

## Türkiye İçin Öğretmen Liderliği Lisansüstü Eğitim Programı Önerisi Geliştirme Çalışması<sup>1</sup>

### A Study to Develop a Suggested Curriculum for a Graduate Program on Teacher Leadership in Turkey

Esergül Balcı<sup>2</sup>, Ferdane Denkci Akkaş<sup>3</sup>

#### Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 12.06.2021  
Kabul Tarihi: 13.06.2022  
Yayın Tarihi:01.11.2022

#### Anahtar Kelimeler

Öğretmen liderliği  
Eğitim liderliği  
Lisansüstü eğitim programı

#### Özet

Güncel liderlik yaklaşımlarına göre bir kurumda hiçbir çalışan gerekli bütün liderlik özelliklerini ve davranışlarını tek başına yerine getiremez. Çünkü liderliğin farklı durumlarda ve zamanlarda farklı bilgi ve becerilere sahip bireylerin katkılarıyla bütüncül olarak yerine getirilebileceği savunulmaktadır. Pek çok ülkede, bahsi geçen anlayışla ortaya çıkan ve yaygın bir şekilde kabul gören öğretmen liderliğine yönelik sertifika programları, öğretmen liderliği/lider öğretmen lisansüstü programları yürütülmektedir. Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) öğretmen liderliği programları incelenerek örnek içerik, uygulama ve çalışmaların değerlendirilmesi ve Türkiye'de tümüyle öğretmen liderliği eksenli açılacak lisansüstü programları ile ilgili derslerin, uygulamaların ve eğitimlerinin kazanımlarına ve içeriklerine temel oluşturacak teorik bir çerçeve yaratılması amaçlanmaktadır.

#### Keywords

teacher leadership  
educational leadership  
graduate programs

#### Abstract

Current leadership theories suggest that no single person can perform all the leadership characteristics and behaviors in an institution and that leadership can be performed in collaboration of different individuals with their knowledge and skills at different times and in different situations. Today it is seen that many countries offer certificate or graduate programs for teacher leadership which has emerged from the above-mentioned understanding and which has been widely accepted. This study also aims to examine the teacher leadership programs in the USA, to evaluate their sample content, practice and studies as well as to come up with a theoretical framework to guide the content and objectives for the courses, practices and trainings of graduate programs for teacher leadership in Turkey.

#### Atf için: For Citation

Balcı, E. & Denkci-Akkaş, F. (2022). Türkiye için öğretmen liderliği lisansüstü eğitim programı önerisi geliştirme çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,9(2), 354-376. DOI: 10.21666/muefd.951386

Geçmişten günümüze yönetim bilimleri alanında en çok üzerinde durulan konulardan birisi liderlik kavramıdır. Liderlik genel olarak, “belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” (Turan ve Bektaş, 2014, s. 297) şeklinde tanımlanmıştır. Liderliğe yönelik bu tanıma ulaşılma sürecinde ise farklı liderlik teorileri geliştirilmiştir (Bush, 2011; Çelik, 2013). Tüm bu kuramlar içerisinde büyük ölçüde bir kişinin liderliği üzerinde durulmuş ve bu durumda o kişi ‘Kahraman Lider’ olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, eğitim liderliği alanyazınında çoğunlukla okul müdürlerinin ve diğer yönetsel görevlerdeki kişilerin liderlik becerilerine ve davranışlarına odaklanılmıştır (Can, 2014; Gunter, 2003).

Ortaya çıkan güncel liderlik yaklaşımları ise çoğunlukla herhangi bir kurumda hiç kimsenin gerekli bütün liderlik özelliklerini ve davranışlarını tek başına yerine getiremeyeceği ve liderliğin farklı

<sup>1</sup> Bu çalışma Doç. Dr. BetsAnn Smith'in veri toplama sürecindeki desteği ile gerçekleştirilmiştir.

<sup>2</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi (emekli) – esergulbalci@gmail.com- ORCID No: 0000-0003-1296-7107

<sup>3</sup> İstanbul Medeniyet Üniversitesi –ferdandedenkci@yahoo.com- ORCID No: 0000-0002-2214-326X

durumlarda ve zamanlarda bilgi ve becerileri doğrultusunda farklı bireylerin katkılarıyla bütüncül olarak yerine getirilebileceği anlayışını vurgulamaktadır (Kösterelioğlu, 2015; Spillane, 2005). Bu anlayışı temel alan ve liderlik alanyazınında büyük ölçüde kabul gören liderlik teorisi ‘Paylaşılan Liderlik’ kuramıdır (Aslan ve Ağıroğlu-Bakır, 2014; Baloğlu, 2011; Gronn, 2002; 2008; Harris, 2008; Yılmaz ve Turan, 2015). Öğretmen liderliği ise; paylaşılan liderlik kapsamında, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve kişisel özelliklerini kullanarak ve hatta sürekli geliştirerek farklı konularda, koşullarda ve değişik zaman dilimlerinde öncülük etmesini ifade etmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2006; Frost ve Durrant, 2003; Harris, 2004; Kıranlı, 2013; Zepeda, Mayers ve Benson, 2013). Ayrıca, lider öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretimin kalitesine, öğrencilerin kişisel gelişimine, okulun paylaşımcı kültürüne, sınıflardaki iklime ve örgütsel değişime olumlu yönde ve oldukça güçlü katkılarda buldukları birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Can, 2009; Demir, 2014; Göğüş ve Yetke, 2014; Muijs ve Harris, 2006; Pounder, 2006; Silins ve Mulford, 2004).

Son dönemlerde küresel ölçekte yaşanan siyasal, toplumsal ve ekonomik gelişmeler okulları gelişmeye ve eğitim-öğretimin niteliğini yükseltmeye zorlamıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğretmen rolleri de değişime uğramış, çeşitliliği ve kapsamı artmıştır. Öğretmen liderliğinin kavramsallaşma sürecine bakıldığında üç aşamalı bir gelişim göze çarpmaktadır. İlk aşamada, öğretmenler okulun daha etkili bir şekilde işlemesine katkıda bulunmak üzere yöneticilik gibi daha çok formal roller üstlenmişlerdir. İkinci aşamada, öğretmenlerin öğretimsel uzmanlıkları dikkate alınmış, okulun eğitim programına ve genel olarak öğretim kalitesine katkıları değerli görülmüştür. Bir başka deyişle, öğretimsel liderlik yönleri ağır basmış, bunun sonucunda program lideri, personel geliştirici veya tecrübesiz öğretmenler için mentörlük gibi roller üstlendikleri gözlemlenmiştir. Son dönemde ise, okul çapında öğretimsel gelişmeyi hedefleyen ve okul kültürünü değiştirip dönüştüren öğretmen rolleri ön plana çıkmıştır. Bu yeni bakış açısı öğretmenlerin sürekli ve birlikte öğrenme olanaklarından faydalanmalarını gerektirmektedir (Sato, Hyler ve Monte-Sano, 2014).

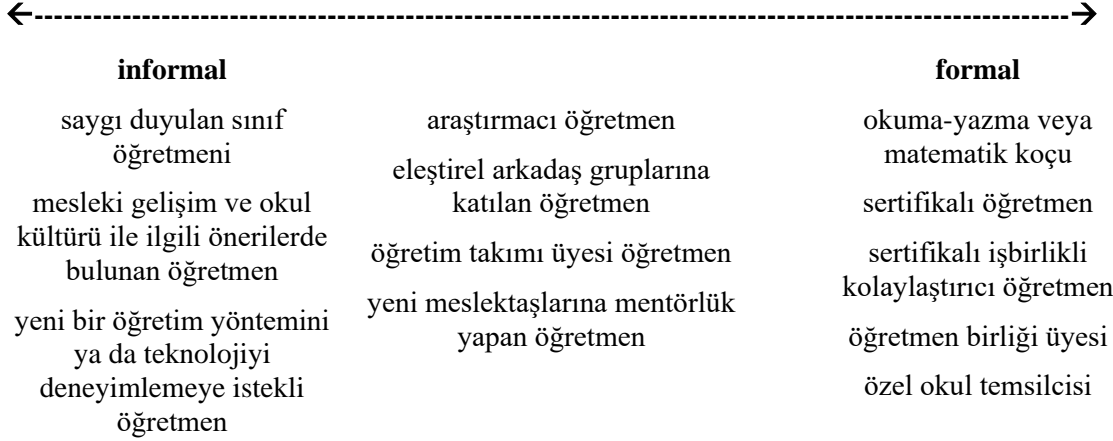
Öğretmen liderliği” elbette çok yeni bir kavram değildir. İngiltere ve Avrupa bağlamında son zamanlarda dikkat çekse de ABD ve Kanada’da uzun yıllardır tartışılan ve araştırılan bir olgudur. Öğretmen liderliğinin önemi 1980’lerden sonra anlaşılmış; lider öğretmenler okullarda “uyuyan birer dev” benzetmesi ile gizli birer değer olarak fark edilmiştir (Lovert, 2018, s. 21). Bir önceki paragrafta bahsi geçen aşamalara bakıldığında, ilk iki dönemin öğretmenlere daha geleneksel sorumluluklar yüklediği ve birer değişim temsilcisi olarak nitelendirildikleri anlaşılmaktadır. Ancak, artık öğretmenler değişimin temsilcisi değil öncüsü olarak hareket etmektedirler. Sınıf ortamına en yakın figürler olarak öğrencilere ve öğretime yönelik değişimleri en etkili şekilde hayata geçirebildikleri ve aslında etki alanlarının okul çapına yayılabildiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmen liderliği rolleri geleneksel anlamda örgütsel hiyerarşi oluşturan üst ve/veya üstün bir pozisyon ya da makam olarak algılanmamaktadır. Daha ziyade, öğretmenlerin iş birliği içinde bir takım halinde çalıştıkları ve hem kendi mesleki gelişimlerine hem de okul geliştirme süreçlerine katkı sağlayan ortak bir çaba olarak görülmektedir (Harris ve Muijs, 2004).

Lider öğretmenler hem yöneticilerden hem de diğer öğretmenlerden farklılaşmaktadır. Her şeyden önce kendilerini bir öğretmen olarak tanımlarlar ve yöneticilik pozisyonları ile ilgilenmezler. Ancak, etki alanlarını genişletme isteği duyarlar ve bu nedenle sıradan bir öğretmenden fazlasını ifade ederler (Danielson, 2006). İlk olarak, lider öğretmenler birer öğretimsel liderdir. ABD’de Öğretmen Liderliği Araştırmaları Birliği (Teacher Leadership Exploratory Consortium) tarafından paydaşlar arasında diyalog kurmak ve lider öğretmenlerin niteliklerini belirlemek üzere 2008 yılında Öğretmen Liderliği Modeli

Standartları

([https://www.ets.org/s/education\\_topics/teaching\\_quality/pdf/teacher\\_leader\\_model\\_standards.pdf](https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf)) oluşturulmuştur. Toplam yedi ana alanda (eğiticilerin ve öğrencilerin öğrenimlerini destekleyen işbirliğine dayalı bir kültür oluşturma, uygulamaları ve öğrenmeleri geliştirmek için bilimsel araştırmalardan faydalanma, sürekli gelişim için mesleki öğrenmeleri destekleme, eğitim-öğretimdeki ilerlemeleri destekleme, okul ve bölgesel gelişim için ölçme ve veri kullanımını destekleme, ailelere ve topluma erişimi ve işbirliğini destekleme, meslek için ve öğrencilerin öğrenmeleri için mücadele etme) tanımlanan standartların lider öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Bu standartların dördüncü alanında açıklanan öğretimsel liderlik ile öğretmenler sınıflarının ötesine etki edebilir; öğretimin ve dolayısı ile öğrenmenin gelişimini destekler ve

kolaylaştırırlar. Bunun için öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin derin bir anlayış geliştirirler ve bu anlayışı meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak üzere kullanırlar. Bu süreçte, öğrenci öğrenmesine ilişkin yansıtma yapan ve sürekli öğrenen bir profil çizerler. Meslektaşları ile sürekli iş birliği yaparak paylaşılan vizyon, misyon ve hedeflere paralel öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesini sağlarlar (Levenson, 2014). Lider öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri informal ve formal olmak üzere iki ucu bulunan bir eksenle çeşitlilik gösterebilmektedir.



