



Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma

Teacher Leaders: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions

Aydın Balyer, Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, balyer@yildiz.edu.tr

ÖZ. Öğrenen örgütler olarak, okulların ve öğretmenlerin bir bütün olarak gelişmeleri esastır. Bu amaçla, onların sürekli olarak yaşadıkları olaylardan sonuç çıkarması ve bunu değişen çevre koşullarına uyarlamaları gerekmektedir. Bu kapsamda, bireysel ve örgütsel kapasiteyi artırmak için öğretmenlerin birbirlerinin öğretimsel uygulamalarını gözlemleyip bunlarla ilgili geribildirim vermeleri gerekmektedir. Bu da yüksek nitelikli lider öğretmenlerle mümkündür. Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda eğitimsel etkinlik ve süreçlerde gönüllü olarak görevler üstlenmeleri, projeler geliştirmeleri, çevresini etkilemeleri ve meslektaşlarının gelişimine destek olmaları yeterliliğine sahip olmalarıdır. Bu çerçevede öğretmen liderler, öğretmenler, uzman öğretmenler, mentor öğretmenler ve denetmenlerdir. Bu nedenle, mevcut araştırmanın amacı öğretmenlerin "öğretmen liderliğine dair algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen liderliği, öğretmen liderin rolleri, öğretmen liderlik rollerinin öğretmenlik mesleğine uygunluğunu ve meslektaşlarının öğretmen liderliğiyle ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma nitel bir araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmaya 2014-2015 akademik yılında halen İstanbul'da çalışan 25 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğretmen lider rollerini bildiklerini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmen liderlerin rolleri yasal bir şekilde tanımlanmadığı için uygulamada yapmak istedikleri konusunda özgür olamadıkları iddia edilmektedir. Yine araştırmada, öğretmen liderlerin rollerinin halen yürüttükleri rollerine uygun olduğu ve meslektaşları tarafından olumlu algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderlerin aynı zamanda iş yüklerinin fazlalığının onların öğretmen liderlik rolleri konusunda yapmak istedikleri birçok şeyden alı koyduğunu ifade edilmektedir. Bazı katılımcılar bu rollerinin mevcut sistem içerisinde tanımlanması gerektiğini belirtirken, diğer bazı katılımcılar bu tanımlamanın sistemde bir takım sorunlara neden olacağı kaygısıyla mevcut şekliyle devam etmesi gerektiğini ileri sürmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğretmen liderlik, öğretmen lider, öğretmen lider rolleri

ABSTRACT. As learning organizations, it is essential for schools and teachers to develop as a whole. For this purpose, they must draw conclusions continuously from what they have experienced and adopt them to the changing environmental conditions. In this regard, in order to develop both individual and organizational capacity, teachers should observe their colleagues' instructional practices and give them feedback about their practices. It is possible with highly qualified teacher leaders. Teacher leadership is to have proficiency in taking on tasks voluntarily at classrooms and schools, develop projects, influence people around them, and support their colleagues' professional developments. In this frame, teacher leaders are the ones who are teachers, expert teachers, mentor teachers and supervisors. Therefore, the main purpose of this study is to determine teachers' teacher leadership perceptions. The study also aims to find out the definition of teacher leadership, teacher leaders' roles, appropriateness of their roles to the teaching job itself and their colleagues perceptions about teacher leadership. This study was carried out with a qualitative research design. The participants were 25 teachers who are currently working in 2014-2015 academic year in Istanbul, Turkey. Results reveal that teachers know what teacher leadership is and their roles are in the system. However, it is claimed that as their roles are not defined formally teacher leaders do not have freedom to implement what they hope to do. It was also concluded that teacher leadership roles are appropriate to the job they are currently performing and these roles are perceived positively by their colleagues. Teacher leaders are also claimed to have excessive workload and it is considered that this situation prevents them from performing their leadership roles at schools. While some of the participants allege that their roles should be defined in the current system, some others argue that it must be kept the same in the system now because defining their roles in the system may cause some problems.

Keywords: Teacher, teacher leadership, teacher leader, teacher leader roles

SUMMARY

Purpose and significance: Leadership by teachers is essential to serve the needs of students, schools and the teaching profession, by facilitating improvements in instruction and promoting practices among their peers that can lead to improved student learning outcomes. By doing so, they support school leaders in encouraging innovation and creating cultures of success in school.

Geliş tarihi:08/01/2015,

Kabul tarihi: 22/01/2016,

Yayımlanma tarihi: 01/05/2016

As can be seen it is crucial in student outcomes. For that reason, the main purpose of this study is to determine teacher leadership perceptions of teachers. It also aims to find out teacher leaders' roles, its appropriateness to the teaching job itself and their colleagues perceptions about it.

Methods: This study was carried out with a qualitative research design. These kinds of researches are used to gain in-depth knowledge in a study (Denzin & Lincoln, 2005; Marshall&Rossman, 2006). More specifically, the study employed an ethnographic research design in collecting data. Ethnographic designs, as Creswell (2002) described them, "are qualitative research procedures for describing, analyzing, and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs, and language that develop over time". As such, by using this research design and utilizing in-depth interviews, the study explored "culture-sharing" behaviors, beliefs, and language among teachers in Turkey context. Teachers' views were obtained through interviews with semi-structured questions, as recommended by Bogdan & Biklen (1998), to "get the subjects to freely express their thoughts around particular topics. The data were analyzed with content analysis method.

Results: Results reveal that teachers know what teacher leadership is and their roles are in the system. However, it is claimed that teacher leaders do not have freedom to implement what they hope to do as their roles are not defined formally. Their roles are accepted mostly informal. Teacher leaders are also claimed to have excessive workload and it is considered that this situation prevents them from performing their leadership roles at schools. While some of the participants allege that their roles should be defined in the current system, some others argue that it must be kept the same in the system now because defining their roles in the system may cause some problems.

Discussion and Conclusions: Teachers' perceptions on teacher leadership is evaluated through this study and some results were obtained. According to one of the results, teachers are aware of the definition of teacher leadership. However, in their study conducted in England Muijs and Harris (2006) found out that although teachers manage some teams and initiations, they are not aware of the meaning of "teacher leadership." In another result, it was discovered that teachers mostly know what teacher leaders roles are. Nevertheless, they affirm that they do not have freedom do implement what they want to do at schools. A further result shows that participants find teacher roles appropriate to a teacher's job. They claim that they are currently performing these roles even though they cannot name them as teacher leadership. A final result reveals that their colleagues perceive their jobs as important one and most of them appreciate their efforts.

GİRİŞ

Öğrenen örgüt çalışmalarında üzerinde önemle durulan husus örgütün bir bütün halinde öğrenmesidir. Senge'e göre (1998) öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması ve bunu değişen çevre koşullarına uymakta kullanması, personelinin geliştirici bir sistem yaratması ve böylece değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir örgüt olmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda mesleki bir öğrenme toplumu olarak kurgulanan okulların temel özellikleri Özdemir'e göre (2013) okul yöneticilerinin güçlerini, yetkilerini ve kararlarını demokratik bir anlayış çerçevesinde paylaştıkları destekleyici ve paylaşımcı liderlik; okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine odaklanan okul vizyonunu birlikte geliştirdikleri değerler ve vizyon; öğretmenler ve diğer çalışanların birlikte öğrenmeleri ve öğrendiklerini hayata geçirmeleri anlamına gelen işbirlikçi öğrenme uygulamaları; okul koşullarının ve okulun sahip olduğu insan kapasitesinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel ve örgütsel kapasiteyi artırmak için birbirlerinin öğretimsel uygulamalarını gözlemleyip dönüt vermeleridir.

Bütün bu özellikler okulda paylaşım, işbirliği, öğrenme uygulamaları, destekleyen okul kültürü ve öğretimsel paylaşımların önemini göstermektedir. Bunlar da okulda öğrenme toplulukları ve bunun hayata geçirilmesinde temel unsurlar olan öğretmen niteliklerine vurgu

yapmaktadır. Bu mesleki öğrenme topluluğunun birlikte öğrenmesi üst düzey becerilerle donatılmış lider nitelikli öğretmenlerle olanaklıdır.

Son yıllarda üzerinde birçok çalışma yürütülen öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenmesi, projeler geliştirmesi, çevresini etkilemesi ve meslektaşlarının gelişimine destek olması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre öğretmen liderler, aynı zamanda hem öğretmen, uzman öğretmen, mentor öğretmen, denetmen hem de öğretim ve deneyimlerini meslektaşlarına aktaran kişilerdir.

