

BÖLÜM 5

Öğretmen Liderliği ve Karar Alma

Kadriye Begüm Doğruyol Aladak

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-2474-7403> - kadriyedogruiyol@sdu.edu.tr

Özet - Eğitim örgütlerinde değişen liderlik anlayışı, liderliğin yalnızca okul yöneticileriyle sınırlı olmadığını; öğretmenlerin de okul gelişiminde etkili roller üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen liderliği, öğretmenlerin resmi yöneticilik pozisyonuna sahip olmadan okulun gelişimine katkı sunmaları, meslektaşlarını desteklemeleri ve karar alma süreçlerine katılmaları olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada öğretmen liderliği, özellikle karar alma ekseninde incelenmiştir. Öncelikle öğretmen liderliği kavramı incelenmiş, ardından öğretmen liderliğinde karar alma süreçleri ve bu süreçlerde gerekli beceriler değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen liderliğini destekleyen koşullar ile sınırlayan etkenler tartışılmıştır. Alan yazında, öğretmen liderliğinin yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlı olmadığı; okul gelişimine katkı sunma, iş birliğini güçlendirme, meslektaş öğrenmesini destekleme ve değişim süreçlerine öncülük etme gibi boyutlar taşıdığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının okulun örgütsel kapasitesini, mesleki iş birliğini ve kararların uygulanabilirliğini güçlendirebildiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte; öğretmen liderliğinin gelişiminin yalnızca bireysel yeterliklerle değil; paylaşımcı yönetim anlayışı, güvene dayalı okul kültürü, mesleki öğrenme fırsatları, öğretmen özerkliği ve yapısal destekler gibi örgütsel koşullarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Merkezîyetçi yapı, zaman yetersizliği, iş yükü ve rol belirsizliği ise öğretmen liderliğini sınırlayan etkenler arasında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; bu bölümde, öğretmen liderliği, okulların gelişim kapasitesini güçlendiren stratejik bir unsur olarak ele alınmakta; öğretmenlerin karar alma süreçlerine anlamlı katılımını mümkün kılan paylaşımcı, güvene dayalı ve iş birliğini destekleyen okul yapılarının oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Liderliği, Karar Alma, Okul Gelişimi, Karara Katılım, Öğretmen Katılımı

Doğruyol Aladak, K. B. (2026). Öğretmen liderliği ve karar alma. In F. M. Özbilen (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yeni ufuklar* (pp. 119–133). Pen Academic Publishing.
<https://doi.org/10.29329/penbook.36.5>

1. Giriş

Okulda liderlik çoğu zaman makam odasında aranır. Oysa okulun gerçek nabızı çoğu kez koridorda, öğretmenler odasında, teneffüs aralarında veya bir öğrencinin yüz ifadesini fark eden öğretmenin iç sezgisinde yer alır. Dolayısıyla, bir okulun karar alma kapasitesi yalnızca müdürün yönetsel becerisiyle değil, öğretmenlerin mesleki muhakemesiyle, birbirlerine duydukları güvenle ve ortak sorumluluk duygusuyla şekillenir. Bu nedenle liderliği yalnızca makamla tanımlanan bir yetki alanı olarak değil, okulun gündelik yaşamına yayılan ilişkisel ve mesleki bir etki biçimi olarak düşünmek gerekir. Nitekim eğitim örgütlerinde yaşanan toplumsal, teknolojik ve örgütsel değişimler, okullarda liderlik anlayışının yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Geleneksel yaklaşımlarda okul liderliği çoğunlukla okul müdürü ile ilişkilendirilirken, güncel yaklaşımlarda liderliğin okul içindeki farklı aktörler arasında paylaşılabileceği kabul edilmektedir (Harris & Muijs, 2003). Bu dönüşüm, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde öğretim faaliyetlerini yürüten uygulayıcılar değil, aynı zamanda okulun gelişimine katkı sunabilen profesyoneller olarak ele alınmasına zemin hazırlamıştır (York-Barr & Duke, 2004). Öğretmenler öğrencilerle doğrudan çalışan, öğretim süreçlerini günlük olarak deneyimleyen ve okulun temel işleyişine ilişkin en yakın gözleme sahip meslek üyeleridir. Bu nedenle öğretim uygulamalarının geliştirilmesi, öğrenci öğrenmesinin desteklenmesi, okul ikliminin güçlendirilmesi ve değişim süreçlerinin yürütülmesi gibi alanlarda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri önemli görülmektedir (Berry vd., 2005). Son yıllarda öğretmenlerin okulun karar alma ve gelişim süreçlerinde daha etkin rol üstlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin güçlenmesi, öğretmen liderliği kavramını daha görünür hale getirmiştir (Harris & Jones, 2019).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin resmi yöneticilik pozisyonuna sahip olmadan da okul gelişimine katkı sunabilmeleri, meslektaşlarını etkileyebilmeleri, iş birliğini güçlendirebilmeleri ve yenilik süreçlerinde öncülük edebilmeleri biçiminde ele alınmaktadır (Muijs & Harris, 2003). Dolayısıyla, öğretmenlerin okul içinde liderlik rollerini üstlenmeleri, öğretim kalitesinin geliştirilmesi, okul kapasitesinin artırılması ve okul gelişiminin desteklenmesi açısından önemli görülmektedir (Özdemir & Kılınç, 2015). Bu yönüyle öğretmen liderliği, liderliğin makamdan çok etki, uzmanlık ve katkı üzerinden değerlendirilmesini sağlayan çağdaş yaklaşımlarla uyumludur (Katzenmeyer & Moller, 2009).

