazakhstan: comparative study of educational change across two contexts in one country. *Current Issues in Language Planning*, 22(5), 553-573, <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1884436>
- Katsu, S. (2014). Foreword. D. Bridges (Ed.), *Education reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* içinde (s. xix-xxi). Cambridge: Cambridge University.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel.
- Kılınc, A. Ç. ve Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1) 54-75. <https://doi.org/10.1177/1741143219898483>
- Kools, M. ve Stoll, L. (2016). *What makes a School a learning organisation?* OECD Education Working Papers, 137. Paris: OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en sayfasından erişilmiştir.
- Kopeyeva, A. (2019, Nisan 17). Kazakhstan's teachers: Underpaid, overburdened, and undervalued: What can be done to better support Kazakhstan's teachers? *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2019/04/kazakhstans-teachers-underpaid-overburdened-and-undervalued/> sayfasından erişilmiştir.
- Korach, S., ve Agans, L. J. (2011). From ground to distance: The impact of advanced technologies on an innovative school leadership program. *Journal of Research on Leadership Education*, 6, 216-233.
- Kurland, H. ve Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 49, 55-67.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-28. doi: 10.15390/EB.2016.5081
- Kwan, P. ve Li, B.Y. (2015). Empowerment or impediment? School governance in the school-based management era in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 319-330.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Lashway, L. (1998). Teacher leadership. *Research Roundup*, 14(3), 2–5.
- Lee, D., H. L. ve Ip, N. K. K. (2021). The influence of Professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration ve Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1995). *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, San Francisco, CA.
- Liu, Y. (2020). Contextual influence on formal and informal teacher leadership. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100028>
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (3), 319-357.
- Marks, H. M., ve Louis, K. S. (1999) Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning, *Educational Administration Quarterly* 1999 (35) 707-750, <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- McBee, H. R. (2015). How teachers' definitions of teacher leadership change. N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* içinde (s. 19-30). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.
- McLaughlin, C., McLellan, R., Fordham, M., Chamdler-Grevatt, A., ve Daubney, A. (2014). The role of the teacher in educational reform in Kazakhstan. D. Bridges (Ed.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan* içinde (s. 239–260). Cambridge University.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003) Teacher leadership—improvement through empowerment? *Educational Management and Administration*, 31(4), 437–448.
- Muijs D., Chapman, C. ve Armstrong, P. (2013) Can early careers teachers be teacher leaders? A study of second-year trainees in the teach first alternative certification programme. *Educational Management Administration ve Leadership* 41(6), 767–781.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49, 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X13510004>
- Nguyen, D., Harris, A. ve Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- OECD (2019), Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential, OECD.Paris, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>

- Orphanos, S., ve Orr, M. T. (2013). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management, Administration ve Leadership*, 42(5), 680-700. <https://doi.org/10.1177/1741143213502187>
- Pate, J. L., James, L. ve Leech, D. (2005). Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership. <https://eric.ed.gov/?id=ED491493> (ED491493) sayfasından erişilmiştir.
- Qanay, G. Courtney, M. ve Nam, A. (2021). Building teacher leadership capacity in schools in Kazakhstan: a mixed method study, *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869314>
- Qanay, G., Ball, Sh., Anderson-Payne, E., Barnett, P., Kurmankulova, K., Mussarova, V., Kenzhetaeva, G., ve Tanayeva, A. (2019). Developing teacher leadership in Kazakhstan. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 53-64. <https://www.cpp.edu/~cies/education/international-journal-teacher-leadership/current-issues.shtml> sayfasından erişilmiştir.
- Schechter, C. ve Atarchi, L. (2014) The Meaning and Measure of Organizational Learning Mechanisms in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 4(50), 577-609 <https://doi.org/10.1177/0013161X13508772>
- Schechter, C. ve Quadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116- 153. <https://doi.org/10.1177/0013161X11419653>
- Schott, C., H. van Roekel ve L. G. Tummers. (2020). Teacher Leadership: A Systematic Review, Methodological Quality Assessment and Conceptual Framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Sheppard, B., Hurley, N., ve Dibbon, D. (2010, Mayıs). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unraveling the leadership pathways to school success*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. Denver, Colorado.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2000). *Towards an optimistic future: Schools as learning organisations-effects on teacher leadership and student outcomes*. AARE toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. Sidney.
- Silins, H.C., Mulford, W. R., ve Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5) 613-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239641>
- Stoll, L. ve Kools, M., 2017. The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. doi:10.1108/JPCC-09-2016-0022.
- Suranna, K. J. ve Moss, D. M. (2000). *Perceptions of teacher leadership: A case study of inservice elementary school teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. New Orleans, LA.
- Webber, C. F. (2021). The need for cross-cultural exploration of teacher leadership. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 6(1), 17-49. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.2>
- Wenner, J. A., ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

- Yakavets, N. (2016). Societal culture and the changing role of school principals in the post-Soviet era: The case of Kazakhstan. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 683–702. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0118>
- Yakavets, N., Frost, D., ve Khoroshash, A. (2017). School leadership and capacity building in Kazakhstan. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 345–370. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066869>
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 23.09.2019 tarih ve E.116782 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.