



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**DEZAVANTAJLI OKULLARDA ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Işıl GÜREZ

Zonguldak 2023

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**DEZAVANTAJLI OKULLARDA ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Işıl GÜREZ

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN

Zonguldak 2023

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Işıl GÜREZ

05.07.2023



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 205282127009 numaralı Işıl GÜREZ'in hazırladığı “**Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliğinin İncelenmesi**” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 12/06/2023 Pazartesi günü saat 11.00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Başkan

Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
(Tez Danışmanı)
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2023

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliğinin İncelenmesi
Tez Yazarı : Işıl GÜREZ
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2023
Sayfa Adedi : 96

Bu araştırmanın amacı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin okul gelişimine katkısını öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu çalışmada araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Zonguldak iline bağlı Alaplı, Devrek, Çaycuma ve Ereğli ilçelerindeki dezavantajlı ortaokullarda görev yapan 25 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği dağıtımçı, öğretimsel ve dönüştürücü liderlik temaları altında tanımlanmıştır.

Ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin görüşlerine göre lider öğretmenler; bireysel destek sunan, yeni durumlara ön ayak olan, amaçlar belirleyip paylaşan, olumlu sınıf iklimi oluşturan ve karizmatik kişilerdir. Lider öğretmenlerin okul gelişimine katkısı konusunda öğretmen görüşlerinin çoğunluğu; okullarda lider öğretmenlerin olmasının öğrenci başarısını, öğrenci motivasyonunu, okul iklimini ve öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği yönündedir. Öğretmen liderliğinin oluşmasını engelleyen unsurlar; veli engeli, meslektaş baskısı, mevzuat, idare tarafından desteklenmeme, izin engeli, öğrenci isteksizliği olarak ifade edilmiştir. Ortaya çıkan engellerin veli eğitimi, kararlılık ve mesleki itibarın artırılması yoluyla çözülebileceği düşünülmektedir. Öğretmen liderliği; okul yönetiminin desteği, eğitici seminerler, üst yönetim birimlerinin desteği ve ödüllendirme yoluyla geliştirilip desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Liderliği, Dezavantajlı Okul, Okul gelişimi

ABSTRACT

Institution	: ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Thesis Title	: Investigating Teacher Leadership in Disadvantaged Schools
Thesis Author	: Işıl GÜREZ
Thesis Adviser	: Assist. Prof. Dr. Selçuk TURAN
Type, Year	: MSc Thesis, 2023
Number of Pages	: 96

This research aims to investigate the effect of teacher leadership on school development based on the views of teachers who work in socio-economically disadvantaged schools. The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The participants of this study are teachers who work in socio-economically disadvantaged secondary schools. The Study group involves 25 teachers who work in Alaplı, Devrek, Çaycuma and Ereğli cities of Zonguldak province. Study's data was collected through a semi-structured interview form in interviews. The collected data was analyzed with a coding method.

This part shows some results of the study according to the most dominating views of teachers. Teacher leadership is described under themes of distributed, educational and transformative leadership. According to teachers' views, teacher leaders give individual support, lead new situations, set and share goals and create a positive classroom climate. Teacher leaders are also supposed to be charismatic. A positive effect of teacher leadership on student achievement, student motivation, school climate and teacher motivation is expected in the aspect of school development. Factors like parents, the negative effect of colleagues, legislation, lack of school management's support, permission barrier and the unwillingness of students may prevent appearing of teacher leaders. Teachers think that training parents, determination of teachers and increasing occupational respectability can clear the way for teacher leadership. Support of school management, educative seminars, support of top management and a reward system can contribute to the improvement and support of teacher leadership.

Keywords: Teacher Leadership, Disadvantaged School, School Development

ÖN SÖZ

“Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözü ile öğretmenlik kariyerimde “Hiçbir şeye ihtiyacımız yok, yalnız bir şeye ihtiyacımız vardır; çalışkan olmak!” ifadeleri ile öğrencilik yolculuğumda ilham verici motivasyonumun kaynağı, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu, başöğretmen, büyük lider Mustafa Kemal Atatürk’e sayesinde kadın kimliğim bir dezavantaj olmadığı ve öğretmenliğim sürecince motivasyon kaynağım olduğu için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sürecince sürekli desteğini ve yol göstericiliğini hissettiğim, liderlik alanına ilgi duymamı sağlayan, ilgimi ve isteğimi kaybetmeden çalıştığım bu araştırmanın konusunu seçmemden bitirmeme kadar geçen bütün süreçlerde bilgisi, uzmanlığı ve rehberliği ile yanımda olan saygıdeğer hocam, tez danışanım Dr. Selçuk Turan’a çok teşekkür ederim.

Tez yazım aşamamda değerli vaktini ayıran, sorularımı bütün içtenliği, bilgi ve uzmanlığı ile cevaplayan, tez sürecimde yol gösterici olan değerli akademisyen Doç. Dr. Nedim Özdemir’e teşekkürlerimi sunarım. Ders dönemimde sayesinde bir akademik çalışma yürütmeye dair birçok değerli bilgi edindiğim değerli hocam Doç. Dr. Seyithan Demirdağ’a bu çalışmaya jüri üyesi olarak sunduğu katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Öğretmen olmamda büyük etkisinin olduğunu düşündüğüm canım anneme hayatımın her döneminde desteği ve anlayışı için teşekkür ederim. Hayatım boyunca desteğini esirgemeyen canım babama, kardeşlerime ve aileme teşekkür ederim.

Ayrıca bu araştırmaya katkı sunmak için değerli zamanlarını ayıran ve düşüncelerini tüm samimiyeti ile paylaşan katılımcılara, değerli meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	3
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	11
1.4. Alt Problem Cümleleri	11
1.5. Araştırmanın Önemi.....	11
1.6. Varsayımlar / Sayıtlılar	13
1.7. Sınırlılıkları	13
1.8. Tanımlar	13
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1. Liderlik.....	14
2.2. Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar	15
2.2.1. Öğretimsel Liderlik	16
2.2.2. Dönüşümcü Liderlik.....	19
2.2.3. Dağıtımcı Liderlik	22
2.3. Öğretmen Liderliği.....	23
2.3.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları	25
2.3.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini.....	27
2.3.3. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	28
2.3.4. Öğretmen Liderliğinin Okul Gelişimine Katkısı.....	32
2.3.5. Öğretmen Liderliğinin Desteklenmesi	33
2.4. İlgili Çalışmalar.....	34
2.4.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	34
2.4.2. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	36
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Deseni.....	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Süreci	41
3.4. Veri Toplama Aracı.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
3.6. Geçerlilik.....	42

3.7. Güvenilirlik	43
4. BULGULAR.....	45
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
SONUÇ.....	75
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	92
Ek 1: Etik Kurul İzni	92
Ek 2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	93
Ek 3: Görüşme Soruları Formu	94
ÖZ GEÇMİŞ.....	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	14
Tablo 2.2: Öğretimsel Liderliğin Boyutları	17
Tablo 2.3: Dönüşümcü ve İşlemci Liderliğin Boyutları	20
Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler	40
Tablo 4.1: Öğretmen Liderliğinin Tanımı	45
Tablo 4.2: Liderlik Davranışı Gösteren Öğretmenlerin Okul Gelişimine Yönelik Katkıları	51
Tablo 4.3: Okulda Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Noktasında Karşılaştıkları Engeller	56
Tablo 4.4: Öğretmen Liderliğini Engelleyici Unsurlara Çözüm Önerileri	67
Tablo 4.5: Öğretmen Liderliğini Geliştirme ve Destekleme Konusunda Öneriler	70

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
OECD : Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı



GİRİŞ

Okul örgütlerini etkili hale getirmenin ve okul gelişimini sağlamanın ancak örgütün paydaşlarının iş birliği içinde çalışmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu durumun aksine okul örgütlerini ve paydaşları etkileyen kararları alma ve uygulatma yetkisinin genel olarak okul yöneticilerinin elinde olduğu görülmektedir. Zaman içinde okul liderliği alanında yapılan çalışmalar bu durumun okul gelişimi için yetersiz sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Helterbran, (2016, s. 115)'a göre yöneticiler pozisyona, güce ve otoriteye sahip oldukları için bütün okul programı için hesap vermek zorundadırlar. Bu yüzden okullarda süre gelen rol temelli modelde yöneticiler gerekli liderlik yeteneklerine sahip görülürken öğretmenler tavsiye edilen kişisel gelişim faaliyetlerinin ve emirlerin pasif alıcıları konumundadır. Öğrenci ile bire bir temasta olan, öğrenci üzerinde büyük bir etkisi olduğu düşünülen ve alınan kararların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu şekilde pasif bir yere konumlandırılmasının uygunluğu araştırmacılar tarafından sorgulanmaktadır. Bunun yanı sıra örgütlerde tek bir liderin bulunduğu, karar ve sorumluluğu sırtlandığı liderlik yaklaşımlarından liderliğinin örgüt içinde dağıtıldığı, kararların birlikte alındığı ve iş birliği ile uygulandığı liderlik yaklaşımlarına doğru bir değişim olduğu görülmektedir. Yöneticilerin kahramanlar misali tek başlarına beyaz atlarına bindikleri ve okulları zor durumlardan kurtardıkları dönemlerin artık geride kaldığı düşünülmektedir (Barth, 2001, s. 445). Hiç kimsenin her şeyi bilen o tek kişi olamayacağı bu hesap verebilirlik çağında bilge bir yöneticinin dağıtımcı liderliğe, yani örgütteki diğer insanların da liderlik davranışları sergilediği ve liderliğinin yükünü göğüslediği bu felsefeye itibar etmesi beklenir (Helterbran, 2016, s. 115). Bu yaklaşımdan doğan öğretmen liderliği, örgüt içindeki gücün yeniden dağıtılmasını ve otoritenin yeniden hizalanmasını gerektirir (Muijs & Harris, 2006, s. 962).

Öğretmen liderliği yaklaşımının okul örgütünün verimliliği, etkililiği ve gelişimi açısından çeşitli katkıları olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin artması okul gelişimi noktasında yöneticilerin yükünü azaltır ve onlara yardımcı olur (Bellibaş, Gümüş & Kılınç, 2020, s. 13). Liderliğin öğretmenlerle paylaşılmasıyla öğretmenlerin uzmanlığı, kendilerine güveni ve öz saygıları artar (Pokharel, 2020, s. 4). Aynı zamanda okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini desteklemesi, öğretmenlerin verimliliğini artıracak gibi okulun

başarısına ve performansına da katkı sağlar (Yılmaz, Oğuz & Altinkurt, 2017, s. 670). Örgütlerin gelişime, öğrencilerin de daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda ise öğretmen faktörü ve dolayısıyla öğretmen liderliği daha fazla üzerinde düşünülmesi ve konuşulması gereken bir konudur.



1. GENEL BİLGİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

1980’li yıllarda ‘etkili okul’ hareketinden yola çıkarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderler olmaları gerektiği beklentisi okul yöneticilerinin okulu değiştirecek kahramanlar olarak görülmesine neden olurken bazı araştırmacılar okul değişimin tek kişi ile mümkün olabileceğinden şüphe duymuşlardır. (Hallinger, 2005, s. 231). Bu sebeple 1990’lı yıllarda eğitim yönetimi alanında ilgi, 1980’li yıllarda baskın olan öğretimsel liderlikten öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik ve dönüşümcü liderlik alanlarına kaymıştır ve bu değişimin sebebi öğretimsel liderlikte gücün, uzmanlığın ve otoritenin merkezinde okul yöneticisinin tek başına bulunmasıdır (Hallinger, 2003, s. 330). Çelik (1998, s. 423)’e göre, örgütler varlık ve etkililiklerini sürdürmek için zamanının getirdiği değişimlere ayak uydurmak zorundadırlar ve bu yüzden de eski liderlik yaklaşımlarındansa değişimi ve gelişimi sürekli kılacak liderlik yaklaşımı, dönüşümcü liderlik olarak görülmektedir. Frost ve Harris (2003, s. 487)’e göre, geleneksel liderlik anlayışlarının aksine kolektif sorumluluğa ve iş birlikçi çalışmaya odaklanan dağıtımçı liderlik anlayışı, liderliğin tepedeki bir kişinin tek başına özel alanı olmadığını ve örgüt içindeki herkes farklı zamanlarda, farklı şekillerde ve farklı boyutlarda liderlik yapabileceğini ifade eder.

1980li yılların okul topluluğunun bağlantılarını güçlendirmeye yönelik politika girişimleri okul yöneticilerini lider olarak yüceltirken asıl topluluğu inşa eden öğretmenlerin çalışmalarını ihmal etmiştir (Crowther, 1997, s. 7). Okul örgütü gibi birden çok birleşene sahip bir kurumda bütün kararların tek elden çıkması yerine öğretmenlerin de karar alma sürecine dahil edildiği, yetenekleri ve eğitimleri doğrultusunda görevler verilip teşvik edildiği bir liderlik davranışı daha gerçekçi görünmektedir (Turan, 2021, s. 445). Okul gelişimi kapasitesini oluşturabilmek için iş birliğine dayalı bir sürecin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Harris, 2001, s. 262). Muijs ve Harris (2006, s. 961)’e göre, gelişim kapasitesi oluşturma, örgüt

içinde öğretmenlerin liderlik etme potansiyellerini ve yeteneklerini artırma ile aynı anlama gelir. Her öğretmen okulun yararına olabilecek ve keşfedilmesi beklenen bir liderlik kapasitesine sahiptir (Barth, 2001, s. 444). Öğretmen liderliği çoğu öğretmenin aşına olduğu tek başınalığı terk etmeyi ve okul gelişimi için kritik değere sahip olan iş birliği içinde çalışmayı gerektirir (Helterbran, 2016, s. 116). Coggins ve McGovern (2014, s. 21)'a göre öğretmen liderliği, okul gelişimi, öğrencilerin performansının yükselmesi ve gelecek nesiller için sürdürülebilir eğitim gücü için izlenmesi gereken zaruri bir yoldur.

Okul örgütlerinin çeşitli amaçları olmakla birlikte bu amaçların içinde öğrencilerin akademik seviyelerini yükseltmeleri ve topluma katkı sağlayacak eğitilmiş bireyler yetiştirmeleri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısı okulun etkililiğinin bir göstergesidir. Ayrıca akademik başarı öğrencilerin dersteki başarısı ya da aldığı notların bir gösterisi olmakla birlikte öğrencinin özgüvenli olmasını, mutlu olmasını ve toplum tarafından kabul görmesini sağlayacak önemli bir araçtır (Yaşar, 2016, s. 205). Öğrencilerin hem gelişim süreçleri hem de akademik başarıları açısından yaşadıkları bölgeye, dünyaya geldikleri aile topluluğuna ve sahip oldukları ekonomik refaha göre farklar oluşmaktadır. Avantajlı kesimden öğrenciler belli bir sosyal ve kültürel bilgi birikimi ile okula başlarken dezavantajlı kesimden öğrenciler bu bilgi birikimine ulaşabilmek için okula gelirler (Hüsrevşahi, 2018, s. 53).

OECD (2019) tarafından hazırlanan PISA 2018 raporu, Türkiye’de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgeler ve avantajlı bölgeler arasında öğrenci başarısı açısından çeşitli farklar oluştuğunu gözler önüne sermektedir. Bu rapora göre, sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler dezavantajlı öğrencilere göre okuma alanında daha yüksek performans göstermişlerdir. Bu iki grup arasındaki performans boşluğu 92 puanla OECD ülkeleri ortalamasından yüksektir. İki grup arasındaki farklara bakıldığında avantajlı öğrencilerin 9%’u en yüksek performans gösteren öğrenciler arasında yer alırken dezavantajlı öğrencilerden sadece 1% okuma alanında bu kategoride yer alabilmiştir. Yine de dezavantajlı öğrencilerin 15%’i okuma alanında ilk çeyrekte yer alarak OECD ortalamasının üzerinde başarı göstermiştir. Bu bilgi, dezavantajın aslında bir kader olmadığını ve dezavantajlı gruptaki öğrencilerin de başarılı olabileceğini göstermektedir. Sayısal alanda ise

sosyoekonomik statü bütün OECD ülkelerinde matematik ve fen alanındaki başarının güçlü bir belirleyicisi olmakla birlikte Türkiye’de de bu branşlarda bu iki grup arasında 11%’lik bir fark olduğu görülmektedir. 15 yaşındaki öğrencilerle yürütülen bu uygulama, öğrencilerin bahsedilen alanlarda gösterdikleri performansların yanı sıra öğrencilerin tutum ve düşüncelerini de açığa çıkarmaktadır. Öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeye yönelik tutumları arasında da belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Dezavantajlı okullarda 20 başarılı öğrenciden 1’i, avantajlı okullarda ise başarılı 50 öğrenciden 1’i yüksek öğrenime devam etmeyi düşünmemektedir. Bu oranlar, dezavantajlı bölgelerdeki başarılı öğrencilerin yüksek öğrenim konusunda daha az azimli olduğunu göstermektedir. Bu raporda okul yöneticilerinin ifade ettikleri farklar ise öğretmenler üzerinde odaklanmaktadır. Dezavantajlı bölgelerdeki okul yöneticileri daha fazla eğitim personeli eksikliği yaşandığını ve bu eksiliktен dolayı okulun eğitim kapasitesinin aksadığını dile getirmektedir. Buna rağmen okul yöneticilerinin görüşlerine göre avantajlı okullarında öğretmenlerin 63%’ü öğretmenlik diplomasına sahipken dezavantajlı okullarda çalışan öğretmenlerin 94%’ü öğretmenlik diplomasına sahiptir. Bu ifadeler, dezavantajlı bölgelerde yeterli sayıda öğretmen bulunmamasına rağmen o bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mezunu olduklarını göstermektedir.

Hem literatürde sosyoekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı bölgeler arasındaki farklara odaklanan çalışmalar hem de uluslararası değerlendirme raporları bu iki grup arasında oluşan farklara dikkat çekmektedirler. Ayrıca okul örgütleri bu iki grup arasındaki farkları azaltmayı ve öğrenciler için eşit imkanlara sahip bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Fakat, Covid 19 pandemisi ile birlikte tekrar bu iki grup arasındaki sosyoekonomik farklar gündeme gelmiştir. Salgın hastalık döneminde okulların aniden kapatılması ile okullar çevrimiçi eğitime geçmiştir. Bu dönemde okul ortamından uzaklaşmak zorunda kalan öğrenciler için sosyoekonomik farklar daha da hissedilir hale gelmiştir. Her ne kadar imkânı olmayan öğrencilerin internet ve tablet gibi eğitim araçlarına ulaşması için tedbirler alınmaya çalışılmasa da bütün öğrencilerin eğitime eşit bir şekilde ulaşması sağlanamamıştır. En azından bu tür imkanları sunmak evde derse katılma ortamının olup olmadığı bilinmeyen ya da ailesi tarafından derse katılması teşvik edilmeyen öğrencilerin eğitimlerini sürdürmeleri için yeterli olmamıştır. Balci

(2020, s. 77-78) Covid 19'un erken döneminde yaptığı çalışmada salgın hastalığın eğitim üzerinde beklenen etkilerine değinmiştir. Bu araştırmaya göre salgın hastalık sürecinde avantajlı ve dezavantajlı gruptan öğrenciler arasında farklar oluşması tahmin edilen bir durumdur. Okul terkinde özellikle dezavantajlı gruplarda artış gözlenebilir. Dezavantajlı kesimden öğrencilerin gelişimlerine uygun bir ev ortamına, aile desteğine ve gerekli teknolojik materyallere sahip olmamalarının eşitsizliği artırması beklenir. Bu açılardan bazı öğrenciler şanslı olsalar bile eğitim personeli ile doğrudan iletişim kuramayacakları için eğitimin kalitesinde düşüş yaşanması olasıdır. Veli desteği normal eğitim döneminde de oldukça önemliken pandemi döneminde öğretmeninin doğrudan desteğini alamayan öğrenciler için daha da önemli hale gelmiştir (Özer & Suna, 2020, s. 180). Sosyoekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasında süregelen fakat pandemi döneminde tekrar gözler önüne serilen eşitsizliğe odaklanılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu dönemde hem öğrencilerin okulun sosyal ortamından hem de öğretmenlerinin yol göstericiliğinden uzak kalmalarının eşitsizliğin artması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Hem öğretmen liderliğinin güncel bir liderlik yaklaşımı olmasına rağmen yeterince kapsamlı araştırılmamış bir konu olması hem de özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda pandemi döneminde tekrar gündeme gelen eşitsizlik üzerinde öğretmen liderliğinin etkisinin araştırılmak istenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Sosyoekonomik statüden kaynaklanan olumsuz etkiyi azaltmak için izlenen en çok tercih edilen yol dezavantajlı öğrencilerin daha nitelikli öğretmenlere ulaşmalarını sağlamaktır (Özer, 2020, s. 222). Öğrencilerine eşit fırsatlar sunmak isteyen okullar öğretmenlerinin devamlı mesleki gelişimlerine önem vermektedir (Tabak, 2019, s. 377). Türkiye'de de eğitimde eşitliği sağlamak için öncelik verilen konulardan biri öğretmenlerin mesleki gelişimidir ve bunun için okullara bütçeler ayrılıp okullar bu bütçeleri öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirlemeleri için yetkilendirilmiş, eğitim programlarının kapsam ve çeşitliliği artırılmış, öğretmenlerin tamamına yakını 2022 yılında en az bir hizmet içi eğitim almış ve öğretmenlerin çevrimiçi ortamda eğitim alabilmeleri için ÖBA platformu kurulmuştur (Özer & Perc, 2022, s. 330-331). MEB 2023 Eğitim Vizyonunda alınan her yeni kararın, sağlanan her yeni teknolojik donanımın ve materyalin asıl

uygulayıcılarının öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu vurgulanmıştır. Bu kişilerin mesleki yeterlilik ve gelişimlerinin dönüşüm, değişim ve yenilenme sürecinde kritik öneme sahip olduğu vurgulanmış ve bu yeterliliklerin geliştirmesine yönelik çeşitli kararlar alınmıştır. Bu kararlar öğretmen yetiştiren üniversitelerin giriş puanlarının yükseltilmesi, öğretmenlere verilen eğitimin günümüz ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi ve bu eğitimlerin öğretmenlerin hizmete başlamadan uygulama yapmaya fırsat tanımasından başlamaktadır. Öğretmenlik yaptıkları süreçte ise öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi için hizmet içi eğitimlerine, kariyer sistemine dayalı bir meslek kanunu oluşturulmasına ve lisansüstü çalışmaların teşvik edilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Bu vizyon belgesinde öğretmenler ile ilgili alınan kararlara bakıldığında öğretmenlerin okulların gelişimi ve okul çıktılarının iyileşmesi için önemli olduğu ve bu yüzden öğretmenlerin gelişimine önem verildiği görülmektedir. Okul için kritik öneme sahip olan öğretmenlerin okulun gelişim sürecine aktif bir şekilde katılmadıkları bir durumda okulda herhangi bir gelişimin olabileceğini düşünmek mümkün değildir (Bakioğlu, 1998, s. 14).

Millî Eğitim Bakanlığının ve yetkili eğitim birimlerinin okulun ve öğrencinin gelişimi için öğretmenlerin önemi ve niteliklerinin artırılması noktasına vurgu yaptığı görülmektedir. Fakat öğretmen liderliğine açık bir dille ifade edilmediği düşünülmektedir. Eşitsizliklerin giderilmesi noktasında elini taşın altına koyan ve koyması beklenen öğretmenlerin bunu nasıl başarabilecekleri hususunun yeterince kapsamlı açıklanmadığı görülmektedir. Öğretmen liderliğinin tanımlanması ve okul gelişimine ne tür katkılar sunacağına belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dezavantajlı okulların gelişimi üzerinde öğretmen etkisinin kritik etkiye sahip olduğu ve bu yüzden de öğretmen liderliğinin bu okul türlerinde daha etkili olması gerektiği düşünülerek bu araştırmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin okul gelişimi üzerindeki etkisinin bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre araştırılması karar verilmiştir.

Öğretmen liderliğinin oluşmasının ve yaygın bir şekilde uygulanmasının önünde birtakım engeller olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Öncelikle nihai sorumluluğun yöneticide olduğu hesap verebilirlik kültüründe gerçekten

dağıtılan gücün boyutu tartışmalı bir konudur (Muijs & Harris, 2006, s. 962). Harris (2003, s. 314)'e göre ise öğretmen liderliği, ya liderlik sorumluluklarının açıkça tasvir edildiği hiyerarşik okul sisteminde öğretmeni lider olarak görmenin yarattığı kaostan ya da öğretmen liderliğinin sürekli mesleki gelişimin diğer bir adımı gibi görülmesinden dolayı tam olarak kabul görmemektedir. Ayrıca okullarda rol sorumlulukların net bir dille belirlenmemiş olması öğretmen liderliğinin önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Yani okullarda hala varlığını sürdüren sosyal takas teorisine göre, liderler taleplerinin yerine getirilmesi karşılığında gruba hizmet eder. Liderin güç ve otoritesini korumasının yolu izleyicilerinin yükümlülüklerini yerine getirebilmesidir. Öğretmenler açısından bakıldığında Barth (2001, s. 445-446)'ya göre bu engeller: öğretmenlerin sorumluluklarının çok olması ve daha fazla sorumluluk almak istememeleri, liderlik sorumluluğu için ayıracak zamanlarının olmaması ya da ayıracakları zamanın karşılığını maddi olarak alamamaları, hesap verebilirlik ve eğitimde standart oluşturma ilkesiyle öğretmenlerin hayatına giren test sistemi ve öğrencilerin bu sınavlardan aldığı puanları artırma görevinin öğretimin odağında olması, meslektaşlarının heves kırıcı davranışlar sergilemesidir. Öğretmenlerin güçleneceği ve etkilerinin artacağı düşünülüyor bu liderlik türünde öğretmenlerin ne tür engellerle karşılaştıkları ve bu engellerin nasıl ortadan kaldırılacağı önem arz etmektedir. Bu engeller farklı kaynaklarda tekrarlanırken Can (2006, s. 155)'ın yaptığı araştırma okul yöneticisinin olumlu tavrının ve göstereceği desteğin öğretmenlerin lider öğretmenlik davranışları sergilemesini teşvik edeceğini, olumlu tutum ve davranışlardan yoksun okul yöneticilerinin ise öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesini engelleyeceğini göstermektedir. Bu yüzden, öğretmen liderliğinin nasıl desteklenip geliştirilebileceği noktasında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okulun diğer paydaşlarının bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Bahsedilen bu konular dikkate alındığında bu çalışmada, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen liderliğini engelleyen unsurların ortaya çıkarılması, bu engellere çözüm önerileri sunulması ve öğretmen liderliğinin geliştirilip desteklenmesine yönelik fikirlerin ortaya çıkarılması da amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin liderliğini öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Araştırmadan edinilen bulgularla öğretmen liderliği literatürüne katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Etkili okul hareketi ile birlikte okul gelişimine verilen önem artmıştır. Her öğrencinin öğrenebileceği ve birçok yönden gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabileceği bir okul ortamı oluşturmak önem kazanmıştır. Her çocuğa eşit öğrenme fırsatları sunmayı önemseyen ve gerekli şartlar sağlandığında her öğrencinin öğrenebileceğine odaklanan bu yaklaşımda öğretmenin yeri ve önemi de araştırılan ve önem verilen bir konu haline gelmiştir. Okul yöneticisinin tek başına liderlik yapması ile istenilen okul gelişiminin sağlanamayacağının düşünülmesi ile liderliğin örgüt içinde dağıtılması gündeme gelmiştir. Dağıtımcı liderler, bir takım yönetsel görevlerini sınıf seviyesine göre seçilmiş bazı alt müdürlerle paylaşabileceği gibi okuldaki herkesin liderlik rolünün olduğunu kabul ederek her işin tek başına uygulayıcısı olmak yerine örgütsel liderliğin mimarı olabilirler (Lashway, 2003, s. 3). Howey (1988, s. 29)'e göre okul yöneticileri öğretimsel gelişimi etkileme noktasında herhangi bir dış okul faktöründen daha başarılı değillerdir. Okul yöneticilerin öğrenciler üzerindeki etkisi birçok örnekte görüldüğü gibi yetersizdir. Okul yöneticilerinin tek ve en uygun öğretimsel liderler olduğunu farz etmek bu yüzden tartışmalı bir konudur. Bu sebeple, öğretmenlere biçilecek yeni roller ve sorumluluklar bu noktada işe yarayabilir. Bu durumda okulların işleyişine bakıldığında da okulda alınan kararların sınıf bazında uygulayıcıları öğretmenlerdir. Öğretimsel reformları ve yeni yaklaşımları hayata geçirmek öğretmen liderliği kapasitesine bağlıdır, çünkü lider öğretmenler bu yeni yaklaşımların öğretmenlerin değerlerine, yeteneklerine ve uzmanlıklarına uygunluğunu anlamaları konusunda meslektaşlarına yol göstereceklerdir (Cheung, Reinhardt, Stone & Little, 2018, s. 38). Bir okulun başarılı olması isteniyorsa okul yöneticisinin tek başına liderliğine odaklanmaktansa öğretmenlerin alacakları liderlik rollerine odaklanmak daha doğru olacaktır (Katzenmeyer & Moller, 2011, s. 4).

Her öğrencinin öğrenebileceği etkili bir okul ortamı oluşturmak için öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin mümkün olduğu ölçüde giderilmesi

gerekmektedir. Öğrenciler arasında ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısından kaynaklanan farklılar bulunmaktadır. Ailenin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, yaşadıkları ev ve mahalle ortamı gibi değişkenler öğrencilerin eğitim hayatını, okul başarısını ve okula uyumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu yüzden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alan okullardaki öğrencilerin eğitimlerine bu değişkenler göz önüne alınarak devam edilmelidir. Adil devlet okulu sistemi ekonomik açıdan zayıf olan çocuklara ailelerinin beklentileri ile orantılı eğitimi vermekle başlayıp bu öğrencilere en az orta sınıftan gelen öğrencilere verilen eğitimi vermeye sona erer (Edmonds, 1979, s. 15). İstenilen çıktıların elde edilmesi ve var olan eşitsizliklerden kaynaklanan olumsuz etkilerin en aza indirilmesi konusunda ise en önemli görev eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Pàmies Rovira, Senent Sánchez ve Essomba-Gelabert (2016, s. 10)'a göre de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda başarının artırılması için eğitimi ve adanmış profesyonellere ihtiyaç vardır. Onlara göre bu iki şekilde gerçekleşebilir. Birincisi, okul projelerine katkıda bulunarak. İkincisi ise eğitimde etkili olan herkesin dahil olduğu bir iş birliği ve sinerji oluşturarak. Okul yöneticilerinin öğretmenlere duyduğu güvenle inşa ettiği işbirlikçi çalışma ortamının ve ortak karar alma davranışının da okul projelerine karşı öğretmenlerin adanmışlığını ve sadakatini artıracaklarını belirtmişlerdir. Hem bahsedilen örgüt içinde iş birliği ortamının oluşmasının hem de idealist ve kendini geliştiren öğretmenlerin desteklenmesinin öğretmen liderliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarına ulaşmak amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmen liderliğinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda okul gelişimine hangi açılardan katkısı olacağı ulaşılmak istenen bilgiler arasındadır. Bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin lider öğretmenlik davranışları sergilerken karşılaşılabilecekleri engellere ve bu engellere dair çözüm önerilerine dair fikir edinileceği umulmaktadır. Bahsedilen okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin geliştirilip desteklenmesine yönelik görüşlerine ulaşmak da amaçlar arasındadır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de okul örgütlerinde öğretmen liderliğinin hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için az bilinen ve nispeten yabancı bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bu sebeplerle, bu

araştırmanın hem literatüre katkı sağlayacağı hem de eğitim uygulayıcılarına fikir vereceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin okul gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4. Alt Problem Cümleleri

Bu araştırma konusunda bilgi edinebilmek için aşağıdaki problemlere öğretmen görüşleri doğrultusunda cevap aranmıştır

1. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin ne olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında karşılaştıkları engellere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda ortaya çıkan engellerin nasıl aşılabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin nasıl geliştirilip desteklenebileceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler okul örgütünün değerli bir üyesi ve okul örgütü adına alınan kararların uygulayıcısıdır. Öğretmenler öğrencilerle doğrudan iletişimde ve onların gelişimi üzerinde de son derece etkilidirler. Bu yüzden hem öğrencilerin hem de okulun gelişimi açısından öğretmen liderliğini ele almak gerekli ve önemlidir. Etkili okul hareketi ile birlikte okulların ve öğrencilerin gelişimi önem kazanmış ve öğretmenin bu konuda önemine dikkat çekilmiştir.