Öğretmen liderliğinin önem kazanmasında, okullarda karşılaşılan sorunların giderek karmaşıklaşması da etkili olmuştur. Öğrenci çeşitliliği, dijital dönüşüm, hesap

verebilirlik baskısı, kapsayıcı eğitim uygulamaları ve sürekli gelişim beklentileri, okul liderliğinin tek bir kişi tarafından yürütülmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik süreçlerine katılımı, okulun kolektif kapasitesini güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Leithwood & Jantzi, 2000). Ayrıca öğretmen liderliğinin sistem düzeyinde yenilik ve gelişimi destekleyebileceği belirtilmektedir (Frost, 2012).

Bu bölümde, öğretmen liderliği konusu karar alma ekseninde ele alınmaktadır. Öncelikle öğretmen liderliği kavramı açıklanmakta, ardından öğretmen liderliğinde karar alma süreçleri ve bu süreçlerde gerekli beceriler incelenmektedir. Daha sonra öğretmen liderliğini destekleyen koşullar ile sınırlılıklar tartışılmakta, son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

2. Öğretmen Liderliği Kavramı

Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde öğretim faaliyetlerini yerine getiren uygulayıcılar olmadığını; aynı zamanda okulun gelişimine yön verebilen, meslektaşlarının öğrenmesine katkı sunabilen ve örgütsel iyileşmeyi destekleyebilen profesyoneller olduğunu ifade etmektedir (Harris & Muijs, 2003). Bu kavram, öğretmenlerin resmi yöneticilik rolü üstlenmeden de okul içinde etki oluşturabileceklerini kabul eden çağdaş liderlik anlayışlarının bir yansımasıdır (York-Barr & Duke, 2004). Diğer deyişle, öğretmen liderliği, öğretmenliğin yalnızca sınıf içi görevlerle sınırlı görülmediği ve profesyonel kapasitenin okul geneline yayılabildiği bir yaklaşımı temsil etmektedir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Öte yandan; alan yazında, öğretmen liderliğine ilişkin tek ve ortak bir tanım bulunmadığı görülmektedir. Bunun temel nedeni, öğretmen liderliğinin farklı ülkelerde, okul türlerinde ve örgütsel bağlamlarda farklı biçimlerde ortaya çıkabilmesidir. Bazı çalışmalar öğretmen liderliğini öğretimsel uzmanlık üzerinden tanımlarken, bazıları meslektaş rehberliği, okul geliştirme çalışmaları, karar alma süreçlerine katılım ya da değişime öncülük etme boyutlarını öne çıkarmaktadır (Wenner & Campbell, 2017). Dolayısıyla bu kavram, çok boyutlu ve bağlama duyarlı bir yapı taşımaktadır (York-Barr & Duke, 2004).

Genel olarak öğretmen liderliği, öğretmenlerin bilgi, deneyim ve mesleki yeterliklerini kullanarak okul içinde olumlu etki yaratmaları biçiminde açıklanmaktadır. Bu etki sınıf içinde etkili öğretim uygulamaları yoluyla ortaya çıkabileceği gibi, sınıf dışında meslektaşlara rehberlik etme, ortak çalışma süreçlerini kolaylaştırma, yenilikleri destekleme ve okul gelişim girişimlerine katkı sunma biçiminde de görülebilmektedir.

(Muijs & Harris, 2003). Öğretmen liderliğinin okul iyileştirme ve kapasite geliştirme süreçleriyle ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Frost, 2012). Öğretmen liderliğinin temel özelliklerinden biri, çoğu zaman resmi yetkiye dayanmamasıdır. Okul müdürü ya da yönetici olmayan öğretmenler de meslektaşları üzerinde etki oluşturabilmekte, güven kazanabilmekte ve okul içinde yön verici roller üstlenebilmektedir. Bu nedenle öğretmen liderliği makam temelli değil, etki temelli bir liderlik biçimi olarak ele alınmaktadır (Stone, Horejs, & Lomas, 1997). Öğretmenlerin uzmanlıkları, iletişim becerileri ve iş birliği kapasiteleri bu etkiyi belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Harris, 2005).