Şekil 1. Lider Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini

Şekil 1'den de anlaşıldığı üzere lider öğretmenlerin üstlendikleri rollerin bir kısmı doğal olarak kendiliğinden gelişen informal rollerdir. Bu doğrultuda öğretmenler meslektaşları, öğrencileri, okul veya çevresi için çeşitli önerilerde bulunur, çevresinde saygı duyulan bir karakterdir ve yeniliklere açıktır. Diğer uçta yer alan formal roller ise resmi görev ve yetkilerle (koçluk veya sertifika gibi) birlikte gelen sorumlulukları kapsamaktadır. Bu iki uç arasında ise resmi olmasa da çeşitli çalışma gruplarına veya birliklere çoğunlukla gönüllü olarak üye olan öğretmenlerin üstlendikleri roller yer almaktadır (Levenson, 2014).

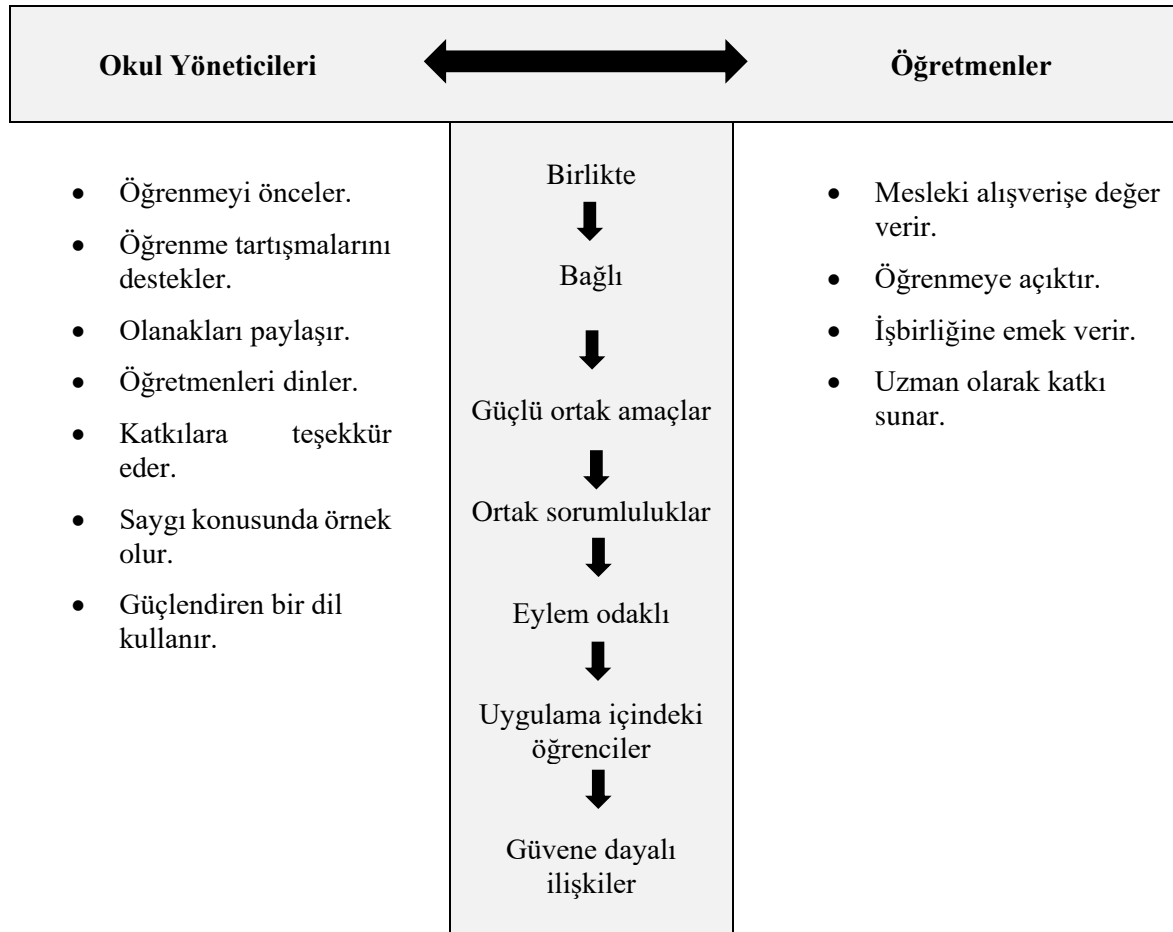
İkinci olarak, lider öğretmenler okul kültürünü değiştirmek üzere örgütsel liderlik rolleri sergilerler. Nasıl ki etkili bir öğretmen olmayı öğrenmek zaman alıyorsa, benzer şekilde bir öğretmenin okulun nasıl işlediğini anlaması ve bu bilgiye dayanarak etkili bir örgüt lideri olması için belirli bir süreye ihtiyacı vardır. Bu süreçte, yetişkinler arasındaki ilişkileri çözümlayebilmeleri de son derece önemlidir ve bu konuda mentörlerinden destek alabilirler. Yine de örgütsel liderlik yapabilmeleri için çok fazla enerji harcamaları ve adanmışlık göstermeleri gerekir. Her ne kadar öğretmenlerin üstlenebileceği çeşitli örgütsel liderlik rolleri olsa da çoğunlukla informal rollerle yetindikleri görülmektedir. Bu noktada fark yaratan unsur ise okuldaki yönetimsel liderlerin oluşturduğu destekleyici örgüt kültürüdür. Bu destekleyici okul kültürü öğretmenlere soru sorabilme, öneriler getirebilme ve inisiyatif alma olanağı sağlar. Yöneticilerin öğretmenlere, öğretmenlerin yöneticilere veya birbirlerine güvenmediği bir okulda yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri nitelik açısından sorgulanacaktır (Levenson, 2014).

Bu açıdan bakıldığında bir okulda öğretmen liderliğini destekleyen bir alt yapının oluşması ve desteklenmesi son derece önemlidir. Bunun için yapılması gerekenleri Harris ve Muijs (2004) şöyle özetlemektedir:

- Her şeyden önce öğretmenlere mesleki gelişimleri ve ortak çalışmalarını için yeterli zaman verilmelidir. Ders planlama vb. işlerin yanında öğretmen liderliği için ayırabilecekleri zamanlarının olmaması bu açıdan bir sorun yaratacaktır.
- İkincisi öğretmenler liderlik rolleri üstlenebilmek ve bunları sürdürebilmek için devamlı mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, mesleki gelişim ile kastedilen yalnızca öğretim becerileri değildir; grupları yönlendirme, atölye yönetme, mentörlük yapma, iş birliği yapma, eylem araştırması yürütme, yetişkinlere eğitim verme gibi çeşitli liderlik becerileri için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları gerekebilir.

- Üçüncü bir husus da öğretmenlere kişilerarası iletişim kurma becerisi kazandırılmasıdır. Bu beceri onların meslektaşları ile güvene dayalı bir iletişim ve ilişki kurmalarını, veriye dayalı teşhis koymalarını, değişim sürecini anlayarak yönetmelerini, her türlü kaynağı ortak hedefler doğrultusunda kullanmalarını ve diğerlerine güven aşlamalarını sağlar.
- Son olarak, öğretmen liderliğini destekleyen bir alt yapıda öğretmenlerin motivasyonu da büyük öneme sahiptir. Sonuçta, öğretmenlerin üstlendikleri liderlik rolleri onlara ek sorumluluklar ve iş yükü getirecektir. Bu durumda onların da bu yükü üstlenmeye istekli olmalarını sağlayacak geçerli sebepleri olmalıdır.

Yukarıda bahsi geçen iş birliğine dayalı okul kültürünün ana unsurları aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Lovert, 2018, s. 94).



Şekil 2. İş Birliğine Dayalı Okul Kültürünün Unsurları

Şekil 2’de betimlenen okul kültürü okul içinde birbirine bağlı, güven duyan ve uygulama odaklı ortak amaçlar doğrultusunda birlikte sorumluluk alan öğretmen ve okul yöneticilerini barındırmaktadır. Bu okul kültürü öğrenmeyi önceleyen, bu doğrultudaki paylaşımları destekleyen, öğretmenleri dinleyerek onların katkılarına değer veren ve saygı duyan cesaretlendirici okul yöneticileri ile oluşturulabilir. Böyle bir iklim içerisinde öğrenmeye ve işbirliğine açık öğretmenler mesleki paylaşımlara önem verirler ve birer uzman olarak bu paylaşımlarda katkı sunarlar (Lovert, 2018).

Lider öğretmenlerin alanda yıllarca edindikleri bilgi, beceri ve görüşleri son derece kıymetlidir. Lider öğretmen yalnızca iyi bir eğitimci de değildir. Çünkü lider olabilmek, başka beceriler ve nitelikler gerektirir. Lider öğretmenler meslektaşlarına ve okul toplumunun diğer paydaşlarına liderlik ettiklerinden yetişkin gelişimini bilmeleri, okulun yapısını, insan kaynaklarını, politikasını ve kültürünü de anlamaları gerekir. Tüm bunlar, “kahraman” olarak nitelendirilecek tek bir eğitimci tarafından

gerçekleştirilemez. Ne okul yöneticileri ne de lider öğretmenler bunları tek başlarına başaramazlar. Aksi halde okul reformunda ve gelişiminde elde edilen başarının sürdürülebilirliği söz konusu olamaz.

Alanyazında yapılmış çalışmalar dikkate alındığında; öğretmen liderliği ile ilgili olarak araştırmacıların paylaşılan liderlik ile öğretmen liderliği arasındaki karşılıklı ilişkiye, okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini destekleyici yaklaşımlarına, öğretmen liderliğinin kapsamını oluşturan davranış türlerine, lider öğretmenlerin okul gelişimine katkısına ve bu gelişimin öğrencilere yansımalarına, liderlik davranışı sergilemelerinin öğretmenlerde oluşturduğu kişisel etkilere ve öğretmenlerin gönüllülük esaslı davranışlarıyla etkileşimine ve öğretmen liderliği ile okullardaki lider öğretmenleri destekleyici kültür yapısını belirlemeye odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlere kendilerinden beklenen liderlik becerilerini kazandırmayı amaçlayan ders, uygulama, eğitim ve lisansüstü programları ve bu programların kapsamını konu edinen bir çalışmaya, incelenen ulusal ve uluslararası literatürde rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmen liderliği eğitim programlarının incelenmesini konu edinen ve yurt dışı merkezli olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın, ulusal/uluslararası düzeyde öğretmenlere verilecek liderlik eğitimlerine yönelik kazanımların ve temel içeriğin belirlenmesine önemli katkıları olması beklenmektedir.

Öğretmen liderliğinin hem okullara, hem öğretmenlere hem de öğrencilere olumlu yansımaları dikkate alınan ABD, Avustralya, Finlandiya, İngiltere ve Kanada (Berry vd., 2005; Frost ve Durrant, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2000; Muijs ve Harris, 2006; Zepeda vd., 2013) gibi birçok gelişmiş ülkede lider öğretmen yetiştirmek amacıyla sertifika programları, eğitim liderliği lisansüstü programlarına entegre içerikler ve en önemlisi öğretmen liderliği/lider öğretmen lisansüstü programları yürütülmektedir. Öğretmen liderliğine yönelik eğitimlerin birçok üniversite bünyesinde açılmış olan lisansüstü programlar aracılığıyla yoğun olarak yürütüldüğü ülkelerin başında ise ABD gelmektedir. Bu bağlamda, ABD'nin Michigan eyaletindeki öğretmen liderliği programları incelenerek örnek içerik, uygulama ve çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Michigan State Üniversitesi'ne (MSU) yapılan araştırma ziyareti sürecinde çalışmayı destekleyen, yurtdışı danışmanın (Assoc. Prof. Dr. BetsAnn Smith) da görev yaptığı K-12 eğitim liderliği lisansüstü programları kapsamında gerçekleştirilen öğretmen liderliğini destekleyici çalışmalar belirlenmiş, buradaki öğretmen liderliğine ilişkin eğitimlerin verimliliği ABD'li akademisyenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Ayrıca, yurtdışı danışmanın aracılığıyla "Teacher Leadership" adıyla başlı başına bir lisansüstü programın sürdürüldüğü ve MSU ile aynı eyalette yer alan Oakland Üniversitesi'ne (OU) de ziyarette bulunularak bu programda sunulan öğretmen liderliği eğitiminin etkililiğine yönelik burada görev yapan akademisyenlerin de görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, Türkiye'deki tümüyle öğretmen liderliği eksenli olarak açılacak lisansüstü programları ile ilgili derslerin, uygulamaların ve eğitimlerinin kazanımlarına ve içeriklerine temel oluşturacak teorik bir çerçeve yaratılması ise bu çalışmanın ana amacıdır. Bahsi geçen kurumlardakine benzer "öğretmen liderliği" odaklı lisans üstü programların Türkiye'de de açılması, bu programlara devam edecek öğretmenlere eğitim-öğretim süreçlerinde daha aktif liderlik rolleri üstlenmeleri için gerekli nitelik ve becerileri kazandıracaktır. Uygulamanın içinden gelen ve kendisinin, okulunun ve çevresinin gelişimi için sorumluluk alan, zamanla eğitim politikalarını belirleyebilecek etki ve yeterliliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ülkede eğitimin kalitesini de yükseltecek önemli bir adım olacaktır.