Leithwood ve Riehl'e göre (2003) öğretmen lider yaklaşımında yönlendirme ve etkileme gibi iki unsur önemlidir. Crowther, Kaagan, Ferguson, ve Hann (2002) lider öğretmenleri okul reformuna ilham kaynağı olan kişiler olarak görürken, Katzenmayer ve Moller (2001) ve Gordon ise (2004) öğretmen liderleri, sınıf içinde ve dışında öğrenciler, veliler ve meslektaşlarını yönlendiren kişiler olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre öğretmenler, kendi güçlerinin diğerlerini nasıl etkilediğini fark ettiklerinde, bu becerilerini veliler ve yöneticilerle olan etkileşimlerine aktarılabilirlerine inanmaktadırlar. Yine öğretmen liderlerin stratejik planlama ve eğitimde etik değerler gibi bir takım özellikleri bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen liderler, meslektaşlarını etkileme kapasitelerini artırmak ve eğitim sistemleri içerisinde kendilerini daha güvende hissetmek amacıyla "öğretmen liderlik" rollerini benimsemektedirler.

Öğretmen liderliğiyle ilgili yürütülen birçok çalışmada özellikle öğretmen takımları ve profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde durulmaktadır (Nelson ve Slavitt, 2007; Nelson, 2007; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007; Margolis, 2008b). Silva, Gimbert, ve Nolan'a göre (2000) öğretmen liderlerin üç temel rolü bulunmaktadır. Bunlar;

1. **Öğretmen Liderlerin Yönetimsel Rollerini:** Bu kapsamda öğretmen liderler genellikle, bölüm başkanı, müdür, uzman öğretmen ve sendika temsilcisi rollerini yürütmektedirler. Öğretmen liderler, meslektaşları arasında saygı duyulan kişiler oldukları için okulda uzmanlıklarına dayalı olarak değişik yönetsel pozisyonlara atanabilirler ya da yönetsel bir pozisyonda bulunmadan da değişik karar mekanizmalarına dâhil edilebilirler (Kelley, 2011).
2. **Öğretim Liderliği:** Öğretmen liderlerin diğer bir rolü ise öğretim liderliğidir. Bu kapsamda öğretmen liderler, program geliştirme ve personel gelişimi konularında sorumluluklar üstlenirler.
3. **İnformal Liderlik ve İşbirliği:** Öğretmen liderlerin rollerinden biri olan informal liderlik ve işbirliği rolleri okullarda önemli bir roldür. Bu kapsamda öğretmen liderler, grubu sürükleyen önderlerdir ve öğretmenler arasında işbirliği kültürünün yerleşmesinde önemli roller yürütürler. Darling-Hammond, Bullmaster ve Cobb'a göre (1995) okuldaki bütün öğretmenler formal ya da informal şekilde lider olabilirler ve okuldaki diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde çok önemli katkılarda bulunabilirler. Öğretmen liderler, öğrenci gelişimi için çaba sarf eden kişilerdir ve okulda demokratik ve işbirliğine dair bir ortamın oluşmasını sağlayan köşe taşlarıdır (Barth, 2001; Beachum ve Dentith, 2004; Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2002; Firestone & Martinez, 2007; Spillane, Camburn & Pareja, 2007).

Millwater ve Ehrich, (2009) ise öğretmen liderlerin görevlerini şu şekilde ortaya koymaktadırlar:

1. **Koordinasyon ve Yönetim.** Bu kapsamda öğretmen liderler, öğretmenlerin günlük programlarının yapılması ve eğitimsel etkinliklerin koordine edilmesiyle ilgili süreçlerde sorumluluk alırlar.
2. **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi:** Bu anlamda öğretmen liderler, meslektaşlarının mesleki gelişim çabalarını desteklerler. Buna göre öğretmen liderler, öncelikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler olmak üzere tüm meslektaşlarına mentorluk ederler. Yine derslerinde akran gözlemine teşvik ederler ve davranışlarıyla model olmaya çalışırlar. Bu süreçte öğretmen liderler, atölye çalışmaları planlar, bunlara katılır, yönetir, öğretmenlere elektronik posta ve tartışma forumları aracılığıyla destek, materyal ve öneri sağlarlar.
3. **Okul Değişimi/Gelişimi Sürecine Katılım:** Bu kapsamda öğretmen liderler, okul çapında alınan kararlara katılım ve okul kültürüne hâkim yapının değişimi çabalarını destekleme görevlerini yürütürler.

4. **Veli ve Okul Çevre İlişkileri:** Bu süreçte öğretmen liderler, ailelerle birlikte çalışmayı, iş çevreleriyle işbirliği geliştirmeyi, sosyal taraflarla birlikte çalışarak çevrenin okula desteğini sağlamak görevini yürütürler.
5. **Mesleğe Katkı Görevleri:** Bu anlamda öğretmen liderler, meslek örgütlerine katılarak, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen çalışmaları desteklerler. Bu durum, öğretmen liderlerin politik olarak sendikal süreçlerle de ilgilenmesini gerekli kılmaktadır.
6. **Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi:** Burada öğretmen liderler, Bakanlık ve üniversiteler arasında öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmeleri konusundaki teori ile uygulama sürecindeki var olan boşluğu gidermek görevlerini yürütürler.

Gitlin'e göre (2005) öğretmen liderliği öğretmenler arasında bir dinamizm sağlamak ve onlardaki sıkılma hissini ortadan kaldırmaktadır. York-Barr ve Duke ise (2004) öğretmen liderleri, karar verme ve hesap verebilirlik konularını paylaşan kişiler olarak tanımlamakta ve onların yetişkinlerle çalışırken öğretmenin ve öğrenmenin zevkine vardıklarında "sınıfın rutin" sıkıcılığını kırabileceklerini iddia etmektedirler. Değişik araştırmalarda öğretmen liderlerin mesleki ve kişisel konularda parasal ödüller ve manevi ödüller gibi hem içsel hem de dışsal unsurlarla motive oldukları belirtilmektedirler (Cuban, 1993; Evans, 1996; Hatch, 2000; Margolis ve Deuel, 2009; Margolis ve Nagel, 2006; Odden ve Kelley, 2002; Richardson ve Placier, 2001). Mesleğin ilk yedi yılında öğretmenlerin mesleklerinden sıkıldıkları ve rahatsız olduklarına dair çalışmalar olmasına rağmen (Huberman, 1989), birçok araştırmada mesleğin dördüncü yılı civarında (Margolis, 2008a), iş koşulları, içsel ödüller, mesleki gelişmeye dair olanakların işten ayrılmaları engellediğine dair sonuçlar ortaya konulmaktadır (Katzenmayer ve Moller, 2001).

Cochran-Smith (2004), bugünün ve yarının öğretmenlerinin meslekte kalmaları ve öğretmeye devam etmeleri için başarılı oldukları, desteklendikleri, mesleki olarak da kendilerini geliştirmelerine olanak sağlandığı, farklılaşmış bir liderlik yapısının bulunduğu, kariyeri boyunca ilerleme fırsatının sunulduğu okullarda çalışmak ihtiyacı duyduklarını vurgulamaktadır. Bu yüzden öğretmenler için liderliğin, meslekte motivasyonu sürdürmek anlamına gelen gelişme için bir ihtiyacı karşıladığı belirtilir (Gajda ve Cravedi, 2006). Ancak diğer bir takım araştırmalar finansal konuların öğretmenlerin liderlik rollerine ilgi duymalarını belirlediğini ortaya koymaktadır (Katzenmayer ve Moller, 2001; IEL, 2001). Bunun ışığında İngiltere ve Avustralya'da İleri Öğretmen Becerileri (*Advanced Skills Teachers*) projesi geliştirilmiştir. Bu girişimin amacı, öğretmenleri ödüllendirmek (maddi-manevi), ve öğretim uygulamalarını zenginleştirmek ve program ve personel gelişimi konularında liderlik rolleri üstlenebilecekleri gelişim olanakları sağlamaktır (LSEA, 2005; Office for Standards in Education, 2003).