Alan yazında öğretmen liderliğinin sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki boyutta incelendiği görülmektedir (Wenner & Campbell, 2017): Sınıf içi boyutta öğretmenler etkili öğretim uygulamalarıyla öğrenci öğrenmesine liderlik etmektedir. Sınıf dışı boyutta ise öğretmenler okul projeleri, meslektaş gelişimi, komisyon çalışmaları, program geliştirme ve karar alma süreçlerinde aktif rol üstlenmektedir. Bu durum, öğretmen liderliğinin öğretim süreci ile örgütsel süreçler arasında köprü kuran bir işlev taşıdığını göstermektedir (Berry vd., 2005). Ayrıca, öğretmen liderliği çoğu zaman dağıtılmış liderlik anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Dağıtılmış liderlik yaklaşımında liderliğin tek bir kişide toplanmadığı, okul içindeki farklı bireyler arasında paylaşılabildiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler de belirli alanlarda liderlik üstlenebilen profesyoneller olarak görülmektedir (Harris & Muijs, 2003). Öğretmen liderliğinin geliştiği okullarda karar alma süreçlerinin daha katılımcı hale geldiği, iş birliğinin güçlendiği ve yenilik süreçlerinin daha etkili yürütülebildiği belirtilmektedir (Emira, 2010). Öğretmen liderliğinin önemli boyutlarından biri ise meslektaş öğrenmesine katkı sunmaktır. Öğretmen liderleri çoğu zaman iyi uygulamaları paylaşan, yeni öğretim yöntemlerini tanıtan, ortak planlama süreçlerini destekleyen ve diğer öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan kişiler olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretmen liderliği, bireysel performanstan çok okulun genel mesleki kapasitesini artırma anlayışıyla ilişkilidir (Ghamrawi, Shal, & Ghamrawi, 2024).

Son yıllarda yapılan çalışmalar öğretmen liderliğinin yalnızca okul içi ilişkilerle sınırlı olmadığını, okulun çevresiyle etkileşim kurma ve dış paydaşlarla iş birliği geliştirme boyutları da taşıdığını göstermektedir. Öğretmen liderliği; profesyonel öğrenmeyi destekleme, iş birliğini geliştirme, karar süreçlerine katılım ve dış paydaşlarla ilişki kurma gibi çeşitli boyutlar altında ele alınmaktadır (Chen, 2022). Yapılan bir çalışmada öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği, karara katılım, paylaşımcı olma, değişime

ve yeniliklere öncülük etme, rehber olma, rol model olma gibi kavramlarla ilişkilendirildiği bulunmuştur (Ayvalı & Koşar, 2021). Sonuç olarak, öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin resmi yöneticilik rolü üstlenmeden de okul gelişimine yön verebilen, meslektaşlarını etkileyebilen, iş birliğini güçlendirebilen ve öğrenci öğrenmesini destekleyen liderlik davranışlarını ifade etmektedir. Çok boyutlu yapısı nedeniyle tek bir tanıma indirgenemese de öğretmen liderliği, çağdaş okul anlayışında öğretmenlerin profesyonel kapasitesini görünür kılan önemli kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

3. Öğretmen Liderliğinde Karar Alma: Süreçler ve Beceriler

Öğretmen liderliğinde karar alma, öğretmenlerin okul içinde yalnızca alınan kararları uygulayan bireyler olmaktan çıkarak kararların belirlenmesi, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde etkin rol üstlenmelerini ifade etmektedir (Emira, 2010). Bu bağlamda karar alma, öğretmen liderliğinin önemli ve görünür boyutlarından biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenler okulun öğretimsel işleyişine, öğrenci gereksinimlerine ve sınıf içi uygulamalara en yakın profesyonel grubu oluşturmaktadır (Wenner & Campbell, 2017). Bu nedenle okul düzeyinde alınan kararların niteliği açısından öğretmen katkısının önemli olduğu belirtilmektedir (Berry vd., 2005).

Karar alma süreci yalnızca bir seçenek belirleme eylemi değildir; problem tanımlama, bilgi toplama, alternatif geliştirme, seçim yapma, uygulama ve sonuçları değerlendirme gibi birbirini izleyen aşamalardan oluşan sistematik bir süreçtir. Eğitim örgütlerinde karar vermenin bireysel olduğu kadar örgütsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Lunenburg, 2010). Bu yönüyle öğretmen liderliği bağlamında karar alma, yalnızca sonuca değil sürecin bütününe katılım anlamı taşımaktadır. Karar alma sürecinin ilk aşaması problemin veya ihtiyacın belirlenmesidir. Okulda öğrenci başarısındaki düşüş, disiplin sorunları, öğretim materyali eksikliği, okul iklimine ilişkin sorunlar ya da yeni bir program gereksinimi gibi durumlar karar sürecini başlatabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerle sürekli etkileşim hâlinde oldukları için sorunları erken fark edebilen aktörler arasında yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı, sorunların daha gerçekçi ve uygulanabilir biçimde tanımlanmasına katkı sunabilmektedir (Berry vd., 2005). İkinci aşama bilgi toplama ve alternatif geliştirmedir. Bu aşamada mevcut durum analiz edilmekte, öğrenci verileri incelenmekte, öğretmen