### **Problem Cümlesi**

ABD'nin Michigan, Pensilvanya ve Indiana eyaletlerindeki öğretmen liderliği programlarında sunulan içerik ve uygulamalar incelendiğinde Türkiye'de tümüyle öğretmen liderliği eksenli olarak açılmak üzere nasıl bir lisansüstü program önerilebilir?

### **Alt Problemler**

Bu çalışmada cevaplanan temel araştırma soruları aşağıda sıralanmaktadır:

1. ABD'nin Michigan, Pensilvanya ve Indiana eyaletlerinde öğretmenlere sunulan liderlik eğitimine yönelik lisansüstü programlarının temel hedefleri nelerdir?



2. ABD'nin Michigan, Pensilvanya ve Indiana eyaletlerinde öğretmenlere sunulan liderlik eğitimine yönelik lisansüstü eğitim programlarının genel olarak içeriği neleri kapsamaktadır?
3. ABD'nin çeşitli üniversitelerinde öğretmenlere sunulan liderlik eğitimine yönelik lisansüstü eğitim programlarına temel oluşturan öğretmen liderliği standartları nelerdir?
4. ABD'nin Michigan eyaletindeki öğretmenlere sunulan liderlik eğitimine yönelik lisansüstü programlarının başarımına ilişkin akademisyenlerin görüşleri nelerdir?
5. ABD'nin Michigan, Pensilvanya ve Indiana eyaletlerinde öğretmenlere sunulan liderlik eğitimi programlarının kapsamı ve Michigan eyaletindeki akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak Türkiye için nasıl bir öğretmen liderliği eğitimi programı önerilebilir?

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde yapılandırılmıştır. Araştırma, öğretmen liderliği standartlarının ve lisansüstü programların içeriklerinin incelenmesini kapsayan doküman incelemesi ile akademisyen görüşlerinin yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formuyla edinildiği iki aşamada yürütülmüştür. Çalışma, iki üniversitenin öğretmen liderliği lisansüstü programlarında görev alan akademisyenlerle sınırlandırılmıştır.

## Çalışma Grubu ve Veri Toplama Süreci

Araştırma ziyaretinde ABD'de öğretmen liderliği lisansüstü programları kapsamında verilen eğitimlerin neler olduğunun tespiti amacı ile öncelikle doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi sürecinde öncelikle Michigan, Pensilvanya ve Indiana eyaletlerinden üç farklı üniversitenin (PennState World Campus, OU ve American College of Education) yürüttüğü öğretmen liderliği lisansüstü eğitim programlarının temel hedefleri ve ders içerikleri incelenerek ortak olan ve programlarda vurgulanan hedef, ders ve içerikleri incelenmiştir. Ardından, üniversitelerin sunduğu eğitim ya da öğretmen liderliği programlarına temel teşkil etmek üzere ABD'de iki farklı kurum tarafından belirlenen liderlik standartları incelenmiştir. Son olarak, Michigan Eyaletindeki MSU ve OU'ne öğretmen liderliği lisansüstü eğitim programları ile ilgili sorumluluk alan veya görevleri bulunan 3 akademisyen ile öğretmen liderliği programlarının verimliliğine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler için öğretmen liderliği eğitimlerindeki temel hedeflere dayalı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Formda “Öğretmen liderliği kavramını nasıl tanımlarsınız?”, “Ayrıca bir öğretmen liderliği lisansüstü eğitim programının olması neden önemlidir?”, “Yürütmekte olduğunuz öğretmen liderliği programını tanıtır mısınız?”, “Benzer bir lisansüstü eğitim programı açmak isteyen bir üniversiteye önerileriniz nelerdir?” gibi sorular yer almıştır. Görüşme soruları hazırlanırken yurt dışı danışmanından içerik ve dilsel ifadeler açısından destek alınmıştır. Söz konusu görüşmeler katılımcıların kişisel onayı alınarak ses kaydı şeklinde edinilmiştir. Elde edilen ses kayıtlarının yazılı çözümleri bilgisayar ortamına aktarılarak betimsel analiz ile incelenmiştir. Yapılan görüşmelerin bulguları sunulurken çalışma grubunda yer alan akademisyenlere Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2) ve Katılımcı 3 (K3) şeklinde gönderme yapılmıştır. K1 ve K2 OU'ndeki; K3 ise MSU'ndeki programlarda görev yapmaktadır.

## Bulgular

Bu bölümde öncelikle ABD'de öğretmen liderliği lisansüstü programları kapsamında verilen eğitimlerin genel özellikleri, ülkenin çeşitli kurumları tarafından öğretmen ve eğitim liderliğine ilişkin ortaya konan standartlar ve son olarak da ilgili lisansüstü programlarda görevli akademisyenlerle yapılan görüşmelerin analiz sonuçları sunulmaktadır.

### 1. Öğretmen Liderliği Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

İlk olarak, üç farklı üniversitede (PennState World Campus, OU ve American College of Education) doğrudan öğretmen liderliği veya eğitim liderliği odaklı yürütülen lisansüstü programların eğitim içerikleri incelenmiştir. Bunun için programlarda katılımcılara sunulan dersler ve içeriklerine bakılmış olup, sonuç olarak her üç programda da yer alan temel dersler ile içeriklerinin şu şekilde olduğu tespit edilmiştir:

- *Liderlik ve İşbirliğine Dayalı Liderlik:* Genel anlamda öğretmen liderliğinin farklı yönlerini ortaya koyabilmek üzere liderliğin temel kavramlarına ve okulda karşılaşılan çeşitli zorluk ve sorunlarla başa çıkmaya yardımcı olacak işbirlikli çalışma becerilerine odaklanan bu dersin farklı isimlerle de olsa benzer içeriklerle programlarda yer aldığı görülmektedir.
- *Öğretmen Liderliği:* İncelenen programların öğretmen liderliğine yönelik doğrudan en az bir derse yer verdikleri görülmektedir. Lisansüstü programlardan birinde (OU) lider öğretmenlerin sergiledikleri farklı roller için ayrı dersler açılarak lider öğretmenlerin ilgili rolleri daha başarılı bir şekilde icra etmelerini sağlayacak teknik, bilgi ve becerilerle donatılmasının hedeflendiği de anlaşılmaktadır.
- *Eğitimde Teknoloji Liderliği:* Hem okul yöneticilerinin hem de lider öğretmenlerin liderlik etkinliklerinde hem de eğitim-öğretim faaliyetlerinde ve yönetsel süreçlerde kullanabilecekleri teknoloji uygulamalarına odaklanan bu dersin de üç programda da yer aldığı görülmektedir.
- *Okul Geliştirme:* Lider öğretmenlerin etkili okul geliştirme süreçlerine katılımına odaklanan ve öğretmenlerin birer değişim ajanı olarak bu süreçlere katkısına değinilen bu ders de incelenen programlarda yer almaktadır.
- *Mesleki Gelişim Süreçlerini Düzenleme:* Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ilgili ve etkili program, strateji ve hizmetlerden yararlanabilmelerine, buna yönelik mesleki gelişim etkinliklerini planlayabilme, tasarlayabilme ve değerlendirebilmelerine katkı sağlayacak bu ders yine her üç programın da odaklandığı temel dersler arasında yer almaktadır.
- *Bilimsel Araştırma veya Eylem Araştırması:* Lider öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ya da okul geliştirme süreçlerine katkıda bulunabilecekleri daha çok hali hazırdaki uygulamalara odaklanan eylem araştırmalarını planlayabilme, tasarlayabilme ve uygulayabilme becerilerini kazandıkları bu ders de incelenen programlarda yer alan temel derslerden biridir. Bu derste aynı zamanda programlara katılan öğretmen ve yöneticilerin programı tamamlayabilmeleri için gerekli olan bitirme projesinde ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.
- *Bitirme Projesi/Tezi/Araştırması:* Her üç programda da katılımcıların aldıkları dersler doğrultusunda çalıştıkları okullarda bir uygulama veya araştırma yaparak sunmaları gereken bir bitirme projesi, tezi veya araştırması bulunduğu da görülmektedir. Böylelikle, katılımcıların öğretmen liderliği hakkında öğrendikleri teorik bilgi, beceri ve teknikleri en az bir kere uygulama imkânı buldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, ilgili lisansüstü programların ders içerikleri incelendiğinde öğretmen liderliğinin temel prensiplerine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Bu derslerle diğer paydaşlarla iş birliği yaparak liderlik rollerinin paylaşılması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri, meslektaşlarına bu konuda rol model olmaları, birer değişim ajanı olarak okul geliştirme süreçlerine katılmaları, tüm bu süreçlerde iş ve işlemleri kolaylaştıracak ve niteliği arttıracak teknolojik uygulamalardan faydalanabilmeleri ve uygulama odaklı bilimsel araştırma yapabilmeleri hedeflenmektedir.

## 2. Öğretmen Liderliği Standartlarının İncelenmesi

Bu bölümde ABD’de iki farklı kurum tarafından belirlenen liderlik standartları incelenerek ortaya konmaktadır. Bu standartlar üniversitelerin sunduğu eğitim ya da öğretmen liderliği programlarına temel teşkil etmeleri açısından önemlidir. Bir başka deyişle, lisansüstü programlarda verilen derslerin içerikleri bu standartlara dayanmakta ve programlara katılan öğretmen ve yöneticilerin bu standartları karşılamaları hedeflenmektedir.

İlk olarak Devlet Okulları Baş Sorumluları Konseyi (Council of Chief State School of Officers - CCSSO) tarafından belirlenen eğitim liderliği standartlarına değinilecektir. En son 2008 yılında güncellenen bu standartlar aracılığı ile öğrenci başarısına katkıda bulunacak davranışlar 6 başlık altında toplanmakta ve her bir başlık altında ilgili standardın karşılanması için yerine getirilmesi gereken işlevler tanımlanmaktadır.

- *Standart 1:* Bir eğitim lideri tüm paydaşlar tarafından oluşturulan ve desteklenen bir vizyonun gelişimini, hayata geçirilmesini ve yol göstericiliğini destekler. Bu standardı karşılayabilmek için eğitim liderinin şu işlevleri yerine getirmesi beklenmektedir:
- İş birliği ile ortak bir misyon ve vizyon oluşturmak ve bunları uygulamak
  - Hedefleri oluştururken veri toplamak ve değerlendirmek, örgütsel etkililiği değerlendirmek, örgütsel öğrenmeyi desteklemek
  - Hedeflere ulaşmak için plan yapmak ve uygulamak
  - Sürekli ve sürdürülebilir gelişmeyi desteklemek
  - Gelişimi izlemek, değerlendirmek ve planları revize etmek
- *Standart 2:* Bir eğitim lideri okul kültürünü ve öğretim programını savunarak, besleyerek ve sürdürülebilir kılarak öğrencilerin öğrenmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olur. Bunun için liderin yerine getirmesi gereken işlevler şunlardır:
- İşbirliğine, güvene, öğrenmeye ve yüksek beklentilere dayalı bir kültürü beslemek ve sürdürülebilir kılmak
  - Kapsamlı, detaylı ve uyumlu bir eğitim programı oluşturmak
  - Öğrenciler için bireyselleştirilmiş ve güdüleyici öğrenme ortamları oluşturmak
  - Öğretme süreçlerine rehberlik etmek
  - Öğrenci başarısını izlemek için ölçme ve hesap verilebilirlik sistemleri geliştirmek
  - Öğretmenlerin öğretimsel ve liderlik kapasitelerini geliştirmek
  - Kaliteli öğretim için harcanan zamanı en üst düzeye çıkarmak
  - Öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyecek en etkili ve en uygun teknolojilerin kullanımını desteklemek
  - Öğretim programının etkisini izlemek ve değerlendirmek
- *Standart 3:* Bir eğitim lideri örgütün, işleyişin ve kaynakların güvenli, verimli ve etkili öğrenme ortamlarına odaklı olarak yönetilmesini güvence altına alır. Bunun için de şu işlevleri yerine getirir:
- Yönetim ve işleyiş sistemlerini izlemek ve değerlendirmek
  - İnsan, para ve teknoloji kaynaklarını elde etmek, paylaşmak, düzenlemek ve etkili bir şekilde kullanmak
  - Öğrenci ve öğretmenlerin huzur ve refahını geliştirmek ve korumak
  - Paylaşılan liderlik kapasitesini geliştirmek
  - Öğretmenin ve örgütün zamanının kaliteli öğretim ve öğrenci öğrenmesine odaklanmasını güvence altına almak
- *Standart 4:* Akademik ve toplumsal çevre ile iş birliği yaparak çeşitli toplumsal ilgi ve ihtiyaçlara cevap verir ve toplumsal kaynakları harekete geçirir. Bunun için ise aşağıdaki işlevleri yerine getirmesi beklenmektedir:
- Eğitim çevrelerini ilgilendiren bilgi ve verileri toplamak ve analiz etmek
  - Toplumdaki kültürel, sosyal ve entelektüel kaynakların ve çeşitliliğin anlaşılmasını, takdir edilmesini ve kullanılmasını desteklemek
  - Aile ve bakıcılarla olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek
  - Toplumsal partnerlerle üretici ilişkiler kurmak ve sürdürmek
- *Standart 5:* Bir eğitim lideri bütünleştirici, adil ve etik uygulamalar yapar ve bunun için şu işlevleri yerine getirir:
- Her bir öğrencinin akademik ve sosyal başarısı için hesap verilebilirlik sistemini güvence altına almak
  - Öz-farkındalık, yansıtıcı uygulamalar, şeffaflık ve etik davranışlara yönelik ilkelerin örneği olmak
  - Demokrasi, eşitlik ve çeşitlilik değerlerinin koruyucusu olmak
  - Verilen kararların muhtemel yasal ve etik sonuçlarını değerlendirmek ve göz önünde bulundurmamak
  - Sosyal adaleti desteklemek ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarının eğitimin her alanına yansıtıldığını güvence altına almak