Yine öğretmen liderlerin meslektaşlarıyla ilişkileri "eşitlikçi ve etik" çerçevede ve çok incelik gerektiren bir durum arz etmektedir, çünkü birçok öğretmenler genellikle işiyle ilgili ne yapması gerektiğinin söylenmesinden hoşlanmaz (Lieberman ve Miller, 2004). Millwater ve Ehrich (2009) öğretmen liderliği üzerinde yürüttükleri bir araştırmada öğretmen liderlerin okul ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi ve doğru yönetilmesi süreçlerinde çok önemli görevleri bulunduğunu ortaya koymaktadırlar.

Kardos ve Johnson'a göre (2007) öğretmen liderlik özellikle deneyimli ve uzman olarak okulda profesyonel bir çalışma kültürünün oluşmasında yararlıdır. Onlar, öğretmen liderlikle birlikte yeni öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında anlamlı konuşmaların arttığını belirtmektedirler. Katzenmayer ve Moller'e göre (2001) bu roller formal olarak düzenlendiğinde öğretmenler bu rollere sıcak bakmamaktadırlar ve bu nedenle informal öğretmen liderliği yaklaşımı daha uygundur. Benzer bir şekilde Mayrowetz, Murphy, Louis ve Smylie (2007), bu rolün resmi olarak tanımlandığında hiçbir avantajı kalmadığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde York-Barr ve Duke (2004) çalışmalarında literatürde bu rolün hiyerarşi içerisinde resmi olarak tanımlanmasından sonra fırsattan çok çatışmalara yol açtığını ortaya koymuşlardır.

Okul toplumunda profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde yürütülen bir çalışmada Muijs ve Harris (2006) öğretmenlerin birçoğunun bir takım girişimler ve gelişimleri yönetmelerine rağmen "öğretmen liderliği" sözcüğüne yabancı olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı eğitim sistemimiz içerisinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine dair

görüşlerini belirlemektir. Nitel olarak yürütülmüş olan bu araştırmada şu soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır: “*Öğretmen liderliği nedir? Öğretmenlerin formal ya da informal öğretmen liderlik rollerine dair görüşleri nedir? Eğer öğretmen liderlik biliniyorsa, öğretmen liderlerin rolleri ve uygulamaları meslektaşları tarafından nasıl değerlendirilmektedir? Bu rolleri formal ya da informal bir şekilde yürüten öğretmenler rollerinin ne olduğunu ve yürütmekte oldukları işlerin o rollere uygunluğu konusunda ne düşünmektedirler?*”

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin, öğretmen liderliğiyle ilgili görüşlerinin ortaya çıkartılması amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu tür araştırmaların amacı, olay ve olguların altında yatan gerçekleri ya da anlamları ortaya çıkarmak, bir konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmektir (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006). Creswell (2002) nitel araştırmaların “bir durumu tasvir etme, analiz etme ve bir grup ya da kişilerin davranış ve inançlarını yorumlama” konusunda derinlemesine bilgi sağladığını belirtmektedir (s.481). Aslında, bu yöntemi kullanarak ve derinlemesine yapılan görüşmelerle, bu çalışma öğretmenlerin öğretmen liderliği konusundaki “kültür, paylaşım, inançlar, davranışlar ve dilinin” keşfedilmesini sağlamış olur. Burada esas itibariyle ortaya çıkartılması amaçlanan durum, öğretmenlerin öğretmen liderlikle ilgili görüşleridir. Bunun için toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi önemlidir. Bu durumda, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir gösterge ortaya çıkmış olur. Bogdan ve Biklen (2003), bu görüşme yöntemiyle katılımcıların “belirli konular hakkındaki görüşlerini özgürce açıklayabileceklerini belirtmektedirler (s.3). Bu teknikte görüşmecilerin rahatlamaları sağlanır (Kerkhof, 2006).

Bu tür araştırmalarda görüşmenin temel boyutlarını; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin organize edilmesi, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi oluşturur. Görüşmeye yön veren “görüşme formu” farklı özellikler taşıyabilir. Bununla birlikte, görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınması gereken bazı ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Buna göre, görüşmede sorulacak soruların görüşülen birey tarafından kolayca anlaşılabilmesi için bu soruların mümkün olduğunca açık ve belirgin bir biçimde ifade edilmesi, hazırlanan soruların genel ve soyut olmaması, araştırmacı soruları mümkün olduğunca görüşülen bireyin deneyimlerine göre düzenlemesi gerekir. Bu kapsamda yine, araştırmacı, açık uçlu soruları, önceden kestirilebilir ve kısa yanıtlara neden olabilecek soru türlerinden oluşturmamalıdır. Ayrıntılı konuşmayı teşvik eden “nasıl”, “neden” ve “ne” türü sorular sorulmalıdır. Bu arada araştırmacı ipuçları sunmak dışında, verilen yanıtları yönlendirici tepkilerden kaçınmalı ve sorularını yansız bir dille ifade etmelidir. Yine görüşme formu hazırlanırken ve sorular düzenlenirken görüşmeye, güven oluşturucu bir giriş hazırlanmalı ve bireysel bilgilere ait sorular başta ya da sonda sorulmalıdır. Bu kapsamda araştırmacı her bir katılımcıya demografik bilgilere dair sorular dışında 8’er soru hazırlamış ve görüşme seyrine göre bu sorular çeşitlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu kolay ulaşılabilir ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Esenler ve Maltepe ilçelerinde görev yapan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemi, belirli bir grup katılımcıyı incelemeyi amaçlar. Bir araştırma için ulaşılmak istenen grup nadir ya da yerleşim olarak ulaşılması zor olduğunda, amaçlı örneklem iyi bir seçenek haline gelmektedir. Bu yöntemin diğer bir yararı, araştırmacının katılımcıların evreni temsil edebilmesi yönünde ön bir bilgiye sahip olmasıdır (Bailey, 1994). Bu yolla, hedef kitle hakkında kapsamlı bir bilgi edinilmesi amaçlanır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme olarak (*yüz yüze, bilgisayarla ya da telefon görüşmesi vb.*) adlandırılan “dağarcık ağ” (*repertory grid*) tekniği kullanılarak toplanmıştır. Mevcut çalışmada veriler şu yol izlenerek toplanmıştır. İlk olarak, Kadıköy, Esenler ve Maltepe

ilçelerinde görev yapan toplam 200 öğretmene ulaşılmış ve araştırmanın amaçları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve gönüllü olarak bu araştırma sürecinde yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcılara, elde edilecek verilerin güvenilirliği, bilgilerin saklı tutulacağı ve aynı zamanda katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve araştırmanın herhangi bir yerinde kendilerinin ya da kurumlarının isimlerinin geçmeyeceğine dair güvence verilmiştir. Bu kapsamda 25 öğretmen gönüllü olarak katılacaklarını bildirmişlerdir. İkinci olarak, görüşmeyi kabul eden katılımcılarla ortak görüşme günleri belirlenmiş ve o tarihlerde kendileriyle görüşülmüştür. Görüşmeler hem elektronik olarak kayıt altına alınmış hem de el yazısıyla not edilmiştir. Toplam 25 öğretmen ile tek tek olmak üzere birer defa görüşülmüş ve bu görüşmelerin her biri yaklaşık 40-45 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizler genellikle bir konu üzerinde toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bunların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek 2003). Bu araştırma verilerinin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilmiş veriler yazılı olarak elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde $Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı \times 100$ formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyum yüzdesi % 90 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 ya da daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ve modelleştirilmesinde "QSR NVivo 8"den yararlanılmıştır.