görüşleri alınmakta ve farklı çözüm yolları oluşturulmaktadır. Öğretmen kararlarının yalnızca teknik bilgiye değil; deneyim, inanç, algı ve bağlamsal koşullara da dayandığı belirtilmektedir. Smith (1992), öğretmen kararlarının bireysel düşünme süreçleri ile sınıf bağlamının etkileşimi sonucunda şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen liderlerinin karar sürecinde hem mesleki bilgiye hem de uygulama deneyimine dayandığını göstermektedir. Üçüncü aşama alternatiflerin değerlendirilmesi ve karar verilmesidir. Bu aşamada seçeneklerin güçlü ve zayıf yönleri karşılaştırılarak en uygun çözüm belirlenmektedir. Okullarda bu süreç çoğu zaman kurul toplantıları, zümre çalışmaları, ekip görüşmeleri veya proje komisyonları aracılığıyla yürütülmektedir. Öğretmen görüşlerinin dikkate alındığı katılımcı karar alma süreçlerinde kararların daha uygulanabilir ve kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Göksoy, 2014). Ayrıca öğretmenlerin karara katılımı, alınan kararların sahiplenilmesini kolaylaştırabilmektedir (Harris & Jones, 2019). Dördüncü aşama uygulamadır. Alınan kararın sınıf düzeyine, okul işleyişine veya örgütsel yapılara aktarılması gerekmektedir. Öğretmen liderleri bu aşamada uygulamayı koordine etme, meslektaşlara rehberlik etme, süreci izleme ve gerekli uyarlamaları yapma rolleri üstlenebilmektedir. Öğretmen kararlarının çoğu zaman sabit değil, uygulama sırasında yeniden şekillenen dinamik yapılar olduğu vurgulanmaktadır. Rich ve Hannafin'e (2008) göre öğretmenler uygulama sürecinde anlık değerlendirmeler yaparak kararlarını bağlama göre yeniden düzenleyebilmektedir. Bu durum karar almanın durağan değil esnek bir süreç olduğunu göstermektedir. Beşinci aşama ise değerlendirme ve geri bildirimdir. Uygulanan kararların öğrenci başarısı, öğretim süreci ve okul işleyişi üzerindeki etkileri incelenmekte; gerekirse yeni kararlar alınmaktadır. Böylece karar alma süreci doğrusal değil döngüsel bir nitelik kazanmaktadır. Sürekli gelişim anlayışının öğretmen liderliğiyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Frost, 2012). Profesyonel öğrenme topluluklarının da bu değerlendirme sürecini desteklediği belirtilmektedir (Ghamrawi vd., 2024).

Öğretmen liderliğinde karar alma süreçlerinin etkili biçimde yürütülebilmesi belirli becerileri gerektirmektedir. Bunların başında etkili iletişim becerisi gelmektedir. Karar süreçlerinde farklı paydaşların görüşlerini almak, çatışmaları azaltmak ve ortak anlayış geliştirmek için açık, yapıcı ve güvene dayalı iletişim gereklidir. Özellikle öğretmen liderlerinin çoğu zaman resmi yetkiye dayanmadan etki oluşturmaya çalıştıkları düşünüldüğünde iletişim becerisi daha da önem kazanmaktadır (Harris, 2005). Bir diğer önemli beceri iş birliği ve ekip çalışmasıdır. Öğretmen liderliği çoğu zaman bireysel değil kolektif süreçlerde ortaya çıkmaktadır. Ortak planlama yapmak, farklı görüşleri bir araya getirmek, ekip üyeleri arasında koordinasyon sağlamak ve ortak amaç duygusu