- *Standart 6:* Politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlar, ilgili bağlama karşılık verir ve onu geliştirir. Bunun için yerine getirmesi gereken işlevler ise şunlardır:
- Çocukları, aileleri ve bakıcıları savunmak
  - Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyecek yerel, bölgesel, eyalet içi ve ulusal kararları yönlendirmek için çaba göstermek
  - Liderlik stratejilerini düzenlemek için ortaya çıkan akım ve girişimleri değerlendirmek, analiz etmek ve tahmin etmek

Benzer şekilde, ABD Ulusal Eğitim Birliği (National Education Association - NEA) öğretmen liderliğinin yönetsel liderlikten ayrılan temel özelliklerini çeşitli ölçütlere dayanarak belirlemiştir. Lider öğretmenler etkili öğretimi destekleyen ve öğrenmeyi geliştiren roller üstlenmektedirler. Buna göre oluşturulan *Lider Öğretmen Model Standartları* yedi farklı alanda açıklanmıştır:

1. Öğretmenlerinin gelişimini ve öğrencilerin öğrenmesini destekleyen iş birliği kültürünün yaratılması
2. Uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek üzere bilimsel araştırma yapılması ve yürütülmesi
3. Sürekli gelişim için mesleki gelişimin desteklenmesi
4. Öğrenme-öğretme süreçlerindeki gelişmelerin desteklenmesi
5. Okulun ve bölgenin gelişimi için veri ve değerlendirmelerden yararlanılmasının teşvik edilmesi
6. Ailelerle ve çevre ile etkileşim ve iş birliğinin geliştirilmesi
7. Öğrenme-öğretme süreçlerinin ve mesleğin savunulması

Sonuç olarak, öğretmen liderliği lisansüstü programlarının dayandığı standartlara bakıldığında kavramın alan yazında çizilen çerçevesi ile örtüştüğü; geniş katımlı iş birliğine, güvene, araştırmaya, sürekli gelişime ve geliştirmeye dayalı bir okul kültürü oluşturulmasının ve bunun sürdürülebilir kılınmasının en nihayetinde öğrenci öğrenmesine katkıda bulunması nedeni ile önemsendiği görülmektedir.

### 3. Öğretmen ve Eğitim Liderliği Lisansüstü Programlarının Yöneticileri ile Yapılan Görüşmelerin Analizleri

Bu bölümde MSU ve OU’de verilen öğretmen ve eğitim liderliği lisansüstü programlarında görev alan akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçları üç ana tema altında sunulmaktadır. Öğretmen liderliğine ilişkin görüşler, yürütülen öğretmen liderliği programına ilişkin görüşler ve öğretmen liderliği lisansüstü programı geliştirmek isteyenler için öneriler.

- *Öğretmen liderliğine ilişkin görüşler:* Yapılan görüşmelerde katılımcı akademisyenlerin öğretmen liderliğini benzer şekilde tanımladıkları ve tanımlarda ön plana çıkan birkaç husus olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmen liderliği yöneticilik ya da bölüm başkanlığı gibi resmi yollarla ya da yasal yetki ile elde edilen formal bir liderlikten ziyade kişilerin doğal ilham verme becerisinden kaynaklanan informal bir liderlik rolüdür. Katılımcılardan biri bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır: “Üniversitelerde verilen geleneksel liderlik eğitimleri daha çok yönetsel boyutlara odaklanıyor, oysa öğretmen liderliği sınıf içinden yola çıkıyor. Lider öğretmenin diğer meslektaşları üzerinde herhangi bir otoritesi yok. Onlardan herhangi bir konuda değişmelerini ya da farklı bir uygulamaya gitmelerini isteyemezler, ya da böyle bir istekte bulunabilecekleri yasal bir güce, otoriteye sahip değiller. Onlar bunu daha çok diğerlerini etkileyerek, onlara ilham vererek yapabilirler. Bu nedenle sahip olmaları gereken liderlik becerileri de geleneksel yönetim programlarında verilenlerden farklıdır. Aslında öğretmen liderliği, eğitim yönetimi ve öğretmen eğitimi programlarının arasında bir yerde. Her iki programı birleştiren bir alan” (K3). Öğretmen liderliğinin aynı boyutu için K2 ise “Formal liderlik açısından baktığımızda ise formal liderliğin tam olarak öğretmen liderliği olduğunu söyleyemeyiz ama bunun liderlik rollerinden biri olduğunu ifade etmek mümkündür. Bazen bir kavramın ne olduğunu tanımlayamazsınız ama ne olmadığını söyleyerek kavrama ilişkin bazı ip uçları verebilirsiniz. Öğretmen liderliği de okul yöneticiliği, müdürlük değildir” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Katılımcıların odaklandığı bir başka konu ise öğretmen liderliğinin bir çeşit paylaşılan liderlik olması ve lider öğretmenlerin liderlik rollerini paylaşabilecekleri uygun ortam ve imkanları yaratmakla da yükümlü olmalarıdır. Burada odaklanılan bir yönüyle güvene,

iş birliğine ve etkili iletişime dayalı bir okul kültürü oluşturulmasıdır. Bununla ilgili olarak K1 şu sözleri sarf etmiştir: “Eğer lidersen tek başına hareket etmezsin. Diğerlerinin de etkisini tanırsın. Bir lider öğretmen takipçilere sahiptir. Bu da demektir ki sen başkalarını etkiliyorsun. Biz bunu yapmalıyız ve bu yönde ilerlemeliyiz diye onlara söylüyorsun. Ama benim tanımım burada bitmiyor. Aynı zamanda bunun için onlara uygun koşulları sağlamalı ve onları desteklemelisin. Yapmaları gereken şey bireysel, grupla ya da hep beraber yapılması gereken bir şey olabilir. Lider olarak ben takipçilerimin ellerinden gelenin en iyisini yapmasını istiyorum. Bu çok şey demek. Öncelikle onların bu etkinliğe nasıl katkı sağlayacaklarına karar vermeleri demek. Onları iletişime, etkileşime, iş birliğine dahil ediyorum. Bu koşulu sağlamam gerekiyor. Herkes toplantıya aktif bir şekilde nasıl katılacaklarını bilmeli, bunun için bir protokol da paylaşılabilir. Herkesin sesi, fikirleri duyulmalı”. Öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilecekleri örgüt kültürüne değinen bir başka katılımcı ise kendini şu sözlerle ifade etmiştir: “Lider öğretmenler ideal olarak okul kültürünün oluşturulması ve eğitimin iyileştirilmesi üzerine odaklanmalıdır. Ancak, gerçekte daha çok yönetsel işlerle ve zorluklarla uğraşmak zorunda kalıyorlar. Aslında idealinde bunu yapmaları gerekirse de daha çok öğretmenler, okul yönetimi ve okulun bulunduğu bölge arasında iletişimi sağlayan ortak nokta olarak işlev görüyorlar” (K3). Aynı katılımcı öğretmen liderliğinin hayata geçirilmesinde okul kültürünün ne denli önemli bir etken olduğunu şu sözleri ile vurgulamaktadır: “Geleneksel yönetim etkisi altındaki bir okulda öğretmen liderliğini geliştirmek için en önemli şey okul kültürü. Destekleyici, cesaretlendirici bir kültür olmalı. Öğretmenler risk almalı. Hata yapmaktan korkmamalı. Hata yapmanın normal olduğunu ve kabul gördüğünü bilmeliler. Öğretmen liderliği yeni şeyler denemeyi ve bu nedenle risk alabilmeyi gerektirir. Okulda bir öğrenme kültürü olmalı. Bu nedenle okul kültürü öğretmen liderliği için en önemli bileşen” (K3). Öğretmenler için güvene dayalı ve iletişime açık bir kültürün oluşturulabilmesi için örgüt içi iletişimin bir protokol ile belirlenmesi gerekli görülmektedir. Herkesin üzerinde uzlaştığı bu protokolün öğretmenleri çekinmeden ve güvenle iletişim kurmaları için teşvik edeceği savunulmaktadır. Bu konuda görüş belirten bir katılımcı düşüncesini şöyle açıklamaktadır: “Protokoller sayesinde insanlar toplantıya, sürece güven duyuyorlar. Görüşlerini içtenlikle paylaşıyorlar. Çünkü kuralları biliyorlar” (K1). Bir katılımcı öğretmen liderliğinin temel hedeflerini ise şöyle özetlemektedir: “Öğretmen liderliği öncelikle okul gelişimine katkıda bulunmak için sahip olunan içsel bir motivasyondur. Lider öğretmen okul işlerine (eğitimsel, yönetsel ya da kültürel işler) katkıda bulunmak, okulu geliştirmek, öğrencilerin gelişmesine yardımcı olmak için içsel bir motivasyonla çalışırlar ve okulu daha fonksiyonel hale getirmeyi arzu ederler” (K3). Buradan da anlaşıldığı üzere, lider öğretmenlerin amacı okul geliştirme süreçlerine katkıda bulunmak ve böylelikle öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki kaliteyi arttırmaktır.

- *Yürütülen öğretmen liderliği programına ilişkin görüşler:* Katılımcı akademisyenlere dahil oldukları lisansüstü programların amaçları, hedef kitlesi, kabul şartları, içeriğinde kazandırılan bilgi ve beceriler, ölçme ve değerlendirme sistemi gibi konularda çeşitli sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar analiz edildiğinde ilgili programların şu özelliklere sahip oldukları anlaşılmıştır:
- Üniversitelerden birinde doğrudan bir öğretmen liderliği programı yer almamakta, ancak açılan eğitim yöneticiliği programı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. İlgili programı tanıtan katılımcı bu durumu şöyle anlatmıştır: “Ayrı bir öğretmen liderliği programımız yok. Yönetim bölümündeki ya da eğitim bölümündeki hocalar bu yönde bir girişim göstermediler. Ama tabii programlarında öğretmen liderliğini de öğretiyorlar” (K1). Diğer üniversitenin öğretmen liderliğine odaklanan yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Bu programlara yönelik ihtiyacı açıklayan bir katılımcı bu ihtiyacı şöyle ifade etmiştir: “Ortaokul ve liselerdeki sosyal yapı ile alanlara özgü çalışmalar (matematik, fen, sosyal bilimler vb.) öğretmen liderliğinin uygulanmasını ilkokullarla kıyaslandığında biraz daha zorlaştırıyor. Çünkü zaten branşlar kendi içinde bağımsız hareket ediyorlar. Onları bir araya getirerek ortak çalışma yapmalarını sağlamak, ortak anlayış ve ortak eğitim uygulamaları geliştirmek oldukça güç olabiliyor” (K3).
  - Katılımcıların dahil oldukları programların daha çok öğretmenlere hitap ettiği, ancak okul yöneticilerinin de programlara kabul edildiği ya da edilmesi yönünde bir planlama