Her ne kadar okul örgütlerinde diğer örgütlerde olduğu gibi lider konumunda baştaki kişi yani okul yöneticileri görülse de yapılan çalışmalar ve araştırmalar

(Hargreaves & Fink, 2008; Spillane, 2005; Storey, 2004; Harris, 2003; Lashway, 2003) liderlik alanında farklı bakış açıları getirmiştir. Tek bir kişinin liderliği ile istenen sonuçlara ulaşmak mümkün görülmemiş ve liderliğin örgüt içinde dağıtılması fikri ortaya atılmıştır. Dağıtılan liderlikle öğretmenlerin çeşitli şekillerde, değişik boyutlarda ve farklı zamanlarda liderlik yapmasına olanak tanınır (Frost & Harris, 2003, s. 487). Okullarda bu liderlik türünden yola çıkarak karar verme sürecine öğretmenlerin de katıldığı, öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığı, öğretmenlerin birbirleri ile iyi uygulamalarını paylaştığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli hale geldiği öğretmen liderliği önem kazanmıştır.

Öğretmen liderliğinin net bir tanımı veya rol açıklaması bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen liderliği resmi veya gayri resmi şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Net bir ifadesi ya da rol tanımı olmasa da öğretmen liderliği hem yabancı hem de ulusal araştırmalarda incelenmiş ve okullara yönelik etkileri ortaya koyulmuştur. Ulusal literatüre bakıldığında sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliği ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul gelişimi açısından önünde daha büyük engeller bulunan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alan okullarda öğretmen liderliğinin araştırılması ve okul gelişimine etkisinin saptanması bu araştırmanın ana amacıdır. Bunun yanı sıra bu okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliğini tanımlaması, öğretmen liderliğinin önündeki engelleri ortaya çıkarması, bu engellere çözüm önerileri sunması ve öğretmen liderliğini desteklemek için önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonunda ortaya çıkacak bulguların hem literatüre katkı sağlayacağı hem de kanun koyuculara fikirler sunacağı düşünülmektedir. Liderliği örgütlerin başındaki kişiye has bir durum olarak algılamaya alışkın olan bu toplumda, liderliğin paylaşılabileceği ya da bir örgütte birden çok liderin yer alabileceği konusunda bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Öğretmen liderliğinin ise Türkiye’de yaygın bir ifade olmadığı düşünülmekte ve bu araştırmaya katılan veya bu araştırmayı okuyan öğretmen, okul yöneticisi ve okulun diğer paydaşlarının bu liderlik türü hakkında düşünmelerine ve bilgi sahibi olmalarına fayda sağlayacağı umulmaktadır.

1.6. Varsayımlar / Sayıtlar

Zonguldak ili içerisinde seçilen sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda görev yapan ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sorularını dürüst ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıkları

Bu araştırma Zonguldak ilinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olduğu düşünülen ortaokullarda görev yapan 25 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öğretmen Liderliği: Koçluk, mentorluk, zümre başkanlığı, danışman öğretmenlik, lider öğretmenlik gibi resmi ve atanmış görevlerle temsil edilebileceği gibi öğretmenlerin sergiledikleri resmi olmayan liderlik davranışlarını da kapsayan çerçeveye bir ifadedir.

Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Okul: Bu araştırmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullar; ailelerin ekonomik gelir düzeyi, eğitim seviyesi, okulun bulunduğu çevre, fırsatlara erişim güclüğü gibi sebeplerden kaynaklanan dezavantajlara sahip öğrencilerin eğitim gördüğü kurumlar olarak tanımlanmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

‘Lider’ kelime anlamı itibariyle yol gösteren ve öncülük eden gibi anlamlara gelmektedir. Güçlü (2021, s. 5), lider kelimesinin yolculuğa çıkardığı insanlara rehberlik eden kişi anlamına gelen Anglo-Sakson kökenli ‘leadare’ kelimesinden geldiğini ifade etmektedir. Şişman (2018, s. 2) ise ‘lead’ kelimesinin Amerikan İngilizcesinde daha yaygın kullanıldığını, İngiliz İngilizcesinde ise ‘head’ kelimesi ile benzer anlama sahip olduğunu ama bu iki kelimenin birbirinin yerini tamamlayıp tamamlayamayacağını bir araştırma konusu olduğunu ifade etmektedir. Literatürde bir işin başında bulunan, yöneten kişi ile lider arasında farklar bulunduğu görülmektedir. Muhtemelen bu farklar liderin tanımını yapmaya da yardımcı olabilir. 21. yy.’da hayatta kalmak için yöneticilere değil yeni nesil liderlere ihtiyaç duyulacağını belirten Bennis (1989, s. 7), yönetici ve lider arasındaki farkları Tablo 2.1’de gösterildiği şekilde ifade etmektedir.

Tablo 2.1: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
Yönetici oluşmuş olan örgütü yönetir	Lider örgüte yenilik getirir
Yöneticiler yapıya ve sisteme odaklanır	Liderler insana odaklanır
Yöneticiler sonuca odaklanır	Liderler amaca odaklanır
Yöneticiler mevcut durumu kabul eder	Liderler mevcut duruma meydan okur
Yöneticiler 'nasıl' ve 'ne zaman' sorularını sorar	Liderler 'ne' ve 'neden' sorularını sorar
Yöneticiler kısa vadeli görüşlere sahiptir	Liderler uzun vadeli görüşlere sahiptir
Yöneticiler kontrol mekanizmasını kullanır	Liderler güven inşa ederler
Yöneticiler var olan durumu sürdürür	Liderler var olan durumu geliştirir

Kaynak: Bennis, W. G. (1989). Managing the Dream: Leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 6-11.

Hogan ve Kaiser (2005, s. 169)’e göre, liderliğin araştırılması şu iki açıdan önemlidir: birincisi, liderlik kolektif çabanın organize edilmesi ve örgüt etkililiği için önemlidir. İkincisi ise ahlaki açıdan kötü liderler liderlik ettikleri topluluklar için kötü şartlar oluşturabilir. Liderliğin hem tanımlamada hem de uygulamada tanımı zordur. Bu yüzden de yıllardır insanların ilgisini çeken bir kavram olmasına rağmen herkesin hemfikir olduğu ortak bir tanımı bulunamamıştır (Lambert, 2003, s. 422). Liderlik zaman içinde zamana, ihtiyaçlara göre evrilen ve araştırılmaya

devam edilen bir olgudur. ‘Büyük Adam Teorisi’ ile başarılı liderleri izleyenlerden ayıran, onları büyük kılan, doğuştan getirdikleri özellikler araştırılmış ve bu kişilerin dünyaya lider olarak geldiğine inanılmıştır (Harrison, 2018, s. 17). Geleneksel yaklaşımda lider, örgütün çıktılarını kontrol eden, hiyerarşik yapının tepe noktasında bulunan, gücünü; bilgi, kontrol ve kazanma yeteneğinden alan erkek kişidir (Barker, 2001, s.476). Daha sonra başarılı liderlere bakılarak bir lideri başarılı kılan özelliklere odaklanılmaya başlanmıştır. Horner (1997, s. 270) özellikler teorisini şu şekilde yorumlamaktadır: Liderin izleyenlerden kişisel özellikleri ile ayrılması gerektiği düşünülmüş ve bu özellikleri belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmış fakat net bir özellikler listesine ulaşılamamıştır. Ayrıca bu teori, bir liderin başarılı olmasında etkisi olabilecek çevresel ve durumsal faktörleri göz ardı etmektedir. Turan (2021, s. 436)’a göre özellikler kuramı tüm durum ve şartlarda geçerli olmak üzere kurgulanmıştır fakat bu kuramdan bahsedildiği dönemdeki sosyal şartlar düşünüldüğünde liderliğin özelliklerle tasvir edilmesi olağandır. Liderliği bir süreç olarak tanımlayanlara göre ise liderlik aynı amaç için çalışan lider ve izleyenlerin oluşturduğu bir grup içinde birbirini etkileme hareketidir, karşılıklıdır ve doğuştan gelen özelliklere bağlı değildir (Yulk, 2012, s. 2). Zamanla değişen yaklaşımlarda liderliğin gücü verdiği emirlere değil de grup içinde yarattığı etkiye bağlanmaktadır (Beycioğlu, 2016, s. 21). Güçlü (2021, s. 13); 1930-1940’lı yıllarda liderin özelliklerine, 1940-1960’lı yıllarda ise liderin davranışlarına odaklanıldığını fakat bu bakış açılarının tek başına liderliği tanımlamaya yetmediğini ve bu sebeple 1960-1980 yılları arasında liderin içinde bulunduğu duruma göre değerlendirilmeye başladığını ifade ederek liderliğin tanımlanma yolcuğunu açıklamaktadır. 1980 yıllarda liderliği anlamak için dönemin şartlarına, ihtiyaçlarına uygun yeni bakış açıları ve teorileri geliştirilmeye başlanmıştır.

2.2. Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar

Lambert (2003, s. 423), liderliğe aynı yanlış lenslerle bakıldığını, liderin etkili olması için liderlerde benzer özellikler arandığını, bu özelliklerin ve davranış kalıplarının öğretilerek etkili liderler yaratılabileceğinin düşünüldüğünü ifade etmektedir. Ama ona göre, liderlerin tek ve aynı olduğunu savunan bu bakış açısı çağdışıdır ve yeni yüzyıl için yeni liderlik modelleri üzerine kafa yormak

gerekmektedir. Nitekim 1980’li yıllardan itibaren liderlikte bir dönüşüm başlamış ve çağın gereklerine uyum sağlayacak yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2021, s. 13). Liderlik yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak iki kategoride karşımıza çıkmaktadır. Büyük adam, özellikler, davranışçı ve durum teorileri geleneksel yaklaşımları oluşturmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar içinde ise dönüşümcü, işlemci, etik, hizmetkar, dağıtımçı, öğretimsel, ruhsal, vizyoner liderlik, kuantum ve öğretmen liderliği gibi liderlik yaklaşımları yer almaktadır. Çağdaş liderlik yaklaşımları ahlaki ve kültürel değerlere önem verirken liderliğin içinde bulunduğu durumu ve liderliğin yapıldığı topluluğun özelliklerini dikkate almaktadır (Şimşek, 2018, s. 7). Bu araştırmada da öğretmen liderliğine giden yolda okul bağlamı içinde ve okul topluluğunun özellikleri dikkate alınarak çağdaş liderlik yaklaşımlarından öğretimsel liderliğe, dönüşümcü liderliğe ve dağıtımçı liderliğe yer verilmektedir.

2.2.1. Öğretimsel Liderlik

Öğrenci başarısının artması için etkili okullara, etkili okulların ise etkili liderlere ihtiyacı olduğu fikrinden yola çıkan öğretimsel liderlik yaklaşımı okul yöneticilerinin öğretim ve öğrenci başarısı üzerinde nasıl etkili olabileceğine odaklandığı görülmektedir. Etkili okulların oluşması için acil bir değişim sürecine girilmesi gerekir ve bu süreçte başarılı okul yöneticileri, öğrenme ve öğretme üzerindeki değişime odaklanan yönlendirici liderler olarak görülür (Hallinger, 2005, s. 233). Okul yöneticileri uygun öğretmenleri işe alarak, öğretmenleri uygun sınıflara görevlendirerek, öğretmenlerin sürekliliğini sağlayarak ve öğretmenlerin gelişmeleri için fırsatlar sunarak nitelikli bir öğrenme süreci üzerinde oldukça etkili olabilir (Horng & Loeb, 2010, s. 66-67). Okul örgütünde işin önemli kısmının gerçekleştiği yerler evrak, disiplin, telefon görüşmeleri gibi ofis işlerinin yürütüldüğü yönetici odaları değil öğrencilerin bulunduğu sınıflar, koridorlar, oyun alanları ve kantinler olduğundan okul örgütünde oldukça önemli olan ama genelde ihmal edilen nokta okul yöneticisinin bu alanlarda görünür olması gerektiğidir (Whitaker, 1997, s. 155). Bir okulun gelişmesi için, okul yöneticisinin açık hedefler belirleyebilmesi, bu hedeflere yönelik çalışmaları için öğrencileri ve personeli motive edebilmesi, süreci gözlemlemesi ve istenen akademik çıktılara ulaşmak için öğrenme-öğretim sürecini uyumlaması gerektiği farz edilir (Hallinger, 2005, s.

231). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere örnek olacak tepkiler vermeleri ve örnek davranışlarda bulunmaları gerektiği gibi okul yöneticilerinin de öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve okulun diğer paydaşlarına örnek olacak şekilde varlık göstermesi gerekir fakat okulun işleyişinin bir parçası olmadan bunu başarması mümkün değildir (Whitaker, 1997, s. 156).

Tablo 2.2: Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Misyon Belirleme	Eğitim- Öğretim Programını Yönetmek	Okul İklimi Oluşturmak
-Okul Hedeflerini Belirlemek	-Öğretimi Denetlemek ve Değerlendirmek	-Öğretim Zamanını Korumak
-Okul Hedeflerini Bildirmek	-Müfredatı Koordine Etmek	-Mesleki Gelişimi Teşvik Etmek
	-Öğrenci Başarısını İzlemek	-Görünür Olmaya Devam Etmek
		-Öğretmenlere Teşvikler Sunmak
		-Akademik Standartları Güçlendirmek
		-Öğrencilere Teşvikler Sunmak

Kaynak: Hallinger, P & Murphy J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 221.

Hallinger ve Murphy (1985)'nin yaptığı çalışmada öğretimsel liderliğin boyutları şu şekilde tanımlanmıştır:

Misyon Belirleme: Bu boyut okul hedeflerini belirlemeyi ve bu hedefleri paydaşlara iletmeyi içeren iki alt boyuttan oluşur. Akademik hedefler belirlemek etkili okullarda gerçekleşecek aktiviteler için bir amaç duygusu oluşturur ve dolayısıyla okul liderinin önemli bir etki oluşturabileceği kilit alan amaç belirleme aşamasıdır (Hallinger, Murphy, Weil, Mesa & Mitman, 1983, s. 85).

Eğitim-Öğretim Programını Yönetmek: Eğitim Programını Yönetme boyutu; müfredat bilgisi ve etkili öğretim, öğretimin izlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrenci performansının izlenmesi alt boyutlarından oluşur. Hallinger, Murphy, Weil, Mesa ve Mitman (1983, s. 87)'a göre, öğretim programını yönetebilmenin ön koşulu müfredat ve etkili öğretim hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, bu bilgiyi ise müfredatı etkili bir şekilde koordine etmek ve değerlendirme sürecinde doğru kriterleri uygulamak için kullanmaktır. Bununla birlikte okul yöneticileri, öğrenci başarıları üzerinde öğretmenden daha etkili olabileceklerinden şüphe duydukları için izleme ve

değerlendirme sürecinde belirsizlik oluşabilir ve bu belirsizlik de öğretmen ve yönetici arasında çatışmaya neden olabilir ama yine de etkili okullarda okul yöneticilerinin sınıftaki öğretimi daha sık takip ettikleri görülmektedir.

Okul İklimi Oluşturmak: Hallinger, Murphy, Weil, Mesa ve Mitman (1983, s. 88-89)'e göre etkili bir okul iklimi oluşturma boyutu; Öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturmak, akademik standartlar oluşturmak, öğrenmeyi teşvik edecek araçlar kullanmak, öğretim zamanını korumak ile mesleki gelişim ve öğretimsel ilerlemeyi teşvik etme alt boyutlarını içerir. Bu boyutlar yoluyla etkili okul iklimi oluşturma yolları şu şekildedir:

- Yüksek öğretimsel beklentiler oluşturma yolu, okul yöneticisinin öğrenci gruplama, not verme, telafi eğitimi, öğrenci ilerlemesini raporlama ve sınıf içi öğretim uygulamaları hakkında kontrol sahibi olmasıdır.
- Okul yöneticisi, sadece belli bir grubun yüksek başarısına değil de tüm öğrencilerin başarabileceğine dair inancı merkeze alarak diğerlerinin tutum ve davranışlarını etkiler.
- Okul yöneticisi not verme, devamsızlık, derse geç kalma ve ödevle ilgili okul kuralları ve alınan kararlar konusunda öğretmen ve öğrencilere şeffaf bir rehberlik sunar.
- Okul yöneticisi, öğrenci başarısının ödüllendirilmesini öğretmenlerin inisiyatifine bırakmaktansa onur listesi, onur derneği, ödül törenleri, başarı belgeleri, öğrenci başarılarından okul ya da bölgesel gazetelerde bahsedilmesi gibi okul çapında teşvikleri kullanır.
- Okul yöneticisi ders zamanının bölünmesini engelleyerek ve öğretmenlerin zamanında derse girip çıkmalarını sağlayarak öğretim zamanını korur.
- Okul hedeflerini devamlı kılacak programlar sunarak, bu programların içinde yer alarak ya da personelin mesleki gelişimine önderlik ederek öğretimsel iyileşmeyi ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler.

Blase ve Blase (2000, s. 133-135) tarafından yapılan araştırmada etkili öğretimsel liderlik iki tema ile açıklanmıştır. Bu temalar düşünmeyi teşvik etmek amacıyla öğretmenlerle konuşma ve öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmedir. Bu iki tema ise şu şekilde açıklanmıştır. Düşünmeyi teşvik etmek için öğretmenlerle konuşma teması okul yöneticisinin, önerilerde bulunarak, dönüt

vererek, rol model olarak, beğendiği şeyleri takdir ederek, araştırma yapıp tavsiye ve fikir isteyerek etkili bir öğretimsel lider olabileceğini gösterir. Etkili bir öğretimsel lider diğer yandan öğretme ve öğrenme çalışmalarına önem vererek, eğitimciler arasındaki iş birliğini destekleyerek, eğitimciler arasındaki koçluk ilişkilerini destekleyerek, programların yeniden tasarlanmasını destekleyip cesaretlendirerek, personel gelişiminin her aşamasına yetişkin öğrenmesi ve gelişiminin ilkelerini uygulayarak ve nihayetinde öğretimsel kararları duyurmak için eylem araştırmasını kullanarak mesleki gelişimi desteklemelidir.

2.2.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı literatürde etkileşimci liderlikle karşılaştırmalı bir biçimde sunulmaktadır. Dönüşümcü liderliğin sonuçlarının etkileşimci liderliğin sonuçlarından daha etkili ve sürekli olduğu düşünülmektedir. Ama aynı zamanda bu iki liderlik birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Leithwood & Poplin, 1992, s. 9). Dönüşümcü liderlik, izleyenlerin ahlaki değerlerini, motivasyonlarını ve manevi güçlerini yükseltirken işlemci liderlik, izleyenlerin çıkarlarını gözetir. Yani dönüşümcü liderlik, “Ülken için ne yapabilirsin?” gibi bir soruyla izleyenlerin içindeki potansiyele hitap ederken işlemci liderlik, “Ülken senin için ne yapabilir” sorusuyla izleyenlerin bireysel çıkarlarına odaklanır (Bass, 1999, s. 9). İşlemci liderlikte yönetici ile çalışan arasında bir alışveriş vardır. Bu alışverişte, çalışan iyi bir performans sergilerse ödüllendirilir. Eğer başarılı bir performans sergilemezse cezalandırılabilir (Bass, 1990, s. 20). Maaş ve tanınma gibi ödüllerin elde edebilmesi, yapılması gereken görevlere bağlıdır. Bu istenen sonuçları elde etme isteği işin yapılmasındaki motivasyonu ve güveni artırabilir (Leithwood & Poplin, 1992, s. 9). İşlemci liderler, takas yöntemiyle var olan standartları devam ettirme çabasıdayken dönüşümcü liderler geleceğe ve değişime dönük bir vizyon oluşturur, izleyenlere bir misyon sunar, izleyenlerin kendilerine güvenmelerini ve yaptıkları işe inanmalarını sağlarlar (Eraslan, 2006, s.7). Yani etkileşimci liderler, az zamanda elde edecekleri kazanımlara odaklanırken dönüşümcü liderler, izleyenlerle kurdukları bağ sayesinde onları değişimi ve gelişimi benimsemeye teşvik edip onlarla birlikte dönüşmeye ve gelecek hedeflerine ulaşmaya odaklanırlar (Çoban, 2021, s. 52-53).

Tablo 2.3: Dönüşümcü ve İşlemci Liderliğin Boyutları

DÖNÜŞÜMCÜ LİDER	
Karizma	Vizyon ve görev duygusu oluşturur. İzleyenlerin güvenini ve saygısını kazanır.
İlham Verici Motivasyon	Yüksek beklentilerini ifade eder, izleyenlerin çabasına odaklanan semboller kullanır ve önemli amaçları basit bir şekilde ifade eder.
Entelektüel Uyarım	Zekayı, rasyonelliği ve özenle problem çözme yetisini artırır.
Bireysel Destek	İzleyenler ile kişisel olarak ilgilenir, her birine bireysel farklılıklarına göre davranır, koçluk yapar ve tavsiyelerde bulunur
ETKİLEŞİMCİ-İŞLEMCI LİDER	
Koşullu Ödül	İzleyenlerle gösterdikleri çaba karşılığında ödülle dayalı bir anlaşma yapar, iyi performansa karşılık ödül vadesinde bulunur ve başarıyı takdir eder.
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Kural ve standartlar konusunda yaşanabilecek sorunları izler ve araştırır. Bir sorun veya hata olması durumunda düzeltmek için harekete geçer.
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Sadece standartlar karşılanmadığında müdahalede bulunur.
Laissez-Faire	Sorumluluk almaz ve karar vermekten kaçınır.

Kaynak: Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 22.

Dönüşümcü liderliğin boyutlarına bakıldığında liderin yaptığı, izleyenleri koordine ve kontrol etmekten ziyade izleyenlerin ihtiyaçlarını anlayarak izleyenleri etkilemektir (Hallinger, 2003, s. 337). Tablo 2.3’de görüldüğü üzere Bass (1990, s. 21)’a göre, lider izleyenlerinin ilgilerini arttırdığında, grubun görev ve amaçlarını kabul edip farkına vardığında ve izleyenleri kendi çıkarlarındansa grubun yararına hareket etmeye teşvik ettiğinde dönüşümcü liderlik özellikleri ortaya çıkmış olur. Bu durumların oluşmasını sağlamaksa dönüşümcü liderliğin şu boyutlarına bağlıdır:

Karizma: Dönüşümcü liderler karizmatik olabilir. Karizmatik liderlerin izleyenler üzerinde büyük bir gücü ve etkisi vardır. İzleyenler bu tür bir lidere güvenirlir.

İlham Verici Motivasyon: Dönüşümcü liderler, izleyenlere biraz çaba göstererek harika işler başarabilecekleri konusunda ilham olurlar ve onların heyecan duymasını sağlarlar.

Bireysel Destek: Dönüşümcü liderler, izleyenlerin bireysel farklılıklarını bilir ve ihtiyaç halinde izleyenlerin gelişmeleri için destek olurlar.

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü liderler, izleyenlere eski problemleri çözmenin yeni yollarını gösterir, zorlukları çözülebilecek sorunlar olarak görmeyi öğretir ve rasyonel çözümlerin üzerinde durur.

Özdemir (2022, s. 182-184)'e göre idealleştiren etki, başka bir söylemle karizma boyutunda lider kendi çıkarlarından ziyade okulun amaçlarına odaklı bir tavırla rol model olup güvenilir bir duruş sergilerken telkinle güdüleme boyutunda söz ve davranışları ile enerjisi yüksek bir çalışma ortamı yaratarak izleyenlerinin motivasyon ve ilham kaynağı olur. Entelektüel uyarım boyutunda lider, izleyenlerinin yaratıcı olmasını destekleyip hem süreçte hem sonuçta yanlarında dururken bireysel destek boyutunda izleyenlerini bir birey olarak algılar, onların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre görevlendirmelerde bulunur. Dönüşümcü liderler; örgüt üyelerinin işbirlikçi ve mesleki okul kültürünü devam ettirmesine yardım ederler, öğretmenlerin gelişimini teşvik ederler ve öğretmenlerin problemleri birlikte ve etkili bir şekilde çözmelerini desteklerler (Leithwood & Poplin, 1992, s. 9-10). Leithwood (1993, s. 26) yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik davranışlarını şu şekilde tanımlamaktadır:

Okul kültürünü güçlendirmek: Okul hedeflerini ve önceliklerini okul personeli ile birlikte tanımlar. İşbirlikçi bir ortam oluşturarak öğretmenlerin tek başına olmasının önüne geçer. Belirlenen okul misyonunu kararlılıkla sürdürür.

İşbirliğini destekleyecek bürokratik mekanizmaları kullanmak: İşbirlikçi ortamlar oluşturmak için kaynak ayırır ya da kaynak oluşturur. Birlikte çalışmak için gerekli olan zamanı ayırır ve planlar. Birlikte karar almaya önem verir ve bunun için gerekli ortamı yaratır. Örgütün değerlerine uygun personeli işe alır.

Personel gelişimi: Öğretmenlerin meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanmalarını ve uzmanlıklarını paylaşmalarını yani birbirlerinden yeni şeyler öğrenmelerini destekler.

Direkt ve sürekli iletişim: Okul kültürünü geliştirmeye yönelik iletişim kurar ve iletişim ortamının oluşmasını sağlar.

Gücü ve sorumluluğu diğerleri ile paylaşmak: Kişileri görevlendirir ya da kendinde olan güç kaynağını ‘okul gelişim takımı’ gibi oluşturulmuş gruplara devreder.

Kültürel değerleri ifade eden ritüel ve sembolleri kullanmak: Öğrencilerin ya da öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları ya da başarıları herkese açık bir ortamda tanıdığını ya da fakında olduğunu gösterir. Öğretmenlerin çalışmalarını takdir etmek için özel notlar yazar. Ya da öğretmenlerin başarılı işlerini ve iyi uygulamalarını meslektaşları ile paylaşmasını sağlar.

2.2.3. Dağıtımçı Liderlik

Storey (2004, s. 251-252)’e göre büyük problemler ve önemli değişikliklerle karşılaşan eğitim gibi hizmet sektörlerinin yönetiminde takasa dayalı işlemci liderlik yeterli olmadığı için anlaşılır bir vizyon oluşturma, performansa odaklanma, cazip vaatler, esneklik ve yenilik gibi liderliğin olumlu yönlerini içeren dönüşümcü liderlik ortaya çıkmıştır. Daha sonra ise süper lider şeması etkisini kaybetmiş, bazı olumsuz örneklerden dolayı tek bir kişinin bu devasa karışıklıkla baş etmesi mümkün görülmemiş, dönüşümcü ve karizmatik liderliğe karşı şüpheler oluşmaya başlamıştır. Böylece dağıtımçı liderlik yaklaşımı adından daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. 21. yüzyılın gerektirdiği eğitimle ilgili ihtiyaçları karşılamak daha fazla liderlik kapasitesi ve yeterliliği gerektirdiğinden örgüt yöneticilerinin tek başına hareket ederek okul ve sistem dönüşümünü sağlamaları mümkün görülmemektedir (Harris, 2013, s. 251). Tek bir ürün yetiştirmenin ekosistemi korumayacağı ya da tek bir tedavi yönteminin vücudun genel iyilik durumunda işe yaramayacağı gibi örgütlerin sürdürülebilir gelişimleri tek bir kişiye bağlı olamayacağından bu karışık ve bütüncül sistemin içindeki parçaların etkileşimi ancak örgütü ve çevreyi ileriye taşıyabilir (Hargreaves & Fink, 2008, s. 230). Dağıtımçı liderlikte liderlik, bir kişinin liderlik yeteneği ve bilgisinin sonucu olmasından ziyade lider, izleyen ve durum arasındaki etkileşimden doğar (Spillane, 2005, s. 144). Harris (2003, s. 11)’e göre dağıtımçı liderlik ne örgütün bütün sorumluluğunun bir kişi üzerinde olması ne de resmi liderlik pozisyonundaki kişilerin gereksiz görülmesi anlamına gelir. Aksine örgüt yöneticisinin görevi, örgütün parçalarını üretken bir ilişki içinde bir araya getirmek ve kişilerin yeteneklerini kullanarak ortak bir beklenti kültürü oluşturmaktır. Bu liderlik

yaklaşımında lider, izleyenleri ortak bir görev ve ortak değerler etrafında buluşturur (Lashway, 2003, s. 4).

Harris (2005, s. 10) yaptığı çalışmada dağıtımcı liderliğin ilgi çekmeye başlamasını üç sebebe dayandırmaktadır. Bunlar tanımlayıcı, temsili ve örneğe dayalı güç olarak açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi, dağıtımcı liderliğin uygulama topluluklarını ve mesleki gelişim topluluklarını kapsayan bir tanımının olması ve liderlik veya diğer örgütsel birleşenler örgüt içinde dağıtılmadıkça bu mesleki toplulukların işleminin zor olmasıdır. İkinci sebep, eski örgütsel yapıların değişen zamana, 21. Yüzyılın gerekliliklerine uyum sağlayamıyor olması ve bu yüzden de iş birliğine ve iletişim ağına dayalı yeni yapılara ihtiyaç duyuluyor olmasıdır. Üçüncü sebep ise hali hazırda örgütlerde uygulanan bir liderlik türü olmasıdır. Hargreaves ve Fink (2008, s. 230-233) ise dağıtımcı liderliği üç kavrama dayandırmaktadır. Bu üç kavram şunlardır:

Yaşayan sistemler: Bütün yaşayan sistemlerin iki özelliği vardır. Bunlardan birincisi, her yaşayan sistem içinde öğrenme ve gelişmeyi barındırır. Ve hepsi yeniliği, yaratıcılığı ve hayal gücünü teşvik eder. İkinci özelliği ise iletişim ağlarıdır. Yaşayan sistemlerde gücü dağıtan, günlük uygulamaya rehberlik eden, kişiler ve görevler arası ilişkileri kuran bir dizi kurallar vardır.