Bu analiz sürecinde ilk adım, veri organizasyon sürecidir (Bogdan ve Biklen, 2003). Görüşme sonucunda elde edilen veriler, soru bazında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her soruya ilişkin verilen cevaplar öncelikle, kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölüm kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği belirlendikten sonra isimlendirilerek kodlanmıştır. Verilerin organize edilmesi ve analiz edilmesi sürecinde sürekli karşılaştırmalı analiz (*constant comparative analysis*) (Glaser, 1992) yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri, verilerin toplanması ve analizin birlikte yürütülmesidir. Yine bu yöntem kategorilerin doygunluğu ve teoremin ortaya çıkışıyla sonuçlanabilir. Bu kapsamda yeni teorilerin ortaya çıkması sürekli analiz, veri toplama ve kodlamayla ilgili iki katı güvenlik sağlar (Glaser, 1992; Bogdan ve Biklen, 2003). Bu yöntemde her bir veri takımı (*görüşme kayıtları*) anahtar kavramlar, tekrar eden olay ve aktivitelere dair temaların ortaya çıkartılması ve onlara odaklanılmasını sağlamak amacıyla yeniden gözden geçirilir. Her bir katılımcıya ait veriler doğrulayıcı ve çelişen ifadeler bakımından araştırma sorusu ya da alt soruları tatmin edici bir şekilde tümünü kapsayana kadar defalarca gözden geçirilir. Verileri organize ederken, araştırmacı ifadelerin doğruluğunu onaylamak için görüşme esnasında tutulan kayıtları ve notları gözden geçirir ve dinler. Bu aynı zamanda kategorilere ayırma, kodlama, verilerin mekanik olarak sınıflandırılması ve bu kodlama kategorisi içerisinde analiz edilmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu görüşmede ortaya çıkan yeni temalar varsa onlar da kodlanır ve daha sonra görüşme kayıtlarında tekrar eden temalara göre gruplandırılır (Bogdan ve Biklen, 2003). Bu kapsamda her bir katılımcının görüşme kayıtları "Öğretmen Liderliğin Tanımı, Öğretmen Liderliği Rollerine Dair Görüşleri, Öğretmen Liderliğinin Meslektaşları Tarafından Nasıl Değerlendirildiği ve Öğretmen Liderlerin Yürüttüğü İşlerin Kendi Rollerine Uygunluğuna Dair Görüşleri" faktörler konusundaki görüşleri göz önünde bulundurularak ayrı ayrı kodlanmıştır.

İkinci aşamada, aynı kavramsal boyutta kodlanan ifadeler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşamada, verilerin kolay, anlaşılır ve okunabilir bir dil ile tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Son aşamada,

tanımlanan bulgular açıklanmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılarak neden sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini (*inandırıcılığını*) artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metin ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (*aktarılabirliğini*) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (*tutarlılığını*) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Dördüncü ve son olarak, araştırmanın dış güvenilirliğini (*teyit edilebilirliğini*) artırmak için araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

Bu görüşmelerin yürütülmesi sürecinde araştırmacı, kişileri belirli fikirler doğrultusunda yönlendirmeden görüşmeleri yürüten, soruları soran ve bu sorulara verilen yanıtları kayıt altına alan, görüşmeleri planlayan, kolaylaştıran ve dinleyen bir rol üstlenmiştir. Sorular içerik geçerliliğinin kontrol edilmesi bakımından dört alan uzmanına inceletirilmiştir ve bu uzman görüşlerinden yola çıkılarak son şekli verilmiştir. Buna ilaveten araştırmanın güvenilirliği, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar ve kimlik bilgileriyle ilgili bilgilerin gizli tutulacağı güvencesi verilerek sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların farklı güç ilişkilerinden etkilenmelerinin önüne geçilmesi bakımından okul dışında ortak olarak belirlenen yerlerde yürütülmüştür.

Araştırmanın sınırlılıkları

Diğer bir yandan, bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları vardır. Bunlardan birincisi, belirli sayıda görüşmeciden elde edilen verilerin bütün evrene genellemesidir. İlk olarak, bu araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülerden oluşmaktadır. Bu katılımcıların, diğer okullarda görev yapan meslektaşlarını tam olarak temsil olanağı bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu sonuçlar bu çalışma grubunun görüşleriyle sınırlıdır ve bunlardan yapılacak çıkarımlar bu araştırma grubunu temsil etmektedir. Yine araştırmacı veri analizinin ana unsurudur. Yapılan analizler, çıkarımlar, yorumlar ve sonuçlar araştırmacının verilerle ve konu alanı ve sosyal alandaki durumuna dayanmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına dair çıkarımlar, araştırmacının bakış açısının bir ürünüdür ve aynı verilerle farklı bir araştırmacı farklı çıkarımlarda bulunabilir (Bogdan ve Biklen, 2003; Creswell, 2002). Bu nedenle, teoriye dayalı araştırma yorumları araştırmanın güçlü yanını oluşturduğu kadar sınırlılıklarını da ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, görüşmelerden elde edilen detaylı görüşmeci verileri ve buna dayalı tartışmalar araştırmacının temel bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bilgi okuyucuya bulguların geçerliliğini ve kendine göre değerlendirmesi olanağı sunmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmada katılımcılar arasında eşit bir cinsiyet dağılımı yakalanmaya çalışılsa da erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına oranla sayıca öne çıktıkları görülmüştür.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıları öğretmen liderliğinin ne olduğu, formal ya da informal öğretmen liderliği rollerine dair görüşleri, öğretmen liderliğinin meslektaşları tarafından nasıl değerlendirildiği, öğretmen liderlerin yürüttüğü işlerin kendi rollerine uygunluğu konusundaki görüşlerine yer verilmektedir. Bu kapsamda her bir konuyla ilgili öğretmenlerin bir takım görüşleri doğrudan aktarılmıştır.

Öğretmen Liderliğin Tanımı Konusundaki Görüşleri

Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde gönüllü olarak görevler üstlenme, projeler geliştirme, etrafındakileri etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Bu konuda görüşleri sorulan bir öğretmen yaptığı değerlendirmesinde;

“Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okulda etkin olmalarıdır. Okulda çoğu zaman uzmanlıklarına güvenilmeyen öğretmenler aslında kendilerine güvenilse de şans verilse çok güzel işler yapabilirler. Onlar birçok konuda liderlik yapmaktadırlar ve bu konuda da aslında isteklidirler. Hâlihazırda yaptığımız iş de bu zaten, öğrenciyi ve velileri yönlendirmek ve genç meslektaşlarımıza yardım etmek, onlara deneyimlerimizi aktarmak (Ö-3).

Başka bir öğretmen,

“Öğretmen liderler, uzman öğretmenler, müfettişler, deneyimli öğretmenlerdir. Liderlik söz konusu olduğunda düşünmek gerekir. Öğretmenlere bu özgürlük alanı verilmez. Bağımsız gibi görünen mesleğimiz aslında o kadar da özgür değil. Böyle bir şey yapmaya ne öğretmenin zamanı var ne de yeterliliği. Liderlik bu konuda üst düzey eğitim gerektirir, bu nedenle bunu yapacak kişiler ancak uzman öğretmenler ve müfettişlerdir ve biraz da daha deneyimli meslektaşlarımızdır (Ö1).

Bir öğretmene göre,

“Benim lider öğretmenlikten anladığım, öğretmenin liderlik özelliğine sahip olması ve bunu meslektaşlarına aktarabilmesidir. Bu kapsamda mesleğe yeni başlamış öğretmenlere hepimiz rehberlik ediyoruz ancak pek planlı programlı değil. Bizim bu anlamda lider öğretmen diyeceğimiz arkadaşlarımız var ama bu özelliklerini kullanmalarına ve geliştirmelerine pek olanak sağlanmaz hatta bu öğretmenler potansiyel tehlike olarak görüldüğü için engellenir bile. (Ö9).”

Bir öğretmen,

“Bana göre öğretmen liderler, çevresini etkileme gücü olan, etkileyen, meslektaşlarıyla bilgi paylaşımları olan, gerektiğinde onların gelişimine destek olan ve güven oluşturan kişilerdir. Bu özelliklere sahip öğretmenler çok az bulunmakta ve bunlar da zaten bu meslekte kalmayıp başka alanlara geçmektedirler. Çoklukla yönetici oluyorlar ve öğretmenlerden kopuyorlar. (Ö4).”

Bir katılımcı,

“Öğretmen liderler, çevresindekileri yönlendiren ve etkileyen deneyimli öğretmenlerdir. Onlar aynı zamanda sınıfta da öğretimin ve sınıfın lideridir. Bu anlamda birçok öğretmen tanıdım ve özellikle mesleğimin ilk yıllarında onlardan mesleki olarak çok faydalandım (Ö7).

Bir diğer katılımcı,

“Öğretmen liderler, toplantılarda olaylara karşı yaklaşımlarıyla kendilerini belli ediyorlar. Onlar vizyon sahibi öğretmenlerdir. Genellikle de daha çok okuyan, kişisel gelişimlerini sürdüren meslektaşlarımızdır (Ö 7).”

Bir öğretmene göre,

“Öğretmen liderler, aslında öğretim lideridir. Onlar programı da çok iyi bilirler. İnsan ilişkileri güçlüdür ve genellikle de yönetim görevleri bulunur ve bir vizyonları vardır. Sıradan öğretmenler olmadıkları anlaşılır (Ö15).”