yapıldığı anlaşılmaktadır. Eğitim yöneticiliği ya da eğitim liderliği programlarına katılan öğretmenlerin kendilerini lider olarak gördükleri ya da ileride liderlik veya yöneticilik kariyeri planladıkları; ancak öğretmen liderliği programına katılan öğretmenlerin bu yönde bir eğilimlerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Yürüttükleri programın hedef kitesine ilişkin olarak bir katılımcı “Yüksek lisans programlarına katılan öğrencilerin hepsi okul yöneticisi olmak istemiyorlar aslında. Ama örgütün nasıl işlediğini öğreniyorlar ve programın içeriği onlara nasıl lider öğretmen olacaklarını öğretiyor. Böylelikle okullarında aslında müdürün girişimi ile başlayacak şeyleri başlatıp liderlik edebiliyorlar. Vizyon oluşturabiliyorlar. Öğretmenlik yapmaya devam edebilirler ama daha geniş örgütlerde daha farklı neler yapabileceklerine dair yeni bir bakış açısı kazanıyorlar. ... Programa gelen öğrenciler lider olup olmadıklarını, liderlik yapmayı isteyip istemediklerini, yönetici olmak isteyip istemediklerini bilmiyorlar. Birçok şeyi deneyerek ne olmak istediklerine karar veriyorlar. Belki lider öğretmen belki bir yönetici olmaya karar veriyorlar” (K1) şeklinde kendini ifade ederken bir başka katılımcı bu konuda “Bizim öğretmen liderliği programımıza katılan öğretmenler kendilerini lider olarak görmüyorlar. Ya da okul yöneticisi olmak gibi bir planları yok. Ben her iki programa da dahilim: öğretmen liderliği ve eğitim liderliği. Eğitim liderliği programına katılanlar kendilerini lider olarak görüyorlar” demiştir (K2). (K3) ise şu sözlerle programın hedef kitesini tanımlamıştır: “Bizim kurumumuzdaki öğretmen liderliği programı bir eğitim doktorası programıdır. Genelde liderlik programları ayrı bir YL programı olarak açılır. ... Programa sadece sınıf öğretmenleri alınıyor ama ileride yöneticileri de alarak okullarında öğretmen liderliğini geliştirmelerini sağlamayı hedefliyoruz”.

- Yürütülen programların içeriğinde kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilere ilişkin yanıtlar incelendiğinde ise hem alan yazında karşılaşılan hem de bir önceki bölümde verilen standartlarda ifade edilen yeterliliklerin ve rollerin vurgulandığı görülmektedir. Öncelikle, uygulamanın içinden gelen paydaşlar olarak öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmeleri ve bunun okul gelişiminde ve öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki kilit rolü bir katılımcı tarafından şöyle özetlenmektedir: “Lider öğretmenler öğrenci deneyimine en yakın kişilerdir. Onlar öğrencileri en iyi tanıyan ve onların deneyimlerini, spesifik problemlerini gören kişilerdir. Tabii öğretmen bunu görmeye açıksa. Onlar önemli bilgi kaynağı ama aynı zamanda en önemli hareket odağıdır. Öğretmenlerden gelen bilgi ile müdürler bir karar verebilirler. Devam ile ya da belli bir öğrenci ile ilgili bir sorun olabilir. Müdür bunlarla ilgili bilgiyi öğretmenden alır. Bu tarz sorunların çözümü bir değişimi gerektirir ve genellikle bu değişim öğretmenin bir şeyleri değiştirmesi yani harekete geçmesidir” (K1). Aynı katılımcı bu doğrultuda programlarına devam eden öğretmenlere kazandırmayı hedefledikleri becerileri şöyle açıklamıştır: “Onları zorluyoruz ve onlara uygulama şansı veriyoruz. Böylece lider öğretmenliği ve okul yöneticiliği için gerekli becerileri kazandırıyoruz. Eleştirel arkadaş olmayı, dönüt vermeyi öğretiyoruz. Okullar tek başına işlemiyor. Çevresinden bağımsız değil. Üretici ve mutlu bir ortam yaratmalısınız ki diğerleri de sürece katılsın. Biz öğrencilerin düşünme şeklini değiştiriyoruz. Amerika’da okullarda eşitlik yok. Biz öğrencilere bu durumu eşitlemek için gerekli becerileri kazandırmaya çalışıyoruz. Herkes önyargılara sahip. Bu insan olmanın bir sonucu. Biz öğretmenlere bu ön yargılarına ilişkin farkındalık kazandırmaya çalışıyoruz. Bazen fark etmeden ayrımcılık yapıyoruz ama biz öğrencilerin bunun farkına varması için çalışıyoruz” (K1). (K2) de benzer şekilde yürüttükleri öğretmen liderliği programının önemini “Bir örgütün paydaşları ne kadar fazla liderlik sergiliyorlarsa o örgütün yaşadığı değişim de o kadar büyük oluyor. Biz de okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin seslerini duyurarak kararlara yansıtılmalarını sağlamalıyız. Bizim için odak noktası öğrencilerimiz. Hem öğrenciler hem de öğretmenler kararlara katılım göstermeliler” sözleri ile açıklamıştır. (K3) ise öğretmen liderliği lisansüstü programının hedefindeki bilgi ve becerileri iki başlık altında şu şekilde özetlemiştir: “Öğretmen liderliği programında (yüksek lisans) kazandırılması gereken beceriler iki başlık altında toplanabilir: alan bilgisi ve liderlik becerileri. Öncelikle öğretmenin ilgili olduğu alana yönelik sağlam bir içerik bilgisine

sahip olması lazım. Bir de meslektaşlarını değişime yönlendirebilecek beceriler kazanması gerekli. Etkili iletişim, sağlıklı ve saygılı iletişim, liderlik etme, değişimi başlatma ve sürdürme becerileri gibi”. Buradan da anlaşılacağı üzere lider öğretmenlerin diğerlerine liderlik edebilmeleri için kendi alanlarında yetkin ve donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bazı durumlarda öğretmenlerin biriktirdikleri mesleki deneyimler onların sergileyecekleri liderlik rollerinde önemli bir avantaj sağlayabilir.

- İlgili lisansüstü programlarda kullanılan ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin ifadelerle bakıldığında ise teorik bilgiye dayalı sınavlara pek yer verilmediği, daha ziyade öğretmen ve okul yöneticilerinden çeşitli uygulamalar yaparak bunları raporlar halinde sunmaları veya bazı projeler geliştirerek yürütmeleri beklendiği görülmektedir. Tamamen uygulama odaklı olan bu değerlendirme yaklaşımına dair bir katılımcı şunları söylemiştir: “Biz programımıza katılan öğrencilerin performansını değerlendirmiyoruz. Onların okullarında yaptıkları uygulamalara yönelik yansıtma yazıları yazmalarını istiyoruz ve bu yazılar üzerinden değerlendiriyoruz. Örneğin, bir proje geliştiriyorlar ve bunu uygularken dokümantasyon yapmalarını istiyoruz ve yıl sonunda bu deneyimlerini değerlendiren bir rapor istiyoruz” (K3). Aynı konuda (K1) ise “Ölçme konusuna gelince, bazen öğrenciler bilgiye dayalı sınavlar alıyorlar. Ancak çoğunlukla değerlendirme için bir şey yapmaları gerekiyor. Mesela bir durum verilir bu durumda ne yapardın diye soruyoruz. Okumalar ve tartışmalar yapmaları gerekiyor” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.
- Katılımcıların ifadeleri analiz edildiğinde öğretmen liderliği lisansüstü programların teknik özellikleri ile ilgili olarak bazı noktalar ön plana çıkmaktadır. Yüksek lisans veya doktora programı olmasına bağlı olarak 2-4 yıl arasında süren programlarda öğrencilere her bir dönem ortalama 2 ders aldırılmakta ve hali hazırda bir eğitim kurumunda görev yapan öğrencilerin katılımını kolaylaştırabilmek için dersleri yüz yüze ve/veya online olarak gündüzleri, akşamları, hafta sonları ya da yazları alabilecekleri şekilde alternatifler sağlanmaktadır. Bu süreci bir katılımcı şöyle betimlemektedir: “Tüm yüksek lisans programlarımız 30 kredi, genellikle 2 yıl ve tüm öğrenciler genellikle çalışıyorlar ve bu nedenle ikiden fazla ders alamıyorlar. Bunun sonucunda yaz veya akşam derslerine geliyorlar. Bazıları çok uzaktan geliyorlar. Karma dersler de var. Uzaktan gelenler için 5 defaya kadar kampüse geliyorlar, diğer dersleri online yapıyorlar” (K1). Bir başka katılımcı ise benzer bir uygulama yürüttüklerini şöyle anlatmaktadır: “Programın içeriğinde öğrenciler bir dönemde aldıkları her ders için sadece üç Cumartesi okula geliyorlar. Genellikle bir dönemde iki ders alıyorlar. Onlara çok sayıda ödev veriliyor. Geri kalan dersler ise online veriliyor” (K2). Ağırlıklı olarak dersler üniversitenin kendi akademik personeli tarafından verilse de zaman zaman misafir öğretim üyeleri de programlara dahil edilebilmektedir. (K3) bunu “Öğrenciler ilgi alanlarına göre dersleri tam zamanlı ve yarı zamanlı akademisyenlerden almaktalar ve bu da ideal olanı” şeklinde ifade ederken (K2) ise şöyle demiştir: “Dersleri veren hocaların sadece iki tanesi misafir öğretim üyesi. Diğerleri üniversitenin kendi kadrolu öğretim elemanları. Misafir öğretim üyeleri de alanda tecrübeli kişiler”. Burada dikkat çeken bir nokta ise programlara katılan öğretmenlerin aktif olarak çalışmaları nedeni ile verilen görev ve ödevleri tam anlamıyla yapabilmeleri için her bir dönem ortalama iki ders almalarıdır. Bir yandan çalışırken ikiden fazla dersin sorumluluğunu yerine getirebilmeleri mümkün görülmemektedir.
- Öğretmen liderliği lisansüstü programı geliştirmek isteyenler için öneriler: Katılımcı akademisyenlere Türkiye’de benzer bir öğretmen liderliği lisansüstü programı geliştirilmek istendiğinde ne gibi önerilerde bulunacakları sorulduğunda programa kabul şartları ve programın teknik yapısı hakkında bazı düşüncelerini aktarmışlardır. Bir katılımcı uygulamaya dayanan bir lisansüstü programın anlamlı olabilmesi için öğretmenlik deneyiminin kabul şartları arasında yer alması gerektiğini ifade etmiştir: “Yeni açılacak bir program için önemli noktalardan biri öğrenci kabulünde istenen kriterlerdir. Başvuracak ve alınacak öğrencilerin kendi alanlarında uzman olmaları ve en az 3 yıllık deneyime sahip olmaları gerekir” (K3). Bir başka deyişle, deneyimi olmayan ya da başka alanlardan gelen başvuruların



değerlendirilmemesi önerilmektedir. Bir başka katılımcı ise programın belirli standartlara dayandırılmasını, uygulama odaklı olmasını ve daha fazla öğretmenin katılabilmesi için çeşitli esneklikler sunmasını önermektedir: “*Türk hükümeti böyle bir program başlatsa çok daha iyi olur. Bizim programımız eyaletin standartlarına uygun şekilde oluşturuldu. Sizde de böyle standartlar varsa buna göre dizayn edilebilir. Derslerin online ve yüz yüze şeklinde karma olması önemli. Tamamen online da olabilir ama öğrenciler hocalarını tanımak istiyor, o yüzden biz karma yapıyoruz. Kendi öğretmen liderliği tanımınızı yapmanız önemli. Amaçlarınızı ve çıktılarınızı buna göre oluşturursunuz. Bir de değerlendirme süreci performansa dayanmalı, öğrenciler bu süreçte bir şeyler yapmalı*” (K1).

## Tartışma

Bu bölümde, çalışmanın doküman incelemesi ve görüşme analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular özetlenerek ilgili alan yazın ışığında tartışılmakta; ayrıca Türkiye’de uygulanmak üzere geliştirilen bir öğretmen liderliği yüksek lisans programı model önerisi sunulmaktadır.