Uygulama Toplulukları: Bu topluluklar işlerin nasıl yürüyeceği üzerine görüşülen, insanların gönüllü olarak bir araya geldiği ve karşılıklı paylaşımlarda bulundukları oluşumlardır.

İletişim Ağları: Okullar arası bu iletişim ağlarına katılan kişiler için meslek etkileşim fırsatı oluşur. Öğrenme ve öğretmeye duyulan isteği artırır. Liderliğin paylaşılmasına dayalı bu iletişim ağları izleyenlerin potansiyeli önündeki geleneksel engelleri kaldırır.

2.3. Öğretmen Liderliği

“Ben sadece bir öğretmenim” cümlesi öğretmenler tarafından kabul görmüş bir ifadedir. Müdür yol gösterir, öğretmen takip eder ve bu düzen bu şekilde devam eder (Helterbran, 2016, s. 114). Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin fark edilmemesinin sebebi onların yönetmek, liderlik etmek yerine sadece öğretmenlik

yapma konusundaki ısrarlarıdır (Crowther, 1997, s. 15). Öğretmenler kendilerini sadece öğretmen olarak tanımlarken eğitimin merkezinde yer alan bireylerin kendilerini okul örgütü için önemsiz görmeleri ve ben sadece bir öğretmenim demeleri son derece endişe verici görülmektedir (Barth, 2001, s. 443). Örgütte görev yapan çoğu bireyin örgütün başarısında payı vardır ve her öğretmen de liderlik yapma potansiyeline sahiptir (Harris, 2003, s. 318). Eğitimde bazı alanlara ayrılan fonlar kesilebilir, karar vericiler başka alanlarla ilgilenmeye başlayabilir ya da politik destek eksilebilir ama öğretmenlerin öğrenme süreci ve öğrenciler üzerindeki etkisi daima devam edecektir ve bu yüzden de asıl yatırım yapılması gereken şey öğretmenleri yaratıcı, yenilikçi ve iş birlikçi olmaları yönünde desteklemektir (Harris & Jones, 2019).

Öğretmen liderliğinin farklı tanımları ve rol çerçeveleri olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin açık ve net bir tanımı olmadığından birbirinden farklı aktiviteler, roller ve davranışlarla ilişkilendirilebilir. Bu yüzden öğretmen liderliği, farklı durumlarda farklı anlamlar taşıyan şemsiye bir ifadedir (Harris, 2005, s. 204). Genel olarak tanımlara baktığımızda, lider öğretmenler sınıf içinde ve sınıf dışında liderlik yapan, devamlı öğrenen, öğretmenler ve liderler topluluğuna ait hisseden ve bu topluluğa katkı sunan, geliştirilmiş eğitim uygulamaları ile diğerlerini etkileyen ve olumlu liderlik çıktılarına ulaşma sorumluluğunu alan kişilerdir (Katzenmeyer & Moller, 2011, s. 6). Sınıf içinde lider öğretmen, öğrencileri ile birlikte bir vizyon belirleyebilen, bu vizyon doğrultusunda planlamalar yapan ve belirledikleri vizyonu gerçekleştirmek için öğrencilerine etkili öğrenme ve öğretme ortamını sunabilen kişidir (Can, 2006, s. 360). Öğretmen liderliği, seçkin öğretmenlerin sınıfta öğrencilerine ve okulda meslektaşlarına etki etmesine olanak tanır (Thornton, 2010, s. 89). Öğretmen liderliğinin anahtar kelimesi etkidir ve böylece her gün öğrencilerini etkileyen öğretmenlerden meslektaşlarını da etkilemesi beklenir. Ve öğretmenler ancak meslektaşları için güvenilir, sürekli öğrenen ve sınıftaki iyi uygulamalarını paylaşabilen kişiler olurlarsa meslektaşlarını etkileyebilirler (Katzenmeyer & Moller, 2011, s. 9). Lider öğretmenlerin meslektaşları tarafından saygı gören ve öğrenci başarısına katkı sunacak iyi uygulamaları paylaşan kişiler olmaları olasıdır (Coggins & McGovern, 2014, s. 16). Lider öğretmenler, kendilerine tanımlanan bir görevlendirme veya yetki alanı olmaksızın meslektaşları arası birleştirici bir güce sahip olan, bir grubu

etkileyip harekete geçirebilen ve meslektaşlarına yol göstermeye, yardım etmeye önem veren kişilerdir (Balyer, 2016, s. 402). Literatürde yapılan tanımlara bakıldığında, lider öğretmenlerin hem öğrenciler hem de meslektaşları üzerinde etkiye sahip olması beklenir. Yani davranışları, girişkenlikleri ve yaptıkları çalışmalarla okuldaki kişileri etkilemeleri beklenir. Bu etki bütün okulu sarmalı, okuldaki kişileri harekete geçirmeli, değişim ve dönüşüm süreci başlatmalıdır.

2.3.1. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Muijs ve Harris tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderliği beş alt boyut ile tanımlanmıştır. Bu boyutlar: paylaşılmış karar verme, iş birliği, aktif katılım, mesleki öğrenme ve eylemciliktir (Muijs & Harris, 2006, s. 964-965). Birçok farklı çalışmada da bu boyutların öğretmen liderliği için önemi vurgulanmıştır.

Paylaşılmış karar verme: Bu boyut, öğretmenlere önemli gelişimsel işlerde okulun yararına karar alma sorumluluğu verilmesini vurgular. Karar verme süreci paylaşıldığında okulun süregelen, çetrefilli sorunlarının üstesinden gelmek için birçok fikir ortaya çıkar ve böylece daha iyi kararlar alınır. Daha iyi kararlar da daha iyi bir okul demektir (Barth, 2001, s. 445). Bu fikirler, alınan kararların asıl uygulayıcılarının katılımı ile ortaya çıktığı için öğretmenler tarafından benimsenir ve uzun süre etkili sonuçlar doğurur (Özdemir, 2021, s. 33). Karar verme sürecinde fikri alınan öğretmenlerin okul yöneticisi hakkındaki düşünce ve yaklaşımları da olumlu bir şekilde değişir (Özdemir, Karadeniz & Turan, 2021, s. 397). Aynı zamanda öğretmenler karar verme sürecinde rol alabildikleri için kendilerini okulun değerli ve güvenilen bir üyesi olarak görür ve bu da örgütsel vatandaşlığın gelişmesine katkı sağlar (Pokharel, 2020, s. 3).

İş birliği: İkinci boyutta öğretmenlerin öğrenme ve öğretim çıktılarını güvenceye almak için meslektaş dayanışması içinde çalışması üzerinde durulur. Öğretmen liderliği sadece personel arasındaki ilişkinin pozitif olduğu ve destekleyici bir kültürün içinde yeşerip çiçek açabilir (Muijs & Harris, 2006, s. 967). Yani, öğretmen liderliğinin kalbi iş birliğidir ve öğretmen liderliğinin etkili olması karşılıklı güven ve desteğe bağlıdır (Harris, 2002). Öğretmenler meslektaşları ile iş birliği içinde çalışarak ve farklı alanlarda katkı sağlayarak

okulun amaçlarına daha kolay ve kısa sürede ulaşmasına yardımcı olur (Cansoy & Parlar, 2018, s. 932).

Aktif katılım: Öğretmenlerin okuldaki gelişim sürecinin katılımcısı olması veya temel gelişimsel görevlerde aktif yer alması ile öğretmen liderliği desteklenebilir. Öğretmen liderliği, tek bir kişinin liderlik potansiyeline dayanmadığı gibi kişileri lider ve izleyici olarak da ayırmaz. Devamlı iletişim yoluyla kişiler birlikte fikir üretir, bu fikirler üzerine derinlemesine düşünür, yeni anlayışlar geliştirerek ve bu anlayışları eyleme dökererek yeni bilgi ve paylaşılan inançlar ışığında çalışmalarını anlamlandırır. Bu liderlik türü sosyal olarak oluşturulmuş ve kültürel olarak duyarlıdır (Harris, 2003, s. 314).

Mesleki öğrenme: Öğretmenlerin bireysel veya meslektaş dayanışması yoluyla öğrenmeye devam etmesi dördüncü boyuttur. Öğretmenlerin daha iyi eğitim ve öğretim sunabilmeleri için öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi fikriyle ortaya çıkan profesyonel gelişim olarak da adlandırılan mesleki öğrenme boyutu, daha önce daha çok duruma bağlı alınan eğitimleri içerirken artık öğretmenlerin sürekli katılmak zorunda oldukları mesleki gelişim sürecini ifade eder (Katzenmeyer & Moller, 2011, s. 4). Öğretmenlerin mesleki gelişimi; okul gelişimi ve öğrenci başarısının artması için önemlidir. Bu yüzden de okul yöneticileri, öğretmenleri kariyerleri boyunca mesleki açıdan gelişmeye yöreklendirmelidir (Pokharel, 2020, s. 5). Eğer okul yöneticisi kendini geliştirmiş, öğretmenlerini yakından tanıyan, onların bireysel farklılıklarına önem veren, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında bir liderse öğretmenlere uygun mesleki gelişim fırsatlarını takip edebilir ve öğretmenleri onlar için uygun olan mesleki gelişim faaliyetlerine yönlendirebilir (Turan, 2021, s. 139).

Aktivizm/eylemcilik: Okulun gelişimi ve değişimini noktasında öğretmenin doğrudan etkin ve etkili olması son boyuttur. Öğretmen liderliğinde, öğretmenin tutumu ve eğilimi aksiyona dönüşür. Lider öğretmenler, bir vizyon belirler ve vizyonu belirlemekle sınırlı kalmayıp harekete geçerler ve oluşacak sonuçların sorumluluğunu da üstlenirler (Katzenmeyer & Moller, 2011, s. 10). Mesela, sistem değişimine inanan bir öğretmen meslektaşları ile dur durak bilmeden çalışır böylece öğretmenin meraklı yapısı ona yeni profesyonel gelişim kapıları açar ya da cesur olması, azmini artırır (Hunzicker, 2017, s. 21).

2.3.2. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmen liderliğinin tanımı ve görevleri konusunda belirsizlik vardır. Lider öğretmen kimdir? Görevleri nelerdir? Her öğretmen lider öğretmen olabilir mi? Yoksa lider öğretmenler bazı özelliklere göre mi seçilir? Öğretmen liderliğinin anlaşılmasının zor olma sebeplerinden biri belirli davranış kalıplarıyla tanımlanmaktan ziyade bir duruş, düşünme ya da olma şekli olarak görülmesidir (Hunzicker, 2017, s. 1). Diğer bir sebebi de farklı bölgelerde farklı uygulamalarla ortaya çıkabilmesidir. Cheung, Reinhardt, Stone ve Little (2018, s. 39)'a göre çoğu bölge ve okulda lider öğretmenler, materyalleri kontrol altında tutmak, toplantıları bildirmek ve yönetimden gelen mesajları meslektaşlarına iletme gibi yarı-idari görevleri yerine getirmektedir. Bazı durumlarda ise sınıf içi kaynaklar ve ders ile ilgili fikirleri paylaşmak gibi öğretimsel görevleri üstlenmektedirler. Diğer zamanlarda ise güvenlik komitesi başkanı ya da yedek öğretmen olarak hizmet etmeleri istenebilir. Bazı kaynaklarda öğretmen liderliği öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmesini ifade etmektedir. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmen-öğrenci öğrenmesini iyileştirme olarak ön plana çıkmaktadır. Urbanski ve Nickolaou (1997, s. 247), öğretmenlerin bu liderlik rollerini yeni öğretmenlere mentorluk yaparak, birbirlerine koçluk yaparak, birbirlerini değerlendirerek, öğretmenlik gruplarına üye olarak ve meslektaşlarına yardım ederek kullanabileceğini ifade eder. Bunun yanı sıra bazıları müfredat oluşturabilir, profesyonel gelişim olanakları yaratabilir, eğitim öğretim hakkında konuşabilir, yazabilir ve araştırmalar yapabilir ya da iyi uygulamalarını meslektaşları ile paylaşabilirler.

2008 yılında Öğretmen Liderliği Araştırma Kurulunda, bireysel uygulayıcıların yanı sıra yüksek öğretim kurullarının, devlet eğitim ofislerinin ve ulusal derneklerin temsilcileri öğretmen liderliği alanında düşünmeyi ve diyalogu teşvik etmek amacıyla mesleki standartlar geliştirmek için bir araya gelmiştir (Berg, Carver & Mangin, 2013, s. 199). Bu toplantı sonucunda ortaya çıkan standartlar şu şekildedir:

Alan 1: Öğretmen gelişimi ve öğrenci öğrenimini desteklemek için iş birliği kültürünü teşvik etmek

Alan 2: Öğrenci öğrenmesi ve pratiği geliştirmek için araştırmaya erişmek ve kullanmak

Alan 3: Devamlı gelişim için profesyonel öğrenmeyi teşvik etmek

Alan 4: Öğrenci öğrenimi ve öğretimdeki gelişmelere olanak sağlamak

Alan 5: Okul ve bölge gelişimi için bilgi ve değerlendirmelerin kullanımını teşvik etmek

Alan 6: Toplum ve aileye erişimi ve iş birliğini geliştirmek

Alan 7: Mesleği/Uzmanlığı ve öğrenci öğrenmesini savunmak/desteklemek (NEA, 2020).

Öğretmen liderliği konusunda diğer bir belirsiz nokta da hangi öğretmenlerin lider öğretmenler olduğu veya hangi öğretmenlerin lider öğretmenler olarak görevlendirileceğidir. Çalışmaların bir kısmı her öğretmenin liderlik yapabileceğini savunurken diğer kısmı sadece seçkin öğretmenlerin liderlik vasıflarıyla ön plana çıkabileceği görüşünü benimser. 1970 yıllarda Ron Edmonds tarafından ifade edilen ve okullarda üzerinde durulan “Her çocuk öğrenebilir” görüşüne dayanarak eğer her çocuk öğrenebilirse her öğretmen de liderlik yapabilir (Barth, 2001, s. 444). Bu yüzden seçilmiş bir lider öğretmenden bahsedilebileceği gibi orta düzeyde yönetici pozisyonunda görev yapan lider öğretmenlerden de bahsedilebilir. Farklı profesyonel gelişim ve araştırma rolleri üstlenmiş öğretmenlerden söz edilebileceği gibi görevlendirme ya da pozisyonuna bakılmaksızın öğretmenler tarafından uygulanan temel bir öğretmen liderliğinden de söz edilebilir (Frost & Harris, 2003, s. 480).

2.3.3. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderliğinin okul örgütü için oldukça olumlu katkıları olduğu düşünülmese de rağmen bu liderlik yaklaşımının hayata geçmesinin önünde birtakım engeller vardır.

Alma Harris 2003 yılında yaptığı çalışmada öğretmen liderliği fikrine neden direnç gösterildiğini aşağıdaki üç soruyla açıklamaktadır:

Öğretmen liderliği geçerli bir teoriye karşı çıkmak mıdır? Liderliğin bir pozisyon ve rolle özdeşleşmesi ve kollektif bir çalışmadan ziyade bir kişinin kahramanlara özgü varlığı ile eşleştirilmesi liderliğin örgüt içinde dağıtılmasını ve öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını engellemektedir. Liderlik kişi, rol ve statülerden ayrılabilir ve okul içindeki bireylerin ilişkileri ile özdeşleşebilir. Tek bir kişinin liderliğinin eğitim reformunda yeni adımlar atmak için yetersiz kaldığı bilinmekle birlikte bu hala devam eden bir durumdur (Harris, 2003, s. 318). Bu soruya verdiği cevapta görülmektedir ki hala çoğu kişinin aklına lider denildiğinde örgütün başındaki kişi gelmektedir. Bu lider de okul örgütleri için düşünüldüğünde okul müdürleridir. Tek bir liderin yönetimine alışkın olunan ortamlarda kişiler liderliğin paylaşılması ve birden fazla kişinin liderlik sürecine yani karar verme ve bu kararları uygulama gibi süreçlere katılması alışıldık bir durum değildir. Bu da öğretmen liderliği fikrinin önündeki engellerden biridir.

Öğretmen liderliği bir fantezi midir? Bazı kişilere göre, öğretmen liderliği prensip olarak kabul edilebilir olsa da uygulaması imkansızdır. Uygulamanın imkânsız olmasında birçok farklı faktör etkilidir. Öğretmen liderliği, örgüt liderinin gücü başkaları ile paylaşması demektir. Bu da lideri, gücü kontrol etmede savunmasız bir konuma sürükleyebilir. Ayrıca liderler görevleri gereği ek maddi bir gelir elde ederler. Bunu da liderlik görevi üstlenmesi istenen öğretmenlere sağlamak mümkün görülmediği için örgüt liderleri öğretmenlerin emeklerinin karşılığını vermek, onları teşvik etmek için farklı yollar aramak zorunda kalırlar. Diğer bir husus da öğretmenlerin derslerine ve alanlarına göre ayrılmalarının birlikte çalışmalarını zorlaştırmasıdır. Ve nihayetinde liderliğin nasıl paylaşılacağına karar vermek de ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Eğer örgüt lideri bu dağılımı yaparsa bunun sıradan bir görevlendirmeden farkı kalmaz. Bu yüzden de bu görev dağılımı öğretmenlerin de karar verme ve paylaşım sürecine dahil olacağı şekilde yapılmalıdır. Bu sorunlardan dolayı öğretmen liderliği istenilen bir durum olsa da başılamayacak bir süreç olarak görülür. Yani bir fanteziden ibarettir (Harris, 2003, s. 319). Bu soruda öğretmen liderliği konusunda birçok farklı boyuta değinilmiştir. Liderin gücünü nasıl ve ne kadar paylaşacağının belirgin olmaması, liderlik görevi için öğretmenlere maddi bir katkının sunulmuyor olması, farklı branşlardaki öğretmenlerin bir arada çalışmasının zorluğu ve lider

öğretmenlerin nasıl ve neye göre seçileceğinin veya belirleneceğinin net olmaması bu noktada öne çıkan engellerdendir.

Öğretmen liderliği mümkün müdür? Öğretmen liderliğinin hayata geçirilebilmesinde etkili olabilecek üç faktör; zaman, sürekli mesleki gelişim fırsatları ve özgüven gelişimidir. Öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği yapmak, diğer okulları ziyaret etmek, çalışma grupları yönetmek, okul çapında planlar geliştirmek, müfredat gibi konuları tartışmak için ekstra zamana ihtiyaçları vardır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişebilmeleri gerekir. Ve son olarak da öğretmenlerin lider olarak hareket edebilmeleri için özgüvenlerini geliştirmeye ihtiyaç duyulur. Öğretmenler bu süreçte öğretmenlik uygulamalarını geliştirecekleri, meslektaş dayanışmasını deneyimleyecekleri ve kendilerini daha etkili hissedecekleri için liderliğe karşı güdülenmiş olsalar bile emeklerinin karşılıklarını almadıkları ve ödüllendirilmedikleri sürece öğretmen liderliği sürekli bir eylem olmayacaktır. Liderliğinin yeniden dağıtılması, okul içindeki kaynakların da yeniden dağıtılması anlamına gelmedikçe öğretmen liderliği geçici bir aktivite olarak kalacaktır (Harris, 2003, s. 320). Bu soruda da bakıldığında öğretmenlerin yeterli zamanının olmaması, mesleki gelişim imkanlarına erişmekte zorluk yaşamaları ve onları dışsal açıdan güdüleyecek herhangi bir teşviğin bulunmaması gibi engeller ortadan kalkmadıkça öğretmen liderliğinin sürdürülmesinin mümkün olmadığı görülmektedir.

Hunzicker (2017, s. 7), hem aşırı derece katı kurallara bağlı okulların hem de esnek kurallara sahip okulların öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerini engelleyebileceğini düşünmektedir. Merkezi politikalar ve tepeden inme kararlar çerçevesinde inşa edilmiş okul kültürleri öğretmenlik mesleğini sınırlandırarak öğretmen liderliğinin oluşmasını engeller. Diğer taraftan aşırı serbest okul kültürleri ise standartlaşma ve temel bir yapıya sahip olmadıkları için öğretmen liderliğini destekleyemezler. Urbanski ve Nickolaou (1997, s. 244)'a göre, yıllar boyunca öğretmenlerden üstlerinin kararlarına uyması, otoriteyi sorgulamaması ve yaptıkları işi kariyer olarak değil de memuriyet olarak görmeleri beklenmiştir. Dahası öğretmenlerden beklenen tek şey sınıflarında kalıp öğrencileri ile ilgilenmeleridir. Herhangi bir liderlik faaliyetinde bulunmak isteyen öğretmen öğrencilerini ihmal

etmek veya onları terk etmekle suçlanabilir. Bununla birlikte öğretmenler bütün zamanını sınıfına ve öğrencilerine ayırdıkları için iletişime, meslektaş dayanışmasına, etki etmeye veya liderliğe ayıracakları zaman kalmamaktadır.

Öğretmenlerin de yakındıkları durumlar genellikle çok fazla öğrenci olması, yetişecek çok işin olması, yeterli zamanın olmaması, anlayış ve destek eksikliğidir (Howey, 1988, s. 28). Öğretme eylemine ek olarak liderliğin gerektirdiği sorumluklara zaman ayırmak ya öğretmenlerin yapmakta olduğu işleri olumsuz etkileyerek işlerin eksik yapılmasına neden olmaktadır ya da strese neden olarak öğretmenleri yıpratmaktadır (Can, 2006, s. 144). Barth (2001, s. 445)'a göre, hali hazırda yerine getirilmesi gereken görevleri varken liderlik etmek öğretmenler için ek bir görevdir. Muhtemelen arzu edilen bir ek görevdir ama yine de var olan işlerini daha da yoğun hale getirecek bir eklentidir bu yüzden de bir karar verilmesi gerektiğinde öğretmenler doğal olarak liderlik etmek yerine öğretmeyi seçmektedirler.

Lider öğretmenler meslektaşları tarafından da dirençle karşılanabilirler. (Helterbran, 2016, s. 117)'a göre, öğretmenler neden diğerlerinin değil de o birilerinin liderlik rolleri üstlenmesinin istendiği noktasında şüpheli olabilirler. Ağırdan alma, değişime açık bir şekilde karşı çıkma, bir görüşmenin veya problem çözme sürecinin gelişmesini engelleme ve açık hilelerle değişim sürecini önlemek için başvurulmuş sıradan stratejileri kullanabilirler. Meslektaş dayanışması, öğretmen liderliğinin yararlarından ve temel göstergelerinden biri olsa da dirençle karşılanabilir. Bazı öğretmenler sınıflarına sığınmak ve tek başına hareket etmek istemektedir bu yüzden de başkalarının eylemlerinden ya da bilrkişiliğinden rahatsızlık duyabilirler. Bu sınıflarına sığınma durumu farklı şekillerde de yorumlanabilir. (Urbanski & Nickolaou, 1997, s. 245) ise durumu şu şekilde açıklar: bazı öğretmenler kendi yetki alanlarının dışına çıkmadan liderlik yapabilme şansını sınıflarında bulmuş olabilirler. Bu öğretmenler üstlerinden gelen emirleri harfiyen uygularken sınıflarında kendi beklentilerine uygun özerk bir öğretim ortamı kurmuş olabilirler. Bu yüzden de bu özerkliği terk etmek istemiyor olabilirler. Bazı öğretmenler ise öğretmenlerin güçsüzleştirilmesini savunarak içine düştükleri ikilemin üstesinden gelebilirler. Bahsi geçen öğretmenler, bütün öğretmenlerin aynı ve eşit olmasını desteklerler çünkü bu daha tahmin edilebilir ve

kolaydır. Bu yüzden de bir meslektaşı farklı bir şey yaptığında yani onlara göre bu yoldan saptığında onları sorun yaratan, hain veya prensiplerinden dönen kişi olarak görürler. Yani liderlik yapacak kişi artık onlar için bir tehdittir. Aynı zamanda sürekli gelişim içinde bulunmayan öğretmenlerin, mesleklerine karşı duydukları heyecan zamanla azaldığı için yeni bir durumla karşılaştıklarında güvenli limanlarından çıkmak istememekte ve yeni durumu reddedip sürekli yaptıkları eylemlere tutunarak eğitim hayatına devam etmeyi tercih etmektedirler (Can, 2006, s. 153). Liderlik potansiyeli taşıyan öğretmenler ise liderlik konumunun patronluk taslamak gibi hoş olmayan bir durumu çağrıştırdığını düşünüp liderlik pozisyonundan uzak durabilirler (Moller, 2006, s. 524).

2.3.4. Öğretmen Liderliğinin Okul Gelişimine Katkısı

Öğretmen liderliğinin var olduğu okullarda yöneticiler kendi kapasitelerini geliştirirler, öğrenciler demokratik bir topluluğun içinde olmaktan keyif alırlar ve birlikte alınan kararlar okulun gelişimine katkı sağlar bu yüzden de öğretmen liderliği, yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler ve okul başarısı için zorunludur (Barth, 2001, s. 445). 2003 yılında müfredatta meydana gelen davranışçı yaklaşımdan yapılandırıcı yaklaşıma geçiş süreci ile birlikte öğretmenlerin rol ve sorumlulukları da değişmiştir. Bu bağlamda yapılandırıcı yaklaşımın öğretmene yüklediği rollerden biri lider öğretmenliktir (Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013, s. 96). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenin görevi daha çok öğrencinin özerk davranmasına ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasına rehberlik etmektir. Bu nedenle lider öğretmenler, öğrencilerini özerkliğe teşvik ederek öğrencilerin başarısını destekleyecek öğrenci merkezli eğitim ortamları oluştururken bir yandan da verilen eğitimin kalitesinin artmasına ve çağın şartlarına uyum sağlamasına katkı sağlarlar (Yılmaz, Oğuz & Altinkurt, 2017, s. 662). Öğrencilerini çok yakından tanıyan lider öğretmenler, öğrencilerinin gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklarına göre eğitim sürecini ve sınıf ortamını düzenlerler. Bu sırada öğrencilerin de sürece aktif katılımını sağlayan öğretmenler öğrencilerle birlikte kararlar alır ve uygulamalar yaparlar. Sınıf içi uygulamaların yanı sıra okul geneli etkinliklerde aktif görev alarak ve projelere katılarak hem öğrenci performansını hem de okul başarısını artırmayı hedeflerler (Can, 2006, s. 361). Öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyen okul yöneticileri, öğrencilerin başarısını artırmaya

çalışırken zorluklarla karşılaşan öğretmenleri desteklerler. Bu destek, öğretmenlerin tüm okul gelişiminde sorumluluk sahibi olan ve başlatıcı roller üstlenen liderler olmaları için önemlidir (Bellibaş, Gümüş & Kılınç, 2020, s. 12). Lider öğretmenler sorumluluk alarak ve öğrenci merkezli çalışarak okulun her alanında aktif rol oynarlar. Bu da yöneticilerin işlerini kolaylaştırdığı gibi öğretmenlerin öğrencilerin öğrenimine ve beklentilerine odaklanmalarını sağlar. Lider öğretmenlerin bu çabası hem okul gelişimi ile okul aile-çevre iş birliğine katkı sağlar hem de etkili ve başarılı bir okul kültürü oluşturur. Tüm bu etkenlerin sonucunda okul daha iyi eğitim hizmeti sunabilir, başarılı öğrenme çıktıları elde edilebilir, bütün öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek öğrenme yapıları geliştirilebilir (Cansoy & Parlar, 2018, s. 932). Ayrıca, güvene dayalı iş birliği bir çalışma ortamı ile ortaya çıkan öğretmen liderliği, okul kültürünü olumlu etkileyerek öğretimsel ve örgütsel gelişime katkı sağlar (Harris, 2005, s. 208).

2.3.5. Öğretmen Liderliğinin Desteklenmesi

Katzenmeyer ve Moller (2011, s. 13-14)'e göre öğretmen liderliği öğretmenler, okul yöneticileri, bölge amirleri ve personelleri ya da üniversiteler tarafından desteklenebilir:

Öğretmenler: Öğretmenler, liderlik rollerini üstlenmeye gönüllü olan öğretmenleri cesaretlendirebilirler ya da engelleyebilirler. Çünkü öğretmen liderliği okulda güçlü bir iş birliği ve iletişim ortamının oluşmasına bağlıdır. Bu yüzden öğretmenler lider öğretmenleri desteklemelidir.

Okul Yöneticileri: Okul müdürleri ve müdür yardımcıları hem öğretmenleri güçlendirmek için önemli bir güce sahiptir hem de öğretmenler için en yakın lider modelidir. Öğretmenlerle liderliği ve gücü paylaşarak, sınıf uygulamalarını geliştirmek için onlara destek olarak, kaynak sağlayarak, engelleri ortadan kaldırarak ve onları dinleyerek öğretmen liderliğini destekleyebilirler.

Bölge Amirleri ve Personeli: bölge amirlerinin ve diğer personelin mesleki öğrenme fırsatları sunma gibi maddi ya da hedefler belirlemek gibi manevi destekleri olabilir. Ayrıca öğretmen liderliğinin savunuculuğunu yaparak, bölgesel bir kültür oluşturarak ve öğretmen liderliğini meşru kılacak politikalar geliştirerek öğretmen liderliğini destekleyebilirler.

Üniversiteler: öğretmen liderliğinin gerektirdiği tutum, davranış ve yetenekler öğretmen daha mezun olmadan, üniversite eğitimi sırasında edinilmelidir. Bu yüzden de öğretmenlik bölümü dersleri liderlik eğitimi de içermelidir. Öğretmen mezun olduktan ve çalışmaya başladıktan sonra ise mesleki eğitim çalışmaları, öğretmenlerin üniversite personeli ile bir araya getirilmesi gibi etkinliklerle öğretmen liderliği desteklenebilir.

Eğer bir okul yöneticisi, öğretmenlerini güçlü ve zayıf yönleri ile tanır, onların sağlığı, refahı ve kişisel gelişimi ile yakından ilgilenir, öğretmenleri örnek eğitimler hakkında bilgilendirir ve öğretmenlerin iyi uygulamalarını meslektaşları ile paylaşmaları konusunda cesaretlendirirse öğretmenler değişim sürecine daha ılımlı yaklaşırlar ve risk almaya gönüllü olurlar (Pokharel, 2020, s.10).

2.4. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretmen liderliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özçetin (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezi olarak çalışma, form yoluyla lider öğretmen olduğuna karar verilen, ilkokul ve ortaokulda görev yapan 12 öğretmenle çeşitli nitel araştırma teknikleri kullanılarak öğretmen liderliğini tanımlamayı ve öğretmen liderliğinin okul liderliği kapasitesi üzerindeki etkisini açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen liderliğinin okul lider kapasitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösterirken maddiyat, zaman, veli ve öğretmen liderliğinden haberdar olunmaması gibi öğretmen liderliğini engelleyici bazı unsurları da ortaya çıkarmıştır.