oluşturmak karar alma süreçlerinin başarısını artırmaktadır (Muijs & Harris, 2003). Öğretmenler arası iş birliğinin güçlü olduğu okul iklimlerinde karar süreçlerinin daha verimli yürütülebildiği ifade edilmektedir (Gningue vd., 2022). Problem çözme ve analitik düşünme becerileri de karar alma açısından önemlidir. Öğretmen liderleri sorunların nedenlerini analiz etmeli, verileri yorumlamalı ve uygulanabilir çözüm seçenekleri geliştirebilmelidir. Özellikle karmaşık okul sorunlarında tek boyutlu çözümler yerine çok yönlü değerlendirme yapabilmek okul liderliği açısından önemli bir yeterlik olarak değerlendirilebilir (Leithwood & Jantzi, 2000). Yansıtıcı düşünme becerisi de öğretmen karar alma süreçlerinde önemli görülmektedir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirmeleri, neden belirli kararlar aldıklarını sorgulamaları ve gelecekteki uygulamalarını buna göre düzenlemeleri mesleki gelişimi desteklemektedir. Öğretmenlerin kendi karar süreçlerini analiz etmeleri daha bilinçli ve öğrenci merkezli kararlar geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir (Rich & Hannafin, 2008). Esneklik ve bağlama uyum sağlama becerisi de öğretmen liderliği açısından gereklidir. Çünkü öğretmen kararları çoğu zaman standart modellerden çok okulun mevcut koşulları, öğrenci profili, zaman sınırlılıkları ve kaynak durumu doğrultusunda şekillenmektedir. Boschman, McKenney ve Voogt'a (2014) göre öğretmenler çoğu zaman kararlarını uygulanabilirlik ve bağlamsal gereksinimlere göre vermektedir. Bu durum öğretmen liderliğinde durumsal düşünmenin önemini göstermektedir.

Karar alma süreçlerine öğretmen katılımının çeşitli olumlu sonuçları bulunmaktadır. Öncelikle, öğretmen katkısıyla alınan kararların daha fazla sahiplenilme ve uygulanabilirlik potansiyeli taşıdığı belirtilmektedir (Harris & Jones, 2019). Ayrıca öğretmenlerin karar süreçlerinde aktif rol üstlenmesi mesleki aidiyet, motivasyon ve örgütsel bağlılık üzerinde olumlu etki yaratabilmektedir (Emira, 2010). Bunun yanında öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin okul düzeyine taşınması okul geliştirme kapasitesini artırabilmektedir (Muijs & Harris, 2003). Bununla birlikte öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı her okulda aynı düzeyde gerçekleşmemektedir. Merkeziyetçi yapılar, zaman yetersizliği, iş yükü, yönetsel tutumlar ve rol belirsizliği öğretmen liderliğinde karar alma süreçlerini sınırlandırabilmektedir (Ayvalı & Koşar, 2021). Öğretmen görüşlerinin biçimsel olarak alınması ancak karar süreçlerine gerçek anlamda yansıtılmaması da katılımın etkisini azaltabilmektedir. Bu nedenle öğretmen liderliğinde karar alma yalnızca bireysel yeterlik meselesi değil, aynı zamanda örgütsel kültür ve yönetsel yaklaşım meselesidir. Dolayısıyla, öğretmen liderliğinde karar alma süreçleri, öğretmenlerin okulun yönünü etkileyen profesyoneller olarak konumlanmasını sağlayan temel alanlardan biridir. Problemin belirlenmesinden

değerlendirmeye kadar uzanan bu süreçte iletişim, iş birliği, problem çözme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve esneklik gibi beceriler kritik önem taşımaktadır.

4. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Koşullar ve Sınırlılıklar

Öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve sürdürülebilir biçimde gelişmesi yalnızca bireysel öğretmen yeterliklerine bağlı değildir. Alan yazında öğretmen liderliğinin okulun örgütsel yapısı, yönetsel anlayışı, mesleki kültürü ve çalışma koşullarıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen liderliği, destekleyici koşulların bulunduğu ortamlarda güçlenebilmekte; sınırlayıcı koşulların baskın olduğu yapılarda ise zayıflayabilmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Bu nedenle öğretmen liderliğinin gelişimini anlamak için onu destekleyen ve sınırlandıran unsurların birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede, öğretmen liderliğini destekleyen en önemli koşullardan biri paylaşımcı ve destekleyici okul yönetimidir (Wenner & Campbell, 2017). Okul yöneticilerinin öğretmenlere güven duyması, sorumluluk paylaşımına açık olması, öğretmen girişimlerini teşvik etmesi ve öğretmen görüşlerini karar süreçlerinde dikkate alması öğretmen liderliğinin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Liderliğin yalnızca yöneticide toplanmadığı, öğretmenlerin de okul gelişiminde aktif aktörler olarak görüldüğü okullarda öğretmen liderliğinin daha güçlü biçimde desteklendiği belirtilmektedir (Harris & Muijs, 2003). Eğitimsel değişim süreçlerinde yöneticilerin öğretmen liderliğini destekleyici rol üstlenmelerinin önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Harris & Jones, 2019). Liderlik paylaşımının okul geliştirme kapasitesini artırdığı da bilinmektedir (Leithwood & Jantzi, 2000).