Öğretmen liderliği kavramının kuramsal çerçevesi çizildiğinde çalışmanın bulguları ile alan yazında ortaya konan ilkelerinin örtüştüğü görülmektedir. Donaldson (2007, s. 138), doğal ve formal öğretmen liderler ile yönetici liderleri nitelikleri ve sorumlulukları açısından karşılaştırarak şu şekilde özetlemiştir:

Tablo 1

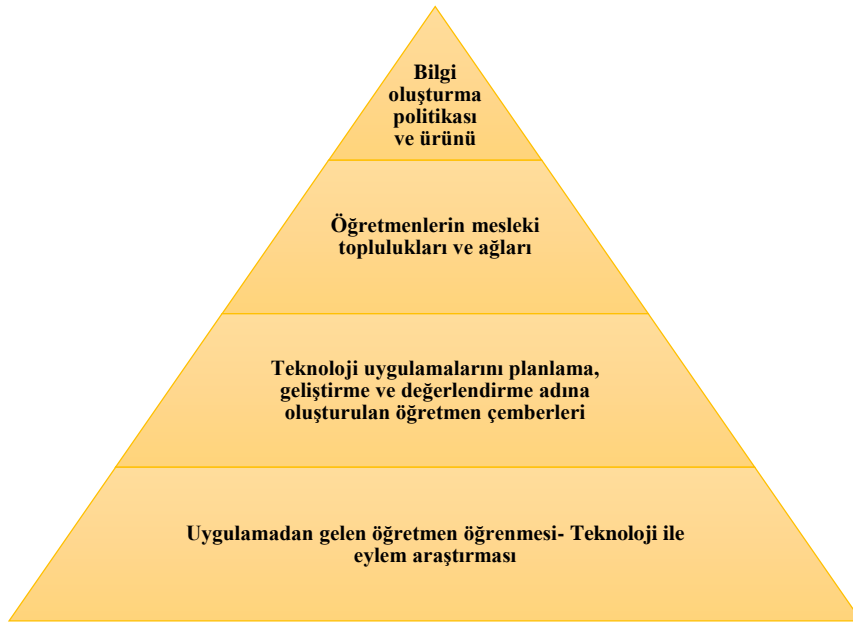
### *Doğal ve Formal Öğretmen Liderler ile Yönetici Liderlerin Karşılaştırılması*

	<b>Informal ya da doğal öğretmen liderler</b>	<b>Formal ya da atanmış öğretmen liderler</b>	<b>Yönetici liderler</b>
<b>İlişki kurma</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Doğal olarak gerçekleşir.</li><li>Güçlü, gönüllü ve keyfidir.</li><li>Küçük ölçeklidir, okul çapında iş birliğini kapsamayabilir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Küçük takımlar vardır ve iş birliği ortak çalışmalardan doğar.</li><li>Çalışanlar iş birliği için zorlanmış hisseder ve belirsiz bir otorite mevcuttur.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Kişiler arasında yaptırıma dayalı bağlantılar; resmi değer ilişkileri vardır.</li><li>Güç olumsuz etki eder, kadro güven duygusu ve açık ilişkiler oluşturmak için çok geniştir.</li></ul>
<b>Hedefe adanmışlık geliştirme</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Doğal ilgi gruplarından oluşan gruplar vardır.</li><li>İlgi grupları tüm okulun amaçlarını desteklemez.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Çalışma takımlarının misyonunu şekillendirir.</li><li>Takım üyelerini odakta tutar.</li><li>Diğer takımları ve tüm okulu kapsayan amaçları geliştirebilir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Herkesin dikkatini çeker.</li><li>Genel amaçları ön planda tutabilir.</li><li>Uyum sağlar ama adanmışlık oluşturmaz.</li><li>Grup amacı test etmek için ve adanmışlığı tasdiklemek için çok büyüktür.</li></ul>
<b>Ortak eylemi besleme</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Doğal paylaşım ve destek yeniliğe ve gelişime yol açar; plansız eylem söz konusudur.</li><li>İlgi grupları tüm okulun amaçlarını desteklemez.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Çalışma takımlarının misyonunu şekillendirir.</li><li>Takım üyelerini odakta tutar.</li><li>Diğer takımları ve tüm okulu kapsayan amaçları geliştirebilir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Herkesin dikkatini çeker.</li><li>Genel amaçları ön planda tutabilir.</li><li>Uyum sağlar ama adanmışlık oluşturmaz.</li><li>Grup amacı test etmek için ve adanmışlığı tasdiklemek için çok büyüktür.</li></ul>

Tablodan anlaşılacağı üzere, doğal öğretmen liderler okul toplumunun üyeleri ile gönüllülük esasına dayalı ve güçlü ilişkiler kurabilmekte, onlara ilham vererek ortak bir amaç etrafında birleştirebilmekte ve böylelikle iş birliği içinde ortak eylem gerçekleştirilmesine, gelişime ve yeniliğe destek olmaktadır. Daha ileriki aşamalarda, lider öğretmenlerin eğitim politikalarının şekillenmesinde de



önemli rol ve sorumluluklar üstlendikleri görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yürütülen görüşmelerde de lider öğretmenliğin resmi yollarla ya da yasal yetki ile elde edilen formal bir liderlikten ziyade kişilerin doğal ilham verme becerisinden kaynaklanan informal bir liderlik rolü olduğu ortaya konmuş ve işbirliği ve etkili iletişimin liderlik süreçlerindeki öneminden de bahsedilmiştir. Görüşme bulgularında ön plana çıkan bir başka husus ise güdüleyici, destekleyici, iletişime açık, cesaret ve güven veren bir okul kültürü olmuştur. Öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için gerekli yedi koşula bakıldığında da benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır: vizyon ve strateji, destekleyici bir yönetim anlayışı, yeterli kaynak, kolaylaştırıcı çalışma yapısı, merak ve risk alma, net olamayan roller, güçlü bir iş birliği (Berry, 2016, s. 22). Bu çerçevede, öğretmen liderliğini oluşturan ve bu çalışmanın bulguları ile de örtüşen anahtar kavramlar Şekil 3'te yer alan *Öğretmen Liderliği Piramidi*nde görülmektedir (Riel ve Becker, 2008).



Şekil 3. Öğretmen Liderliği Piramidi

Şekil 3'te görüleceği üzere lider öğretmenler uygulama içinde öğrenmeye devam ederler ve bu süreçte teknolojiden destek alarak eylem araştırmaları yürütürler. Yeni uygulamaları planlamak ve geliştirmek üzere küçük gruplar oluştururlar ve meslektaşları ve diğer paydaşlarla ortak çalışmalar yaparlar. Bunun sonucunda çeşitli mesleki topluluklar ve ağlar kurarak çalışmalarını çeşitlendirirler ve yaygınlaştırırlar. Bu süreç onlara eğitim-öğretimi yönlendirecek politikaları ve ürünleri oluşturma imkânı verir. Piramitte sunulan tüm bu niteliklerin incelenen eğitim programlarının içeriğinde ve lider öğretmenlerin niteliklerini yansıtan standartlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Hem incelenen lisans üstü programların ders içeriklerinde, hem lider öğretmenler için tanımlanan standartlarda hem de yapılan görüşmelerde altı çizilen kavram **iş birliği**dir. Öğretmen liderliği, okulun tüm paydaşlarının **iş birliği** içinde hareket etmesini ve sorumluluk almasını önemsemesi nedeni ile bir çeşit **paylaşılan liderlik** olarak nitelendirilmektedir. Örgütün sahip olduğu enerjinin akıllıca kullanılmasında, örgüt üyeleri arasında görev ve sorumlulukların paylaşılması yolu ile örgüte katkı sağlayan belirli üyelerin tükenmesinin önlenmesinde ve böylelikle sürdürülebilirliğin sağlanmasında paylaşılan liderlik kilit rol oynamaktadır (Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2007, s. 100; Gruenert, 2005; Harris, 2003). Paylaşılan liderlik, örgütün belli bir lidere bağımlı olmasından ziyade öğretmenlerin liderlik rollerini paylaşarak karşılıklı dayanışma içinde çalışmalarını ifade eder (Muijs ve Harris, 2003). Ayrıca, Moring (2007) okulda iş birliğinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için zaman ve çaba harcanması gerektiğini, böylelikle öğretmenlerin görüşlerine ve okula yaptıkları katkıya önem verildiğini düşüneceklerini, bunun sonucunda da kendilerini değerli hissedeceklerini vurgulamaktadır. Bu iş birliği, okul kültürünü ve iklimini de etkileyecek, öğretmenler kendilerine ve fikirlerine değer

verildikçe diğerlerinin fikirlerine değer vermeyi öğrenecekler, bu da okul içinde güvene ve iş birliğine dayalı bir atmosfer oluşmasına neden olacaktır. Moring (2007), bahsi geçen bu nedenlerden ötürü iş birliğini öğretmen liderliğinin altın kuralı olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde, çalışma kapsamında incelenen öğretmen liderliği standartlarında iş birliği içinde çalışabilme, kurumda iş birliğine dayalı bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlayabilme altı çizilen beceriler arasında yer almaktadır. Yine, çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuş akademisyenlerin de bu beceri üzerinde durdukları, yürütülen lisansüstü programların doğrudan bu beceriyi geliştirmeye yönelik dersler içerdiği görülmektedir.

İş birliğinden hareket edildiğinde, öğretmen liderliğinin dayandığı ikinci önemli ilkenin **okul geliştirme** ile doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Halihazırda incelenen lisansüstü programlar kapsamında verilen temel derslerden biri de öğretmenlerin etkili okul geliştirme süreçlerine katılımına odaklanan ve öğretmenlerin birer değişim ajanı olarak bu süreçlere katkısına değinilen okul geliştirme dersidir. Lider öğretmenler okul içinde yarattıkları sinerji ile güvene, iş birliğine dayalı bir okul kültürünün oluşumunu destekleyerek ve sürekli öğrenen okullar yaratarak okulun gelişimine ve gelişim sürecinin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaklardır. Birlikte çalıştıkları ile bilgi, birikim ve deneyimlerini paylaşan öğretmenler ortak bir dil ve anlayış geliştirecekler ve daha anlamlı bir katkı ile okullarında daha etkili bir gelişime yön vereceklerdir (Day ve Harris, 2002; Smylie, Conley ve Marks, 2002). Lider öğretmenler, kendilerini gelişimin ve değişimin bir parçası olarak görürler; okulun vizyonunun belirlenmesinde ve şekillenmesinde aktif rol alırlar, okul toplumunun ortak hedeflerini benimser, sahiplenir ve bu hedeflere ulaşılmasında sorumluluk hissederler. Ortak hedefe giden yolda meslektaşlarına ve okul toplumunun diğer üyelerine destek olarak, iş birliği kültürünün gelişimine ve devamlılığına katkı sağlarlar (Copland, 2003; Muijs ve Harris, 2003). Bir başka deyişle, öğretmenler artık okul geliştirme planının yalnızca uygulayıcısı değil; aynı zamanda yaratıcısı olarak okulun değişimine, gelişime liderlik etmektedirler (Berry, Johnson ve Montgomery, 2005). Bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, okul geliştirme ile ilgili benzer hususlar ön plana çıkmaktadır. Hem öğretmen liderliği standartlarında hem de çalışmaya katılan akademisyenlerin görüşlerinde öğretmenlerin etkili okul gelişimini yönlendiren, etkin roller üstlenmeye gönüllü olan birer değişim ajanı olarak nitelendirildikleri anlaşılmaktadır. Buna paralel olarak, incelenen lisansüstü eğitim programlarında lider öğretmenlere ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen; okul iklimi, okul kültürü, öğrenen okul gibi anahtar kavramlara ilişkin farkındalık kazandıracak “okul geliştirme” derslerine yer verildiği de görülmektedir.

Öğretmen liderliğine ilişkin alan yazın incelendiğinde lider öğretmenlerin güçlendirilmesinde birbiri ile bağlantılı iki önemli kavramın vurgulandığı görülmektedir; **sürekli mesleki gelişim** ve **eylem araştırması**. Bu iki kavrama hem incelenen öğretmen liderliği standartlarında hem de bu standartlara dayanarak oluşturulan lisansüstü programlarda geniş yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini planlayabilme, tasarlayabilme ve değerlendirebilmelerine katkı sağlayacak bu derslerde ayrıca eylem araştırmalarını nasıl yapacaklarına dair teorik ve uygulamalı çalışmalar yaptırıldığı anlaşılmıştır. Okul geliştirme etkinliklerinin temel amacı verilen eğitimin kalitesini arttırmaktır. Eğitimde kalite, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları ile doğrudan ilgilidir ve bu uygulamalar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden etkilenmektedir. Sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi, kalitenin artırılması ve nihayetinde okulun geliştirilmesi sürekli mesleki gelişim faaliyetleri ile mümkündür (Frost, 2012; Gusky, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Çok uzun yıllar, hizmet içi eğitim etkinlikleri bağlamında öğretmenlerin daha çok alan bilgilerinin güncellenmesine odaklanan mesleki gelişim faaliyetlerine günümüzde çok başka bir açıdan bakılmaktadır. Öncelikle, her öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı diğerlerinden farklı olabilir, bu nedenle herkes için ortak bir program uygulanması her zaman istenilen gelişimi sağlamayabilir (Caena, 2011; Frost, 2012). Ayrıca, bu çalışmaya katılan akademisyenlerin de belirttiği gibi öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kilit rol öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin hem alan hem de pedagojik formasyon yeterlilikleri geliştirilmelidir ve öğretmenlerden bu anlamda meslektaşları ile dayanışma içinde olmaları ve birbirlerine liderlik etmeleri beklenmektedir. Bu da bilgi, birikim ve deneyimlerin paylaşıldığı sağlam ve kapsamlı bir mesleki iletişim ağı kurulmasını gerektirmektedir. Bir başka deyişle, artık öğretmenler kendilerinin ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu alarak; gerekli etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde etkin rol almalıdırlar (Caena, 2011). Bunun sonucunda, iyi eğitim uygulamalarının geliştirilmesine ve paylaşılmasına odaklanan ve sürekli öğrenen informal bir mesleki topluluk oluşacaktır (Borko, 2004).