Yüksel (2018) tarafından ilkokulda görev yapan 18 okul yöneticisi ile yüksek lisans tezi için yürütülen çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik davranışları hakkında görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Bu davranışların toplumsal gelişime yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında öğretmenlerin alınan kararlara katılımının önemi vurgulanmıştır. Öğretmen liderliğinin okul gelişine yönelik etkisinin ise okullarda düzenlenen sosyal etkinlikler noktasında toplandığı ve yapılan projelerde öğretmenlerin okul

yöneticileri tarafından desteklendiği belirtilmiştir. Engelleyici unsur olarak ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin düşüncelerine önem vermemeleri ya da desteklememeleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araşkal (2019) yılında yüksek lisans tezi için yürüttüğü çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan 21 öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğretmen liderliğine dair öğretmen görüşleri, öğretmen liderliğinin oluşmasında etkili olan değişkenler, öğretmen liderliği için sorun yaratan durumlar ve öğretmen liderliğinin kapsamının nasıl geliştirilebileceğine dair konuları araştırmıştır. Bu araştırma ile öğretmen liderliğinin tüm öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemeyi amaçladığı, öğretmen liderliğinin okul yöneticisi, okul kültür ve iklimi gibi değişkenlere bağlı olduğu, okul yönetimi tarafından desteklenmemenin öğretmen liderliği önünde bir engel oluşturduğu ve öğretmenler için kariyer hedefi sunma gibi durumların öğretmen liderliğinin daha geniş kesimlerce bilinmesinde ve uygulanmasında rol oynayacağı gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Zülfizade (2020), Adana’da ortaöğretim kurumlarında çalışan ve diğer öğretmenler tarafından doldurulan form aracılığı ile lider öğretmenlik özellikleri sergilediği belirlenen 18 öğretmen ile yüksek lisans tezi için yaptığı araştırmada öğretmen liderliği ile ilgili görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulardan bazıları, lider öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlü olduğunu, meslektaşlarına yardıma hazır olduklarını ve aktif olduklarını göstermektedir. Öğretmen liderliğini engelleyen unsurların başında ise maddi olanaklar ve zaman kısıtlılığının geldiği görülmektedir.

Ayvalı (2021), yüksek lisans tezi için ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmen liderliğine dair algıları ortaya çıkarmayı hedeflemiş ve bu algının ve farkındalığın yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Başak (2022) tarafından yüksek lisans tezi için yapılan araştırmada hazırlanan bir form aracılığıyla belirlenen 16 lider öğretmen ile Covid 19 pandemisi sürecinde öğretmen liderliğini ve öğretmen liderliğinin uzaktan eğitimin geleceğine katkısı üzerine bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmen liderliğinin pandemi döneminde iş birliği içinde çalışma, birbirleri için yol gösterici olma,

mesleki gelişim toplulukları içinde yer alma gibi özellikler ile ön plana çıktığı görülmüştür.

Kayıkci (2022), yüksek lisans tezinde bir köy enstitüsünden mezun olan 20 emekli öğretmenle yaptığı görüşmeler doğrultusunda öğretmen liderliğini tanımlamayı, öğretmen liderliği ile ilgili problemleri belirlemeyi ve öğretmen liderliğinin daha yaygın hale gelmesini sağlayacak yolları keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma ile öğretmen liderliğinin her öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamanın, okuldaki öğretimi desteklemenin ve okul kültürünün oluşmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılırken öğrencileri birey olarak ele almaya, mesleğe karşı pozitif bakış açısının gelişmesine, bireyler arasındaki ilişkinin güçlenmesine ve değişim sürecine ön ayak olunmasına katkı sağlanacağı sonuçları ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğretmen liderliğinin okul yöneticilerinin liderliği, öğretmenlerin bireysel özellikleri, kurumun kültürü ve iklimi tarafından etkilenebileceği sonucuna varılmıştır.

2.4.2. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hook (2006) tarafından yazılan doktora tezi için öğretmen liderliği ile okul etkililiği ilişkisini tespit etmek amacıyla banliyöde yer alan iki lisede görüşmeler, gözlemler ve anketler uygulanmıştır. Bu araştırma öğretmen liderliğinin atletik başarılar, okul için önemli komisyonların gelişimi, mavi mükemmellik kurdelesi gibi okul gelişimine katkı sunacak gelişmeler elde edildiğini göstermiştir. Bu spesifik gelişmelerin yanı sıra öğretmen liderliğinin okulda daha fazla fikir üretilmesine, okul yararına kararlar alınmasına ve daha fazla problemin çözülmesine katkı sağlamıştır. Ve dahası öğretmen liderliğinin öğretmenlerin okul meselelerinden haberdar olmasını sağladığı, atılacak adımların başarılı olma ihtimalini artırdığı, personel arasındaki iletişimi güçlendirdiği ve okul etkililiğine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenci başarısını konusunda ise öğretmenliği ve öğrenci başarısının artması arasında kayda değer bir ilişkiye rastlanmamıştır. Fakat öğretmen liderliği ve öğretmenlerin başarıyı artırma konusundaki istek ve azimleri arasında açık bir bağ ortaya çıkmaktadır.

Borduris (2011), öğretmen liderliği seviyesinin yüksek olduğu bir okul bölgesinde öğretmen liderliğini destekleyen ve sürdüren etkenlerin neler olduğunu

ve bunu nasıl sağladıklarını belirlemek amacıyla 4 öğretmen ve 1 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler sonucunda bu okulda öğretmenler arası iş birliğinin oluştuğu ve bu iş birliğini sağlayan etkenin okul yöneticileri ve diğer örgütsel yapıların desteği olduğu görülmüştür.

Oracion (2014) hazırladığı doktora tezinde Filipinler’de insanların çoğunun fakirlikten kaynaklanan durumlarla baş ettiği ve bu yüzden de iyi bir eğitimin umut veren tek şey olduğu bu yüzden de kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Ve bu amaçla Filipinler’de iki ortaokul ve beş lisenin dahil olduğu dezavantajlı okullarda öğretmen liderliği ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucu öğretmen liderliği resmi bir görev tanıma dayanmasa da bu okullarda belirli bir anlama sahip olduğu görülmektedir. Lider olarak görülen öğretmenlerin öğrenme ve öğretimi geliştirmeye yöneliklik eylemlerde bulundukları, güçlü bir amaç bilincine sahip, gerekli pedagoji ve liderlik yeterliliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içinde eğitim ve öğretimi destekleyecek ortamları oluşturdukları ortaya çıkmıştır.

Seals (2014), okul başarısı açısından üst seviyelerde olan 18 lisede görev yapan 5 okul yöneticisi 16 öğretmenle yapılan görüşmelere dayanan doktora çalışmasında öğretmen liderliğinin öğretimsel gelişmeye etkisini anlamayı ve öğretmen liderliğini destekleyen veya engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları lider öğretmenlerin güvenilirliğinin önemini ve lider öğretmenlerin diğer öğretmenleri etkilemek için fırsatlara ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen liderliğini engelleyici faktörler ise direnç gösterme ve mevcut duruma bağlılık olarak belirtilmektedir.

Ramahi (2017) doktora tezinde öncelikle yıllarca birden çok ülkenin egemenliği ya da işgali altında yaşamış ve kendi kaderini belirleyememiş Filistin gibi bir ülkede öğretmenlerin güçlendirilmesi yoluyla eğitim sistemlerinin inşa edilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Ulusal bağımsızlık ve sosyal adaletin dağılımı mücadelelerinde eğitimin önemine vurgu yaparak Ramallah’ta yer alan bir okulda “Teachers leading the way” adında bir proje başlatmıştır. Bu okulda 12 katılımcı ile yürütülen araştırma sonucunda yeterli desteğin verilmesi halinde öğretmenlerin sistemsel değişiklik için okul gelişimine liderlik etme, meslek kültürünü ve okul yapılarını etkileme yeterliliğine sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca pozisyona bağı olmayan öğretmen liderliğinin araştırmada adı geçen proje ile geliştirilebilir bir araç olduğı belirtilmektedir.

Lovelace (2019) tarafından doktora tezi için şehir merkezi, banliyö ve kırsal kesimi temsil eden üç farklı kesimden 30 K12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen liderliğinin öğretmen eğitim yöntemlerini, tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini keşfetmektir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin lider öğretmenleri bilgili, yardım etmeye istekli, öğrenci merkezli ve deneyimli olarak tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca lider öğretmenlerin konuyla ilişkili olmaları, sınıf öğretmenleri ile benzer rollere sahip olmaları ve diğer kişilerle bağlantıları sayesinde öğretmenlerin eğitim yöntemlerini geliştirmeleri üzerindeki olumlu etkisi diğer bir araştırma bulgusudur. Okul kültürü açısından ise okul hizmetleri, okulda meydana gelecek değişim veya girişim süreçleri, öğretmenlerin desteğı ve iletişim konularında lider öğretmenlerin etkili olduğı görülmüştür. Ve son olarak okul kültürü açısından lider öğretmenlerin etkisinin en çok görüldüğü durum öğretmen alımları ve öğretmen yetenekleridir.

Sawalhi (2019) doktora tezi için yaptığı araştırmayı hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri ile yürütmüştür. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmen liderliğini nasıl algıladıklarını, bu algıyı etkileyen faktörleri ve öğretmen liderliğini geliştirmenin yollarını keşfetmektir. Araştırmanın nitel kısmında Katar’da farklı seviyedeki okullarda görev yapan 96 lider öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmanın sonucu, lider öğretmenliğin zümre başkanlığı gibi resmi görevlerle tanımlandığını gösterirken aynı zamanda lider öğretmenlerin diğer öğretmenleri sosyal ve mesleki anlamda desteklemek için gayri resmi liderlik özellikleri de sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Nicel verilerin aksine araştırmanın nitel verileri öğretmen liderliğinin okul seviyesine göre farklılık gösterdiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen liderliğinin okul yöneticileri gibi okul personeli gibi kişilerce desteklenebileceğı görülürken zor kişiler ya da gruptan destek görememek gibi sebeplerin öğretmen liderliğini engelleyebileceğı ortaya çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğretmen liderliğinin okul gelişimine etkisini araştırmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür.

Bir araştırma yürütürken nitel araştırma yaklaşımının seçilme nedenlerinden biri araştırmacı ile katılımcılar arasındaki mesafeyi azaltmak ve katılımcılara paylaşacak bir ortam bulamadıkları için içlerinde saklı tuttıkları düşünceleri özgürce ifade edebilecekleri bir platform sunmaktır (Creswell, 2013, s. 49). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği konusunda kendi okullarını ve kendi deneyimlerini baz alarak düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmasına karar verilmiştir. Nitel araştırma yöntemi belirli ve keskin kriterlere göre bir konuyu araştırmak yerine o konunun veya durumun derinine inmek ve daha iyi anlayabilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinin aksine daha az sayıda kişiyle yürütülür (Baltacı, 2019, s. 369). Nitel yöntemle yürütülen çalışmalarda katılımcıların kişisel görüşlerine başvurarak araştırılan konunun özüne inilir ve konu hakkında daha detaylı bilgiye ulaşmaya çalışılır (Karataş, 2015, s. 63). Ayrıca istatistiksel ifadelerle bazı durumlarını tanımlamaya çalışmak kişilerin bireysel durumlarını ve özelliklerine göz ardı edilmesine neden olabilir (Creswell, 2013, s. 49). Bu çalışmada öğretmen liderliği açısından sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullardaki duruma, farklılıklara ve öğretmen görüşlerine odaklanılmak istendiği için nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili içerisinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okul olma özelliklerini taşıyan ve Millî Eğitim Bakanlığına

bağlı ortaokullarda görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun çeşitliliğini artırmak amacıyla araştırmada iki farklı cinsiyet grubunda, Zonguldak iline bağlı dört farklı ilçede sosyoekonomik açıdan dezavantajlı konumdaki okullarda 11 farklı branşta görev yapan ve farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenler yer almıştır.

Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	İlçe	Branş	Kıdem
Ö1	Kadın	Çaycuma	Matematik	7
Ö2	Kadın	Çaycuma	Sosyal Bilgiler	15
Ö3	Erkek	Devrek	Teknoloji ve Tasarım	15
Ö4	Kadın	Devrek	İngilizce	12
Ö5	Erkek	Devrek	Özel Eğitim	25
Ö6	Kadın	Devrek	Türkçe	8
Ö7	Erkek	Devrek	Beden Eğitimi ve Spor	11
Ö8	Erkek	Çaycuma	Beden Eğitimi ve Spor	8
Ö9	Kadın	Çaycuma	Müzik	8
Ö10	Kadın	Çaycuma	Türkçe	11
Ö11	Erkek	Çaycuma	Türkçe	9
Ö12	Erkek	Çaycuma	Bilişim Teknolojileri	15
Ö13	Erkek	Çaycuma	İngilizce	7
Ö14	Kadın	Çaycuma	Rehberlik	3
Ö15	Kadın	Çaycuma	Matematik	16
Ö16	Erkek	Çaycuma	Beden Eğitimi ve Spor	19
Ö17	Kadın	Çaycuma	Fen Bilimleri	9
Ö18	Kadın	Ereğli	Türkçe	5
Ö19	Kadın	Ereğli	Matematik	11
Ö20	Erkek	Ereğli	Müzik	28
Ö21	Kadın	Ereğli	Fen Bilimleri	14
Ö22	Kadın	Alaplı	Matematik	3
Ö23	Kadın	Alaplı	İngilizce	8
Ö24	Kadın	Alaplı	Matematik	7
Ö25	Kadın	Alaplı	Türkçe	12

Kaynak: Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 16'sı kadın, 9'u erkektir. Öğretmenlerden 5'i matematik öğretmeni, 5'i Türkçe öğretmeni, 3'ü İngilizce öğretmeni, 3'ü beden eğitimi ve spor öğretmeni, 2'si müzik öğretmeni, 2'si fen bilimleri öğretmeni, 1'i sosyal bilgiler öğretmeni, 1'i teknoloji ve tasarım öğretmeni, 1'i özel eğitim öğretmeni, 1'i bilişim teknolojileri öğretmeni ve 1'i rehberlik öğretmenidir. Öğretmenlerin çalışma yıllarına bakıldığında en kısa

Çalışma yılına sahip öğretmenin 3 yıldır görev yapmakta olduğu, en uzun çalışma yılına sahip öğretmenin ise 28 yıldır görev yapmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 12'sinin 1-9 yıl aralığında, 11'nin 10-19 yıl aralığında, 2'sinin ise 20-29 yıl aralığında hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle etik kurul kararı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda araştırma yapabilmek için araştırma izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra görüşme yapılacak okullar aranmış ve yöneticileri ile birlikte uygun gün ve zaman hakkında karar alınmıştır. Görüşmelerin büyük çoğunluğu yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin küçük bir kısmı ise pandemi şartlarının devam etmesi dolayısıyla evrimii ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye gidilen okullarda öğretmenlerin gönüllülük esası dikkate alınmış ve sadece araştırmaya katkı sunmaya gönüllü olan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ğretmenlerin müsait oldukları zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan öğretmenlere görüşmenin amacı, neden okullarının seçildiği ve bu görüşmelerin araştırmaya sunacağı katkı açıklanmıştır. Görüşmede verdikleri cevapların bu araştırmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı bildirilmiştir. Yapılan görüşmeler 20-40 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında sonradan yazıya geçirilmek üzere öğretmenlerin rızasıyla ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler yazıya geçirildikten sonra istemeleri halinde e-posta yoluyla kendilerine gönderileceği ve bilgilerin doğruluğunu onaylayabilecekleri belirtilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunda yer alacak soruları hazırlamak için öncelikle konuyla ilgili literatür taranmıştır (Ayvalı, 2021; Zülfizade, 2020; Araşkal, 2019; Cemaloğlu & Duran, 2018; Szeto & Cheng, 2017; Carver, 2016; Fairman & Mackenzie, 2015) ve literatürden edinilen bilgiler doğrultusunda yedi adet soru hazırlanmıştır. Eğitim yönetimi alanında çalışan üç akademisyene hazırlanan sorular gönderilmiş ve görüş bildirmeleri istenmiştir. Akademisyenlerin görüşleri alındıktan sonra alınan fikirler doğrultusunda görüşme soruları dörde indirilmiştir. Ve bu sorulara sonda sorular

eklenmiştir. Oluşturulan görüşme formu kullanılarak iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelere verilen cevaplar iki akademisyenin ve araştırmacının yer aldığı çevrimiçi panelde değerlendirilmiştir. Bu görüşme sonunda görüşme formunun kullanılmaya hazır olduğuna karar verilmiş ve veri toplama süreci başlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları deşifre edilmiş ve katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapmak için kodlar ve kodları çatısı altına alacak temalar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulurken hibrit yöntem kullanılmıştır. İlk önce literatür taranarak araştırma konusu hakkında oluşturulmuş kodlar taranmış ve kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlarla uyumlu olanlar kullanılmıştır. Ve analiz sırasında yeni kodlara da ulaşılmıştır. Çıkan kodlar uygun temalar altında toplanmıştır. Örneğin; birinci alt problem durumu bulguları olarak ortaya çıkan kodlar dağıtımcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik temaları altında sınıflandırılırken ikinci alt problem durumu bulguları olarak ortaya çıkan kodlar aile boyutu, örgütsel boyut, duygusal boyut ve sınıftaki öğretim temaları altında sınıflandırılmıştır.

3.6. Geçerlilik

Görüşme aşamasını başlatmadan önce iki katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu gerçekleştirilen görüşme yazıya geçirildikten sonra iki akademisyen ve araştırmacının bir araya geldiği çevrimiçi panelde değerlendirilme yapılmıştır. İlk amaç, araştırma sorularının araştırılan konuyu ölçebilecek düzeyde olup olmadığını ve istenilen bilgiyi katılımcılardan alıp alamadığını görmek olmuştur. Araştırmacı, birinci soruda katılımcıların duraksadığını çünkü öğretmen liderliği kavramına aşina olmadıkları için net ifadeler kullanmaktan kaçındıklarını gözlemlemiştir. Bu gözlem iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonrasında “Size göre öğretmen liderliği nedir?” sorusu “Öğretmen liderliği nedir? Öğretmen liderliği sizde neleri çağırıştırıyor?” sorusu ile değiştirilmiştir. Bu noktada asıl görüşmelere geçilmeden önce iç geçerliliğin sağlanması için önlem alınmıştır. Geçerlilik açısından önemli olan bir nokta

katılımcıların ifadelerinin doğrudan aktarılması yoluyla bulguları açık hale getirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 282). Bu nedenle okuyucuların elde edilen kodları ve bulguları açık bir şekilde anlamlandırabilmelerini sağlayacak alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda yürütüldüğü ve bu okullara dair sonuçlara ulaşmak istendiği için her soruya “Bu duruma okulunuzu düşündüğünüzde nasıl örnek verebilirsiniz?” gibi sonda sorular eklenmiştir. Bu sorulara alınan cevapların iç geçerliliği sağlamak için önemli olduğu düşünülmektedir. Dış geçerliliği sağlama amacıyla araştırma, maksimum çeşitleme yoluyla Zonguldak iline bağlı dört farklı ilçede bulunan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı sekiz ortaokulda görev yapan 25 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın ne tür okullarda, hangi eğitim kademesinde çalışan katılımcılarla ve katılımcıların özellikleriyle ilgili bilgiler açık bir şekilde verilerek dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliğin sağlanması için araştırma soruları hazırlama, veri toplama ve veri analizi süreci şeffaf bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın sınırlıkları da açıkça ifade edilmiştir.

3.7. Güvenilirlik

Creswell (2013, s. 255)’e göre nitel bir araştırmanın güvenilirliğini sağlamasının yollarından bazıları yapılan görüşmelerin iyi bir ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi, eksiksiz bir şekilde yazıya geçirilmesi, iki farklı araştırmacı tarafından kodlanma yapılması ve kodların karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmelerin her biri ses kayıt cihazıyla kayda alınmış ve eksiksiz bir şekilde yazıya geçirilmiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında alınan bütün ses kayıtları ve transkriptler araştırmacı tarafından özenle muhafaza edilmektedir. Yapılan ilk görüşmeler iki kişi tarafından kör kodlama tekniği ile birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Ve çıkan kodların tutarlığı ve objektifliği incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı görüşmelerine ve kodlama sürecine devam etmiştir.

Nitel araştırmalarda farklı araştırmacıların aynı verileri toplayabilmesi ya da analizler sonucu aynı sonuca ulaşabilmesi zor bir durumdur fakat araştırmacı izlediği süreci şeffaf bir şekilde açıklayarak ve sonuçlara kendi kişisel düşüncelerini yansıtmayarak dış güvenilirliği sağlayabilir (Yılmaz & Şimşek, 2021, s. 287). Bu amaçla verilerin toplanma ve analiz süreçleri şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Ve

bulgulara nasıl ulaşıldığı yapılan alıntılarla açık bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Bu alıntılar, bulguların tamamen katılımcıların görüşlerine göre ortaya çıktığını ve araştırmacının kişisel fikirlerinden kesinlikle bağımsız olduğunu göstermektedir.



4. BULGULAR

Bu bölümde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ortaokullarda görev yapan 25 öğretmenin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular tablolarda temalar ve kodlar ile sunulmuştur ve öğretmenlerin görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekildedir: Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin ne olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu alt problem kapsamında öğretmenlere; Öğretmen liderliği nedir? Öğretmen liderliği kavramı sizde neleri çağırıştırıyor? soruları yönetilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak elde edilen bulgular Tablo 4.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Öğretmen Liderliğinin Tanımı

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Dağıtımçı Liderlik	Sorumluluğu Paylaşma	Ö4, Ö5, Ö23	3
	Görev Verme	Ö13	1
Öğretimsel Liderlik	Amaç Belirleme ve Paylaşma	Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö15	5
	Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma	Ö13, Ö14, Ö19, Ö25	4
	Öğrenci Gelişimini İzleme	Ö3, Ö17	2
	Öğretim Programını Uyarlama	Ö8, Ö9	2
	Dönüt Verme	Ö4	1
Dönüşümcü Liderlik	Bireysel Destek	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö20, Ö22, Ö21, Ö25	11
	Ön Ayak Olmak	Ö1, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö25	9
	İdealleştiren Etki	Ö7, Ö11, Ö15, Ö21	4
	İlham Verici Motivasyon	Ö3, Ö24, Ö25	3

Kaynak: Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1 incelendiğinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda dağıtımçı liderlik, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Dağıtımçı liderlik teması altında sorumluluğu paylaşma (f=3) kodu ve görev verme(f=1) kodları yer almaktadır. Öğretimsel liderlik altında amaç belirleme ve paylaşma (f=5), olumlu bir sınıf iklimi oluşturma (f=4), öğrenci gelişimini izleme (f=2), öğretim programını uyarlama (f=2) ve dönüt vermedir (f=1) kodları ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik teması altında bireysel destek (f=11), ön ayak olma (f=9), idealleştiren etki (f=4) ve ilham verici motivasyon (f=3) kodları bulunmaktadır.

Öğretmenler ilk temanın altında dağıtımçı liderlik özelliklerinin göstergesi olarak lider öğretmenlerin sorumluluğu paylaştığına ve görev verme konusuna dikkat çekmişlerdir. Öncelikle sorumluluğu paylaşma noktasında fikir belirten üç öğretmenden biri sorumluluğu öğrenciyle paylaşmaktan, yani öğrenciye sorumluluk vermekten bahsederken diğer iki öğretmen ise okul yönetiminin sorumluluğunu paylaşma yani okul yönetimine yardımcı ve destek olma anlamında ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin farklı görüşlerini gösteren ifadeler şu şekildedir:

“Mesela ben şimdi Web 2.0 araçlarını öğrendim. Öğrendim de demeyeyim, belli bir seviyede öğrendim diyeyim. Ve çocuklara öğrettim. Projenin kapsamında hem öğretmenlerin hem de çocukların öğrenmesi vardı. Biz birlikte dijital içerikler üretmeyi öğrendik. Benim öğrettiğim çocuklar diğer çocuklara, mesela okullar açılınca diğer öğrencilere öğretti. Cihazları olanlar getirdi olmayanlara öğretti.” (Ö4)

“Hani iş bitiren bir insanım, kendimi öyle görüyorum. En azından sorumluluklarımı yerine getiririm. Belki de bu yüzden bana güvendiği için bazı şeylerde beni öne sürüyor. Çoğu görev bende bitiyor zaten ama bu sadece görev olarak değil. Projeler falan onları zaten paylaşıyor. Onun dışında okulla ilgili bir fikir alacak olsun yine danışıyor. Yani öyle bir ilişkimiz var idareyle.” (Ö23)

Sorumluluğu paylaşma lider için artı bir özellik olarak otoritesini paylaşma gibi görülmekle birlikte aynı zamanda sorumluluk paylaşılan kişiye güvenildiğini göstermektedir. Bazen bu sorumluluğu paylaşma doğal yollarla yapılabilirdi gibi görevlendirme yoluyla da yapılabilir. Yukarıdaki öğretmen görüşleri de buna göstermektedir. Öğrencilerine öğretme sorumluluğu veren öğretmen hem sınıftaki otoritesini paylaşmakta hem de öğrencilerine güvendiğini göstermektedir. Aynı şekilde ikinci öğretmen görüşü de idare tarafından kendine güvenildiğini

hissetmektedir ve bazen görev diye adlandırdığı işleri bir sorumluluk olarak görmekte ve yerine getirmekte titiz davrandığını ifade etmektedir. Başka bir öğretmen ise öğrencilere ulaşabilmek için bu tema altındaki ikinci kod olan görev verilmesini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Sınıfımıza giriyoruz. 15 öğrencimiz var. Bir iki tanesi bu şekilde olan öğrencilerimiz var. Onları susturmakla geçiyor düşündüğün zaman. Çünkü çocuk hani sahiplenilmek istiyor aslında o davranışları sergilediğinde. Biz onları dışlama noktasına daha çok meyilliyiz. Ama liderlerimiz ne yapıyor mesela o çocukları kazandırılması için onlara görev vermemizi söylüyor.” (Ö13)

İkinci tema olan öğretimsel liderlik altındaki amaç belirleme ve paylaşmaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Buradaki öncelikle bizim hedefimiz aslında çocuklarda bir farkındalık oluşturmak. Çünkü bizim çocuklarımız o farkındalığa sahip değiller. Yani ne olacak, gelecekte hangi okula giderse ne olacak, çalışırsa ne olacak, bu dersten yüksek puan alırsa ne olacak bunun farkında değil. Gelecekle ilgili hedefleri çok yok. Yani ne olacak? Ortaokul okuyacak, sonra liseyi okuyacak, kazanırsa üniversiteyi okuyacak. Bu algıyı biraz daha ayrıntılarıyla, biraz daha gerçekliğiyle farkına vardırarak.” (Ö2)

“Yani çünkü bizim haşır neşir olduğumuz grup henüz genç olarak görsek de yanlış yapabilecek olan, doğru ve yanlış üzerinde yapılandırılması gereken bir grup. Bazen yanlış tercihler yapabilirler veya kendi istedikleri şeyin doğru olduğunu zannedebilirler ama biz o öğrenciler için iyi bir hedef, iyi bir gelecek hayali kurduğumuz zaman o çocukları da o yönde etkileyip, peşimizden sürükleyebiliyor, onları kendi gelecekleri için bir hedef belirletebiliyorsak, bizim onlarla belirlediğimiz aslında kendileri ile birlikte gerçekleştirdiğimiz bir süreci lider öğretmen olarak kendimizi tanımlayabiliriz diye düşünüyorum.” (Ö3)

“Bizim öğrencilerimizde en büyük problem hedefsizlik aslında. Yani çocukların belli bir hedefi yok. Mesela 8. Sınıf gelmiş bir öğrenci. Artık lise için bir sınava girecekler ama ne olmak istediğini bilmiyor. Hangi liseye nasıl gidebileceğini bilmiyor ya da hangi lisede hangi bölümü okursa ona bir avantaj sağlayacağını bilmiyor. Bu alanda belki liderlik daha ön plana çıkarılabilir.” (Ö6).