Katılımcıların ifadelerinden öğretmenlerin “öğretmen liderlikle” ilgili tanımlamalarının doğru olduğunu ancak bu konuda öğretmenlerin bu özelliklerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanımadığı anlaşılmaktadır. Eğitim sistemimiz bakımından

değerlendirildiğinde öğretmen liderliği konusunun önemle ele alınması ve bu kapsamda öğretmen liderlik kapasitelerini geliştirmeleri bakımından öğretmenlere fırsatlar sunulmalıdır.

Öğretmen Liderliği Rollerine Dair Görüşleri

Öğretmen liderler, bölüm başkanı, müdür, uzman öğretmen ve sendika temsilcisi gibi yönetim rollerini yürütmektedirler. Yine onların öğretim liderliği, işbirliği oluşturma ve geliştirme rolleri, okul-aile ilişkileri, koordinasyon, değişim sürecine katılım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı rolleri oynamaları beklenmektedir. Bu konuda bir öğretmen,

"Öğretmen liderler, okulda uzman öğretmenlerdir. Diğerlerinden daha deneyimlidirler ve çoklukla diğerlerini etkileme özellikleri vardır. Onlar genellikle zümre başkanları, bölüm başkanları, okulda yöneticilik yapanlardır. Bu özelliği fark edilenler zaten hemen yöneticilik işine girerler. (Ö-5).

Başka bir öğretmen,

"Lider öğretmenlere meslektaşları saygı duyarlar çünkü okulda uzmanlıkları konuşulur. Bunlar arasında değişik görevlerde yöneticilik yapanlar yaygındır. Olmasalar da kararlarına ve değerlendirmelerine değer verilir, görüşleri alınır (Ö 11)

Bir öğretmen,

"Öğretmen liderlerin resmi olarak bir görevleri yok ancak bence, liderlik özellikleri, birikimi, alandaki eğitimi ve alandaki başarıları ister istemez onları öne çıkartıyor zaten. Bu da informal olarak liderliklerinin kabulü anlamına gelir. Ancak onların formal olarak rollerinin olmaması bence onları olumsuz etkiliyor (Ö 6)."

Bir değerlendirmeye göre,

"Lider öğretmenler, informal liderlerdir ve onların okul kültürünün oluşmasında önemli rolleri vardır. Onlar grubu sürükleyen kişilerdir ancak sadece informal bir şekilde yürütüyorlar. İş uygulamaya gelince işlevsiz oluyorlar. Yani çabaları sınırlı kalıyor (Ö1)."

Başka bir öğretmene göre,

"Okuldaki bütün öğretmenler bir tür formal ya da informal liderdir. Onlar özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde çok önemli katkılarda bulunurlar. Ancak bazıları bu konuda önemli katkılar sağlıyorlar. Bu öğretmenler daha çok desteklense ve okulda kendilerine bir rol tarif edilse daha iyi olur (Ö 12)"

Diğer bir öğretmen,

"Lider öğretmenler, genellikle kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirirler. Onlar öğrencileri de etkilerler ve olumlu davranışlarıyla rol modeller olarak öğrenci başarısını da etkilerler. Bizim okulda bunu başarıyla yerine getiren arkadaşlarımız var ancak bir noktadan sonra bu kadar ders yüküyle kendi zamanlarından zaman ayırarak bunu yapıyorlar ve bir yerde onlar da dayanamıyorlar (Ö 3)."

Bir öğretmen,

"Öğretmen liderler, genellikle mentorlük yaparlar. Onlar başta göreve yeni başlayan öğretmenler olmak üzere okulda hizmet içi eğitim anlamında bazı seminerler düzenler ya da düzenlenmesine ön ayak olurlar. Resmi görevi olmamasına rağmen diğer öğretmenlere çok yardımcı oluyorlar (Ö 5).

Başka bir öğretmene göre,

"Öğretmen liderler, okulda olumlu bir algıya sahiptirler ve bu algıyı okula yararlar. Bu kapsamda onlar okul kültürünün gelişiminde önemli rollere sahiptirler (Ö3)."

Katılımcılar, genellikle "öğretmen liderlerin" hangi rollere sahip olduklarının farkındadırlar. Ancak öğretmen liderlerin, bu rollerini okulda gerçekleştirmede bazı zorluklarla karşılaştıkları ortaya konulmaktadır. Bazı katılımcılar bu rollerin yasal bir statüye kavuşturulması gerektiğini ifade ederken, diğer katılımcılar bu şekliyle kalmasının daha yararlı olacağını değerlendirmektedirler.

Öğretmen Liderliğinin Meslektaşları Tarafından Nasıl Değerlendirildiğine Dair Görüşleri

Öğretmen liderlerin çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği bulunduğu, aynı zamanda onların hem öğretmen, uzman öğretmen, mentor öğretmen, denetmen hem de öğretim ve deneyimlerini meslektaşlarına aktaran kişiler olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda değerlendirme yapan bir öğretmene göre,

“Öğretmen liderler çevresini etkiler, meslektaşlarının gelişimine destek olurlar ve öğretim ve deneyimlerini meslektaşlarına aktarırlar. Bu nedenle onlara, göre öğretmen lider, bir tür mentordür ve okulda iyi karşılanırlar (Ö10).”

Diğer bir öğretmene göre,

“Öğretmen liderler, meslektaşlarına güven verirler. Bu tür öğretmenler paylaşımcı oldukları için rahat iletişim kurulabilir. Bazen yöneticilere aktaramadığımız konuları onlara anlatıyoruz (Ö2).”

Bir başka öğretmen,

“Lider öğretmenlere saygı duyuyorum. Onlar genellikle meslektaşları arasında saygı duyulan kişiler oldukları için kararlarına da değer verilir. İnfomal olarak böyle olmakla birlikte yasal olarak bir anlamı olamıyor ve bu insanlar bir zaman sonra enerjilerini başka alanlara kaydırıyorlar (Ö5).”

Bir katılımcıya göre,

“Lider öğretmenler, öğretmenlere destek vermekte, zaman zaman materyal sağlamakta, elindeki kaynakları paylaşmakta ve karşılaştıkları konularla ilgili akademik öneriler getirmektedirler. Ancak uygulamada böyle gerçekleşmiyor. Bu görev yasal bir yere oturtulmadıkça plansız programsız ve rastgele bir uğraş gibi duruyor (Ö6).”

Başka bir katılımcıya göre,

“Öğretmen liderler meslektaşlarıyla işbirliği geliştirme ve birlikte çalışma, güven ilişkileri geliştirme konusunda önemli işler yapıyorlar. Bu öğretmenler meslektaşları arasında güven duyulan kişilerdir. Zorluklara rağmen özveriyle çalışmaya devam ediyorlar (Ö7).”

Bir öğretmene göre,

“Öğretmen liderler, özellikle sosyal etkinliklerde öne çıkıyorlar ve okulda nerede bir sosyal etkinlik varsa onların ön sıralarda olduğunu görürsünüz. Bu öğretmenler bu çabalarının karşılığında çoğu zaman desteklenmezler bile (Ö2).”

Bu kapsamda bir değerlendirme yapan bir katılımcı,

“Öğretmen liderler, okulda alınan kararlara katılım konusunda sürekli ön plandadırlar. Toplantılarda onların önerilerine kulak kabartılır. Etkilidirler ve hence bu insanlar ya koordinatör, bölüm başkanı gibi görevlere ya da müdürlüğe geçirilmelidir (Ö6).”

Bu kapsamda değerlendirme yapan katılımcılar öğretmen liderlerin, meslektaşlarının kapasitelerini artıran ve meslektaşları arasında saygı duyulan kişiler olduklarını ifade etmektedirler. Bu rollerini gerçekleştirme konusunda çok engellerle karşılaşmalarına rağmen bu yöndeki çabalarını sürdürmektedirler.