Bir diğer önemli destekleyici koşul iş birliğine dayalı okul kültürüdür (Gningue vd., 2022; Muijs & Harris, 2003). Öğretmenlerin bilgi paylaşabildiği, ortak planlama yapabildiği, birbirlerinden öğrenebildiği ve kolektif sorumluluk duygusu geliştirebildiği okullarda öğretmen liderliği daha güçlü biçimde gelişmektedir; dolayısıyla öğretmen liderliği bireysel başarıdan çok kolektif kapasite geliştirme yaklaşımıyla yakından ilişkilidir (Muijs & Harris, 2003). Öğretmenler arası etkileşimi destekleyen okul ikliminin öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilediği de bilinmektedir (Gningue vd., 2022). Ayrıca, profesyonel öğrenme topluluklarının bu kültürü güçlendirdiği belirtilmektedir (Ghamrawi vd., 2024). İş birliğine dayalı kültürün sürdürülebilmesi ise büyük ölçüde güven ortamına bağlıdır. Güven ortamı da öğretmen liderliğini

destekleyen temel unsurlardan biridir (Harris, 2005). Öğretmenlerin fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiği, eleştirel düşüncelerini paylaşabildiği ve yeni girişimlerde bulunabildiği ortamlarda liderlik davranışlarının daha görünür hale geldiği belirtilmektedir. Özellikle meslektaşlar arası güven ve yönetici-öğretmen güveni, öğretmenlerin gönüllü biçimde liderlik üstlenmesinde etkili görülmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Güven düzeyinin düşük olduğu ortamlarda ise öğretmenlerin risk almaktan kaçınabildiği ifade edilmektedir (Harris, 2005). Güven ortamı kadar, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme fırsatları da önemlidir. Bu bağlamda, mesleki öğrenme fırsatları da öğretmen liderliğini destekleyen koşullar arasında yer almaktadır (York-Barr & Duke, 2004). Hizmet içi eğitimler, profesyonel öğrenme toplulukları, mentorluk uygulamaları, ortak ders planlama süreçleri ve akran öğrenmesi öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirebilmektedir. Öğretmen liderliğinin iletişim, rehberlik, veri kullanımı ve iş birliği gibi beceriler gerektirdiği dikkate alındığında, sürekli mesleki öğrenme olanaklarının sağlanması önemli görülmektedir (Chen, 2022). Öğretmenler arası öğrenme kültürünün liderlik kapasitesini güçlendirdiği de belirtilmektedir (York-Barr & Duke, 2004).

Öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenebilmesi mesleki hareket alanına bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmen özerkliği ve yetki paylaşımı da destekleyici koşullar arasındadır (Emira, 2010; Katzenmeyer & Moller, 2009). Öğretmenlere yalnızca uygulayıcı rol verildiği, tüm kararların üst yönetim tarafından belirlendiği yapılarda öğretmen liderliğinin gelişmesi güçleşmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin öğretim süreçleri, okul projeleri ve gelişim planları üzerinde söz sahibi olduğu yapılarda liderlik davranışlarının daha görünür hale geldiği ifade edilmektedir (Emira, 2010). Öğretmenlerin profesyonel karar alanlarına sahip olmasının liderlik davranışlarını artırdığı da belirtilmektedir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Özerklik ve yetki paylaşımının etkili olabilmesi için ise öğretmenlere gerekli zaman ve kaynak desteğinin sağlanması gerekir. Öğretmen liderliği çoğu zaman ek sorumluluklar, toplantılar, koordinasyon faaliyetleri ve meslektaş desteği gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlere zaman ayrılması, çalışma yükünün dengelenmesi ve gerekli materyal ya da kaynakların sağlanması liderlik rollerinin sürdürülebilirliğini artırabilmektedir (Stone vd., 1997). Yapısal desteklerin olmadığı durumlarda liderlik beklentilerinin karşılıksız kalabildiği belirtilmektedir (Frost, 2012).

Öte yandan; öğretmen liderliğini sınırlayan çeşitli etkenler bulunmaktadır. Bunların başında merkezîyetçi ve hiyerarşik yönetim anlayışı gelmektedir. Liderliğin yalnızca yöneticilere ait görüldüğü, öğretmenlerin karar süreçlerinden dışlandığı yapılarda