Olumlu sınıf iklimi oluşturma kodu altında otorite kurmaya, sınıf yönetimine, ders disiplinine ve öğrencilerde olumlu davranışlar görülmesine dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ile ilgili öğretmenlerden bazıının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencileri gerçekten öğretmenlerini çok seviyorlar. Evet bir ders disiplini vardır. Öğrenciyi gördükten sonra evet ben bu o hocanın öğrencisi derim. Gerçekten çocuklara da karakterini yansıtır. Ve öğrencileri istenilen başarı anlamında, ahlak anlamında, hani karakter oturması anlamında gerçekten hazırdırlar.” (Ö19)

“Sınıf yönetiminde belki de diğer arkadaşlarımla kıyasla daha az problem yaşıyorum. Çünkü öğrencilerim bilinçli. İlk derse girdiğim zaman söylüyorum. Bakın ben görme engelli bir öğretmenim. Ama ben bir yıl boyunca dersinize gireceğim ve beraber yol alacaksa ben kaptan olabilirim ve sizinle aynı gemide aynı yöne doğru yol alıyoruz... Hocam ben iletişimi çok severim ve kendimde en çok beğendiğim özellik gerçekten budur. Mesela ben derse girdiğimde ‘Çocuklar bugün sıfatları işleyeceğiz

hadi kitapları açın.’ demem. Pazartesileri mutlaka hafta sonlarının nasıl geçtiğini sorarım. Her gruplarla farklı ortak bir şeyler belirlemeye çalışırım. Geçen seneki grubum çok çalıştı, bayağı iyilerdi. Kim Milyoner Olmak İster adlı programı izliyorduk. Pazartesi geldiğim zaman ‘Şu soruyu yanıtladınız mı?’ ya da mesela Roman yazar eşleştirmesi veya Türkçe ile ilgili sorular oluyordu ben mutlaka derse geldiğimde işte bunları konuşuyorduk. Hafta sonları ile alakalı bu tarz bilgi alışverişleri oluyordu.” (Ö25)

Öğrenci gelişimini izleme kodu ile öğretmenler okuldaki eğitim ve eğitimin sonraki süreçlerinde öğrencinin durumunu takip etmeyi ve öğrenciyi ileri taşımayı ifade etmişlerdir. Öğrenci gelişimini izleme ile ilgili öğretmenlerden bir tanesinin

“Orada şöyle söyleyeyim roman öğrencilerle ilgili olarak bir çocuğun önünü açtıysak eğer çocuğu ortaokuldan sonra lisede de takip etmek gerekir. Bununla ilgili bizim okulda bir örneğimiz vardı. Bir kız öğrencimiz vardı. Yani Anadolu lisesi onlar için büyük bir hedef. Anadolu lisesine gönderdiğimiz zaman belki de üst sıralardan kazanmadı. Ama okul müdürü, okul müdürüyle beraber müdür yardımcısı arkadaşımız ve diğer öğretmen arkadaşlar zaman zaman takip ettiler. Hatta okul müdürümüz evi yakın olmasına rağmen onun orada yurttaki kalmasını istemişti. Yurtta kaldı. Çocuk üçüncü sınıfa geçtiğinde okulda üçüncü sıradaydı. Bu üçüncü sırada dediğimiz öğrenci roman vatandaşların içinde büyümüş bir çocuk. Onlardan olan bir çocuk.” (Ö3)

sözleri durumu ifade etmektedir. Öğretim programlarını uyarlama ile ilgili öğretmen görüşleri ise lider öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullandığı yönündedir ve öğretmenlerden bir tanesi

“Ben mesela öğrenci olsam, diyelim ki on tane öğretmen benim dersime giriyor. Ama bu öğretmenler arasında bu lider olan öğretmenin dersi daha fazla etkileyici olur diye düşünüyorum. Benim daha çok dikkatimi çeker. Çünkü hani eğer diğer öğretmenlere karşı bir lider vasfını taşıyorsa tabi ki diğer öğretmenlerden bir tık dersi farklı olur. Daha fazla öğretim yöntemi kullanır belki de. Öğrencileri daha aktif kılar derste. Yani tabi diğerlerine göre daha başarılı olur diye düşünüyorum.” (Ö9) cümleleri ile düşüncelerini ifade etmektedir. Bu tema altındaki son kod olan dönüt vermeye dair fikrini ifade eden öğretmenin görüşleri de şu şekildedir: *“Sen çocuklara hem öğreteceksin hem rehber olacaksın. Mesela çocuk anlamıyor, görmemiş daha önce. Sen göstereceksin. Buna vakit ayıracaksın. Ben gece 11’de çok biliyorum çocuğa dönüt verdiğimi.” (Ö4)*

Üçüncü tema olan dönüşümcü liderlik altında en çok dile getirilen ifade bireysel destektir. Öğretmenlerin bazıları öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere destek sunmayı ifade etmektedir. Bazılarıyla öğretmenlik mesleğini icra ederken onlara destek sunan meslektaşlarından bahsetmişlerdir. Bu meslektaş desteği ile bazı kaynaklara göre öğretmen liderliğinin resmi boyutu olan danışman öğretmenlik kastedilmektedir. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ben ilk göreve başladığım yerde bize yardımcı oluyorlardı. Rehber öğretmenimiz vardı bizim. Rehber derken bana rehberlik yapan. Birbirimizden bakarak. Ben okula geldiğimde ek ders nedir bilmiyordum. 1998’de atandığımda ben

ek ders diye bir şey olduğunu bilmiyordum. Üniversitede öğrenmemiştim. O zamanlar eğitsel kol vardı. Ben eğitsel kol nedir bilmiyordum.” (Ö5)

“Çocuk annesiyle babasıyla konuşamadığı şeyleri gelip sınıf rehber öğretmenine ya da kendini hangi öğretmene yakın hissediyorsa ona gelip söyleyebiliyor. Çünkü aileyle birçok şeyi paylaşamıyor. Aile ile paylaştığı zaman ters tepkilerle karşılaşabileceği şeyler oluyor. Bu yüzden öğretmene geliyor. Aile bilgisiz olduğu için bazı konularda bilgi edinmek için de öğretmene geliyor.” (Ö10)

“Bu dezavantajlı saydığımız çocuklarda, hepsi dezavantajlı değil tabi ki, bazılarının sevgi açlığı çok fazladır. Kendini değerli hissetmezler bunlar. Şimdi ben de yapım gereği bu çocuklar bilgisayara da genellikle uzak oldukları için ben bunlarla bazen yakından ilgilenmek zorunda kalıyorum. İhtiyaç hissediyorum. Diğerleri çünkü yapıyor, o yapamıyor. Bu sefer çocukla yakından ilgileniyorum. Bu yakından ilgiyle çocuk sevgi açlığının karşılığını hissediyor. Ve o çocuk benim derslerimde atıyorum başka derslerde uyuyan, hiç ilgisi olmayan çocuk benim dersimde bir bakıyorum en çok derse katılan öğrenci modunda.” (Ö12)

“Öğrencilerin onları dinlemesinin yegâne temeli şey diye düşünüyorum. Öğrenciye değer verdiklerini, saygı duyduklarını göstermeleri. Onları da bir birey olarak algılamaları diye düşünüyorum.” (Ö14)

“Öğrencileri öğrenmeye teşvik eden, bireysel özelliklere önem veren, onları tanımaya çalışan, en başta ihtiyaca yönelik çalışması beklenen öğretmen tipi oluyor.” (Ö17)

“Zaten bu sene kadroya geçtim normalde aday öğretmendim, o öğretmen de benim danışman öğretmenimdi. Bu noktada benim lider öğretmenim olmuştu. Şimdi üniversiteden çıktığımızda bize okulda hazırlanması gereken evraklar olsun, öğrenciye yaklaşım tabii ki orada kitaplar üzerinde öğrenci merkezli öğretmen yaklaşımlarından falan bahsediyordu. Şimdi atandığım zaman mevzuatla ilgili hiçbir bilgim yoktu açıkçası. 657, ne bileyim nöbet görevi olsun, e okul bilgileri olsun o konularda zaten hep onlardan yardım aldım. Toplantı tutanaklarıydı ya da öğrenci veli iletişimi hakkında. Bir sınıf rehber öğretmenin yapması gerekenler, neler? Nöbetçi öğretmenin yapması gerekenler nelerdir? Sınıf defteri doldurulmasından her şeye kadar onlardan öğrendim diyebilirim.” (Ö22)

“Bir şey sorulacağında sürekli o kişiye soruyorlar mesela. Kendini geliştirdiği için. Şunu nasıl yapacağız, bunu nasıl yapacağız diye ondan fikir alıyorlar, fikir alışverişi yapmak istiyorlar.” (Ö21)

Öğretmenlerin bazılarının ön ayak olmakla ilgili görüşleri şöyledir:

“Diğer insanlarla birlikte hareket edebilmek, bu grubu harekete geçiren yani bir işi başlatan kişi o grubun lideri olur. Öğretmen liderliği de bunu eğitime, öğrenciye uygulayan kişiye denir herhalde. Mesela öğrencilerle yapılan etkinliklerde ve projelerde öğrencilere ön ayak olabilmek, onlara faydalı yönlendirmelerde bulunabilmek gerekir.” (Ö1)

“Öğretmen liderliği bana göre çevresindeki diğer arkadaşlarını belli bir amaca ulaşmak için örgütleyebilen, belli başlı konularda önderlik yapabilen ve bu amaca ulaşmak için arkadaşlarının isteklerini artırabilen kişidir.” (Ö8)

“Fikir ve düşünce olarak ön planda olan. Hem sınıf içinde hem sınıf dışında her türlü organizasyonda ben de yaparım ben de yardım ederim. Şu olursa işte ben de şöyle katkıda bulunurum diyen insan.” (Ö9)

“Önde olmak, öncü olmak. Bir şeyleri planlayan götüren kişi olarak aklıma geldi. Okulu dikkate alırsak eğer öğretmen liderliği de öğretmenler arasında genellikle öncü olan. Bir etkinliği planlayan, götüren.” (Ö14)

“Çok güzel fikirler öne sürüyorlar. Özellikle bizden kıdemli oldukları için bazen hayran hayran, ağzı açık şekilde izlediğimiz oluyor.” (Ö18)

“Kendimden şöyle bir örnek vereyim. Bizim okulumuzda ilk e-Twinning çalışmasını ben yaptım. Daha önce hiç müracaat edilmemişti. Ve ilk kalite ödülünü ben kazandım. Çok fazla olduğu yerde sayan bir öğretmen değilim.” (Ö25)

İzleyenler liderin istenen sonuca ulaştığını gördüklerinde davranış, tutum ve değer açısından onun gibi olmaya ve onu taklit etmeye daha yatkın olurlar (Avolio, Waldman & Yammarino, 1991, s. 15). İdealleştiren etki hakkında görüşlerini öğretmenlerden bazıları şu şekilde ifade etmektedir:

“Yani biz kendi davranışlarımızla, kendi konuşmamızla, hal ve hareketlerimizle belki de kıyafetimizle, toplumdaki o tavrımızla edamızla rehberlik edebiliriz.” (Ö11)

“Örnek davranışlar oluşturabilmemiz gerekiyor. Sadece öğrenciye yansımıyor. Öğrenciyle birlikte ailesine, çevreye yansıdığı için o anlamda öğretmen liderliği önemli diye düşünüyorum.” (21)

İlham verici motivasyonun sadece örgütün en üstündeki kişiden beklenmesi dönüşümcü liderlik kavramı açısından sorunlu bir durumdur çünkü belki en tepedeki kişinin yarattığı ilham verici motivasyon dikkat çekici olabilir ama hiyerarşinin alt kısmındaki kişiler de izleyenler ve meslektaşları için ilham verici motivasyon kaynağı olabilir (Avolio, Waldman & Yammarino, 1991, s. 14). Yani okul yönetimi için düşündüğümüzde okul yöneticileri ilham verici motivasyon kaynağı olabileceği gibi öğretmenler de diğer meslektaşları ve öğrencileri yani izleyenleri için ilham verici motivasyonun kaynağı olabilirler. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşler şu şekildedir:

“Şu an bu arada bizim ilçe için kastedelim. Bu ilçede çocuklar meslek lisesine gitmek pek istemiyor. Çünkü biraz kötü anılan bir okul. Ama ben onlara bazen benim okuluma neden laf ediyorsunuz diye şakayla karışık laf söyledimde hocam siz oradan mı mezunsunuz diye şaşıyorlar. Oradan mezun olup da bir yerlere gelmeyi gözlerinde canlandıramıyorlar... O yüzden bazen kendinizi anlatmanız ya da bazen onları anlamak için onlara bir rol biçmeniz ya da sizin bildiğiniz başkalarından örnek vererek en azından şöyle söyleyeyim çok uzağa gitmeden, tanımadıkları insanlardan ziyade tanıdıklarından yola çıkarak yani diğer öğretmen arkadaşlardan, onların nasıl bu süreci geçirdiklerinden, onların nereden geldiklerinden bahsettiğimiz zaman rol olarak onlar kendi rollerini zaten alıyorlar.” (Ö3)

“Kitap okumayı gerçekten severim. Artık elektronik kütüphaneler var Storytell gibi. Hemen telefonuma bunu yüklüyorum. Orada benim dijital bir kütüphane oluyor. Okuma saatlerinde öğrencilerin ellerinde okurken ben de onlara kendi kütüphanemi açıyorum. Bakın benim de burada böyle bir kütüphanem var. Onlara farklı geliyor. En azından bu şekilde öğrencilerim arasında da görme engelli biri olabilir. Veya

onların çevresinde olabilir. Onlara kendi kullandığım teknolojik uygulamaları onları da haberdar ediyorum.” (Ö25)

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekildedir: Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu alt problem kapsamında öğretmenlere; Liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine yönelik ne gibi katkıları olur? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2: Liderlik Davranışı Gösteren Öğretmenlerin Okul Gelişimine Yönelik Katkıları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Aile Boyutu	Aile Katılımı	Ö5	1
Örgütsel Boyut	Okul İklimi	Ö2, Ö8, Ö11, Ö12 Ö14, Ö15, Ö21, Ö25	8
	Öğretmen İş Birliği	Ö3, Ö23	2
	Öğretmen Danışması	Ö4, Ö21	2
	Yönetim-Öğretmen Arasındaki İletişim	Ö1, Ö18	2
Duygusal Boyut	Öğrenci Motivasyonu	Ö1, Ö9, Ö16, Ö4 Ö11, Ö5, Ö6, Ö7	8
	Öğretmen Motivasyonu	Ö1, Ö2, Ö9, Ö10 Ö17, Ö6, Ö20	7
Sınıftaki Öğretim	Öğrenci Başarısı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö12, Ö14, Ö17, Ö24, Ö22, Ö19	9
	Sınıf İklimi	Ö2	1

Kaynak: Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloya 4.2’ye bakıldığında öğretmen liderliğinin okul gelişimine katkısı hakkında dört tema oluşmuştur. Bu temalar; aile boyutu, örgütsel boyut, duygusal boyut ve sınıftaki öğretimdir. Aile katılımı teması altında aile katılımı (f=1) kodu ortaya çıkmaktadır. Örgütsel boyutta okul iklimidir (f=8), öğretmen iş birliği (f=2), öğretmen danışması (f=2) ve yönetim-öğretmen arasındaki iletişimidir (f=2) kodları yer almaktadır. Duygusal boyut temasında altında yer alan kodlar; öğrenci

motivasyonu (f=8) ve öğretmen motivasyonudur(f=7). Sınıftaki öğretim boyutunda ise öğrenci başarısı (f=9) ve sınıf iklimi (f=2) yer almaktadır.

Düşük gelir grubunda yer alan aileler ya okul sistemine aşina olmadıkları için okulda var olan kaynaklardan yararlanamamakta ya da daha fazla çalışmaları gerektiğinden dolayı entelektüel sermaye gelişimine ve bilgi alışverişine yeterli zamanı ayıramamaktadır (Leithwood, Sun & Pollock, 2017, s. 307). Fakat, eğitim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için okul ve aile arasında kurulacak bağlantı önemli bir faktördür (Gün, 2021, s. 182). Bu araştırmada sadece bir öğretmen okul gelişimi açısından aile katılımından bahsetmiştir. Ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okulda görev yapan o öğretmenin aile katılımı ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“Velilerin topa girmesi ile okula katkı sağlar. Mesela lider öğretmenler muhtemelen velilerle daha iyi iletişim halindedirler. Velilerle daha sık, daha iyi, daha rahat iletişim kurabildikleri için velinin okula katkı sunmasını daha fazla artırabilirler. Bu çok önemli bir şey. Yani okulda tek başına sen istediğin kadar öğrenciyi eğit, istediğin kadar ona bir şey öğret. İşin içine veli girmediği zaman hep bir taraf garip kalacak.” (Ö5)

Örgütsel boyut teması altında ön plana çıkan okul iklimi ile ilgili öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okul iklimi de bir şekilde etkilenecek ve öğretmen derse daha pozitif girecek. Ya da okula daha mutlu gelecek. Öğretmen mutlu olduğu zaman bu öğrenciye yansıyacak. Ve hedefe ulaşmada daha istekli ve gönüllü olacak.” (Ö2)

“Okulu bir kere stabilizasyondan kurtarır. Durağanlıktan kurtarabilir. Sonuçta harekete geçmek için bir itme kuvveti gerekiyor. Ondan sonra hareket oluşuyor. Lider öğretmeni de bu itme kuvveti olarak düşünebiliriz. Onun kuvvetiyle, liderliği ile bir şeyleri başlatabiliriz diye düşünüyorum. Ve bu şekilde okulda yapılacak olan şeyler yapılmış olur aslında. Okul sadece gelinen gidilen, sadece düz memur havası olan yerden çıkar diye düşünüyorum.” (Ö11)

“Okulda bir şeyleri değiştirmek için bir enerji olması gerekiyor. O enerji farklı yerlerde sömürüldüğü için, bilmiyorum öğrencilerin davranışlarından mı kaynaklı, o enerjiyi bulabilsek lider öğretmen de olabiliriz. Sanırım böyle öğretmenlere ihtiyacımız var. Biraz daha aktif, enerjik. O da işte okulun iklimini değiştirecek öğretmenlere ihtiyacımız var.” (Ö14)

“Tabi ki daha yeniliklere açık, daha eğlenceli bir okul olurdu mesela. Farklı yarışmalar yapardık, eğlenceli etkinlikler yapardık. Çalışmadan korkulmayacağı için ve çalışmanın da eğlenceli bir şey olacağını aşılayacağı için bu lider öğretmen etrafına, sana da sevdirecektir çalışmayı, öbürüne de sevdirecektir.” (Ö15)

“Bir kere okul kültürü diye bir durum var. Eğer o okuldaki öğretmenlerin liderlik vasfı baskınsa bu çevreye yansıyor. Çevreye yansıdığında talep artıyor, okul kültürü oluşuyor ve okulun kültürü oluştuğu zaman da burada merkezi bir okul var mesela diğer ilçelerden bile gelen öğrenciler var okula. Kültür oluştuğu zaman çevrede bunun reklamı çok fazla oluyor.” (Ö21)

Liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine yönelik katkısının örgütsel boyutunda ortaya çıkan diğer kodlar öğretmen iş birliği, öğretmen danışması ve yönetim-öğretmen arasındaki iletişimidir. Öğretmenlerden biri öğretmen liderliğinin iş birliğine katkısını; *“Okulda birlikte hareket etme söz konusuysa okulda istediğiniz yönde okulu geliştirebilirsiniz. Burada önemli olan birlikte hareket etmek. Yani bütün okulda öğretmenlerin aynı şey için çaba sarf etmeleri.”* (Ö3) diyerek açıklamaktadır. Başka bir öğretmen ise *“Bir şey sorulduğunda sürekli o kişiye soruyorlar mesela. Kendini geliştirdiği için. Şunu nasıl yapacağız, bunu nasıl yapacağız diye ondan fikir alıyorlar, fikir alışverişi yapmak istiyorlar.”* (Ö21) diyerek öğretmen liderliğinin öğretmen danışmasına katkısını ifade etmektedir. Öğretmen liderliğinin yönetim-öğretmen arasındaki iletişime katkısı olacağını düşünün iki öğretmenden biri *“İdareyle belki de arayı kurabilir belki, arada bağ oluşturur. Öğretmen sorunları ve istekleri ile ilgili idarenin bağını kurar.”* (Ö1) sözleri ile fikrini ifade etmektedir.

Liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine katkısı ile ilgili üçüncü tema olan duygusal boyut altında ön plana çıkan öğrenci motivasyonu hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Çünkü genelde açık konuşayım bizim okulun adı genelde roman öğrencilerin gittiği, köyden öğrencilerin geldiği, akademik başarının çok olmadığı bir okul olarak anılırken öğrencilerin başarıları ile anılması öğrencilere de özgüven getiriyor ve çok mutlu oluyorlar. Bunun da tabi ki olumlu yansımaları oluyor eğitim öğretim ortamına.” (Ö4)

“Bizim okuldaki lider öğretmenler öğrencileri alıyorlar ve sınavdan önce bir geziye götürüyorlar. Rahatlama yani böyle deşarj olma, stres atmaya götürüyorlar...Köydeki çocuk sinema nasıl gider? Çünkü akşam okul zil çaldığı zaman köye gidiyor. Belli yaşa kadar ailesiyle beraber yaşıyor. Hiç sinema görmüyor zaten 18 yaşına kadar, 20 yaşına kadar sinemaya gitmemiş bir insanı sinemayı sevdiremezsin. Atıyorum 20 yaşında anca üniversiteye gidecek de arkadaşları konuşacak sinemaya gidelim diye.” (Ö5)

“Aynı zamanda katıldıkları projede derece yaptıkları için yani Türkiye genelinde bir derece sahibi oldukları için maddi olarak bir ödül de aldılar. Bu da onlar için ekstra bir avantaj oldu. Aynı zamanda öğrenci başına ödül verildi. Onların hesaplarına kendi hesaplarına yattı. Bu açıdan da onlar için ekstra güdüleyici bir şey oldu.” (Ö6)

Öğrenci açısından bunun en önemli amacı öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlamaktır. Öğrenci bu sayede benim için bir şeyler yapıyor bu okulda diye düşündü. Bu hissiyatı verdik çocuklara. Mesela ben saz çalıyorum. Müzik öğretmenimiz ve müdür yardımcımız ile okulda konser verdik öğrencilere. Bu çocuklar hiçbir yerde gitar, saz, canlı müzik duymamıştır yani. Bir düğün haricinde. Biz bunu sırf çocuklar kendilerini mutlu hissetsinler, kendilerini değerli hissetsinler diye yaptık. (Ö7)

“Öğrenciler açısından da şöyle olabilir mesela ben kendi açımdan şöyle düşünüyorum: ben bir konser bir gösteri yaptığım zaman bazı öğrenciler istekli oluyor,

bazıları isteksiz oluyor. Şimdi isteksizleri bu işe katmak zor oluyor. Ama mesela o üç beş öğrenciyle bir şey yaptıktan sonra o öğrencilerin tebrik edilmesi diğer çocukları güdüyor. İşte benim arkadaşım oraya çıkmış, çok beğendiler. Ben de çocukların yanında keman çalıyorum. Karşıdan baktığında etkinliğe katılmanın güzel olduğunu görüyorlar. Bir dahakine ben de katılabılırım diye düşünüyorlar. Üç beş kişiyle yapıyorsam bu etkinlikleri bu defa katılmak isteyen sayısı artıyor.” (Ö9)

Duygusal boyut altındaki diğer bir kod öğretmen motivasyonudur. Etkili okullarda öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecindeki kendi sorumluluklarını kabul ederler ve öğrencilerin öğrenme güçlüklerini düşük sosyoekonomik statünün, yeteneksizliğin veya aile geçmişinin kaçınılmaz bir sonucu olarak görmezler (Leithwood, Sun & Pollock, 2017, s. 132). Araştırmaya katılan bir öğretmenin öğrencinin durumunu değiştiremez bir gerçekmiş gibi görmemek ile öğretmen motivasyonunun artması arasındaki ilişkiye dair görüşleri şu şekildedir:

“Yani hani bu okulda yapılamaz, bizim öğrencimiz yapamaz ya da işte bizim imkanlarımız buna elvermiyor diyerek bir kenara çekilip beklemek insanı hem meslekten hem de yapmış oldu bu işten birazcık soğutuyor açıkçası. Ama bir şeyler yapılabildiğini görmek öğretmeni de güdüyor ve öğretmene de böyle bir katkı sağlıyor. Sadece ders, ders, ders bir yere kadar. Sürekli aynı şeyleri anlatmak ve aynı sınıflara girip çıkmak. Akademik açıdan belli zayıflık var. İnsan bir süre sonra kendini yetersiz görmeye başlıyor. Ama böyle projelerle ve yapılan işlerle bir yerlerde var olabildiğini görünce kendinde güdülemiş oluyorsun. Mesleğe karşı olan saygın da artmış oluyor. Bu açıdan bence öğretmen için de faydalı.” (Ö6)

Örgüte bağlılığı artırıcı bir etmen olan motivasyon, özellikle yapılan işler karşılık bulduğunda, üstler tarafından farkına varıldığında ve sözel ifadelerle teşvik edildiğinde ortaya çıkan güdüleyici bir faktördür (Kurt, 2005, s. 290). Bu doğrultuda fikir belirten bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Liderlik davranışı olan öğretmenlerin okul gelişimi ile alakalı yapmış olduğu çalışmalar eğer takdir görüyorsa ve olumlu sonuçlar alıyorsa yani insan mutlu oluyorsa bunun karşısında o davranışlar daha da gelişerek geliyor. Hani mutlu olmak, tatmin olmak ve performans diye adlandırılacak olursak liderlik yapan öğretmen bu liderlik sürecinde mutlu oluyorsa ve karşıdaki insana birtakım şeyler verebiliyorsa bir dahaki süreçte performansı artarak gelir.” (Ö20)

Öğretmen motivasyonu ile ilgili görüş belirten diğer öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise de şu şekildedir:

“Öğretmen derse daha pozitif girecek ya da okula daha mutlu gelecek. Öğretmen mutlu olduğu zaman bu öğrenciye yansıyacak. Ve hedefe ulaşmada daha istekli ve gönüllü olacak.” (Ö2)

“Mesela öğretmenler açısından şu olabilir. İşte o öğretmen şöyle bir şey yapmış, herkes tarafından çok beğenilmiş. Mesela idare tarafından tebrik edilebiliyorsa diğer hocalar da güdülenmiş olur. O hoca böyle bir şey yapmış ve güzel olmuş derler. O zaman bende mi bir şey yapmalıyım acaba diye düşünüp birbirini etkileyebilirler. (Ö9)

“Şöyle bir şey olabilir mesela lider öğretmen projeler yapmaktan, çocuklarla ilgilenmekten, daha etkin olmaktan ve faal şeyler yapmaktan hoşlanır. Lider öğretmen bunları yaptığı zaman diğer öğretmenler de hani biz neden bir şey yapmıyoruz diye düşünebilir. Herkes bir şey yapıyor, bir şeylerle ilgileniyor diye onlara şevk olarak geri dönebilir bu olay. Ben ileri derecede katkı sağlayacağını, pozitif derecede katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö10).

Liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine katkısı ile ilgili ortaya çıkan son tema sınıftaki öğretimdir. Sınıftaki öğretim teması altında öğretmenler en çok liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin öğrenci başarısına katkısı olacağını ifade etmektedirler. Öğrenci başarısı ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öğrenciler desteklenmeye ihtiyacı olan öğrenciler. Öğretmenlerinden çok fayda görebilecek öğrenciler. Öğretmen öğrenciyi bırakmadığı zaman ve öğrenciyle yoğun ilgilediği zaman bir şeyler başardığını görüyoruz.” (Ö1)

“Dediğim gibi okulumuzun adı duyulmuş oldu. Bu çocuklar e-twinning projesi yapıyor. Bir kalite etiketi alabilmişler. Tübitak da. Demek ki bu çocuklar anlatıldığında, gösterildiğinde, liderlik yapıldığında, onlara inanıldığında başarabiliyor.” (Ö4)

“Eğer bir öğretmen bu okulda bazı öğrencilerde akademik anlamda liderlik yapılabileceğini görür ve o alanda çalışma yaparsa en basitinden okulumuz liseye giriş sınavında daha başarılı bir okul olur. Fen lisesine daha fazla öğrenci gönderen bir okul olur.” (Ö12)

“Öğrenci bir kere okulu severdi. Daha çok severdi ya da. Daha çok bağlanırdı. Çünkü sevmediğiniz zaman gerçekten işkence olabiliyor hem dersler hem de diğer şeyler. Eminim bu başarıyı da artırırdı. Okula çocukların bağlılığını da artırırdı. Devamsızlığı azaltırdı.” (Ö14)

“Lider öğretmen çalıştığı okulu başarılı bir okul haline getirmiş olacak. Öğrenciler de o başarı hazzını yaşayamıyor ya da yaşayabilen az öğrencimiz var diyebiliriz. Dolayısıyla diğer öğrenciler de onu tatmak istiyor. Ama mesela zaman zaman bunu görüyoruz, başka şeyleri gösteriyor. Hani kendi dersim için yeterli değil öğrenci ama aslında ben bunu yapabiliyorum ya da bu nokta da iyiyim, başarılıyım demek istiyor. Çünkü çocuk onu yaşamak istiyor. Yani senin dersinde başarılı olan bir öğrenciye senin gösterdiğin veya genel olarak sınıfın gösterdiği saygı ve yaklaşım diğer öğrenci için de istenilen bir şey haline geliyor ve o da tatmak istiyor. Onun için olumlu bir his sonuçta bu. Ve bu yüzden kendine olan güveni arttıracaktır. Yani yapabiliyorum hissi çünkü her zaman sizi ileriye taşıyan bir duygu.” (Ö17)

“Başarı duygusunu bir yönde tatmin eden çocuklarda daha olumlu davranışlara geçiş söz konusu olabiliyor. Eğitimde kayıp olarak görülen, zorlandığımız çocuklara da katkısı oluyor. Spor ya da diğer projelere katılan öğrenciler için bir artı oluyor. Okulda tutmak ve okula bağlamak için kullanılan bir araç gözüyle bakıyorum ben.” (Ö24)

Sınıftaki öğretimle ilgili olan sınıf iklimi ile ilgili ise bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Orada eğitimi çok içselleştirdiklerini fark ettim. Bir sınıf öğretmeni arkadaşımız vardı. Öğrencileriyle beraber adeta bir şey kurmuştu, bir yaşam, bir yaşam alanı kurmuştu okulda. Sanki orası okul değil de yaşam alanlarıymış gibi. O da onların lideriymiş gibi. İşte her sene sonunda tiyatrolar yaparlardı. Kütüphane gezileri, müze gezileri. İletişimleri çok iyiydi.” (Ö2)

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekildedir: Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında karşılaştıkları engellere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu alt problem çerçevesinde öğretmenlere “Okulda öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında karşılaştıkları engeller nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan bulgular Tablo 4.3’de gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Okulda Öğretmenlerin Liderlik Davranışları Sergileme Noktasında Karşılaştıkları Engeller

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Yönetim Kademelerinden Kaynaklanan Engelleyici Unsurlar	Mevzuat	Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö20, Ö21, Ö24	7
	İdare Tarafından desteklenmeme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö18, Ö20	7
	Mesleki İtibar Kaybı	Ö2, Ö5, Ö20, Ö23, Ö24	5
	Okul Yöneticilerinin Riskten Kaçınmaları	Ö2, Ö8, Ö11, Ö21	4
	Müfredat	Ö2, Ö4, Ö10, Ö17	4
	Milli Eğitim Müdürlükleri Tarafından Desteklenmeme	Ö10, Ö13	2
Veli ve Öğrenciden Kaynaklanan Engelleyici Unsurlar	Veli Engeli	Ö2, Ö4, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24	11
	İzin Engeli	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16	6
	Öğrenci İsteksizliği	Ö1, Ö10, Ö15, Ö17, Ö22, Ö23	6
	Olumsuz Etkilenen Öğrenci	Ö4, Ö13, Ö17, Ö23	4
Öğretmenlerden Kaynaklanan Engelleyici Unsurlar	Meslektaş Baskısı	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö19, Ö21, Ö25	10
	Öğrenilmiş Çaresizlik	Ö14, Ö15, Ö16	3
	Öğretmenler Odası İklimi	Ö2, Ö15	2
Diğer Engelleyici Unsurlar	Ekonomik Engeller	Ö8, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	5
	Zaman	Ö14, Ö17, Ö19	3
	Fiziki Yetersizlikler	Ö9, Ö17	2
	İş Yüku	Ö17	1

Kaynak: Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3’e bakıldığında öğretmen liderliğini engelleyici unsurlar hakkında dört tema oluşmaktadır. Bu temalar: yönetim kademelerinden kaynaklanan

engelleyici unsurlar, veli ve öğrenciden kaynaklanan engelleyici unsurlar, öğretmenlerden kaynaklanan engelleyici unsurlar ve diğer engelleyici unsurlardır. Yönetim kademelerinden kaynaklanan engelleyici unsurlar temasının altında yer alan kodlar: mevzuat (f=7), idare tarafından desteklenmeme (f=7), mesleki itibar kaybı (f=5), okul yöneticilerinin riskten kaçınmaları (f=4), müfredat(f=4) ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından desteklenmemedir (f=2). Veli ve öğrencilerden kaynaklanan engelleyici unsurlar teması altında veli engeli (f=11), izin engeli (f=6), öğrenci isteksizliği (f=6) ve olumsuz etkilenen öğrenci (f=4) kodları yer almaktadır. Öğretmenlerden kaynaklanan engelleyici unsurlar temasında meslektaş baskısı (f=10), öğrenilmiş çaresizlik (f=3) ve öğretmenler odası iklimi (f=2) kodları ortaya çıkmaktadır. Diğer engelleyici unsurlar teması altında ortaya çıkan kodlar şu şekildedir: ekonomik engeller (f=5), zaman (f=3), fiziki yetersizlik (f=2) ve iş yükü (f=1).