Öğretmen Liderlerin Yürüttüğü İşlerin Kendi Rollerine Uygunluğuna Dair Görüşleri

Öğretmen liderlerin, veliler ve yöneticilerle etkileşimleri, stratejik planlama, eğitimde etik değerler gibi bir takım özellikleri bulunmaktadır. Öğretmen liderlerin öğretmen takımları ve profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde etkileri bulunmaktadır. Katılımcılar, öğretmen liderlerin yürüttükleri işlerin kendi öğretmenlik rollerine uygunluğu konusunda ortaklaşmaktadırlar. Bu konuda değerlendirme yapan bir öğretmene göre,

“Öğretmen liderlerin, eğitim sistemi içerisinde önemli rolleri vardır. Öğretmenler odası aslında önemli bir okuldur. Genç öğretmenler açısından bulunmaz bir kaynaktır. Bu da aslında öğretmenlerin rollerine uygundur (Ö8).”

Bir öğretmen,

“Öğretmen liderlerin bir rolü de öğretim liderliğidir. Bu durum onların gerçek rollerine daha uygundur ancak her zaman iyi bir öğretmen iyi bir yönetici olmayabilir. Hatta iyi öğretmenler yöneticilik işine girdiğinde meslekten uzaklaşıyorlar. Bu nedenle bence rollerine uygun değil (Ö13).”

Bir öğretmene göre,

“Öğretmen liderliğinde ifade edilen rolleri, zaten öğretmenler yapmaktadırlar ya da yapmaları beklenmektedir. Öğretime liderlik etmek yöneticiden de beklenir ancak bence gerçek öğretim lideri sınıfta ve meslektaşları arasındaki öğretmen liderdir (Ö 9).”

Bir başka katılımcı,

“Öğretmen liderlerin rollerinden biri olan informal liderlik ve işbirliği rolleri okullarda önemlidir. Grubu etkileyerek sürüklerler. Bu da öğretmenden beklenen role uygundur (Ö1).”

Bir öğretmen,

“Lider öğretmenler, öğrenci gelişimi için çalışan kişilerdir ve okulda demokratik bir ortamın oluşturulması, işbirliğine dair bir ortamın oluşmasını sağlayan kişilerdir. Bu da öğretmenden beklenen rolüne uygundur (Ö 14).”

Bir katılımcı,

“Öğretmen liderler, velilerle ve çevreyle iyi ilişkiler geliştirme konusunda çoklukla daha başarılı görünüyorlar. Zaten öğretmenlerden beklenen de bu değil mi? (Ö 9).”

Katılımcı öğretmenler, öğretmen liderlerin genel olarak yürüttükleri rollerin öğretmen rolleriyle uyumlu olduğu yönünde bir görüş ortaya koymaktadırlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, öğretmenlerin “öğretmen liderliğinin tanımı”, “öğretmen liderlerin rolleri”, “öğretmen liderliğinin meslektaşları tarafından nasıl değerlendirildiği”, ve “öğretmen liderlerin yürüttüğü işlerin kendi rollerine uygunluğuna” dair görüşlerini belirlemek üzere yürütülmüştür. Bu kapsamda bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen ilk sonuca göre, katılımcı öğretmenlerin, “öğretmen liderliğini öğretmenlerin okulda etkin olmaları, birçok konuda liderlik yapmaları, öğrencileri ve velileri yönlendirmeleri, genç meslektaşlarına yardım etmeleri ve onlara deneyimlerini aktarmaları olarak tanımlamaktadırlar. Yine katılımcılar bu kapsamda öğretmen liderleri uzman öğretmenler, müfettişler, deneyimli öğretmenler ve liderler olarak betimlemektedirler. Yine katılımcılara göre öğretmen liderlerden öğretim liderliği, okulda işbirliği oluşturma ve geliştirme, okul-aile ilişkileri, koordinasyon, değişim sürecine katılım ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama rolleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bunun yanı sıra onlara göre öğretmen liderler, çevresini etkileme gücü olan, etkileyen, meslektaşlarıyla bilgi paylaşımları olan, gerektiğinde onların gelişimine destek olan ve güven oluşturan kişilerdir. Katılımcılara göre öğretmen liderler toplantılarda bakış açıları ve vizyonlarıyla hemen öne çıkmaktadırlar. Yapılan değerlendirmelerden öğretmen liderlerin genellikle daha çok okuyan ve kişisel gelişimlerini sürdüren kişiler oldukları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmen liderlerin öğretim lideri olarak programı çok iyi bildikleri, insan ilişkilerini güçlü bir şekilde tesis ettikleri ve genellikle de yönetim kademesinde başarılı oldukları ifade edilmektedir. Bir çalışmalarında benzer şekilde Millwater ve Ehrich (2009) öğretmen liderlerin velileri geliştirme rolleri üzerinde durmuşlardır. Öğretmen liderler üzerinde yürüttükleri bir çalışmada York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderlerinin sınıfta öğretimin liderleri ve sınıfta rutinin dışına çıkan kişiler olduklarını ortaya koymuşlardır.

Diğer bir yandan, öğretmen liderlerin betimlenen birçok özelliği kullanmaları ve kendilerini geliştirmeleri konusunda tam bir özgürlüğe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Liderlikleri söz konusu olduğunda öğretmen liderlere bu konuda özgürlük alanı sağlanmadığı, bağımsız gibi görünen mesleğin aslında o kadar da özgür olmadığı ve öğretmenlerin liderlik yapmaya ne zamanı ne de yeterliği olduğu görülmektedir. Katılımcılar genel olarak öğretmen liderliğinin üst düzey eğitim gerektirdiğini, bu nedenle bunu yapacak kişilerin ancak uzman öğretmenler, müfettişler ve deneyimli öğretmenler olmaları gerektiği yönünde görüş ortaya

koymuşlardır. Meslektaşları arasında bu yeterliğe sahip öğretmenlerin bulunduğu ancak bu özelliklerini kullanmalarına ve geliştirmelerine pek olanak sağlanmadığı hatta zaman zaman bazı yöneticiler tarafından bu öğretmenlerin potansiyel tehlike olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Yine bu niteliğe sahip öğretmen liderlerin bu meslekte kalmayıp başka alanlara geçmekte oldukları, çoklukla yönetici olduklarını ve öğretmenlikten koştukları belirtilmektedir. Muijs ve Harris İngiltere’de yürüttükleri çalışmada (2006) öğretmenlerin birçoğunun bir takım girişimler ve gelişimleri yönetmelerine rağmen “öğretmen liderlik” sözcüğüne yabancı olduklarını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuca göre, katılımcıların öğretmen liderleri genellikle bölüm başkanı, müdür, uzman öğretmen ve sendika temsilcisi gibi yönetim rollerini yürüten kişiler olarak görmektedirler. Onlara göre öğretmen liderler, okulda uzman öğretmenler ve diğerlerinden daha deneyimlidirler ve çoklukla diğerlerini etkileme özelliklerine sahiptirler. Katılımcılara göre öğretmen liderler genellikle zümre başkanları, bölüm başkanları ve okulda yöneticilik yapan kişilerdir. Bu konuda yürütülen bir çok çalışmada öğretmen liderlerin profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde etkili oldukları yönünde benzer sonuçlar üzerinde durulmaktadır (Kelley, 2011; Kardos ve Johnson, 2007; Nelson ve Slavitt, 2007; Nelson, 2007; Margolis, 2008b; Millwater ve Ehrich, 2009; Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007; Silva, Gimbert, ve Nolan, 2000).

Katılımcıların yaptıkları diğer bir değerlendirmeye göre öğretmen liderler, resmi olarak bir görevleri bulunmamakla birlikte liderlik özellikleri, birikimleri, eğitimleri ve alandaki başarıları nedeniyle zaten fark edilmektedir. Öğretmen liderlerin, informal liderler oldukları ve mevcut sistemde formal olarak rollerinin tanımlanmamış olması onları olumsuz etkilemektedir. Bu rolleriyle birlikte informal liderler olarak onların okulda ortak çalışma kültürünün oluşturulmasında önemli görevleri bulunmaktadır. Yine bir başka bir değerlendirmeye göre öğretmen liderler, grubu sürükleyen kişilerdir. Öğretmen liderlerin genellikle resmi görevleri olmamasına rağmen mentorluk yaptıkları, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ettikleri belirtilmektedir. Yürüttüğü bir çalışmada Can’a göre (2007) öğretmen liderler büyük ölçüde, okul çaplı olmayan sınıf merkezli ve yöneticilerce istenen öğretmen davranışlarını göstermektedirler.