Eğitimde uygulamanın içinden gelen, uygulamadaki eksiklikleri ve aksaklıkları en yakından tecrübe eden öğretmenler ihtiyaç duyulan iyileştirmeleri ve karşılaşılan sorunların muhtemel çözümlerini ararken bilimsel bir yaklaşım izleyebilir, sınıf içinden topladıkları verilere dayanarak kararlar alabilirler. Kendi eğitim-öğretim etkinliklerine yansıtma yapabilme, eleştirel bir gözle bakabilme; bu anlamda farkındalık geliştirme öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en önemli parçasını oluşturmaktadır (Taitelbaum, Mamlok-Naaman, Carmeli ve Hofstein, 2008; Leitch ve Day, 2000). Bu açıdan bakıldığında, lider öğretmenler öz-yansıtma ve öz-eleştiri yapabilen bir mesleki topluluk oluşturmalarıdır ve bu da onların aynı zamanda iyi birer araştırmacı olmalarını gerektirmektedir (McKernan, 2013; Carr ve Kemmis, 2003; Leitch ve Day, 2000). Bahsi geçen ihtiyaç doğrultusunda sınıf içi uygulamalara odaklanan eylem araştırmaları son yıllarda eğitim bilimleri çalışmalarında, mesleki gelişim faaliyetlerinde ve öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yer edinmiştir. Eylem araştırmaları yürüten bir öğretmen artık aktif bir bilgi üreticisi ve araştırmacı rollerini üstlenmekte ve sınıf içinde karşılaştığı sorunları bilimsel bir yaklaşımla çözebilmektedir (Aksoy, 2003; Köklü, 2001; Kuzu, 2009). Bu beceri; öğretmenin mesleki gelişimi, eğitim-öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi, okul geliştirme etkinliklerine katkısı açısından son derece değerlidir. Birer değişim ajanı olarak görülen lider öğretmenlerin bu beceriden yoksun olmaları düşünülemez. Bu çalışma kapsamında incelenen öğretmen liderliği standartları, akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve incelenen lisansüstü programların ders içerikleri lider öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mesleki gelişim faaliyetlerine yön verebilecekleri, eylem araştırmaları yapabilecekleri, yansıtıcı ve eleştirel bir çerçeveden bakabilecekleri bilgi ve becerilerle donatılması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, lider öğretmenler sürekli gelişime ve değişime odaklanan, bu yolda hiçbir zaman umutsuzluğa kapılmayan, heyecanını kaybetmeyen, bulunduğu çevre ile aktif bir iletişim kuran, üyesi olduğu okul toplumunun (özellikle öğrencilerinin ve meslektaşlarının) faydasını her şeyin üstünde tutan, onların haklarını savunan ve bu uğurda mücadele etmekten kaçınmayan birer aktivist olarak değerlendirilmektedir (Collay, 2006). Tüm bunlar, aslında öğretmenlerin informal liderlik rollerine işaret etmektedir. Lider öğretmenler bahsi geçen sorumlulukları hissederek program geliştirme çalışmalarına etkin katılım göstermeye ve bu yolla eğitim politikalarının oluşumunda söz sahibi olmaya isteklidirler. Öncelikli olarak okul toplumunu, ancak nihai hedef olarak tüm toplumu dönüştürme, iyileştirme ve sosyal adaletin sağlanmasına yardımcı olma bilinci ile hareket ederler (Palmer, Rangel, Gonzales ve Morales, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim finansmanı, eğitim yönetiminde şeffaflık, hesap verilebilirlik, program geliştirme, teknoloji liderliği gibi çeşitli konularda bilinçlenmesi; onlara ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılması son derece önemlidir.

Özetle, öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmelerinin sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sistemi içindeki öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerileri edinebilecekleri bir lisansüstü programın eğitim sistemine ve ülkeye katkısı net bir şekilde anlaşılmaktadır. Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann (2007, s. 53), öğretmen liderliğinin bileşenlerini altı başlık altında toplayarak kavramın çerçevesini çizmiştir:

1. Daha iyi bir dünyaya dair ikna edicidir:
  - Öğrenciler için olumlu bir gelecek tablosu çizer.
  - Öğrencilerin hayatları ile yakından ilgilidir.
  - Öğretmenlik mesleğine dair fark yaratan bir meslek izlenimi oluşturur.
  - Geniş bir çevrede saygı ve güven oluşturur.
  - Zorluklara karşı toleranslı ve makul tepkiler verir.
2. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde otantikliği arar:
  - Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri yaratır.
  - Öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerini öğrencilerin gelecekleri ile ilişkilendirir.
  - Örtük öğrenme ve öğretme süreçleri için derin bir anlayış içindedir.
  - Anlam sistemlerini şekillendirmede öğretmenliği kilit bir meslek olarak değerlendirir.
3. Tüm örgütü kapsayan süreçlerle öğrenme ortamlarını destekler:
  - Eğitime okulca paylaşılan bir yaklaşım oluşumunu teşvik eder.
  - Mesleki öğrenmeye karmaşık konular hakkında farkındalık kazanma şeklinde yaklaşır.

- Bireysel farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı gruplar arasında bir anlayış geliştirilmesini destekler.
  - Meslektaşlarının konuşmalarından ve etkinliklerinden çıkan yeni fikirleri sentezler.
4. Okul kültürü ve yapısından kaynaklanan engellere göğüs gerer:
- Mevcut durumu kabullenmek yerine sınırları test eder.
  - Yönetimi potansiyel yardım ve rehberlik kaynakları olarak meşgul eder.
  - Okul içindeki ve dışındaki politik süreçlere erişim sağlar.
  - Çocuklar, marjinal ya da dezavantajlı gruplar ya da bireyler için girişimde bulunur.
5. Fikirleri sürdürülebilir uygulamalara dönüştürür:
- Karmaşık işleri etkili biçimde düzenler.
  - Odağı önemli işlerde tutar.
  - Destek ağlarını besler.
  - Zaman ve baskı sorunlarını önceliklerini belirleyerek çözer.
6. Başarı kültürünü besler:
- Başkalarının başarı ve tanınırlık kazanabileceği olanaklar üzerine çalışır.
  - İşler yolunda gitmediğinde suçlayıcı bir tavırdan kaçınır.
  - Toplumsal kimlik ve gurur duygusu yaratır.

Çalışmanın son bölümünde, elde edilen bu bulgular ışığında yukarıda özetlenen bilgi ve becerilere dayalı bir Öğretmen Liderliği Yüksek Lisans Programı önerisi yer almaktadır.

### Öğretmen Liderliği Yüksek Lisans Programı Önerisi

Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen Öğretmen Liderliği Yüksek Lisans Programı önerisinin içeriği Tablo 2’de sunulmaktadır. Model önerisi geliştirilirken, alan yazında öğretmen liderliği adına vurgulanan bilgi ve becerilerin yanı sıra çalışma kapsamında incelenen standartlar, eğitim programları ve akademisyen görüşleri dikkate alınmış, buna göre lider öğretmen yetiştirmek üzere dersler ve ders içerikleri oluşturulmuştur. Model, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına yönelik olduğundan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen tezli yüksek lisans açma kriterleri dikkate alınmıştır. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin (2016) 6. maddesi 2. bendine göre “tezli yüksek lisans programı toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasından oluşur. Seminer dersi ve tez çalışması kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir. Tezli yüksek lisans programı bir eğitim-öğretim dönemi 60 AKTS kredisinden az olmamak koşuluyla seminer dersi dahil en az sekiz ders ve tez çalışması olmak üzere toplam en az 120 AKTS kredisinden oluşur”.

Tablo 2’de yer alan derslerin içerikleri aşağıda açıklanmaktadır. Derslerin öğretmenleri çalıştıkları kurumda birer değişim ajanına dönüştürecek lider öğretmen nitelikleri ile donatması aşağıda verilen içerikler kadar işleniş biçimi ve içerikte kullanılacak ölçme-değerlendirme tekniklerine bağlıdır. Bu hususta, görüşme yapılan katılımcılardan biri şunları söylemiştir: “Ölçme konusuna gelince, bazen öğrenciler bilgiye dayalı sınavlar alıyorlar. Ancak çoğunlukla değerlendirme için bir şey yapmaları gerekiyor. Mesela bir durum verilir bu durumda ne yapardın diye soruyoruz. Okumalar ve tartışmalar yapmaları gerekiyor. Adaylardan başvuru aşamasında öğretmenlik deneyimi istemiyoruz ama onları en az bir yıl öğretmenlik yapmaları için teşvik ediyoruz çünkü onlara öğretmenlik yapmadan onları anlayan bir müdür olamazsınız diyoruz. Bu deneyim sizin bu programdan daha çok faydalanmanızı sağlar diyoruz” (K3). Burada vurgulanan, uygulamanın içinden gelen öğretmenlere ilgili program boyunca teori ile uygulamayı bütünleştirme, karşılıklı tartışma ve eleştirel düşünme yolu ile farkındalık kazandırma ve yine edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya, gerçek eğitim-öğretim ortamlarına taşıyabilme imkânı verilmesidir. Bu noktada, programa kabul şartlarında yukarıdaki katılımcının da ifade ettiği gibi aday öğretmenlikten sonra en az bir yıllık öğretmenlik deneyimi aranması derslerin uygulama ile bütünleşmesinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabilir.

Tablo 2

*Öğretmen Liderliği Yüksek Lisans Programı*

1. YARIYIL				
DERSİN ADI	TEORİK	UYGULAMA	KREDİ	AKTS KREDİ
Öğretmen Liderliğine Giriş	3	0	3	8
Eylem Araştırması	2	2	3	8
Seçmeli Ders I	3	0	3	7
Seçmeli Ders II	3	0	3	7
Toplam	11	2	12	30
2. YARIYIL				
DERSİN ADI	TEORİK	UYGULAMA	KREDİ	AKTS KREDİ
Okul Geliştirme	3	0	3	8
Personel Gelişimini Yönetme	3	0	3	8
Seçmeli Ders III	3	0	3	7
Seminer	0	0	0	7
TOPLAM	9	0	9	30
BİTİRME TEZİ	0	0	0	60
GENEL TOPLAM	22	5	21	120
SEÇMELİ DERSLER				
DERSİN ADI	TEORİK	UYGULAMA	KREDİ	AKTS KREDİ
Öğretimsel Liderliğin Temelleri	3	0	3	7
Okulun Finansal Yönetimi	3	0	3	7
Eğitimde Teknoloji Liderliği	3	0	3	7
İşbirlikli Liderlik	3	0	3	7
Program Geliştirmede Kuram ve Uygulama	2	2	3	7

- **Öğretmen Liderliğine Giriş:** Bu derste öğrencilere öğretmen liderliği kavramı ve okul sistemi içindeki işlevi hakkında farkındalık kazandırılması ve öğrencilerin lider öğretmen olma yolunda teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu ders incelenen programların tamamında yer alan temel derslerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
- **Eylem Araştırması:** Bu ders öğrencilere kendi okullarında eylem araştırmaları yürütebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmen liderliği için son derece önemli olan çeşitli araştırma türlerini, veri toplama tekniklerini ve araştırma paradigmalarını tanıyarak ve araştırma bulgularını öğretimsel uygulamalarla ilişkilendirerek okul gelişimine bilimsel bir bakış açısı ile katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Lider öğretmenlerin okul gelişimine katkı sunan bir araştırmacı olması gerektiği hem incelenen standartlarda yer almakta hem de akademisyenlerle yapılan görüşmelerde ön plana çıkmaktadır. Bu ders içerisinde edinilen bilgi ve becerilerin ayrıca bitirme tezi hazırlanırken de kullanılacağı düşünülmektedir.
- **Okul Geliştirme:** Bu dersin amacı öğrencilerin okullarında değişimi yönlendirmelerini ve eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek üzere okul geliştirme çalışmalarına katkı sunmalarını sağlamaktır. Bu ders sonunda öğrenciler, lider öğretmenlerin başarılı okul gelişimi süreçlerine nasıl yön ve destek verdiklerini uluslararası alan yazın ışığında öğreneceklerdir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin, okulun ve çevresinin geliştirilmesi öğretmen liderliği standartlarında



sıklıkla bahsedilen sorumluluklardır. Ayrıca, incelenen programlarda yine okul geliştirmeye dair en az bir ders verildiği görülmüştür.