öğretmen liderliği sınırlı kalabilmektedir. Bürokratik okul yapılarının öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyini düşürebildiği ifade edilmektedir (Ayvalı & Koşar, 2021). Öğretmen görüşlerinin biçimsel olarak alınmasına rağmen kararların önceden belirlenmiş olduğu durumların da liderlik motivasyonunu zayıflatabildiği belirtilmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Merkeziyetçi yapıların yanında, yoğun iş yükü ve zaman yetersizliği de önemli sınırlılıklar arasındadır. Ders yükü, bürokratik işlemler, sınav süreçleri ve idari görevler öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmesini zorlaştırabilmektedir. Öğretmen liderliğinin çoğu zaman ek zaman ve enerji gerektirdiği, ancak birçok okulda bunun için uygun çalışma koşullarının sağlanamadığı belirtilmektedir (Stone vd., 1997). Bu nedenle istekli öğretmenler dahi liderlik rollerinden uzak kalabilmektedir. Benzer biçimde zaman ve iş yükünün öğretmen katılımını sınırlayabildiği bilinmektedir (Uzundağ & Ozmusul, 2021). Bunun yanı sıra, liderlik rollerinin yeterince açık tanımlanmaması da rol belirsizliği olarak önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Öğretmen liderlerinin hangi sorumluluklara sahip olduğu, yetki sınırlarının nerede başladığı ve yöneticilerle ilişkilerinin nasıl kurulacağı net olmadığında çatışmalar yaşanabilmektedir. Öğretmen liderliği alan yazında formal ve informal roller arasındaki belirsizliğin uygulamada güçlük yaratabildiği belirtilmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Öğretmen liderliği rollerinin açık biçimde tanımlanmasının bu sorunu azaltabileceği ifade edilmektedir (York-Barr & Duke, 2004). Ayrıca, meslektaş direnci ve okul içi kültürel engeller de öğretmen liderliğini sınırlandırabilmektedir. Bazı durumlarda öğretmen liderleri, meslektaşları tarafından denetleyici ya da yönetim adına hareket eden kişiler gibi algılanabilmektedir. Bu tür algılar iş birliğini zayıflatabilmekte ve öğretmen liderlerinin etkisini azaltabilmektedir. Öğretmen liderliğinin başarılı olabilmesi için rolün meslektaş desteğiyle meşrulaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Muijs & Harris, 2003). Son olarak, motivasyon ve teşvik eksikliği de sınırlayıcı faktörler arasında değerlendirilmektedir. Öğretmen liderliği görevlerinin ek sorumluluk getirmesine rağmen yeterince tanınmaması, ödüllendirilmemesi veya kariyer gelişimiyle ilişkilendirilmemesi öğretmenlerin bu rollere yönelmesini azaltabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmen liderliğini destekleyen koşullar; paylaşımcı yönetim anlayışı, iş birliği kültürü, güven ortamı, mesleki öğrenme fırsatları, öğretmen özerkliği ve yapısal destekler olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık merkeziyetçi yapı, zaman yetersizliği, iş yükü, rol belirsizliği, kültürel direnç ve teşvik eksikliği öğretmen liderliğini sınırlandırabilmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen liderliği, çağdaş eğitim örgütlerinde liderliğin yalnızca formal yöneticilik pozisyonlarıyla sınırlı olmadığını ortaya koyan önemli kavramlardan biridir. Alan yazında öğretmenlerin okul gelişimine katkı sunabilen, meslektaş öğrenmesini destekleyebilen, iş birliğini güçlendirebilen ve değişim süreçlerinde etkili rol üstlenebilen profesyoneller olarak değerlendirildiği görülmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Bu yönüyle öğretmen liderliği, öğretmenliğin yalnızca sınıf içi öğretim rolüne indirgenemeyeceğini; okulun bütünsel gelişiminde de belirleyici bir kapasite taşıdığını göstermektedir (York-Barr & Duke, 2004).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen liderliğinin özellikle karar alma süreçleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin okul kararlarına katılması, ortak amaçlar etrafında iş birliği yürütmesi, yenilik girişimlerine öncülük etmesi ve meslektaşlarına rehberlik etmesi okulun örgütsel kapasitesini güçlendirebilmektedir (Muijs & Harris, 2003). Dolayısıyla, öğretmenlerin okulun günlük işleyişine ve öğretim süreçlerine en yakın profesyonel grup olması, onların karar alma süreçlerindeki katkısını daha da önemli hale getirmektedir (Berry vd., 2005). Ancak bu katkının ortaya çıkabilmesi, yalnızca öğretmenlerin bireysel istekliliğine bağlı değildir. Öğretmen liderliğinin gelişebilmesi için bireysel yeterlikler kadar örgütsel koşulların da belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Paylaşımcı yönetim anlayışı, güvene dayalı okul kültürü, iş birliği ortamı, mesleki öğrenme fırsatları ve öğretmen özerkliği öğretmen liderliğini destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Harris & Muijs, 2003). Buna karşılık merkeziyetçi yönetim anlayışı, zaman yetersizliği, iş yükü, rol belirsizliği ve öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmaması öğretmen liderliğini sınırlayabilmektedir (Ayvalı & Koşar, 2021; Stone vd., 1997; Wenner & Campbell, 2017). Bu durum, öğretmen liderliğinin yalnızca bireysel isteklilikle değil, sistem ve okul düzeyindeki yapılarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Ayvalı & Koşar, 2021). Nitekim, öğretmen görüşlerinin karar süreçlerinde yeterince dikkate alınmamasının öğretmenlerde rahatsızlık yarattığı ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkilediği bilinmektedir (Uzundağ & Ozmusul, 2021). Dolayısıyla, öğretmen liderliğinin kurumsal olarak desteklenmediği yapılarda öğretmenlerin katkı potansiyeli görünmez kalabilir.