Başka bir değerlendirmede öğretmen liderlerin, öğretmenlere destek veren, materyal sağlayan ve uygulamada karşılaştıkları konularla ilgili öğretmenlere öneriler getiren kişiler oldukları üzerinde durulmaktadır. Bu işleyişin anlamlı olması için katılımcılara göre lider öğretmenlerin plansız programsız çabaları yerine öğretmen liderliğin yasal bir çerçeveye oturtulması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen liderlerin, meslektaşlarını etkileme kapasitelerini artırmak ve kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamak amacıyla “öğretmen liderlik” rollerinin sistem içerisinde tanımlanması gerekmektedir. Hâlbuki yürütülen bazı çalışmalarda bu rollerin formal olarak düzenlendiğinde öğretmenlerin bu rollere sıcak bakmadıkları; bu nedenle informal öğretmen liderliği yaklaşımının daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Katzenmayer ve Moller, 2001). Yine benzer çalışmada Mayrowetz, Murphy, Louis ve Smylie (2007), bu rollerin resmi olarak tanımlandığında hiçbir avantajının kalmadığını ifade etmektedirler. Diğer bir çalışmada York-Barr ve Duke (2004) bu rolün resmi olarak tanımlanmasından sonra fırsattan çok çatışmalara yol açtığı ortaya koymuşlardır. Ancak uygulamada informal olarak böyle olmakla birlikte yasal olarak bir anlamının olmadığı ve bu tür öğretmenlerin bir zaman sonra enerjilerini başka alanlara kaydırdıkları ifade edilmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmen liderler, aynı zamanda meslektaşları arasında olumlu bir algıya sahiptirler ve bu olumlu algıyı tüm okula yaymaktadırlar. Yürüttükleri bir çalışmada Kılınc ve Reçepoğlu (2013) öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Beycioğlu ve Aslan (2012) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmeyi amaçlayan çalışmalarında, katılımcıların çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda öğretmen liderler, okul kültürünün gelişiminde önemli rollere sahiptirler. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinde çok önemli katkılarının bulunduğu ifade edilmektedir. Katılımcıların genel olarak görüşlerine bakıldığında öğretmen liderlerin genellikle kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirmekte oldukları, öğrencileri etkiledikleri ve olumlu davranışlarıyla okul çapında öğretmenler ve öğrenciler arasında rol modeller oldukları anlaşılmaktadır. Bu davranışlarıyla da öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğretmen liderler, sadece bir öğretmen değildirler, onlar okul içerisindeki diğer personelin pozitif yönde gelişimini de tetiklerler. Onlar, öğrencilerin çalışmalarını değiştirebilirler ve onları etkileyebilirler (Kaya ve diğerleri, 2011). Ancak mevcut sistem içerisinde bu kadar ders yüküyle bu işlere zaman ayırmaları uzun dönemde zor bir görev olarak kabul edilmektedir. Bu konuda yürüttüğü bir çalışmada Can (2006) öğretmen liderliğinin uygulamada bazı engellerinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Ona göre bu engeller okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal ders yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği olarak tespit edilmiştir.

Katılımcılar tarafından altı çizilen davranışlara göre, öğretmen liderler çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma, güven oluşturma yeterliliği bulunan ve meslektaşları tarafından öğretmen, uzman öğretmen, mentor öğretmen ve denetmenler olarak algılanmaktadırlar. Buna göre öğretmen liderlerin çevrelerini etkiledikleri, meslektaşlarının gelişimine destek oldukları, deneyimlerini meslektaşlarına aktardıkları bu nedenle onların bir tür informal birer mentor oldukları ifade edilmektedir. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılara göre öğretmen liderler, özellikle sosyal etkinliklerde öne çıkmakta, okulda alınan kararlara katılım konusunda sürekli ön planda yer almakta ve toplantılarda önerilerine kulak kabartılmaktadır. Bu nedenle, öğretmen liderlerin etkili oldukları koordinatörlük, bölüm başkanlığı gibi görevlere ya da müdürlüğe atanmalarının gerektiği ifade edilmektedir. Yine yapılan bir değerlendirmeye göre öğretmen liderlere sahip oldukları uzmanlıkları nedeniyle meslektaşları tarafından saygı duyulmaktadır. Yürüttükleri bir çalışmada Kardos ve Johnson (2007) öğretmen liderlerin deneyim ve uzmanlıklarıyla okulda profesyonel bir çalışma kültürünün oluşmasında yararlı olduklarını ortaya koymuşlardır. Böyle bir okul kültürü kapsamında özellikle mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında anlamlı konuşmaların arttığı belirtilmektedir. Kılınç ve Receptoğlu'nun (2013) araştırmalarında öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında; algılarının ise yaş değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda ve meslekî kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen liderlerin yürüttüğü işlerin kendi rollerine uygunluğuna dair görüşleri genel olarak incelendiğinde öğretmen liderlerin, veliler ve yöneticilerle etkileşimleri, stratejik planlama, eğitimde etik değerler oluşturma rolleri gibi bir takım özellikleri öne çıkmaktadır. Görüşülen katılımcılar, öğretmen liderlerin, öğretmen takımları ve profesyonel öğrenme toplulukları üzerinde etkili olduklarını ve öğretmen liderlerin yürüttükleri işler kendi öğretmenlik rollerine uygun olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen liderlerin, eğitim sistemleri içerisinde "liderlik" rolleri bulunmaktadır ve bu durum onların öğrencilerini ve toplumu etkileme gücü bakımından yürüttükleri öğretmenlik rolüne de uygundur. Bir başka değerlendirmeye göre öğretmen liderlerin bir rolü de öğretim liderliğidir ve bu durum da öğretmen liderlerin rolüne uygundur. Bu kapsamda öğretmen liderler, yöneticilik işine girdiklerinde meslekten uzaklaşmaktadırlar, bu nedenle yöneticiliğin öğretmen liderlik rolüne uygun olmadığı ifade edilmektedir. Öğretim sürecine liderlik etmek, yöneticiden beklenmektedir ancak öğretim lideri aslında bir öğretmendir.

Yapılan değerlendirmelere göre öğretmen liderlerin okulda informal liderlik ve işbirliği rolleri vardır. Onların grubu etkileyerek sürükledikleri ve bunun da öğretmen rolüne uygun olduğu belirtilmektedir. Öğretmen liderler, öğrenci gelişimi için çaba sarf eden kişilerdir ve okulda demokratik ve işbirliğine dair bir ortamın oluşmasını sağlayan kişilerdir. Bu da öğretmenden ve öğretmen liderden beklenen bir roldür. Öğretmen liderler, velilerle ve çevreyle iyi ilişkiler geliştirme konusunda çoklukla daha başarılıdırlar. Yapılan birçok çalışmada da öğretmen liderlerin işbirliği kültürü oluşturma rollerinin altı çizilmektedir (Darling-Hammond, Bullmaster

ve Cobb, 1995; Barth, 2001; Beachum ve Dentith, 2004; Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2002; Firestone & Martinez, 2007; Spillane, Camburn & Pareja, 2007). Bu nedenle, öğretmen liderler, meslektaşlarına güven veren, paylaşımcı, rahat iletişim kurulabilen kişiler, saygı duyulan ve kararlarına değer verilen kişilerdir. Bu kapsamda öğretmen liderler, meslektaşlarıyla işbirliği ve birlikte çalışma, güven ilişkileri geliştirme konusunda önemli işler yapmaktadırlar. Karşılaştıkları birçok zorluğa rağmen de öğretmen liderler özveriyle çalışmaya devam etmektedirler.