Yönetim kademelerinden kaynaklanan engelleyici unsurlar teması altında mevzuat ve idare tarafından desteklenmeme unsurları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerden bazılarının engelleyici bir unsur olarak mevzuat ile görüşleri şu şekildedir:

“Mevzuatla ilgili engeller olabiliyor. Bazen düşündüğün şeyi illa böyle kâğıda dökmen gerekiyor ya da işte bir şekilde prosedürüne uygun hale getirmen gerekiyor. Bu da insanı yorabiliyor ya da düşündüğün şeyi yapamıyorsun tam olarak. Hani belki bu kadar evrak işi olmasa daha çok şey yapılabileceksin ama yani bazen o evrak silsilesine takılıyor insanlar.” (Ö6)

“En çok aşılamayacak engel herhalde mevzuat olsa gerek. Mevzuatın dışına sonuçta çıkamıyorsunuz. Bu yüzden mevzuat birinci engelleyici etken olabilir bizler için ve buradaki herkes için bence. Mevzuatın dışına çıkamadığımız için özgürleşme ortamımız olmuyor.” (Ö11)

“Mevzuat, kâğıt, kalem işleri. İşte sürekli bir şeyler mesela. Angarya işler insanı yoruyor ve isteksizleştiriyor. Her şey belirli bir çerçeve içerisinde olacak.” (Ö15)

“Bir kere mevzuat gereği aynı okul çatısı altında dört ya da beş çeşit öğretmen kimliği ile görev yapılması. Sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi şeyler öğretmenlerin gerçekten çalışma şevkini kırıyor. Aynı üniversiteden mezunsunuz aynı bölüm mezununuz bir tanesi sözleşmeli bir tanesi ücretli. Zaten sözleşmenin de kadrolu öğretmenin de aldığı para ile kendini geliştirebileceği noktayı düşündüğümüzde ücretli öğretmenin neyle karşılayacağını artık siz düşünün.” (Ö20)

“Mevzuatta elimizi kolumuzu bağlıyor. Ki bence çoğunlukla o yani. Mevzuatta ilk topun ucunda her zaman biz varız. Öğrenci haklı, veli haklı ama öğretmen haksız. İtibarsızlaştık. İtibarsızlaşmayı geçtim ama en ufak bir şeyde biz yanıyız. Engelliyor yani. Ben yapacağım ama benim arkamda kimse durmayacak. Beni destekleyen bir şey yok diye düşünebiliyoruz.” (Ö24)

İlk tema altında diğer bir öne çıkan engelleyici unsur idare tarafından desteklenmemedir. İdarenin tutumunun liderlik yapma davranışını olumlu yönde olduğu kadar olumsuz olarak da etkileyebileceğini öğretmenlerden biri *“Ekonomik anlamda desteğe ihtiyacınız olan bir şey yapmak istiyorsunuz. Karşılığında bir destek bekliyorsunuz. Bu desteği ne kadar alabiliyorsanız o kadar devam edebiliyorsunuz. Hani okul idaresine gittiğinizde elinizdeki problem ya da yapmak istediğiniz bir şey varsa hocam siz yapın gereken ne diye soran bir idare ile aman hocam başımız ağrımazın işte şimdi bu saatte bu olur mu diyen bir idare farklı şekilde etkiliyor yapma isteğinizi.”* (20) diyerek ifade etmektedir. Öğretmenlerin bazıları liderlik yapma konusunda yalnız bırakılacaklarını düşünmektedir. Bununla ilgili bir öğretmen, *“Arkadaşlarından ve idari kısımdan yeterince destek göremeyeceğin ve yalnız kalacağını düşünmesi en büyük sorunlar bunlar bence.”* (Ö8) diyerek görüşünü belirtmektedir. Bunun yanı sıra bir öğretmen, okul yöneticilerinin liderliği paylaşmak istemedikleri için öğretmen liderliğini desteklemediklerini *“İdare de tabi kendisi gibi açık açık fikir sunanı her zaman istemeyebiliyor. Çünkü kendisi daha baskın olmak istiyor. O yüzden öyle bir idare engeli ortaya çıkabiliyor.”* (Ö18) sözleri ile ifade etmektedir. Öğretmenlerden bazılarının idarenin desteklememesi ile ilgili diğer görüşleri şu şekildedir:

“Yani her anlamda müdürün öğretmene, öğretmenin de müdüre güven duyması lazım. Sürekli uyaran, sürekli kuralları hatırlatan, bununla ilgili işte sürekli yönetmeliği gösteren, onu işaret eden bir müdür değil de daha çok öğretmene güvenen, öğretmenin yanında duran biri olmalı.” (Ö2)

“İdare destek vermeseydi benim motivasyonum bozulacaktı. Motivasyonum bozulunca yapmak belki istemeyecektim belki. Ben yine yapardım ama moralim bozulacaktı. Onun olumsuz etkisi olacaktı belki. Sosyal medyadan da takip ediyoruz, morali bozulduğu için bu işleri yapmak istemeyen ve uğraşmak istemeyen öğretmenler de var. Kendi arkadaşlarımızdan da bunu duyuyoruz.” (Ö4)

Öğretmenler kendilerinin bazen söylemlerle bazen ise alınan kararlarla savunmasız ve güçsüz durumda bırakıldıklarını ve itibarlarını kaybettikleri ifade etmektedirler. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler bunun öğretmen liderliği önünde bir engel olduğunu düşünmektedirler. Mesleki itibar kaybı ile ilgili öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ben bu mesleğe başladığımdan bu yana yani 15 yıldır öğretmenlere değer algısı toplumda maalesef ki sürekli olumsuz yönde ilerliyor. Öğretmen sanki çok etkisiz eleman. Üst yönetimler öğretmene istediğini yaptırabilir. Öğretmen değersizleştiriliyor bence. Bakanlığın bu anlamdaki politikalarını ben çok beğenmiyorum. Mutlu da değilim.” (Ö2)

“Benim velimi kimse üzemez diye ifadeler kullanan yöneticiler gördük. Veli patronsa, çocuk da müşteri ise o zaman bizim işimiz pazarlamacılık oluyor. Kaba bir ifade ama yani biz sanki bilgiyi gerçekten satmış oluyoruz. O yüzden öğretmen de kendini riske atmak istemiyor.” (Ö5)

“Maalesef öğretmenlerin özlük hakları, sendikalar, şu anki ekonomik durumlar ve sosyal kültürel çerçeve içerisinde maalesef öğretmenler hak ettikleri yerde değiller. Bunu 28 yıllık süreçte çok iyi gördüm.” (Ö20)

Öğretmenler, okul yöneticilerinin kendilerini garantiye almak ve kurallara uygun davranmak amacıyla inisiyatif ve sorumluluk almaktan kaçınmalarını bir engel olarak görmektedir. Yöneticilerin riskten kaçınması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Bu anlamda sadece idarecilerin kendi kaygılarını düşünmesi, kendi çizgisiyle ilgili aman herhangi bir tehdit oluşturmaması durumuna girmesi öğretmen için zor olabiliyor. Okulda güven ortamı olması lazım bence. Herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman öğretmenin de bunu bilmesi gerekir çünkü liderlik inisiyatif de doğurur. İnisiyatif alman gerekir. Çünkü milli eğitim sisteminde başarılı olmak istiyorsan inisiyatif alman lazım. Yani risk alman lazım.” (Ö2).

“Okul yönetimi de aynı şekilde teşvik etse, pozitif bir iklim oluştursa öğretmen biraz daha kendini gösterir şekilde hareket edebilir. Ama okul yönetiminin de belli yetkileri olmadığı için o konularda sürekli kendilerini garantiye almaya çalışıyorlar. Sorumlulukları çok fazla. Öyle olduğu içinde öğretmenler ilerlemekte zorlanıyor.” (Ö21)

Yönetim kademelerinden kaynaklanan engelleyici unsurlar temasında ortaya çıkan diğer unsur olan müfredatla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Dezavantajlı okulda başka bir engel de müfredat. Ben sekizlere girmediğim için daha rahat hareket edebiliyorum. Mesela 6’ların seviyesi gerçekten iyi değil. Benim oradaki etkinlikleri değiştirmem lazım. Onların seviyesine, ilgisine göre yapmam lazım. Bunun için zaman ayırmam lazım. Okuldaki zaman kesinlikle yetmiyor” (Ö4).

“Öncelikle müfredattan kaynaklandığını düşünüyorum ben. Müfredatı yetiştirmek için sürekli öğrenciye bilgi vermek ve sürekli bilgi yüklemek temel amacımız oluyor. Yani başka bir sosyal etkinlik yapıp, ne bileyim başka türlü eğitimler verip çocuklara ya da aktiviteler düzenleyip onlara liderlik etme olanağımız fazla olmuyor.” (Ö10)

“Örneğin, belli bir müfredatı takip etmek zorunda kalıyoruz ve kimi zaman yoğun oluyor. Bu durumda da aslında yine ilgilenmemiz gereken öğrencilerle birebir çalışma fırsatında sıkıntı yaşıyoruz zaman açısından” (Ö17)

İki öğretmen biri Milli Eğitim Müdürlüklerinden beklenen teşviği göremediklerini diğeri ise öğretmenlerin bireysel olarak yapmak istedikleri katkıların bu kurumlarca engellendiğinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ilgili görüşleri şu şekildedir:

“İdarenin ya da Milli Eğitimin bunu takdir etmemesi. Lider öğretmenleri ödüllendirme, tebrik ya da teşekkür etme gibi teşviklerin yapılmaması. Bu da engeldir diye düşünüyorum. Çünkü sürekli çabalıyorsun, çabalıyorsun ama bunun bir karşılığı olmalı. Sadece öğrenciden göremezsin yani. Öğrenci fazla bilemez bunun katkısını. Ama işte idare, Milli Eğitim, üstler yani bunu takdir ederse daha da teşvik edeceklerini düşünüyorum.” (Ö10)

“Çevresi geniş olan arkadaşlarımız ya da lider olarak bir arkadaşımız çevreden bazı ihtiyaç olan şeyleri edinmeye çalıştığı zaman bunu direkt ilçe milli eğitimden yazı geliyor ya da uyarı geliyor. Ben bunu daha önce yaşamıştım. İlçe milli eğitimden uyarı gelmişti. Dışarıdan temin ettiğim malzemelerden dolayı devletin itibarını kötülediğimi düşünmüşler. Kötü duruma düşürdüğümü söylemişlerdi. Kendisi destek değil köstek oluyor. Soğutuyor seni yani. Meslekten soğutuyor, yaptığın işten soğutuyor.” (Ö13)

Bu problem durumuyla ilgili ortaya çıkan ikinci tema veli ve öğrenciden kaynaklanan engelleyici unsurlardır. Okulun paydaşlarından olan velilerden kaynaklı engelleyici unsurları öğretmenler sık bir şekilde dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda bu engeller, velilerin bilinçsiz olmasından ve korumacı tutumlarından kaynaklandığı gibi velilerin öğretmenlerin yaptığı çalışmalara müdahale etmesinden ve öğrencileri yeteri kadar desteklemeyip ilgisiz davranmalarından da kaynaklandığı görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Veliler çok bilinçli değil. Evde çok bir destek yok. Sadece akademik anlamda düşünmeyin. Mesela ben sınıf rehberliği yaparken girdiğim sınıflarda, sadece kendi sınıfıma da değil, oturmayı, kalkmayı konuşmayı, büyüklerin karşısında nasıl konuşulur. İşte sen dili ben dili. Arkadaşlar arasında şakalaşma dozları vesaire her konuda siz çocuklara örnek olmalısınız. Akademik anlamda düşündüğümüzde de mesela dil öğretiyoruz değil mi? Evde tekrar etmesi gerekiyor. Her ders için geçerli ama. Evde bunu anne baba demez. Sen bugün ne yaptın? Dersin var mıydı? Ödevin var mıydı? Çocukla iki sohbet etmezse. Şimdi ben evde yapılması gereken şeyi de sınıfta yapmak zorunda kalıyorum. Ödev nasıl yapılmalı? Ders tekrarı nasıl yapılır? Oturuyoruz mesela o gün konumu anlatacağım hani bırakıyorum onu. Ödev böyle yapılır. Ya da teneffüste mi neyse artık. Bazı öğrencileri tek yakalıyorum yanıma. Bazı çocuklara tek tek anlatmak gerekiyor. Çünkü inanın çocukların var yani rehberliğe ihtiyaçları var. O konuda çok az veli bilinçli. Bu konuda öğretmenin örnek olması gerekiyor. Ona göstermesi gerekiyor doğru ve yanlış.” (Ö4)

“Veliyle diyalog da önemli tabi. Yani birçoğu bilinçsiz kesim. Senin normal kurduğun cümleyi bile anlayamayan, farklı yöne çeken insanlar. Ki bizim öğretmen çevremizde bile var bunlar yani kendi çalıştığın ortamda. Veliye de her şeyi çok düzgün cümlelerle anlatmak. Ya da düzgün cümleyle anlatsan bile anlamayana tekrar tekrar açıklamak zorunda kalıyorsun. O da bence engel teşkil ediyor.” (Ö15)

“Belki öğrenci veli açısından da bizim buradaki velilerimizde ilgisizlik var diyelim genel olarak. Bir takipsizlik söz konusu ya da iletişim kurduğün zaman da çözüm odaklı pek çalışmıyoruz gibi. Yani bir şey söylüyoruz evet ama arada sırada bize dönüyorlar ya da aynı fikirde uzlaşmıyoruz. O yüzden de çocuklar biraz takip edilemiyor gibi değerlendirebiliriz.” (Ö17)

“Veliler açısından sorun kesinlikle ve kesinlikle ilgisizlik. Çocuğun arkasında destek olabilecek velisi yok. Destekten kastım ders desteği değil. Ben matematikten anlamıyorum diyor veli mesela. Ben senden matematikten anlamayı beklemiyorum.

Zaten öyle bir durumunuz olsaydı benim işim olmazdı. Sen matematikten anlıyor olsaydın herkes kendi çocuğuna matematik dersi verirdi ve benim de işim olmazdı yani. Ama çocukları takip de etmiyorlar. Öyle bir sıkıntı var. Defteri hiç olmayan öğrencimiz var okulda. Defterinin olup olmadığını, bitip bitmediğini ya da yazıp yazmadığını hiç kontrol etmeyen velilerimiz var. Söylesen de bununla ilgilenmeyen velilerimiz var. Ödev hiç yapmayan öğrencilerimiz var. Bu tip sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Gerçekten söylüyorum, ailesi destekleyen öğrenciler başarılılar. Ama aile desteği olmayan öğrenciler de yok olup gidiyorlar.” (Ö19)

“Bizim okulumuzdaki velilerin desteği neredeyse yok gibi. Ortada veli yok çünkü. Yani yüz veli varsa eğer okulda öğrencisini takip eden veli bunun yüzde beşidir. Ama burası biraz kırsal bir alan, biraz şehirden uzak ve ekonomik anlamda da zor geçinen veliler var. Burada parçalanmış aileler çok fazla. Dolayısıyla öğrenci ile veli arasındaki diyalogu ancak ev ziyareti yaparak görebiliyorsunuz. Ya da çocuğun işte okuldaki, kantindeki ya da sınıftaki davranışlarına bakarak öğrenebiliyorsunuz.” (Ö20)

“Aynı şekilde veliyle alakalı da sıkıntı yaşayabiliyoruz. Mesela ben kendi sınıfımla alakalı çocuğun ruhsal, duygusal ve fiziksel gelişimiyle alakalı bilgi sahibi olmak istiyorum. İnceliyorum öğrencileri de. Ama bunu veliye anlatmaya çalışıyoruz, rehber öğretmenle görüştüğümüzü söylüyoruz mesela. Siz iki öğretmen ne görüşebiliyorsunuz ki benim çocuk hakkında? Ne konuşabilirsiniz dediği oldu. Benim morali çok bozuldu. Aşırı derecede üzüldüm yani. Böyle olunca da insan hareket etmek de zorlanıyor. Veliden destek almayınca insan ilerleyemiyor yani sonuçta.” (Ö21)

“Velinin de öğrenciyi yeterince takip etmemesi, veli toplantılarına az velinin katılması diyebilirim. Bir de bizim öğrencilerimiz velilerine karşı saygılı davranmadıkları için saygı kavramını yitirmiş gibiler. Ben veliye şikâyet etmek için aradığımda, işte öğrenci okulda bana bugün böyle bir saygısızlık yaptı dediğimde aynısını bana da yapıyor diyor mesela. Hani evde yaptığı şeyi bize de yapıyor, normalmiş gibi geliyor. Veliyle iş birliği içerisinde hareket edemiyoruz. Daha korumacı yaklaşıyorlar. Eline tablet, bilgisayar telefon vermekle iyi ebeveyn olduklarını düşünüyorlar. Çocukları pandemi zamanında da telefon verip susturmuşlar oyun oynatmışlar. Onun sıkıntısını yaşıyoruz yani.” (Ö22)

“Çocukların iyiliği için davransak da bazen onlar çocuğumu ayrıştırıyor, çocuğumu ötekileştiriyor gibi düşünüyorlar. Biraz da ebeveynlik içgüdüleriyle, duygusuyla yapıyorlar. Bu noktada bizim elimizi kolumuzu bağlayabilir. Örneğin, çocuğun kendisi akademik olarak düşük ve davranış sıkıntısı var. Algılamada sorun yaşıyor. Spora ya da bir başka şeye yönlendirelim, en azından çocuk farklı bir şeylerle ilgilen sin diye düşünüyoruz. Ama bu noktada veliler karşı çıkabiliyor bize.” (Ö24)

Öğretmenlerin bir kısmı velilerden kaynaklanabilecek diğer bir engelleyici unsur olarak izin konusunu dile getirmektedirler. Yapılacak etkinlik ve çalışmalarda velilerden izin alınmasının gerekmesi ama velinin onayının olmaması ya da veliye ulaşamama gibi sebepler öğretmen liderliğini engelleyici unsurlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İzin sıkıntısı olabilir. Ya da öğretmenin okul dışında yapacağı etkinlikler olabilir. Onlara da veliden kısıtlama gelebilir. Okul dışında sanatsal etkinlikler veya sportif etkinlikler olabilir. Veliden yana bir güvensizlik olabilir.” (Ö1)

“Yani öğrenci veli ilişkisi bakımından da bir sorun yaşayabiliyoruz çünkü bazen veli izin belgesi istiyorsun, veli olayı anlamıyor izin vermiyor ya da veliyi bulamıyorsunuz. Ulaşamıyorsun. Bazen çocuğa verdiği evrak çocuk tarafından kaybediliyor. Veliyi okula çağırıyorsun gelemiyor. Köyde oturuyor işte. Bazılarının annesi babası yok. Bir kısmı ile büyükanne ve büyükbaba ilgileniyor. Hasta oluyorlar. Onlar da gelemiyor. Bu açılardan sorun yaşıyor açıkçası.” (Ö6)

“Onun haricinde mesela ben yine köy okulundayım, çocuklarla bir konser, bir şey yapmak istiyorum ama merkezde yapmak istiyorum. Şimdi bunu merkezde yapmam için de bazı izinler almam gerekiyor büyük ihtimalle. İşte hocam biz sizi nasıl getireceğiz, götüreceğiz de o kadar öğrencinin sorumluluğunu nasıl alacağız edeceğiz de. Veliler. Velilerden bu konuda bir destek alamayabilirim. Şimdi ben bir yetenekli öğrenciyi götüreceğim ama diyelim ki veli buna izin vermedi. Bunun için yine evrak doldurması lazım, imza atması lazım. Bununla alakalı şeyler olabilir.” (Ö9)

“Veli bağlamında düşünürsek veli izni gerekiyor tabi ki öğrenciyle yapabileceğimiz her şeyde. Öğrenciye liderlik edeceğimiz her türlü organizasyonda velinin isteğinin olması gerekiyor sonuçta. Tabi izin belgesi alıyoruz. O bile bizim için sınırlandırıcı bir durum açıkçası.” (Ö11)

Öğrenciden kaynaklanabilecek bir engelleyici unsur olarak öğrencilerin isteksiz olması görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin etkinliklere veya derslere katılmakta isteksiz olduklarına ve öğretmenin liderliğini kabul etmeyen öğrencilerin bulunduğu dair düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“En başta öğrenciden bir engelle karşılaşabilir. Bu nasıl olabilir? Öğrencinin fazla isteksizliği olabilir. Tabi ki bu da yine öğretmenin görevidir. Onun isteğini canlı tutabilmek öğretmenin görevidir. Belki yapmak istediğim şeylerde öğrenciden isteksizlik görürsem bunu gerçekten yapmalı mıyım diye düşünebilirim.” (Ö1)

“Bunun için veliye ve çocuğa başvurduğunuzda tamamen isteksiz bir şekilde karşılaşıyoruz. Ya da sınıfta çocuğun katılım sağlaması için çocuğu zorladığımızda ben katılmak istemiyorum, zaten ben ailemin zoruyla geliyorum diye bir tepkiyle karşılaşılabiliyoruz yani. Öyle bir öğrencimiz var hatta. Hiçbir etkinliğe katılmak istemez, hiçbir liderliği kabul etmez. Sınıfta kesinlikle kendisini lider olarak göstermeye çalışmak için elinden gelen her şeyi yapar ve her sözü söyler. Yani o öğrenci geliyor aklıma liderliği baltalama konusu gelince.” (Ö10).

“Öğrencinin isteksizliği bir kere öğrenci isteksizliği. Mesela yarışma yapıyoruz ne bileyim işte Türkçe öğretmenimiz de aynı şekilde okulda kitap okuma yarışması yapıyor. Ödül için 150, 200₺ gibi para belirlediler. Hem de veliler de okusun diye velileri de sınava alacaktık ama öğrenciler, bu para için kitap mı okunur diyor. Ya da bir hediye aldığımızda ya da hediye vereceğim dediğimde geçen gün bana bir öğrenci alt tarafı kitap kalem veriyorsunuz dedi.” (Ö22)

“Yani bir pano hazırladık hocam okula köşe, ben orada sürekli güncel tutayım dedim. İşte günün atasözünü, değini, fıkrasını ve bilmecesini İngilizce şekilde oraya bir yazdım ve her hafta güncelleyim dedim. En azından klasik panolardan olmasın diye bütün sınıflara söyledim. Sadece birkaç öğrenci ilk gün ilgilendi. Mesela bu benim motivasyonumu düşürdü, bir daha bir şey yapmak istemiyorum okulda. Sadece akademik başarıya da yönelmedik. Geçen sene kendileri çocuklar futbol turnuvası istediler. Kendileri istediler ve turnuva düzenlendi ama turnuvaya katılmadılar. Böyle bir isteksizlik.” (Ö23)

Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin ailevi durumlarının ya da ailenin eğitime ve öğretmene bakış açısının öğrencileri olumsuz etkilediğini ve bunun da öğretmen liderliği için engelleyici bir unsur olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Sınıfta da öğrenciyi konuya hazırlamak ya da konuyu pekiştirmek için bir şey yaptığımızda veli bunlar gereksiz diyor. Niye yapıyorsunuz diye soruyor. Bunlar sınavda çıkmayacak diyor. Veli çok etken bu konuda. Bazen çocuklarla konuşurken çocuklar bu ne işimize yarayacak ki diyor. Çocuk evinde bunları duymasa kullanmaz bu cümleleri. Veliler öğretmene işini öğretmeye çalışıyor, okul yönetimine işini öğretmeye çalışıyor.” (Ö4)

“Yani kendi hayatıma baktığım zaman, örneğin kendi öğretmenlerimi değerlendirdiğim zaman biz öğretmenlerimiz çok önemsiyorduk ve bize söyledikleri şey bizim için çok kıymetli oluyordu. Ve gerçek anlamda ondan etkilenip belki de hayatımızın dönüm noktalarında bir şekilde bilinçaltı olarak bizde ortaya çıkıyordu. Ama ben şimdi çalışırken mesela o duyguyu alamıyorum öğrenciden nasıl birebir yanıma çağırsak, onunla özel bir paylaşım, özel bir an yaşasak bile bundan sonra evine gittiğinde o ortam onu daha çok etkiliyor. Annesi, babası veya köyün etrafında diyeyim. Bundan daha çok etkilendikleri düşünüyorum. Çünkü dönüp bana işte köyde şu oldu diyebiliyorlar veya annem babam bunu söyledi diyebiliyor. O noktada belki de yetersiz kalıyoruz. Yaşadıkları çevreden daha fazla etkileniyorlar diyebilirim.” (Ö17)

Öğretmenlerden kaynaklanan engelleyici unsurların başında meslektaş baskısı gelmektedir. Öğretmenler tarafından bu baskı bazen yapılan işlerin kısıklanması olarak adlandırılırken bazen de çıtayı yükseltmek olarak adlandırılmıştır. Bu konuda öğretmenler genellikle yaptıkları işin diğer öğretmenler tarafından gereksiz veya angarya olarak görülmesi yoluyla motivasyon düşüren bir engelleyici unsur olarak tanımlamışlardır. Dikkat çektikleri diğer bir nokta ise bir öğretmen farklı bir şey yaptığında diğer öğretmenlerin de ya kendilerini zorunlu hissetmeleri ya da kendilerinden de bu işlerin bekleneceğini düşünmeleridir. Bu konuda öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi çok yeni bir şey yapıyorsa o öğretmen ve diğer öğretmenler tabii yılların verdiği alışkanlıkların dışında bir şey görüyorsa eğer ilk önce olmayacağını söyleyecektir. Sonra olduğunu görünce de eleştirebilir hala. Sonra daha güzel bir şeylerle karşılaşırsa kendi yapmaya çalışacaktır. İlk önce olumsuz yaklaşacak, sonra eleştirecek ve sonra kendisi yapmaya çalışacaktır. Genelde benim gördüklerim bunlar...Yani şöyle yılların getirdiği monotonluktan ve hep aynı şeyleri yapmaktan çıkış insanlara zor gelir. Yani değişim her zaman zor gelir. Bence karşı olmalarının nedeni bu. Değişimin zor gelmesi. Kesinlikle önce bir eleştirilir bence. Biraz da şey olabilir, burada yaş kategorisine ayrılabilir aslında. Bir yaşın üstündeki öğretmenler eleştirmeyebilir, destek olabilir. Belirli bir yaşın üzerindeki öğretmenler ise daha fazla eleştiriyor diye düşünüyorum. Bu açıdan da bakılabilir.” (Ö8)

“Diğer bir şey de öğretmenlerin, yani diğer öğretmenlerin buna tepki göstermesi. Yani lider öğretmensin, bir şeyler yapmak istiyorsun diğer öğretmenler bunu çıtayı yükseltmek olarak kabul ediyorlar. Yani sen yaptığın zaman biz kötü görünüyoruz. İşte birisi yaptığı zaman neden onu yaptın, boş versene, işte işine

baksana gibi olaylar oluyor öğretmenler arasında. Bu da engelleyen çok büyük bir etken diye düşünüyorum...Neden böyle yapıyorsun, neden yükseltiyorsun gibi takılmalar oluyor. Kesinlikle bir şey yaptığın zaman böyle bir bakışların sana değiştiğini, böyle bir uzaklaştığını, sanki tuhaf bir şey yapıyormuşsun gibi böyle tepki gösterdiklerini düşünüyorum ben. Mesleğimizde her okulda olduğunu düşünüyorum açıkçası. Gerçekten bir şey yapmak isteyen öğretmenlere sanki angarya bir şey yapıyormuş gibi, hani eziyetten hoşlanıyormuş gibi bir şey oluyor insanlarda. Bir şey yapasın gelmiyor öyle olunca da.” (Ö10)

“Türk toplumunda çekememezlik diye bir kavram var. Maalesef lider olan kişi çok fazla sevilmiyor. Ayağını kaydırma gibi durumlar söz konusu oluyor. Okulumuzda da aynı şekilde yani illa istemeyen vardır lider konumunda olanı. Kendisi olmak ister ama olmak için de uğraşmayan insanlar var.” (Ö13)

“Diğer öğretmenler istemezler hiçbir zaman senin lider olmanı. Bu konuda çok netim. Çünkü çok fazla kıskançlık var öğretmenler arasında... Sen şimdi burada bir kurs versen matematik öğretmeni bak matematik kursu dışında satranç kursu da veriyor deyip bunu çekemeyen de çok öğretmen olacaktır. O da bir liderlik, kurs vermek bir liderlik yani. Ama para kazanma var işin içinde. Sanki cebinden veriyormuşçasına onu bile istemeyen arkadaşlar var. Ne güzel öğrencilerimize bir şeyler daha katılacak diye düşünülmüyor.” (Ö15)

“Ondan daha iyi bir şey yapıyor olmam zaten onu rahatsız ediyor. Benden daha iyi öğretmen gözüyle bakıyor. Ya bu onu gerçekten sinir ediyor ya da şöyle bir durum da olabilir. Şimdi sen yaptığın zaman beklenti ondan da oluyor. Ben de mi yapmak zorundayım? Zorunda kalma korkusu olabiliyor.” (Ö19)

“Diğer öğretmenler fikir alışverişi yaptıklarında yardımcı olabilirler. Ama bazen de arkadaş ilişkilerinde kopukluklar yaşanabiliyor. Yani bu da çekememezlik olaylarına sebep olabiliyor. Hani destekleseler o arkadaşı, biraz daha onore edebilseler. Ama bizim kendi iç yapımızda var yani öyle kıskançlık, kıskanma durumları oluşabiliyor. Ama fikir alışverişi, birlik beraberlik, paylaşım duygusu kuvvetli olsa insanlar daha bir kendilerini ilerletmek için çabalarlar. Mesela ben tezsiz yüksek lisansı bugün yarın bitecek diye söylüyorum. Uzman öğretmenlik kademesi ortaya çıktıktan sonra böyle bir tuhaf gözlerle bakıyorlar. Aman nasıl olsa bir şey olmayacak diye bakarlarken bu sefer kıskançlıkla bakıyorlar. Yüksek lisansı zaten sen kendin için yaptın, kendini geliştirmek için yaptın diyor bana. Milli Eğitim Bakanlığı böyle bir hakkı niye veriyor ki size diyor. Mesela tezsiz yaptım, ALES'e girmedik. Parayla aldın gibi ifadelerle de karşılaşabiliyoruz ama öyle değil. Biz de tezliyle tezsiz arasındaki fark tezlide sunum yapılıyor, biz yapmıyoruz. Ama bunu insanlara anlatamıyorsun. Bu sefer de ne yapıyorsun? Kendini geliştiriyorsun ama liderlik olarak ön plana çıkmıyorsun.” (Ö21)

“Mesela bazı öğretmenler çocukları geziye götürdüğüm zaman beni eleştiriyor. Orada onlara nasıl sahip çıkacaksın? Bu sorumluluğu nasıl göze alıyorsun? Açıkçası onların o davranışı benim hoşuma gitmiyor. Biraz kıskançlık seziyorum. Bunu da nasıl anladım? Bir yıl sonra otobüs tutmuş. Sınıfını sinemaya götürmeye çalışıyor. Hani beni bir yıl önce eleştiriyordun. O zaman bu takdir ettiğin ama söylemediğin bir şey. Mesela ne denilebilirdi? Böyle çok güzel düşünmüşsün. Çocukların arasında gerçekten daha önce sinemaya gitmemiş olanlar vardır. Benim sana destek olmamı ister misin? Ya da hafta sonu benim işim yok. İstersen ben de gelebilirim gibi öneri veya yardım bu şekilde olur veya olmalı.” (Ö25)

Öğretmenlerden kaynaklanan engelleyici unsurlardan bir diğeri öğrenilmiş çaresizliktir. Üç öğretmenden birinci olumsuz deneyimlerinin onun yeni şeyler denemesine ket vurduğunu belirtmektedir. İkinci öğretmen ise meslekte geçirdiği yıllar sonrasında ilk zamanlardaki şevk ve hevesini koruyamadığından

bahsetmektedir. Üçüncü öğretmen ise toplumsal ve ülkeyi ilgilendiren olayların öğretmenlerin üzerindeki olumsuz etkisinden bahsedip cesarete ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu konuda fikir belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Yani umutsuzluk bir kere. Sanırım bu sadece bizim okulla alakalı değil. Umutsuzluk söz konusu. Zaten biz elimizden geleni de yapsak bir şey değişmeyecek. Bir şey olmayacak. Zihnimize bu yerleşiyor. Bir şeyler yapmak istediğimde, en azından kendi adıma konuşacağım, bir şeyler aklımdan geçiyor ama aklıma hep olumsuz konuşmalar geliyor. Ya da atıyorum eski deneyimlerimi görüyorum. Bir şey yapmaya çalıştım, başaramadım. O başarısızlık hep heveslerin kırılmasına yol açıyor. Zaten olmayacak, biz düz devam edelim diye sanırım bu girişimler veya etkinlikler ne diyorsak adına sekteye uğruyor.” (Ö14)

“Biraz da herhalde 16 yılın bir yorgunluğu var. Var yani ister istemez yoruluyorsun...İlk yıllardaki heyecanı kalmıyor insanın ister istemez. Kaldı desek yalan olur hocam. Kalmadı yani.” (Ö15)

“Cesareti yoktur. Cesaret verilmesi gerekir. Benim de kafamdan birçok şey geçiyor ama düşünüyorsun ondan sonra biraz zor geliyor. Neyse boş ver diyorsun mesela. Orada işte seni tetikleyen bir şeyin olması lazım. Bu artık idare mi oluyor, çevrendeki diğer arkadaşların mı oluyor orasını bilemedim pek. Biraz maddi de olabilir şimdi, toplumsal olaylar belki ülkeye küsmüşsündür, siyasi olaylar olabilir. Bilmiyorum yani her şey olabilir. Her şey etkidir insanlar üzerinde.” (Ö16)

Öğretmenlerden kaynaklanan bir diğer engelleyici unsur ise öğretmenler odası iklimidir. Bu konuda fikir belirten öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenler odası normalde öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, olumlu bir ilişki kurdukları, iş birliği yaptıkları ve öğrencilerle ilgili çözümler ürettikleri bir yer olması gerekirken bazen siyasi düşüncelerden bazen de kişiler probleminden dolayı öğretmenler arası iletişimi engelleyen konumunda olabilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Bu okul kültürünü oluşturmak öğretmenler arasındaki ilişkiye çok bağlıdır. Öğretmenler arasındaki bağlılık, dürüst ve samimi bir ilişki kurabilme, öğretmenler odasındaki o ruh diyeyim muhakkak liderliğe yansıyacaktır. Çünkü ben kendim çok fazla buna dikkat ediyorum. Yani okula geldiğiniz zaman ya da teneffüse çıktığımız zaman bir nefes aldığımız yer öğretmenler odası. Burada diğer öğretmenlerle iletişim bu anlamda çok önemli. Eğer negatif anlamda bir iletişim varsa ya da bazen oluyor böyle Türk eğitim sisteminde siyasetin öğretmenler odasına girmesi negatif bir elektrik yaratabiliyor. O da olumsuz yansıyabiliyor.” (Ö2)

“Ortam yani çalışma ortamı da önemli tabi. O da insanın heyecanını biraz söndürüyor. Şimdi biz burada teneffüslerde önceden, 5-6 yıl öncesinde falan geldik öğle arasında bizim muhabbetimizin çoğu öğrencilerdi. Tabi kendimizi de konuşurduk ama biri konuşur diğerleri gülerdi. Çok güzel stres atardık. Şimdi gruplaşma, gereksiz küskünlükler falan olduğu için hani öğrencilerle ilgili de çok iletişim kuramıyorsun. Hani konuşuyorsun ama öğretmenler odası öyle yani. Öğretmenler odası yine öğrencilerin konuşulduğu bir yer oluyor. Ne yapabiliriz diye konuşuyorsun vesaire. Eski tat tuz olmadığı için herhalde benim de isteğim yok yani. Çalışma ortamı çok önemli. Burada kaç saatini geçiriyorsun.” (Ö15).