- **Personel Gelişimini Yönetme:** Bu derste lider öğretmenlerin okullarında çalışan personelin mesleki gelişimlerine katkı sunmak amacı ile yürütülecek mesleki gelişim programlarını nasıl planlayacakları, uygulayacakları ve değerlendirecekleri konusunda eğitilmeleri amaçlanmaktadır. Sürekli mesleki gelişim lider öğretmenliğin ana unsurlarından biri olarak hem alan yazında hem de bu çalışma kapsamında incelenen programların ders içerikleri ile standartlarda ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, katılımcı akademisyenlerin de altını çizdiği gibi lider öğretmenlerin her şeyden önce uzmanlık alanlarında yetkin olması, sürekli kendilerini geliştirmeleri ve bu bağlamda meslektaşlarına da liderlik etmeleri önemlidir.
- **Bitirme Tezi:** Uygulama çalışmasında öğrencilerden gerçek bir okul ortamında yürütecekleri öğretmen liderliğinin bileşenlerine ilişkin uygulamalı bir araştırma hazırlamaları, yürütmeleri ve raporlamaları beklenmektedir. İncelenen tüm lisansüstü programlarda da benzer şekilde öğretmen ve yöneticilerden kendi kurumlarında bir araştırma yürüterek raporlaştırmaları beklenmektedir.

Seçmeli dersler belirlenirken incelenen lisansüstü programlarda yer alan ortak dersler, lider öğretmenlerin niteliklerini tanımlayan standartlar başta olmak üzere görüşülen akademisyenlerin vurguladığı temel bilgi ve beceriler göz önünde bulundurulmuştur.

- **Öğretimsel Liderliğin Temelleri:** Bu derste öğrencilerin, öğretimsel liderlik için uygun sosyal ve kurumsal ortamlar ile öğretimsel liderliğin işlevi ve öğretimsel liderlik uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Çeşitli öğretimsel liderlik uygulamalarına ilişkin örnek olay incelemeleri ders içeriğinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.
- **Okulun Finansal Yönetimi:** Bu derste öğrencilere eğitim kurumlarında kullanılan bütçeleme kuramları ve yöntemleri hakkında bilgilendirme yapılması yoluyla okullarının finansal yönetimlerine katkı sunabilecekleri donanımın kazandırılması amaçlanmaktadır.
- **Eğitimde Teknoloji Liderliği:** Bu derste öğrencilerin hem öğretim süreçlerini geliştirecek dijital araçlar hakkında bilgilendirilmesi hem de okul yönetiminin karşılaştığı çeşitli sorunlara bilgi teknolojilerinden faydalanarak çözüm arayabilecekleri beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.
- **İşbirlikli Liderlik:** Bu dersin amacı öğretmenlerin okul liderliğinde gerekli iş birliği becerilerini geliştirmelerini ve karşılaştıkları güçlüklerle bu becerileri kullanarak nasıl başa çıkabileceklerini öğretmektir.
- **Program Geliştirmede Kuram ve Uygulama:** Bu derste lider öğretmenlerin program geliştirme modellerinde vurgulanan temel bilgi ve becerileri kullanma ve analiz etme yetisi kazanmaları ve örnek bir program geliştirme çalışması yapmaları hedeflenmektedir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin vurguladığı beceriler, incelenen programların içerikleri ve hedefleri ile öğretmen liderliği standartlarında altı çizilen ilkeler göz önüne alındığında *Öğretmen Liderliğine Giriş, Eylem Araştırması, Okul Geliştirme ve Personel Gelişimini Yönetme* derslerinin programa katılan öğrenciler tarafından alınması zorunlu temel dersler olması gerekli görülmüştür. Diğer derslerin ise yine lider öğretmenlere katkı sağlayacak bilgi ve becerilere yönelik verilebilecek seçmeli dersler havuzunda yer alması uygun bulunmuştur.

Bu bağlamda önerilen programın temel amacı, öğretmenlere öğretmen liderliğinin önemine ve lider öğretmenlerin niteliklerine dair farkındalık kazandırmak ve bu farkındalıkla kendi okul toplumlarında liderlik rolleri üstlenebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda programın hedef kazanımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen liderliği kavramı ve okul sistemi içindeki işlevi hakkında farkındalığa sahip olmak
2. Uygulama içindeki sorunlara odaklanan eylem araştırmaları planlamak, yürütmek ve sonuçlandırmak
3. Eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek üzere okul geliştirme çalışmalarını yürütmek
4. Etkili mesleki gelişim için programlar planlamak, hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek
5. Eğitim kurumlarına özgü bütçeleme yöntemlerini tanımak

6. Öğretim süreçlerini geliştirecek dijital araçları tanımak ve etkili bir şekilde kullanmak
7. Başta meslektaşları olmak üzere tüm paydaşlarla iş birliği yapmak
8. Uygulama içerisinde karşılaşılan sorunları iş birliği ve iletişim becerilerini kullanarak çözmek
9. Okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak program geliştirebilmek

Sonuç olarak, elde edilen bulgular ve geliştirilen lisansüstü program önerisi dikkate alınarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- ABD’de olduğu gibi öğretmen liderliğinin standartlarının belirlenmesi ve açılacak lisansüstü ve sertifika programlarının bu standartlara göre geliştirilmesi daha etkili olabilir.
- Önerilen programın lider öğretmenler yetiştirebilmesi, uygulamaya yönelik bir içerik sunulması ile mümkün olacağından programa dahil edilen akademisyenlerin bu hususta hassasiyet göstermesi yerinde olacaktır.
- Bir önceki öneriye bağlı olarak, lisansüstü programın mevcut eğitim sistemi üzerinde etkili olabilmesi için halihazırda bir okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin programa kabul edilmesi önerilmektedir.
- Lisansüstü programın hayata geçirilmesi halinde başarımının yeni araştırmalarla ortaya konulması ve elde edilen bulgular ışığında geliştirilmesi uygun olacaktır.
- Geliştirilen program önerisinin sertifika programları olarak düzenlenmesi, böylelikle çok sayıda öğretmenin eğitilerek geliştirilmesi eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Aslan, M., & Açıroğlu-Bakır, A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 117-142.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12, 163-181.
- Berry, B. (2016). *Teacher leadership & deeper learning for all students*. Oakland: Center for Teaching Quality.
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-60.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 191-223.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers’ continuing professional development. *Education and Training*, 2020, 2-20.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 385-399.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. NY: Routledge.
- Collay, M. (2006). Discerning professional identity and becoming bold, socially responsible teacher-leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 18, 131-146.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.

- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, F., & Hann, L. (2007). Teachers as leaders: Emergence of a new paradigm. In Ackerman, R. H., & Mackenzie, S. V. (Eds.). *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field*. (pp. 51-64). CA: Corwin Press.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. USA: ASCD.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In Leithwood K. & Hallinger P. (Eds.) *Second international handbook of educational leadership and administration*, (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Demir, K. (2014). Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13, 334-344.
- Donaldson, G. (2007). What teachers bring to leadership: The distinctive assets of teachers who lead. In Ackerman, R. H., & Mackenzie, S. V. (Eds.). *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field*. (pp. 131-139). CA: Corwin Press.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23, 173-186.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Göğüş, A., & Yetke, Ş. (2014). Öğretme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile öğrenci motivasyonunun artırılması: İngilizce dersi öğretmen liderliği örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 283-305.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141-158.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *Nassp Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 118-131). London: Sage Publications.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004) Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of the literature. *Leading and Managing*, 10(2), 1-10.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46, 172-188.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Oxford University Press.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6, 179-194.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43.
- Kösterelioğlu, M. A. (2015): The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246-258.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6), 425-433.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20, 415-434.
- Levenson, M. R. (2014). *Pathways to teacher leadership: Emerging models, changing roles*. Cambridge: Harvard Education Press.

- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 29690). Erişim adresi:  
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21510&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch>
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: opportunity, preparation, support, and pathways*. Cham: Springer.
- McKernan, J. (2013). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Routledge.
- Moring, S. (2007). The golden rule of leadership. In Ackerman, R. H., & Mackenzie, S. V. (Eds.). *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field*. (pp. 162-177). CA: Corwin Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Palmer, D., Rangel, V. S., Gonzales, R. M., & Morales, V. (2014). Activist teacher leadership: A case study of a programa CRIAR bilingual teacher cohort. *Journal of School Leadership*, 24(5), 949-978.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership?. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 533-545.
- Riel, M., & Becker, H. J. (2008). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 397-417). Springer, Boston, MA.
- Sato, M., Hyler, M. E., & Monte-Sano, C. B. (2014). Learning to lead with purpose: National board certification and teacher leadership development. *International Journal of Teacher Leadership*, 5(1), 1-23.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations – Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Taitelbaum, D., Mamlok-Naaman, R., Carmeli, M., & Hofstein, A. (2008). Evidence for teachers' change while participating in a continuous professional development programme and implementing the inquiry approach in the chemistry laboratory. *International Journal of Science Education*, 30(5), 593-617.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: teori araştırma ve uygulama içinde*, (s. 293-336). Ankara: PegemA.
- Yılmaz, D. & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21, 93-126.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. N. (2013). *The call to teacher leadership*. London: Routledge.

## Extended Abstract

### Introduction

All the developments in the global scale have attributed new roles to teachers in educational contexts from formal administrative duties to educational leadership roles where they can refer to their specialization. Current leadership theories argue that no single person can perform all the leadership characteristics and behaviors in an institution and suggest that leadership can be performed in collaboration of different individuals with their knowledge and skills at different times and in different situations. Therefore, teacher leadership and its significance for school development has been noticed as a sleeping giant. Teacher leaders differ from administrators and other teachers in that they are not interested in formal administrative positions; however, they wish to reach further areas to influence larger groups of people. First, they are considered as educational leaders since they lead for better teaching. They have deeper insights for learning and teaching processes and utilize reflection strategies in this sense. In addition, they display organizational leadership roles and contribute to the development of the school culture as well. Today it is seen that many countries offer certificate or graduate programs for teacher leadership which has emerged from the above-mentioned understanding and which has been widely accepted. This study also aims to examine the teacher leadership programs in the USA, to evaluate their sample content, practice and studies as well as to come up with a theoretical framework to guide the content and objectives for the courses, practices and trainings of graduate programs for teacher leadership in Turkey.

### Methodology

This is a qualitative study with a phenomenological research design performed in two stages. First, a document analysis was conducted to examine the standards for teacher leadership and the contents of the graduate programs for teacher leadership. For this, the teacher leadership graduate programs offered by PennState World Campus, American College of Education and Oakland University in the US were analyzed in terms of their objectives, admission procedures, the course contents along with the assessment procedures. Additionally, the standards of teacher leadership determined by Council of Chief State School of Officers and National Education Association were examined. Second, three academicians directing and teaching in these graduate programs at Michigan State University and Oakland University were interviewed with a semi-structured interview form. The interviews were recorded with the participants' permission and transcribed for analysis. A content analysis was conducted with the qualitative data.

### Findings and Discussion

When the content of the graduate programs is examined, it is seen that they are based on the following fundamental principles of teacher leadership: sharing leadership roles in collaboration with other stakeholders, taking the responsibility for professional development, becoming role models for the colleagues in this sense, participating in school development activities as a change agent, utilizing all technological applications to facilitate all these procedures and conducting an action research. Likewise, when the standards comprising a basis for these graduate programs are analyzed, it is also noticed that they are in parallel with the theoretical framework presented in the literature. That is, the standards value developing and sustaining a school culture which is based on cooperation and collaboration, trust, research, and continuous development since all these are expected to contribute to students' learning in the long run. Finally, the following main themes have emerged from the content analysis of the interview data: perceptions of teacher leadership, perceptions of the current teacher leadership graduate programs and suggestions for developing a new teacher leadership master program. Considering all these findings from the American context and the regulations determined by the Council of Higher Education in Turkey, a sample graduate degree program specializing in teacher leadership has been offered for the Turkish context.

\*Bu çalışmanın veri toplama sürecindeki desteğinden dolayı Doç. Dr. BetsAnn Smith'e teşekkür ederiz.

\*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.