Bu doğrultuda öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi için bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle okul yöneticilerinin liderliği paylaştan ve öğretmen girişimlerini destekleyen bir anlayış benimsemeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine

anamlı biimde katılmaları, okul komisyonlarında aktif rol üstlenmeleri ve gelişim projelerinde sorumluluk almaları teşvik edilmelidir (Göksoy, 2014). Liderliğin okul içinde dağıtılması, okul geliştirme kapasitesini artıracak stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Harris & Jones, 2019). İkinci olarak öğretmen liderliğini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim programları oluşturulmalıdır. İletişim becerileri, takım çalışması, çatışma yönetimi, veri kullanımı, mentorluk ve değişim yönetimi gibi alanlarda sunulacak destekler öğretmenlerin liderlik kapasitelerini güçlendirebilir (Chen, 2022). Bu süreçlerin tek seferlik seminerlerden ziyade sürekli ve uygulama temelli biçimde yapılandırılması daha etkili olabilir (Frost, 2012).

Ayrıca, okullarda iş birliğini destekleyen yapılar oluşturulmalıdır. Ortak planlama zamanları, profesyonel öğrenme toplulukları, akran gözlemi uygulamaları ve deneyim paylaşım platformları öğretmen liderliğinin gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenler arası etkileşimin yüksek olduğu okul iklimlerinde liderlik davranışlarının daha görünür hale geldiği belirtilmektedir (Gningue vd., 2022). Meslektaş öğrenmesini destekleyen yapılar öğretmen liderliğinin sürdürülebilirliğini artırabilmektedir (Ghamrawi vd., 2024). Buna ek olarak öğretmen liderliği rollerinin kurumsal düzeyde tanınması önemlidir. Mentor öğretmenlik, proje liderliği, yeni öğretmen rehberliği ve okul gelişim koordinasyonu gibi rollerin açık biçimde tanımlanması öğretmenlerin liderlik süreçlerine katılımını kolaylaştırabilir. Ancak bu roller yalnızca bürokratik görev dağılımı biçiminde değil, gerçek sorumluluk ve etki alanı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Katzenmeyer & Moller, 2009).

Sonuç olarak öğretmen liderliği, okulların sürdürülebilir gelişimi açısından stratejik bir potansiyel taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgi, deneyim ve mesleki enerjisinin okulun tamamına yansıtılabildiği ortamlarda hem öğretim süreçleri hem de örgütsel gelişim güçlenebilmektedir. Bu nedenle öğretmen liderliği, okulun gelişim kapasitesinin önemli bir parçası olarak; öğretmenin mesleki bilgisini ciddiye alan, karar süreçlerinde gerçek etki alanı açan ve okulu kolektif bir öğrenme topluluğu olarak yeniden kuran bir yaklaşım biçiminde ele alınmalıdır. Çünkü okulun gelişimi alınan kararların öğretmenlerin sınıf deneyimi, mesleki sezgisi ve ortak sorumluluk duygusuyla ne ölçüde beslendiğine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen liderliği, gündelik mesleki deneyimin okulun karar alma süreçlerine taşınmasıdır.

Kaynakça

- Ayvalı, Ö., & Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992. <https://doi.org/10.17152/gefad.910330>
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725886>
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 393-416. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9341-x>
- Chen, J. (2022). Understanding teacher leaders' behaviours: Development and validation of the Teacher Leadership Inventory. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 630-648. <https://doi.org/10.1177/1741143220945704>
- Emira, M. (2010). Leading to decide or deciding to lead? Understanding the relationship between teacher leadership and decision making. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 591-612. <https://doi.org/10.1177/1741143210373738>
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2024). Cultivating teacher leadership: evidence from a transformative professional development model. *School Leadership & Management*, 44(4), 413-441. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2328056>
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The relationship between teacher leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749. <https://doi.org/10.3390/educsci12110749>

- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091538>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: more than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. National College for School Leadership.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lunenburg, F. C. (2010). The decision-making process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1–9.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.1177/0263211X03031400>
- Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2015). Teacher leadership: A conceptual analysis. In *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* (pp. 257-282). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6591-0.ch012>
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62-94. <https://doi.org/10.1007/BF03033432>
- Smith, D. B. (1992). *Teacher decision-making in the ESL classroom: the influence of theory, beliefs, perceptions and context* (Doctoral dissertation, University of British Columbia). <https://dx.doi.org/10.14288/1.0055028>

- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high school levels. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49-64. <https://doi.org/10.1080/01626620.1997.10462878>
- Uzundağ, V., & Ozmusul, M. (2021). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 1-16. <https://izlik.org/JA69XL23EM>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>