Diğer engeller teması altında ön plana çıkan engel ekonomik boyuttur. Bu konuda fikir belirten öğretmenler bir etkinlik veya aktivite yapmak istediklerinde maddi açıdan destek göremedikleri ve bu açıdan maddi getirisi olan etkinliklerden kaçındıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerden bazılarının ekonomik engellerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Yeni bir şey yapan öğretmen gerektiği kadar maddi ya da manevi desteklenmediği için yapsan da ne olacak? Hatta şöyle diyebiliriz yani yeni, farklı bir şey yapmaya çalışan öğretmen maddi olarak zarar da görebilir.” (Ö8)

“Yani bir etkinlik yapacaksa büyük engel belki maddi olabilir. Maddi bir engel olabilir. Malzeme konusunda işte...Okul yönetimi de bu konuda engel olabilir. O da maddi açıdan. Maddi bir şeyse kaynak bulamayabilir, ulaşamayabilir, isteyemeyebilir.” (Ö16).

“Veliler açısından maddi durum bazı şeylere müsaade etmeyebiliyor. Hani o açılardan sıkıntı olabilir. Fikir olarak genellikle destekliyorlar. O yüzden sadece maddi olarak olabilir.” (Ö18)

Öğretmenlerden bazılarının zamandan kaynaklı engellerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Kendi rehberlikle ilgili düşündüğüm zaman benim en büyük handikabım mı diyeyim engellim mi diyeyim derslerimin olmaması. Rehberlik dersi yok mesela. Ya da 5, 6larda, toplantıda da bu konuyu konuştuk. 5,6 ve 7. sınıflarda rehberlik dersi yok ama rehberlik etkinliği yapmam gerekiyor ya da öğretmenlerin de yapması gerekiyor. Derslerinde aralara sıkıştırmak gerekiyor. O konuda sıkıntı yaşıyabiliyorum. Zaman evet.” (Ö14)

“Örneğin belli bir müfredatı takip etmek zorunda kalıyoruz ve kimi zaman yoğun oluyor. Bu durumda da aslında yine bu yakaladığımız öğrencilerle birebir çalışma fırsatında sıkıntı yaşıyoruz zaman açısından. Oradaki yoğunluk olarak değerlendirebiliriz.” (Ö17)

Öğretmenlerin fiziki yetersizliklerle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bir kere zaten köy okulundaysa yetersizlikler engel olabilir. Mesela ben bir orkestra kurmak istiyorum ama müzik sınıfım yok. Örnek veriyorum bunu yapacak herhangi bir müzik aletim yok gibi.” (Ö9)

“Biraz da ben fiziksel yetersizlikler gibi görüyorum açıkçası. Hani işte fen dersi için bir laboratuvar olabilir ya da bir fen sınıfı olabilir. Yine müzik dersi için, spor dersi için. Hani bu tip uygulamalı alanlar için aslında fiziksel yeterliliği sağlamaları gerekiyor bana göre. Yani baktığımızda olan okullar çok az. Bu alanda yine bu başarı hazzını tatmak isteyen öğrenciler kaçırılmış oluyor.” (Ö17)

Bir öğretmen de engelleyici unsur olarak iş yükünden şu şekilde bahsetmektedir:

“Bence fazla sorumluluğu var öğretmenin asıl amacı dışında. Yani çok fazla şeyle uğraşmak zorunda kalıyorsun. Mesela konuşurduk Onu takip et, bunu takip et. Bu da kafa olarak fazla yorgunluk yaratıyor bizde. Sınıfa girdiğimizde açık dosyaları

kapatıyoruz. Ama onu da hani bir bilgisayar gibi düşünürsek arka planda çalışmaya devam ediyor ve sizin enerjinizi harcıyor. O yüzden de olumsuz bir durum oluyor.”
(Ö17)

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekildedir: Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda ortaya çıkan engellerin nasıl aşılabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu problem durumu kapsamında öğretmenlere “Bu engellerin ortadan kaldırılmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.4’de gösterilmektedir.

Tablo 4.4: Öğretmen Liderliğini Engelleyici Unsurlara Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Öğretmen Liderliğini Etkiyen Faktörleri Değiştirme	Mesleki İtibarın Artırılması	Ö6, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24	5
	Mevzuatın Değişmesi	Ö11, Ö22, Ö25	3
	Müfredatın Hafifletilmesi	Ö10, Ö19, Ö21	3
	Okul İklimi	Ö8	1
	Liyakate Uygun Yönetici Ataması	Ö20	1
	Sosyal İmkanlar	Ö16	1
	Maddi Tatmin	Ö16	1
Öğretmen Liderliğini Geliştirme Becerileri	Kararlılık	Ö1, Ö4, Ö7, Ö11, Ö14	5
	İş Birliği	Ö1, Ö2, Ö17	3
	İyi Örnekler	Ö14, Ö15	2
	Ekstra Zaman	Ö14, Ö17	2
	Ödüllendirme	Ö10	1
İletişim ve Etkileşim Becerileri	Veli Eğitimi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö13	6
	Seminer	Ö5, Ö10, Ö18	3
	İletişim	Ö1, Ö9, Ö20	3

Kaynak: Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4'e bakıldığında kodlar öğretmen liderliğini etkileyen faktörleri değiştirme, öğretmen liderliğini geliştirme becerileri ve iletişim ve etkileşim becerileri temaları altında toplanmaktadır. Bu temalar altında öne plana çıkan kodların veli eğitimi (f=6), kararlılık (f=5), mesleki itibarın artırılması (f=5) olduğu görülmektedir. Diğer kodlar ise şu şekildedir: iş birliği (f=3), müfredatın hafifletilmesi (f=3), seminer (f=3), mevzuatın değişmesi (f=3), iyi örnekler (f=2), ekstra zaman (f=2), sosyal imkanlar (f=1), maddi tatmin (f=1), ödüllendirme (f=1), okul iklimi (f=1) ve liyakate uygun yönetici ataması (f=1).

Öğretmen liderliğini engelleyen unsurlara çözüm önerisi olarak en çok ifade edilen kod veli eğitimidir. Veli eğitimi ile engellerin ortadan kalkabileceğini düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Velilerin okuldan önce kendi evlerindeki rollerini yerine getirebilmeleri için veli olarak çocukları için yapabilecekleri şeyleri anlatmak gerekir. Okulda öğretmenin ne yapıp ne yapmadığını konuşmak, bunları eleştirmek ya da bunlara karışmak yerine evde veli olarak ben ne yaptım ne yapabilirim düşüncesine gelebilmeleri için bir şeyler yapmak gerekir.” (Ö3)

“Veli eğitimi olabilir. Velilere çeşitli konularda seminerler ya da velileri okula daha fazla katmak için okula çağırıp bilgilendirmeler, toplantılar yapılabilir. Yani veliyi biraz daha işin içine katarsak hem veli otorite olarak görecektir bizi hem öğrenci otorite olarak görecektir diye düşünüyorum.” (Ö10)

“Veliler noktasında velilerin eğitimi de en az çocukların eğitimi kadar önemli diyebilirim. Çünkü her şey velilerin himayesinde gerçekleşiyor.” (Ö12)

Ortaya çıkan kararlılık kodu ile öğretmenlerin liderlik yolunda kararlı olması gerektiğini ifade eden bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Liderliği uygulayabilmek için bu engellerin dışında psikolojik engeller varsa öğretmen liderliğinin gerektirdiği şekilde kararlılıkla çözebiliriz diye düşünüyorum.” (Ö1)

“Lider öğretmenlerden bahsediyorsak eğer lider öğretmenin taşın altına eline koyabilen bir öğretmen olması gerekir. Bu şekilde düşündüğümüz zamanda yani savaştığını gerekir. Yani ben bir şey illa yok deniliyorsa yine de onu birkaç kez denerim. Oradan mı olur? Buradan mı olur? Öğretmen olarak elimden geleni yapmaya çalışırım.” (Ö7)

Öğretmen liderliğinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması için öğretmenlik mesleğinin itibarının artırılması gerektiğini düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenler de topluma hizmet eden bireylerdir, hizmet eden meslek insanlarıdır. Ama artık öğretmenlerin sevgi boyutu da kalmadı. Bir dönem canım öğretmenim olan şimdi maalesef bazen basında bazen bu yönetimlerin bazen mevzuatın kurbanı olan öğretmenlerimiz. Bu değişmeli.” (Ö20)

“Medya kötü bir öğretmen olursa onu gösteriyor. Ama iyi örneği göstermiyorlar. Öğretmen mesela şiddet uyguladı bunu günlerce konuşuyorlar. Başarılı olan bir öğretmen de var. Onun yeri yok medyada, sadece karalamaya yönelik. O yüzden medyada olumlu örneklerle de yer verilmeli” (Ö23)

Engelleyici unsurlara çözüm önerisi olarak sunulan iş birliğini bir öğretmen *“Yani gelişebilecek engelleri ortadan kaldırmak için iş birliği şeklinde çalışmaya özen göstermeliyiz öğretmen arkadaşlarla birlikte.” (Ö1)* diyerek ifade etmektedir. İletişimi çözüm önerisi olarak sunan öğretmenlerden biri ise *“Yani şimdi şöyle, okul içinde bir şey yapacaksam eğer ve bu engelleniyorsa ya da yapamıyorsam bir şekilde müdürle daha fazla irtibat haline girip daha fazla destekleyici şeyler bulmaya çalışırım. Ama eğer merkezde bir şeyler yapacaksam, milli eğitimden ya da kaymakamlıktan bir şey engelleniyorsa bir şekilde müdür beyle de irtibata girip makamda onları ziyarete gidip derdimi yüz yüze anlatmaya çalışırım. İşte ne yapabilirim tarzında yüz yüze konuşmalarla herhalde bu engelleri ortadan kaldırmaya çalışırım. İletişimle bir şekilde.” (Ö9)* sözleri ile durumu açıklamaktadır. Öğretmenlerden bir tanesi *“Bu engeller, bence müfredat biraz daha hafifletilerek. Çocuklara daha fazla sosyal etkinlik verilmesi. Öğretmenin öğrenciyle daha fazla liderlik edebileceği etkinlikler yapabilmesi çok önemli bence. Müfredatın hafifletilmesi gerekiyor.” (Ö10)* diyerek müfredatın hafifletilmesi önerisini açıklamaktadır. Seminer önerisini sunan öğretmenlerden biri *“Eğitim gibi bir şey olabilir. Eğer okullarda lider öğretmen olacaksa hem okul idaresiyle hem de o gerekli görülen, yakıştırılan kişilerle eğitim yapılabilir. İdare de en azından karşısındaki insanın görüşüne biraz daha değer vermesi gerektiğinin biraz daha farkında olur. Seminer tarzı bir şeyler yapılabilir.” (Ö18)* ifadeleri ile fikrini belirtmektedir. Mevzuatın değişmesini bir çözüm önerisi olarak sunan öğretmenlerden biri ise *“Buradaki konulardan mevzuat, onda değişiklikler olması gerekir ki liderlik vasfını daha net bir şekilde görebilelim kendimizde.” (Ö11)* diyerek öğretmen liderliğinin önündeki engellerin ortadan kalkması için gerekliliğini ifade etmektedir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen diğer çözüm önerileri ise iyi örnekler, ekstra zaman, sosyal imkanlar, maddi tatmin, ödüllendirme, okul iklimi ve liyakate uygun yönetici atamasıdır. Bu konularla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Okulda okul iklimi daha düzenlenebilir. Öğretmen arası sosyal ilişkiler düzenlenebilir. Biraz daha resmiyetten uzaklaşılabilir. Daha çok şey paylaşılmalı ki öğretmen arasında bu konular daha samimi bir şekilde konuşabilsin, birbirlerini tanıyabilsinler.” (Ö8)

“Ödüllendirmek diğer öğretmenlerde de işe yarayabilir. Çalışan arkadaşlar ya da bir şey yapmaya çalışan arkadaşlar ödül alırsa onlar da harekete geçebilir diye düşünüyorum. Özellikle bu takdir edilme çabası bence çok büyük bir etken olacak diye düşünüyorum.” (Ö10)

“Bir şey görmemiz lazım, olumlu örnekler olması lazım. Sanırım mesleğin başında olduğum için daha fazla ihtiyacım var. Güzel örnekler gördüğümde gaza geliyorum ama işte güzel örnekler bir iki tane olup kötü örnek dört beş tane olunca orada bir dengelemede problem yaşıyorum.” (Ö14)

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekildedir: Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin nasıl geliştirilip desteklenebileceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Bu problem durumuna ilişkin öğretmenlere “Öğretmen liderliğini geliştirme ve destekleme konusunda önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.5’de gösterilmektedir.

Tablo 4.5: Öğretmen Liderliğini Geliştirme ve Destekleme Konusunda Öneriler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Öğretmen Liderliğini Geliştirme ve Destekleme Önerileri	Okul Yönetiminin Desteklemesi	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25	14
	Eğitim-Seminer	Ö2, Ö6, Ö9, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö17, Ö20, Ö22, Ö25	11
	Ödüllendirme	Ö1, Ö10, Ö14, Ö21, Ö22, Ö24	6
	Üst Yönetim Birimlerinin Desteği	Ö1, Ö4, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20	6
	Fiziki ve Maddi İhtiyaçların Karşılanması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö13	5
	Çalışanlar Arasındaki İş birliği	Ö4, Ö9, Ö10, Ö16, Ö24	5
	Veli ile İş Birliği	Ö2, Ö4, Ö6, Ö22, Ö23	5
	Mesleki İtibarın İnşası	Ö2, Ö10, Ö11, Ö21	4
	Planlama	Ö2, Ö12	2
	İyi Örnekler	Ö14, Ö25	2

Kaynak: Görüşmelerden elde edilen verilere göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tabloya bakıldığında öğretmen liderliğini geliştirme ve desteklemeye dair öneriler tek bir tema altında toplanmaktadır. Bu temanın altında okul yönetiminin desteklemesi (f=14), eğitim-seminer (f=11), ödüllendirme (f=6), üst yönetim birimlerinin desteği (f=6), fiziki ve maddi ihtiyaçların karşılanması (f=5), çalışanlar arasındaki iş birliği (f=5), veli ile iş birliği (f=5), mesleki itibarın inşası (f=4), planlama (f=2) ve iyi örnekler (f=2) kodları yer almaktadır.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda 14 öğretmen idarenin desteklemesi yönünde görüş bildirmiştir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okul idaresinin de destekçi olması lazım. Yeniliğe açık olmaları lazım. Mesela ben bir projeye başladım. Bazıları var, okuyoruz mesela sosyal medyadan. Ne bileyim, moral çok önemli. Desteklemesi önemli, moral vermesi önemli, arkanızda durması önemli. Mesela diyebilirlerdi biz uğraşamayız senin işinle, haberlerinle, okul sitesinde haber yapmak istemiyoruz diye. Vakit ayırmak istemeyebilirlerdi. Var böyle örnekler. Ben kendi arkadaşlarımla da konuşuyorum. Motivasyon bence çok önemli. İçsel motivasyon tabi işin kaynağı. Ben istemesem yapar mıydım? Ama dışsal motivasyonun da önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

“Fikirleri ile bize faydalı olabilirler. Müdür ve müdür yardımcıları bizi destekleyebilirler ve fikirlerimize itibar edebilirler. Liderlik yapmak için bu gerekli sonuçta. Bizim liderliğimiz onların liderliğinin başladığı yere kadar olsa gerek. O yüzden bizi desteklemeleri gerekiyor diye düşünüyorum.” (Ö11)

“Motive edici davranabilir mesela. Okul idaremiz bizi lider olmamız konusunda motive etmeye çalışıyor. Sık sık toplantılar yapıyor. Veliyle görüşmeler yapıyor. Mesleki açıdan da lider olabilmemiz için kendi branşımız dışında da öğretmen olarak da liderlik konumuna getirmeye çalışıyorlar. Kendi deneyimlerini bizlerle paylaşıyorlar. Sınıfta yaşadığımız sıkıntıların nasıl üstesinden geleceğimiz konusunda bize yardımcı oluyorlar.” (Ö13)

“Yeni bir fikir ile gittiği zaman öğretmenini dinlemeli ve neler yapılabilir deyip desteklenmeli bence. Ben yine meslek hayatının ilk yıllarında çalıştığım yerlerde işte öğrenciyi sadece okulda değil de dışarıda da aslında öğrendiklerini uygulayabiliriz ve görebiliriz bunları demek için bir şeyler yapmak istemiştım. Orada mesela hocam mümkün olduğunca sınıfta yapalım ne yapacaksak gibi bir yaklaşımla karşılaştım. Hani ne yapabiliriz diye değil de siz bunu bu çerçevede yapın yapmak istiyorsanız madem gibi şeyler söyleniyor. Yani tabi ki bir şeyler yapmak istiyorsunuz ama karşı taraftan böyle bir şey geldiğinde sizi yavaşlatıyor diyebilirim. Zaman içerisinde yıllar içerisinde bakıyorsunuz ki asla bunu açık değiller. Sizi bu noktada desteklemiyorlar. O zaman da o aklınıza gelen yeni fikirler aslında anında sönüyor artık. Veya arka plan düşüyor.” (Ö17)

“Liderlik özelliğine sahip kişiler grup içerisinde motive edilirse, etkili takım kurulursa, önemsendiklerini hissederlerse kendilerini geliştirme noktasında ilerleyeceklerdir.” (Ö21)

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda 11 öğretmenin görüşüyle ön plana çıkan kod eğitim-seminerdir. Hem öğretmen liderliğini geliştirmesine yönelik eğitim ve seminerlerin gerekliliğinden bahseden

hem de bu verilecek eğitimlerin ya da seminerlerin daha kaliteli olmasına vurgu yapan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Geliştirme ve destekleme konusunda bize gelen, eğitimleri veren kişilerin daha yetkin, alanında uzmanlaşmış, gerçekten o alanda önemli işler yapmış, bizi de etkileyecek kişilerin olması lazım.” (Ö2)

“Yani nasıl geliştirilip desteklenebilir? Öğretmenlere öncelikle bu konularda eğitim verilebilir. Yani şu anda yeni yetişen öğretmenler konusunda değil belki ama eski öğretmenler konusunda sorunlar yaşanabiliyor. Çünkü onlar sadece eğitimi bilgi vermek olarak ve ders işlemek olarak gördükleri için sadece o alana yönelebiliyorlar. İşte bazı şeyleri vakit kaybı olarak görebiliyorlar. Bu yüzden Öğretmenlere liderlik konusuyla ilgili eğitim verilebilir.” (Ö6)

“Kesinlikle ve kesinlikle öğretmenlere zorunlu seminerler getirilmeli ve şehirlerarası bir kapsamda olmalı diye düşünüyorum. Biz eğitimcileriz ya. Bizim kendimizi geliştirmemiz için farklı bakış açılarına, farklı öğrenme stillerine, farklı ortamlara ihtiyacımız var.” (Ö15)

“Belki liderlik konusunda seminerler düzenlenebilir. Ama bu seminerler konferans gibi sadece kuru bilgi yerine etkileşimli olabilir.... Ben böyle konferanslara katılmayı çok severim. Olduğu zaman mutlaka katılırım. Ama bakıyorum konferans veren konuşmacı o kadar düz, o kadar sessiz ve o kadar sakin ki. Etkileylicilikten çok uzak biri oluyor. Herkesin uykusu geliyor ve uyku modunda oluyor. Bu tarz şeyleri yapacak kişilerin de sosyal zekâsı yüksek, biraz daha konuşma, hitap yeteneği olan, sempatik, enerjik insanlar olması gerekir.” (Ö25)

Takdir ve teşekkür edilme gibi sözel teşviklerle birlikte ödül statüsündeki araçlarla ödüllendirilmenin öğretmen liderliğini geliştirip desteklediğini düşünen 6 öğretmenden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İdare tarafından ve diğer arkadaşlarından tebrik görmesi ve teşekkür edilmesi bile aslında öğretmeni teşvik eden bir şeydir. Buna memnun olur. Çünkü yaptığı şeyin yerine ulaştığını bu şekilde anlayabilir. İdarenin bunu desteklediğini de anlar. Teşvik edici konuşmalar şekilde ödüllendirmeler ve iyi sözlerle ödüllendirmeler öğretmeni teşvik eder.” (Ö1)

“Günümüzde en iyi ödüllendirme yöntemiyle oluyor bu iş. Sözlü bile olsa bu ödüllendirme, illa maddi, somut bir şey değil yani. Madden bir beklentimiz yok zaten. Ama arkadaş grubunun içinde övülse bile, kişi motive olup kendisini geliştirmeye çalışır diye düşünüyorum.” (Ö21)

“Kademe ilerleme, hizmet puanı, ödüller ve başarı belgeleriyle biraz daha teşvik edilebilir.” (Ö24)

Milli eğitim müdürlükleri ve bakanlık gibi üst yönetim birimlerinden gelecek desteğin öğretmen liderliğini geliştirip destekleyeceğini düşünen 6 öğretmenden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Tübitak projesi yapmıştık. Milli eğitim müdürünün gelip tek tek öğrencilerin yaptığı eserleri incelemesi ve öğrencilerin nasıl yapıldığını açıklamalarını beklemesi. Öğrenciler açıklıyor ve milli eğitim müdürü dinliyor. Tek tek dinlemesi kıymetli bir şeydi. Buna kıymet verdiğini gösterir mesela. Desteklediğini, önemseydiğini gösteriyor. Gelip bizzat bulunması önemliydi. O ortamda bulunmaktan hoşnut olmuştum mesela. Güzel bir ortamdı.” (Ö1)

“Onların bir kere bu yasal prosedürleri biraz daha esnetmeleri ya da geliştirmeleri, güncel hale getirmeleri, çağdaşlaştırmaları gerekiyor. Bu tür sorunlara, sıkıntılara, liderlik de dahil olmak üzere tabanın sorunlarına uygun bir şekilde mevzuatı geliştirmeliler bence.” (Ö11)

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ve desteklemesi için fiziki ve maddi ihtiyaçların karşılanması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden biri *“Okuldaki çoğu materyal eksik. Yine kendi alanımla ilgili konuştuğumda bir müzik sınıfı yapacaksam buna her türlü enstrümanların sağlanması. Hani bunun için mesela ben önce alttan üste doğru işte dilekçe yazarım, yüz yüze konuşurum, iletişime geçerim. Bana bu konuda destek verirlerse ben o zaman kendi istediklerimi, liderlik yönünde yapmam gereken her şeyi gerçekleştirmiş olurum.” (Ö9)* diyerek durumu ifade etmiştir. Çalışanlar arasındaki iş birliğinin de öğretmen liderliğini geliştirip destekleyeceğinin düşünülen öğretmenlerden bir tanesi *“Hizmetlileri bile düşünün. Ben bir pano hazırlarken hemen “yapılacak bir şey var mı?” diye geliyorlar. O bile bir şey yani. Mesela pano hazırlıyorum. Proje panosu hazırlıyorum ya da İngilizce panosu hazırlıyorum. Geliyorlar bakıyorlar. Aman hocam yardım edelim mi? O bile bir şey bence. Bir aile olarak görüyorum ben okulu, bir devlet dairesi gibi değil yani.” (Ö4)* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise çalışanlar arasındaki iş birliği konusunda meslektaşlarını işaret ederek *“Birlikte çalışabilirler. Yani bazı projeler geliştirilebilir birlikte çalışarak. O şekilde birbirlerini destekleyebilirler.” (Ö10)* durumu açıklamaktadır. Okulun paydaşlarından biri olan velilerle iş birliği de öğretmen liderliğinin geliştirilip desteklenmesi konusunda dile getirilmiştir. Öğretmenlerden biri *“Veliler öğretmen liderliğini desteklemek konusunda öğretmene daha fazla güvenmeli. Yani öğretmen bir konu üzerinde çocukla ilgili veliye bir şey söylüyorsa ya da bir uyarıda bulunuyorsa burada çocuğun kötülüğünü istemediğini bilmesi gerekiyor.” (Ö6)* diyerek düşüncelerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğini geliştirme ve destekleme konusunda belirttikleri diğer kodlar mesleki itibarın inşası, planlama ve iyi örneklerdir. Mesleki itibarın inşası konusunda öğretmenlerden bir tanesi *“Öğretmen imajı da öğretmen liderliğini etkiliyor bence. Bu medyada çok fazla gördüğümüz olumsuz imajlar yerine biraz daha olumlu olmalı. Bir de yani geçinemiyormuş gibi görüyor halk. Bu kadar düşük seviyelerde olmaması lazım. Halk gözünde bizi daha değerli görseler kişiler yani o liderlik vasfını daha iyi gösterebiliriz.” (Ö21)* şeklinde durumu açıklamaktadır. Başka bir öğretmen de *“Eski meslek saygınlığımızı artık*

*kaybettiğimiz için liderliğimizi kabul etmeyebiliyorlar.” (Ö10) diyerek durumu benzer bir şekilde ifade etmektedir. Planlama konusunda ise bir öğretmen “Sene başında tabi ki bu planlanmalı. Hedefler açık, anlaşılır bir hale getirilmeli. Sene başından yapılmalı bence bu planlamalar. Yani herkes kendine düşen o misyonun, o görevin ne olduğunu açık ve net bilmeli. Ve bu amaca yönelik çalışırken müdür ve müdür yardımcıları öğretmene eğitim ortamını oluşturma konusunda desteklemeliler.” (Ö2) şeklinde planlamanın önemini dile getirmektedir. Ve son olarak ortaya çıkan iyi örnekler fikrini öğretmenlerden biri “*Bu konuda mesela olumlu örnekler belki okulları gezip yaptıklarını anlatabilirler. O konuda bize bir motivasyon kaynağı olabilir. Örnekler daha böyle göze sokulabilir. Bilmiyorum öyle olabilir belki.*” (Ö14) şeklinde ifade etmektedir.*



SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu ve alt problem durumları ile ilgili ortaya çıkan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin ne olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu alt problem kapsamında ortaya çıkan sonuçlar dağıtımçı liderlik, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik temaları altında toplanmıştır.

Dağıtımçı liderlik teması altında sorumluluğu paylaşma ön plana çıkarken görev vermeye de değinilmiştir. Lider öğretmenlerin hem idarenin verdiği görevlerde sorumluluk alan hem de öğrenciler ile sorumluluğu paylaşan kişiler olabileceği düşünülebilir.

Öğretimsel liderlik teması altında amaç belirleme ve paylaşma ile olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ön plana çıkarken bu tema altında ayrıca öğrenci gelişimini izleme, öğretim programını uyarlama ve dönüt verme yer almaktadır. Öğretimsel liderlik özellikleri açısından bakıldığında lider öğretmenlerin okul ya da öğrenci yararına olacak amaç ve hedefler oluşturup bunları da örgüt içinde paylaşan kişiler olacağı düşünülebilir. Aynı zamanda lider öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları beklenebilir. Bu olumlu sınıf iklimi hem belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte hareket ederek hem de güçlü bir iletişim ile gerçekleşebilir. Carver ve Meier (2013)'in yeni mesleğe başlayan öğretmenlerle yaptığı araştırma da öğretmen liderliğinin okulun öğretimsel misyonu ve öğrencilerin eğitimi için özellikle öneme sahip olduğunu ve araştırmada yer alan öğretmenlerin de bu alanlarda etkin görev aldıklarını göstermektedir.