Bakioğlu (1998) öğretmenlerin okulda liderliği yöneticiye terk etmekte bir sakınca görmedikleri, bunun sonucu olarak öğretmene çok az bir liderlik rolünün kaldığını ifade etmektedir. Can (2007), okulun formal liderinin müdür olması, onun yaklaşım ve çabalarının önemsenmesini gerektirir. Yöneticinin anlayışı, desteği okulda çalışan öğretmenleri isteklendirecek ve cesaretlendirecektir. Bu davranış hem öğretmeni hem de yöneticilerin kendilerini güçlendirecek ve kendi kendilerinin farkına varmalarını sağlayacaktır. Aslında öğretmenlerin liderlik çalışmalarını teşvik eden yöneticilerin kendi liderliklerini de pekiştirmekte oldukları bilinmelidir. Öğretmen liderliği, öğretmenlere ve liderlere eşzamanlı büyüme ve gelişme fırsatını sunarken, paralel bir fırsat okul müdürleri için de vardır. Öğretmen ve yönetici yetiştirme ortamları, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını okullarda gösterebilecek modellerde yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda öğretmen ve yöneticileri yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi, bu bağlamda öğretmen liderliği kavram ve anlayışlarının programlara yansıtılması gerekmektedir. Çünkü genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen liderlerin yürüttükleri rollerin öğretmen rolleriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Türkiye’de bu konuda sınırlı bir takım çalışma yürütülmesine rağmen öğretmen liderliği konusu az bilinmekte ve üzerinde az kafa yorulan bir alandır. Bu araştırmaların bu farkındalığın gelişmesi bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim sistemimizde öğretmen liderliği konusunun önemle ele alınması ve bu kapsamda lisansüstü çalışmalarının desteklenmesi gibi öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.
2. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının liderliklerini kullanabilecekleri dersler ve uygulamalara yer verilmelidir.
3. Öğretmen liderliği ile ilgili farkındalığı artırmak için bu konuda bazı çalıştaylar düzenlenebilir:
4. Yine öğretmen liderliğe dair ilgiyi artırmak için “öğretmen liderliği” temalı kongreler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. (4th ed.). New York: The Free Press.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Barth, R.S. (2001, February). Teacher leader. *Phi Delta Kappan* 82, (4).
- Beachum, F., & Dentith, A. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 191-223.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi, 6.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Eskişehir, Türkiye.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği Ve Engelleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, (2006): 137-161.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Why people teach and

- why they stay: Insights about teacher retention, *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890–1990* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, L., & Cobb, V. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal*, 96, 87-106
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oak.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-35. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/61923391?accountid=14771>
- Gajda, R., & Cravedi, L. (2006). Assimilating “real” teachers into pre-service teacher education: The benefits and limitations of a PDS course delivery model. *Action in Teacher Education*, 28, 42–52.
- Gordon, S.P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston: Pearson Education Inc.
- Gitlin, A. (2005). Inquiry, imagination, inquiry, imagination, and the search for a deep politic, *Educational Researcher*, 34:15, DOI: 10.3102/0013189X034003015.
- Hatch, T. (2000). What does it really take to break the mold? Rhetoric and reality in new American schools. *Teachers College Record*, 102(3), 561–589.
- Huberman, M.(1989). The professional life cycle of teachers, *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- IEL (Institute for Educational Leadership). (2001). Leadership for student learning: Redefining the teacher as leader, school leadership for the 1st century initiative, a report of the task force on teacher leadership, *Institute for Educational Leadership*, 1-36.
- Kardos, S., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers’ experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(12), 2016–2083.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kaya, İ. Habacı, İ., Kurt, İ., Kurt, S., Habacı, M. (2011). Teacher leadership. *World applied sciences Journal*, 15 (4): 584-589.
- Kelley, J. D. (2011). Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher Leadership, Dissertation, Georgia State University, http://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/Educational_policy_studies_dissertations. Paper 70.
- Kerkhof, van de M. (2006). The repertory grid technique, (RGT), integrated assessment, Internet'ten 13 Mart 2011'de elde edilmiştir: http://www.ivm.vu.nl/en/Images/PT4_tcm53-161509.pdf, 1-7.
- Kılınc, A. Ç., ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LSEA (Lutheran Schools Enterprise Agreement) (2005). Lutheran Schools Enterprise Agreement, <http://www.lsa.lutheran.edu.au/files/f/4951/LSA%20Memorandum%20of%20Understanding%202007%20-%20Final%20with%20corrections.pdf>, retrieved, 26 Jan 2014.
- Margolis, J. (2008a). What will keep today’s teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160–194.
- Margolis, J. (2008b). When teachers face teachers: Listening to the resource “right down the hall. *Teaching Education*, 19(4), 293–310.
- Margolis, J. ve Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money, *Leadership and Policy in Schools*, 8: 3, 264 — 286
- Margolis, J., & Nagel, L. (2006). Education reform and the role of administrators in mediating teacher stress. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 143–159.
- Marshall, C., & Gerstl-Pepin, C. (2005). *Re-framing educational politics for social justice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved July 28, 2014, from <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>.

- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K., & Smylie, M. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69–101.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Millwater, J., & Ehrich, L. C. (2009). Teacher leadership: Interns crossing to the domain of higher professional learning with mentors? Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June – 1 July
- Muijs, D., & Harris, B. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961–972.
- Nelson, T. (2007). Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic? Paper presented at National Association of Research in Science Teaching (NARST), New Orleans, LA.
- Nelson, T., & Slavitt, D. (2007). Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: Professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue. *Journal of in-service Education*, 33(1), 23–39.
- Odden, A., & Kelley, C. (2002). *Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Office for Standards in Education (2003) *Leadership and management: What inspection tells us*. Document No. HMI 1646. London: OFSTED.
- Özdemir, S. (2013). Lider Öğretmenleri Nasıl Yetiştirmeliyiz? *Kamudan Haber*, 21.06.2013, 19:24.
- Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S., & Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100.
- Senge, Peter M. (1998). *Beşinci Disiplin*, (Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yay., 6. basım, 1998.
- Silva, D., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Spillane, J., Camburn, E., & Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's work day. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Ek.1-Öğretmen Liderlik Görüşme Formu

Bu araştırmanın amacı, okulunuzda formal ya da informal öğretmen liderliği konusundaki görüşlerinizi öğrenmektir. Bu görüşme, tamamen gizli ve bu görüşmeyle ilgili sizin izniniz olmadan hiç kimse ile bir bilgi paylaşılmayacaktır. Bu görüşmede tutulan kayıt ve notların çözümü yapıldıktan sonra size gösterilecek ve onayınız alındıktan sonra kullanılacaktır. Her ne sebeple olursa olsun onaylamadığınız kısım çıkartılacaktır. Bütün bilgiler özel olarak araştırmacıda kalacak ve sizin kurumunuz da dahil hiçbir kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşme yaklaşık 60 dakika sürecektir ve gizli kalacaktır. Herhangi bir soruya yanıt vermeme hakkınız bulunmaktadır ve kaydı herhangi bir zamanda durdurabilirsiniz. Lütfen ilk sorumu sormama izin veriniz.

Bölüm I-Demografik Sorular: Bu sorular sadece istatistiki bilgi için sorulmaktadır

- a. Toplamda kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız? Kaç yıldır bu okulda öğretmenlik yapmaktasınız?
- b. Okulunuzda herhangi bir liderlik rolü üstlendiniz mi (Müdürlük, müdür yardımcılığı, bölüm başkanlığı, zümre başkanlığı vb)? Üstlendiniz ise neydi?
- c. Eğitim dışında herhangi bir alanda (meslek örgütü, sendika gibi) benzer bir rolünüz var mı?

Bölüm II- Açılış Sorusu

1. Lütfen öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik görevinizle ilgili bir şeyler söyleyin.

Geçiş Sorusu:

1. Neden öğretmenlik mesleğini seçtiniz? Mesleği seçtiğinizden dolayı memnun musunuz?

Anahtar Sorular:

- 1- Öğretmen liderliğin ne olduğunu biliyor musunuz? Okulunuzda öğretmen liderliğine dair resmi bir iş tanımı var mıdır? Öğretmen liderlikle ilgili resmi bir eğitim alınmakta mıdır? Öğretmen liderler eğer bir eğitim alıyorsa sizce ne tür bir eğitim alırlar? Okulunuzda öğretmen liderliği olanakları var mıdır? Varsa hangi olanaklar mevcuttur?
- 2- Gerçekte, okulunuzda öğretmen liderliğiyle ilgili durum nedir? Sizin ve varsa lider öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları nelerdir, ne olmalıdır?
- 3- Okulunuzda öğretmen liderler varsa ne tür faydaları bulunmaktadır? Okulunuzda öğretmen liderlerden yeterince yararlandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
- 4- Öğretmenler liderlik rollerine dair diğer meslektaşlarının bakış açıları nelerdir?
- 5-takımı/zümresi/grubundaki rolünüzle ilgili neler söylersiniz? Bu role nasıl seçildiniz?
- 6- Kaç yıldır bu görevdesiniz? Bu rolü yürüttüğünüz için/yürütenlerin herhangi bir maddi ya da manevi kazancınız/kazancı var mıdır?
- 7- Bu kapsamda yürütülen görevlerin öğretmenlerin mesleki rollerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
- 8- Bu görüşmeye eklemek istediğiniz herhangi bir husus var mıdır?