Dönüşümcü liderlik teması altında ise bireysel destek ve ön ayak olma ön plana çıkarken ortaya çıkan diğer bulgular, idealleştiren etki ve ilham verici motivasyondur. Dönüşümcü bir lider olarak lider öğretmenler; gerekli durumlarda, kendisinin tavsiyesine başvurulduğunda ya da kendisinden destek istendiğinde hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine bireysel destekte bulunan öğretmenler olabilir. Öğretmenlerin göreve başladıkları yıllarda resmi ya da gönüllü danışmanlık yapan öğretmenleri lider öğretmen olarak tanımladıkları öğretmenlerin

ifadelerinde görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre görev yaptıkları süreç boyunca danışabilecekleri ve kendilerinden belli alanlarda daha bilgili olarak gördükleri öğretmenler de lider öğretmenlik davranışları sergileyen öğretmenler olarak tanımlanabilir. Ayrıca araştırmada yer alan dezavantajlı okullarda öğretimsel, bilişsel, davranışsal ya da duygusal açıdan bireysel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli desteği sunan öğretmenler de lider öğretmenlik davranışı sergileyen öğretmenler olarak tanımlanabilir. Balyer (2016)'in yaptığı araştırmanın bulgularına göre lider öğretmenler; okulda aktif olan, liderlik davranışları sergileyen, göreve yeni başlayan öğretmenlere deneyimleri ile yol gösteren ve yardımcı olan, öğrenci ve velilere yönlendirme yapan kişilerdir. Balyer (2016)'in araştırma sonuçları bu araştırmanın özellikle bireysel destek bulgusu ile paralellik göstermektedir. Savaş (2019) tarafından yapılan araştırmada da lider öğretmenler, okul yöneticilerine göre meslektaşlarına yol gösteren, öğrencileri yönlendiren, eğitim ve öğretimde etkili olan ve iş birliği içinde çalışan kişiler olarak tanımlanmıştır. Anderson (2008) Kanada'da kırsal kesimde yer alan bir okulda yaptığı araştırmada karar verme sürecinde her öğretmenin sesini duyurma imkanına sahip olmasının dönüştürücü öğretmen liderliğinin oluşmasına olanak sağladığını yani aslında dağıtıcı liderliğin dönüştürücü liderliği desteklediğini ifade etmiştir. Muijs ve Harris (2006) ise yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen liderliğini şu beş boyut altında tanımlamışlardır: paylaşılmış karar verme, iş birliği, aktif katılım, mesleki öğrenme ve aktivizm.

Araştırmanın ikinci alt problemi; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu alt problem kapsamında ortaya çıkan bulgular aile boyutu, örgütsel boyut, duygusal boyut ve sınıftaki öğretim temaları altında toplanmıştır. Aile boyutu altında sadece aile katılımı yer almaktadır.

Örgütsel boyut altında okul iklimi ön plana çıkarken bu boyut altında ortaya çıkan diğer bulgular; öğretmen iş birliği, öğretmen danışması ve yönetim ile öğretmen arasındaki ilişkidir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda görev yaptıkları, araştırmanın durumu baz alınarak dezavantajlı okullarda, lider öğretmenlerin okul iklimini olumlu yönde etkilemesi beklenebilir. Ayrıca okulda

liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin bulunması öğretmenler arasındaki iş birliğine ve birbirlerine danışma eğilimlerine olumlu katkı sunabilir. Bu araştırmanın sonuçları arasında ortaya çıkan öğretmen iş birliği Fairman ve Mackenzie (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da ön plana çıkmıştır. Onların araştırması doğrultusunda meslektaş dayanışması ve iş birliğinin kolektif hesap verilebilirliğe dönüşebileceği ve dolayısıyla da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenimi konusunda tek başına değil de kolektif bir şekilde sorumluluk alacakları ifade edilmiştir. Örgütsel boyut açısından okulda lider öğretmenlerin bulunması öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki ilişkiyi de olumlu yönde etkileyebilir.

Duygusal boyut altında öğrenci motivasyonu ve öğretmen motivasyonu benzer sıklıkta ifade edilmiştir. Duygusal boyut açısından lider öğretmenlerin okul gelişimine katkısı öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırabileceği yönündedir. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerine, farklı etkinliklere, aktivitelere ve projelere katılmakta daha istekli olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen liderliği okul etkililiğinin gelişmesinde oldukça güçlü bir etkiye sahiptir çünkü ortaya çıkardığı iş birliği ile öğretmenlerin çalışma şartlarının niteliğini, motivasyonunu artırır ve okulları bir öğrenme topluluğuna dönüştürür (Frost & Harris, 2003, s. 494).

Sınıftaki öğretim boyutu altında öğrenci başarısı en çok ifade edilen bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyut altında ayrıca sınıf iklimi yer almaktadır. Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin lider öğretmenlik davranışları sergilemesinin öğrenci başarısını artırması ve olumlu sınıf iklimi oluşturmaya beklenebilir. Balyer (2016, s. 403) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında lider öğretmenlerin okulda örnek davranışlar sergileyerek öğrenci ve öğretmenleri olumlu yönde etkiledikleri ve bu şekilde öğrenci başarısı üzerinde de olumlu bir etkiye sahip oldukları belirtilmiştir. Öğrenci başarısının bu çalışmada en çok dile getirilen okul gelişimine yönelik katkı olması Balyer (2016)'ın çalışması ile paralellik göstermektedir. Savaş (2019) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin de öğretmen liderliğinin okul başarısını yükselteceğini ifade ettikleri belirtilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında karşılaştıkları

engellere ilişkin öğretmen görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmen liderliğini engelleyici unsurlar yönetim kademelerinden kaynaklanan, veli ve öğrenciden kaynaklanan, öğretmenlerden kaynaklanan unsurlar ve diğer engelleyici unsurlar olarak dört farklı tema altında toplanmıştır.

Yönetim kademelerinden kaynaklanan engeller; mevzuat, öğretmenlerin idare tarafından desteklenmemesi, öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması, okul yöneticilerinin risk almaktan kaçınması, müfredat ve öğretmenlerin milli eğitim müdürlükleri tarafından desteklenmemesi olarak sıralanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, Mevzuat ve müfredat gibi merkezden belirlenen ve yazılı kararların öğretmenlerin liderlik davranışı sergileme eğilimlerini kısıtladığı görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerine diğer bir engel olan husus okul yöneticilerinden bekledikleri desteği görememeleri ve okul yöneticilerinin riskten kaçındığını düşünmeleridir. Bu bulgu okul yöneticilerinin liderliği paylaşma noktasında yeteri kadar istekli görünmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinden beklenen destek gibi üst yönetim kademelerinden de öğretmen liderliğini destekleyen bir tutumun görülmemesi öğretmen liderliğinin önündeki başka bir engel durumunu oluşturabilmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik mesleğinin yıllar içinde itibarını kaybettiğini ve bu durumun öğretmenlerin liderlik yapma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu durum öğretmen mesleğinin itibarını zedeleyecek söz, davranış ve tutumların öğretmen liderliğinin önünde bir engel oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrenciler ve velileri tarafından oluşan engelleyici unsurlar; veli engeli, izin engeli, öğrenci isteksizliği ve öğrencinin genellikle veli tarafından olumsuz etkilenmesi olarak belirtilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre, veli ile iletişimin, veli tutum ve davranışlarının, bu tutum ve davranışların öğrenciye yansımalarının ve yapılacak herhangi bir etkinlikten önce izin alma süreçlerinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesinin önünde bir engel oluşturabileceği görülmektedir.

Öğretmenlerden dolayı ortaya çıkan engeller; meslektaş baskısı, öğrenilmiş çaresizlik ve öğretmenler odası iklimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin birbirlerini olumlu yönde etkileyebileceği gibi aynı zamanda

olumsuz yönde de etkileyebileceğini göstermektedir. Bazı öğretmenlerin olumsuz tutum, söz ve davranışları diğer öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerine engel oluşturabilmektedir. Bu tutum ve davranışların altında başka bir öğretmenin daha iyi olmasını kabul edememe ya da istememe ve o öğretmenin yaptığı işin kendinden de bekleneceği endişesi gibi sebeplerin yattığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çıkarılabilir. Aynı zamanda daha önce yaptıkları girişimlerin engellere takılmış olması ya da başarısız olması öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemesini engelleyebilir. Ve bu tema altında öğretmenler odası ikliminin yani aslında öğretmenler odasındaki ortam, orada bulunan öğretmenlerin birbirleri ile iletişimi de lider öğretmenlerin ortaya çıkması noktasında olumsuz bir etkiye sahip olabileceği görülmektedir.

Bu üç tema altına toplanmayan diğer engelleyici unsurlar ise ekonomik engeller, zaman, fiziki yetersizlikler ve iş yüküdür. Hem öğretmenlerin gelir düzeyleri hem girişecekleri herhangi bir yenilik için gerekli olan maddiyat da öğretmenlerin liderlik yapma konusunda isteksiz olmasına neden olabilir. Ayrıca buna ek olarak okulun fiziki olarak yapmak istedikleri işlere uygun olmaması ve istedikleri materyallere ulaşamamaları da engel olarak karşımıza çıkabilir. Öğretmenlerin liderlik faaliyetleri için okul zamanı içinde esnek zamana sahip olmamaları ve liderlik faaliyetlerinin öğretmenlerin iş yükünü artıracak olması öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerden tarafından en çok dile getirilen engelleyici unsur veli engeli olmakla birlikte onu takip eden ikinci engel meslektaş baskısıdır. Carver ve Meier (2013), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin liderlik için harekete geçmekten çekindiklerini ve bununda güvenli limanları olan sınıflarına sığınma eğilimini artırdığını çünkü meslektaşları tarafından dinlenmeyeceklerini, onları etkileyemeyeceklerini ve lider olarak kabul görmeyeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Fairman ve Mackenzie (2015) yaptıkları araştırmada katılımcıların lider öğretmenliği resmi ya da atanmış görevlerle tanımlamaya eğilimli olduklarını, gayri resmi öğretmen liderliği faaliyetleri yürütmekten, iş birliği içinde çalışmaktan keyif aldıklarını ama lider öğretmen olarak anılmaktan kaçındıklarını çünkü bunun meslektaşları ile aralarında hiyerarşik bir fark yaratacağını ve iş barışına zarar vereceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayvalı (2021), Arslan ve Özdemir (2015)

ve Can (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da meslektaş etkisi bir engelleyici unsur olarak belirtilmiştir.

Bu iki engelden sonra mevzuat ve idare tarafından desteklenmeme gelmektedir. Muijs ve Harris (2006) merkezi hükümetin belirlediği tepeden inme kararların öğretmen liderliğini engelleyici bir unsur olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada mevzuat ve müfredat olarak ortaya çıkan engeller de merkezi yönetim tarafından belirlenen, belirli konularda bir çerçeve çizen ve öğretmenlerin bu çerçevenin dışına çıkmalarını engelleyen faktörlerdir. Ayvalı (2021) tarafından yapılan çalışmada da mevzuata uyma zorunluluğu bürokratik bir engel olarak ön plana çıktığı görülürken yine yönetimden kaynaklanan engeller arasında yer alan müfredata göre ilerleme durumu bir engel olarak yer almıştır. Yüksel (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin fikir ve önerilerinin okul yöneticileri tarafından dinlenmemesi ve öğretmenlere sorumluluk verilmemesi engelleyici unsur olarak ortaya çıkmıştır. Arslan ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulguların da öğretmen liderliğine karşı okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, diğer öğretmenlerin tutumları, bürokratik engeller, zaman sorunu ve ekonomik sebepler gibi engellerle bu araştırmanın bulguları ile ortak noktalara sahip olduğu görülmektedir. Can (2006) yaptığı çalışmada öğretmen liderliğini engelleyen faktörleri hem ortaöğretim ve ilköğretim olarak hem de öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre karşılaştırmalı ele almıştır. Yöneticilerin desteklememesi, zaman, resmi iş yükü, meslektaş desteğinin azlığı, maddi kaynaklar, fiziki ve bürokratik engeller gibi konularda bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yöneticilerin desteklememesi konusunda öğretmenler ile yöneticilerin aynı fikirde olmadığı ama öğretmenlerin destek azlığından şikayetçi oldukları belirtilmiştir. Muijs ve Harris (2006) yaptıkları araştırma sonuca göre, yöneticiler her ne kadar öğretmen liderliğini desteklediklerini iddia etseler de destekleme adına bir adım atmamakta öğretmenlerin öne çıkıp girişimde bulunmalarını beklemektedirler. Savaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin de yönetici desteğini öğretmen liderliğini etkileyen önemli bir faktör olarak gördüğü sonucuna varılmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan idare tarafından desteklenmeme engeli hem Can (2006) tarafından yapılan çalışmadaki öğretmen görüşleri ile hem de Savaş (2019) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin görüşleri ile

desteklenmektedir. Ayrıca, Zülfizade (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan ücretten ve zamandan kaynaklanan engellerin de bu çalışmanın bulguları ile paralel olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi; Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda ortaya çıkan engellerin nasıl aşılabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkmasını amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların başında veli eğitimi, kararlılık ve mesleki itibarın artırılması gelmektedir. Diğer bulgular; iş birliği, iletişim, müfredatın hafifletilmesi, seminer, mevzuatın değişmesi, iyi örnekler, ekstra zaman, sosyal imkanlar, maddi tatmin, ödüllendirme, okul iklimi ve liyakate dayalı yönetici atamasıdır. Bu bulgular doğrultusunda engellerin ortadan kaldırılması için öncelikle dikkate alınması gereken şeyin velilere öğretmenlerle iş birliği yapmaya teşvik edecek ve öğrencileri olumlu etkileyecek eğitimlerin sunulması olduğu görülmektedir. Yine bulgulara bakıldığında engelleri ortadan kaldırmaya yönelik önerilerden biri öğretmenlerin kararlılığa sahip olması ve liderlik davranışları sergileme noktasında kararlı olmalarıdır. Öğretmenler tarafından önemli bir engel olarak ifade edilen mesleki itibarın azalması engeline yönelik mesleki itibarın artırılmasına yönelik kararların alınması ve uygulamaların yapılması gerektiği ortaya çıkan bulgularda görülmektedir.

Beşinci alt problemi; Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin nasıl geliştirilip desteklenebileceğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Ortaya çıkan bulgular bu konuda okul yönetiminin desteklemesi ve eğitim-seminer çerçevesinde yoğunlaşmıştır. Öğretmen liderliğini geliştirme ve destekleme amacıyla ilgili sunulan çeşitli fikirler; ödüllendirme, üst yönetim birimlerinin desteği, fiziki ve maddi ihtiyaçların karşılanması, çalışanlar arasındaki iş birliği, veli ile iş birliği, mesleki itibarın inşası, planlama ve iyi örnekler şeklindedir. Ortaya çıkan bulgularda öğretmenlerin öğretmen liderliği hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu alanda uzman kişiler tarafından verilecek nitelikli seminer ve eğitimlerin öğretmen liderliğini destekleyeceği ve lider öğretmen sayısını artırabileceği düşünülebilir. Muijs ve Harris (2006) yaptıkları araştırma sonrasında öğretmen liderliğini destekleyebilecek faktörleri şu şekilde sıralamışlardır: destekleyici kültür, destekleyici yapılar, güçlü liderlik, aksiyon incelemesi ve veri zenginliğine bağlılık,

yenilikçi mesleki gelişim, koordineli gelişme çabaları, öğretmen katılım seviyesinin yüksekliği, kollektif yaratıcılık, paylaşılan mesleki uygulamalar, tanınma ve ödül.

Genel olarak sık ifade edilenlere göre araştırmanın sonuçlarına bakıldığında lider öğretmen öğrencilerle ya da meslektaşları ile bireysel olarak ilgilenen, ihtiyaç duyulduğunda gerekli yardımda bulunan kişilerdir. Ayrıca yeni bir işe başlamada öncü olarak yer alan, ortamda bir şeyleri başlatan kişidir. Bu noktada lider öğretmenlerin yenilikleri takip eden, uygulamaya geçiren ve yeni bir işe başlama sorumluluğunu almaktan korkmayan kişiler oldukları düşünülebilir. Bir okulda lider öğretmenlerin bulunmasının okulun gelişimine ne tür bir katkı sunacağı değerlendirildiğinde beklenti öğrenci başarısının artacağı yönündedir. Öğrenci ve öğretmen motivasyonun öğretmen liderliği yoluyla artırılabilir. Bu durum yine öğrenci başarısının artmasını ve daha ılımlı bir okul iklimi oluşmasını sağlayabilir. Öğretmen liderliği okullarda uygulanan resmi bir görev olmamakla birlikte öğretmenlerin bu duruma çok aşina olmadıkları da gözlemlenmiştir. Liderlik genelde tepede olan kişi ile özdeşleştirilen bir durumdur. Öğretmen liderliğinin uygulamaya geçmesi daha doğru ifade ile resmileştirilmesinin önündeki engellere bakıldığında veli ile ilişkiler ilk sırada yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin velilerle iletişimde bir sorun olabileceğini ve velilerin davranışları dolayısı ile adım atmaktan geri durdukları şeklinde yorumlanabilir. Bu engelin ortadan kalkması için velilere çeşitli eğitim fırsatlarının sunulması sağlanabilir. Diğer bir engeli ise öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkileri belirlemektedir. Bu durum öğretmenlerin meslektaşlarının tavır, düşünce ve davranışlarından etkilenebilecekleri anlamına gelebilir. Bu tavır, düşünce ve davranışların genellikle heves kırıcı olduğu düşünülmektedir. Bu da öğretmenlerin lider olarak ortaya çıkmasını engelleyebilir. Liderlik potansiyeli taşıyan öğretmenlerin kararlı olmaları ve yapmak istedikleri işlerde kararlı bir şekilde hareket etmeleri karşılaşılabilecekleri engelleri aşmalarında işe yarayabilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin itibarının artırılmasına yönelik yapılacak uygulamalar da öğretmenlerin veliyle, öğrenciyle ve toplumla yaşadıkları problemlerin önüne geçebilir. Dahası öğretmenleri toplum içinde yeniden daha saygın bir konuma getirerek liderlikleri meşrulaştırılabilir. Öğretmen liderliğinin gelişmesi noktasında ise öğretmenlere öğretmen liderliği konusunda eğitimler sunulması ve okul yöneticilerinin daha destekleyici tavırlar sergilemesi katkı sunabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine yönelik öğretmen liderliğini tanıtıcı etkinlikler ve eğitimler düzenlenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından okul yöneticilerine yönelik öğretmen liderliğinin desteklenmesi ve liderliğin paylaşılması doğrultusunda eğitimler düzenlenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından velilere yönelik öğretmen liderliğini destekleyici ve iş birliğine yönelik eğitimler verilebilir. Velilerin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışacağı okul içi etkinlikler düzenlenebilir.

Okul yönetimi tarafından öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı okul içi etkinlikler düzenlenebilir. Bu yolla öğretmenlerin iş birliği içinde çalışacağı faaliyetlere yer verilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul yönetimleri tarafından Öğretmenlerin iyi uygulamaları paylaşacakları mesleki gelişim toplulukları oluşturulabilir ve öğretmenlerin birbirlerini olumlu yönde etkilemesine fırsat sunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sadece Zonguldak ilinde bulunan belirli sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu yüzden daha kapsamlı bir evrene dair bir araştırma yürütülebilir.

Bu çalışma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde ulaşılan sonuçları sunmaktadır. Fakat görüşmeler sırasında bazı öğretmenlerin lider öğretmen kavramını sınıf öğretmenleriyle özdeşleştirdikleri gözlenmiştir. Bundan dolayı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alan ilkokul öğretmenleri ile bir araştırma yapılması önerilebilir.

Özellikle öğretmen liderliği ile dağıtımçı liderlik ve liderliğin paylaşılması arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için çalışma grubuna okul yöneticilerinin de dahil edildiği bir araştırma gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Öğretmen liderliğini veli gözüyle değerlendirebilmek amacıyla velilerin de görüşlerini içeren bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Anderson, K. D. (2008). Transformational Teacher Leadership in Rural Schools. *Rural Educator*, 29(3), 8-17.
- Araşkal, S. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Ayvalı, Ö. (2021). *Öğretmen Liderliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A. & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The Four I's of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9-16.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Barker, R. A. (2001). The Nature of Leadership. *Human Relations*, 54(4), 469-494.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Başak, Z. (2022). *Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Liderliği: Fenomenolojik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). 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(2), 1-17.

- Bennis, W. G. (1989). Managing the Dream: Leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1), 6-11.
- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2013). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217.
- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik Psikolojisi. Nezahat Güçlü & Serkan Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde* (s. 17-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective Instructional Leadership. *Journal of Educational Administration*, 32(2), 130-141.
- Borduris, J. (2011). *Who's Leading Now: A Case Study of Teacher Leadership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mills College.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 349-363.
- Cansoy, R., & Parlar H. (2018). Teacher Leadership as a Predictor of School Effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934.
- Carver, C. L., & Meier, J. M. (2013). Gaining Confidence, Managing Conflict: Early Career Conceptions of Teacher Leadership During Graduate Coursework. *The New Educator*, 9(3), 173-191.
- Carver, C. L. (2016). Transforming Identities: The Transition From Teacher to Leader During Teacher Leader Preparation. *Journal of Research Leadership Education*, 1(2), 158-180.
- Cemaloğlu, N., & Duran, A. (2018). Teacher Leadership Perceptions in Turkish Culture: A Qualitative Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 45-59.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining Teacher Leadership: A Framework. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38-44.
- Coggings, C., & McGovern, K. (2014). Five Goals for Teacher Leadership. *The Phi Delta Kappan*, 95(7), 15-21.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, & M. Bütün, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.

- Çoban, Ö. (2021). Okul Yöneticisinin Liderlik Özellikleri. Nedim Özdemir, Selçuk Turan & Ömür Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek* içinde (s.45-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Crowther, F. (1997). The William Walker Oration, 1996. Unsung Heroes: The Leaders in Our Classrooms. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 5-17.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-32.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How Teacher Leaders Influence Others and Understand Their Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: Towards a Research Agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Güçlü, N. (2021). Liderliğe Genel Bir Bakış. Nezahat Güçlü, & Serkan Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, F. (2021). Okul-Aile Bağlantısı. Nedim Özdemir, Selçuk Turan, & Ömür Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek* içinde (s. 181-204). Ankara: Pegem Akademi.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Murphy J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior Of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). Distributed Leadership: Democracy or Delivery?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Harris, A. (2001). Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(3), 261-270.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?. *Management in Education*, 16(5), 10-13.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

- Harris, A. (2005). Reflections on Distributed Leadership. *Management in Education*, 19(2), 10-12.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher Leadership and Educational Change, *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher leadership: A Review of Research. *Coventry/London: University of Warwick Institute of Education–General Teaching Council*.
- Harrison, C. (2018). Leadership Theory and Research. *Leadership Theory and Research* içinde (s. 15-32). Cham: Palgrave Macmillan.
- Helterbran, V. R. (2016). CHAPTER 12: Teacher Leadership: Overcoming “I Am Just a Teacher” Syndrome. *Counterpoints*, 466, 114–120. Nisan 18, 2023 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/45157462> adresinden alındı.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What We Know About Leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180.
- Hook, D. P. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness in Selected Exemplary Secondary Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas A&M University
- Horner, M. (1997). Leadership Theory: Past, Present and Future. *Team Performance Management*, 3(4), 270-287.
- Horng, E., & Loeb, S. (2010). New Thinking About Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Howey, K. R. (1988). Why Teacher Leadership. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 28-31.
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27.
- Hüsrevşahi, S. P. (2018). Analysis of the Relationship between Academic Failure & Social Inequality According to the Views of School Principals. *International Journal of Educational Policies*, 12(2), 51-65.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kayıkci, S. (2022). *Emekli Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Kazım Karabekir İlköğretmen Okulu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). CHAPTER ONE: Understanding Teacher Leadership. *Counterpoints*, 408, 3-21. Nisan 18, 2023 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/42981262> adresinden alındı.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözömlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Faköltei Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: An Evocative Context for Teacher Leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23(4), 421-430.
- Lashway, L. (2003). Distributed Leadership. *Research Roundup*, 19(4), 2-6.
- Leithwood, K. A., & Poplin M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1993). *Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring*. The Annual Meeting of the University Council for Educational Administration 29-31 Ekim 1993.
- Lovelace, N. (2019). *Formal Teacher Leaders and Informal Teacher Leaders and Their Influence on School Culture*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lebenon, Illinois: Faculty of McKendree University
- MEB (2023). 2023 Eğitim Vizyonu. Şubat 15, 2023 tarihinde https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_EC4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden alındı.
- Moller, G. (2006). Teacher Leadership Emerges within Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 520-533.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- National Education Association [NEA]. (2020). Kasım 18, 2022 tarihinde <https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards> adresinden alındı.
- OECD (2019). Programme for International Student Assessment (PISA) Results from 2018. Şubat 15, 2023 tarihinde https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf adresinden alındı.
- Oracion, C. C. (2014). Teacher Leadership in Public Schools in the Philippines. Yayınlanmamış Doktora Tezi. London: University of London, Institute of Education.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdemir, N. (2021). Okul Gelişiminde İlk Adım: Karar Verme. Nedim Özdemir, Selçuk Turan & Ömür Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek* içinde (s. 28-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, N. (2022). Okul Liderliğinin Dönüşüm ve Değişimi Sağlama Roller: Dönüşümcü Liderlik, Aynur B. Bostancı & Seval Koçak (Ed.), *Okul Liderliğine Bütüncül Yaklaşım* içinde (s. 177-187). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, N., Karadeniz, O., & Turan, S. (2021). Developing a Teacher Leadership Scale Based on Students' Perceptions, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 378-410.
- Özer, M. (2020). What Does PISA Tell Us about Performance of Education Systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. & Perc, M. (2022). Improving Equality in the Educational System of Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42(2), 325-334.
- Özer, M. & Suna, H. E. (2020). Covid 19 Salgını ve Eğitim. Muzaffer Şeker, Ali Özer, & Cem Korkut (Ed.). *Küresel Salgının Anatomisi: İnsan ve Toplumun Geleceği* içinde (s.171-192). Ankara: Türkiye Bilim Akademisi (TÜBA).
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., & Essomba-Gelabert, M. A. (2016). Educational Leadership and Teacher Involvement as Success Factors in Disadvantaged Areas of Spain. *RELIEVE*, 22(2), s. 1-13.
- Pokharel, R. (2020). Leading a School to Success. *Nepal Journal of Social Sciences and Management*, 8(1), 1-13.
- Ramahi, H. (2017). *Teachers Leading School Improvement and Educational Reconstruction in Palestine*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, Homerton College.
- Savaş, G. (2019). Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Öğretmen Liderliği: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Liderlik Araştırmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 207-222.
- Sawalhi, R. (2019). *Teacher Leadership in Government Schools in Qatar: Opportunities and Challenges*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Warwick, Centre for Educational Studies.
- Seals, K. (2014). *Exploring How Teacher Leaders Influence Instructional Improvement Beyond the Walls of Their Classroom*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Los Angeles: University of California.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2017). Principal- Teacher Interactions and Teacher Leadership Development: Beginning Teachers' Perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363-379.

- Storey, A. (2004). The Problem of Distributed Leadership in Schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 24(3), 249-265.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kurumsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Thornton, H. J. (2010). Excellent Teachers Leading the Way: How to Cultivate Teacher Leadership. *Middle School Journal*, 41(4), 36-43.
- Turan, S. (2021). Okul Yöneticisinin Liderlik Rollerini. Necati Cemaloğlu (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 433-455). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. Nedim Özdemir, Selçuk Turan & Ömür Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek* içinde (s.125-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Urbanski, A., & Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on Teachers as Leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254.
- Whitaker, B. (1997). Instructional Leadership and Principal Visibility. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(3), 155-156.
- Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, Akademik Başarı ve Kültürel Sermaye İlişkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yulk, G. (2012). Leadership: What is it? *Cases in Leadership* (3. Baskı) içinde (s. 1-42). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüksel, E. (2018). *Okul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel Bir Kimlik Olarak Öğretmen Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.06.2022-175406

Tam ekrandan çıkmak için

Kurum kayıt Tarihi ve
Sayısı: 29.04.2022/163770

Protokol No:198

01.06.2022



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Ses ve Görüntü Kayıtları
BAŞLIK:	Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliğinin İncelenmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet Erkan KOCA
Üye

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSMKA1NZ4E&eS=175406> adresinden yapılabilir.

Ek 2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.12.2022-251124



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-65302456
Konu : Araştırma İzni Talebi
(İşıl GÜREZ)

07/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23/11/2022 tarih ve 240986 sayılı yazısı ile, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İşıl GÜREZ'in "Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliğinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekli listede isimleri belirtilen İlimiz Karadeniz Ereğli, Alaplı, Devrek ve Çaycuma ilçelerinde bulunan ortaokullarımızda görev yapan öğretmenlerimize, 2022 Kasım ve 2023 Mart aylarında dijital ortamda veya yüz yüze olacak şekilde anket çalışmasını uygulama talebi, Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İşıl GÜREZ'in "Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliğinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekli listede isimleri belirtilen İlimiz Karadeniz Ereğli, Alaplı, Devrek ve Çaycuma ilçelerinde bulunan ortaokullarımızda görev yapan öğretmenlerimize 2022 Kasım ve 2023 Mart aylarında dijital ortamda veya yüz yüze olacak şekilde anket çalışmasını uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilerek yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Strateji Geliştirme Şubesi (ARGE)

Telefon No : 0 (372) 280 67 45

E-Posta: istatistik67@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Büğü için: M.GÜRLER

Unvan : Şef

İnternet Adresi:

Faks:

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3: Görüşme Soruları Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No:

Görüşme Tarihi :

Görüşme Yeri:

Başlangıç Saati:

Bitiş Saati:

Giriş

Merhaba, adım Işıl Gürez. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam için dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin incelenmesini konu alan bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmada, dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım bu görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Bunun yanında, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgiler kesinlikle raporda yer almayacaktır.

Sizin için bir sakıncası yoksa, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha iyi tutma fırsatı elde edebilirim.

Görüşmenin kayıtlarını kontrol etmeniz için yazılı halde size göndereceğim. İstedığınız ekleme ve çıkarmayı yaptıktan sonra kullanılacaktır.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika sürmesi planlanmıştır. Şimdiden zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim. İzninizle başlayabilir miyim?

GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRETMEN)

1.Öğretmen liderliği nedir? Öğretmen liderliği kavramı sizde neleri çağrıştırıyor?

a) Görev yaptığınız okulu dikkate alarak öğretmen liderliğini nasıl tanımlarsınız?

.

2. Liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine yönelik ne gibi katkıları olur?

a) Bu duruma okulunuzu düşündüğünüzde nasıl örnek verebilirsiniz?

3. Okulda öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme noktasında karşılaştıkları engeller nelerdir?

a) Mevzuat

b) Öğrenci-veli

c) Okul yönetimi

d) Diğer öğretmenler

e) İl-ilçe, bakanlık

Bu duruma okulunuzu düşündüğünüzde nasıl örnek verebilirsiniz?

Bu engellerin ortadan kaldırılmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

4. Öğretmen liderliğini geliştirme ve destekleme konusunda önerileriniz nelerdir?

a) Okul paydaşlarına (müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler, veliler, diğer personel vb.) düşen roller nelerdir? Bu duruma okulunuzu düşündüğünüzde nasıl örnek verebilirsiniz?

b) Üst yönetim kademlerine (ilçe MEM, il MEM ve bakanlık) düşen görevler nelerdir? Bu duruma okulunuzu düşündüğünüzde nasıl örnek verebilirsiniz?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Işıl Gürez

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Erciyes Üniversitesi	2012
Y. Lisans			

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	MEB	2013- Halen

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1. Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliği-EYFOR

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.