ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ

Okullarda öğretmen-lider terimi genelde liderlik rolleri ve ek mesleki sorumlulukları olan öğretmenler için kullanılmaktadır. Öğretmen liderliği kavramı, sesli ve paylaşılan liderlik (liderlik rollerinin ve karar alma sorumluluklarının bir ilçedeki veya okuldaki yönetim ekibinin ötesine dağılımı) ile yakından ilişkilidir ([**http://edglossary.org/teacher-leader/**](http://edglossary.org/teacher-leader/)**).**

Geleneksel olarak, kariyerlerini ilerletmek, gelirlerini arttırmak veya yeni beceriler kazanmak veya mesleki roller almak isteyen deneyimli öğretmenler, bir bölüm başkanı olmayı (örneğin, bazı konu alanı kararlarını denetleyen İngilizce bölüm başkanı) veya idari bir pozisyona geçmeyi düşünebilirler. Ancak, okullarda mesleki ilerleme, öğretime devam etme, yeni sorumluluklar alma ve profesyonel olarak büyüme fırsat ve imkanları çok sınırlıdır. Bu nedenle de öğretmenler öğretmenlik ve kariyer gelişimi arasında bir seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar; bu da öğretmenliğe gerekli zamanı ayırmayı engellemekte ya da öğretmenlikten ayrılmayı gerektirmektedir. Ancak son yıllarda okullar, geleneksel yönetişim modellerini yeniden yapılandırmakta ve liderlik işlevlerini, karar verme yetkisini daha yaygın biçimde dağıtacak ve öğretmenlerin ve diğer çalışanların okul yönetiminde daha fazla sorumluluk alması yanında mevcut görev alanlarını sürdürmesini sağlayacak şekilde yeniden tanımlamaktadırlar. Bazı durumlarda, öğretmen liderlerinin belirli görev ve sorumluluklarının resmen tanımlandığı pozisyonları vardır. Bazı anlayışlarda ise öğretmenler yeni öğretim fikir ve yöntemleri üzerinde çalışabilir, bu yaklaşımları sınıfta test edebilir, uzmanlaşmış bir uzmanlık kazanabilir ve öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaşabilir. Öğretmen liderler, diğer sorumluluklarının boyutlarına bağlı olarak öğretmenliğe tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak devam ederler ya da öğretmenlik yapmayabilirler. Başka bir deyişle, bir öğretmen-liderin rolü ve tanımı okuldan okula çok değişebilir.

**Öğretmen Liderlerin Sorumlulukları**

Aşağıdaki temsilci örnekler, bir öğretmen liderinin bir ilçe veya okulda üstlenebileceği rol ve sorumluluklardan birkaçını tanımlamaktadır. Öğretmen liderleri şunları yapabilir([**http://edglossary.org/teacher-leader/**](http://edglossary.org/teacher-leader/)**).**:

• Bir okul ya da bölge liderliği ekibinde ya da başka bir yönetim komitesi, görev gücü ya da kurulda görev alabilir.

• Okul çapında bir okul geliştirme girişimine liderlik edebilir: Örneğin okuma öğretimi kalitesini artırma programı tasarımı ve uygulaması

• Öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmede, geleneksel olmayan yollar veya alternatif derecelendirme yöntemleri gibi yenilikçi öğretim stratejileri modelleyebilirler.

• Yeni öğretmenleri veya öğrenci öğretmenleri eğitebilir, denetleyebilir ve yönlendirebilirler.

• Hem yeni hem de usta öğretmenlerin daha güçlü ders planları geliştirmelerine, öğretimlerini veya sınıf yönetimi tekniklerini geliştirmelerine veya yeni öğrenme dijital ve çevrimiçi teknolojileri kullanma gibi yeni mesleki beceriler kazanmalarına yardımcı olan bir "öğrenme kolaylaştırıcısı" veya "eğitim koçu" olarak hareket edebilirler.

• Öğrenme yeteneklerini geliştirmek için birlikte çalışan profesyonel bir öğrenme topluluğunun veya diğer öğretmen grubunun kolaylaştırıcısı ve koordinatörü olabilirler.

• Okul çaplı veya alanı eğitim programını değiştirmek veya geliştirme girişimlerine liderlik edebilirler.

• Öğrenci başarı verilerini toplamak, anlamak, analiz etmek ve yorumlamakta diğer öğretmenlere rehberlik edebilirler. Ayrıca bir konunun veya okulun öğretim etkinliğini iyileştirmek için bu bulguları kullanmaya yardımcı olabilirler.

• Bir eylem -araştırma projesine öncülük edebilir veya profesyonelce büyümek ve okula olan mesleki katkıları artırmak için ek araştırma ve araştırma projeleri yürütebilirler.

• Mesleki dergilerde, kitaplarda, gazetelerde, dergilerde, bloglarda, sosyal medyada veya diğer basılı veya çevrimiçi yayınlarda öğretim hakkında yazı yazabilirler.

• Çevrimiçi olarak diğer öğretmenlerle bilgi ve becerilerini paylaşmak için videolar oluşturabilir, çevrimiçi tartışma forumları kurabilir, web seminerleri geliştirebilir veya teknolojiyi başka şekillerde kullanabilirler.

• Mesleki- profesyonel konferanslarda, topluluk toplantılarında veya diğer halka açık forumlarda konuşabilirler.

• Öğrencileri, topluluğa dayalı öğrenme stratejileri ve projeleri yoluyla okul, ilçe veya toplumu iyileştirme çabalarına teşvik edebilirler.

• Ebeveyn sözcüsü olabilir veya velilere ve topluluk üyelerine, okulda olup bitenlere daha fazla angaje olmalarına yardımcı diğer çabalara öncülük edebilirler.

Çocuklara ve topluluklara yönelik eğitim ve sosyal koşulları iyileştirmeyi amaçlayan yerel, devlet veya ulusal savunma gruplarına katılabilirler.

• Bir okul, ilçe veya program için hibe önerileri yazabilir veya başka yollarla yardım fonları talep edebilirler.

• Ek kaynakları sağlayan ve bir okulda, örneğin staj programı veya ikili kayıt programı gibi yeni öğrenme fırsatları yaratan kar amacı gütmeyen kuruluşlar, topluluk organizasyonları ve yerel işletmelerle ortaklıklar geliştirebilirler.

• Eğitimi etkileyen konular hakkında seçilmiş yetkilileri bilgilendirmek üzere onlarla irtibat kurabilirler ya da kamuya açık oturumlarda konuşabilirler.

**Teacher Leader**:[**The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents, and Community Members**](http://edglossary.org/) **http://edglossary.org/teacher-leader/**

Uzun yıllardır politika yapıcılar ve eğitimciler, güçlü bir liderin istisnai becerileri ile dönüşüm veya iyileştirmenin kritik faktör olduğunu ifade eder oldular. Araştırma, okul müdürlüğünün liderliğinin okulların gelişiminde kritik rol (Glanz, Shulman, &Sullivan, 2007; Purkey & Smith, 1983) oynadığını göstermiştir. Okul müdürleri okulun gidişatını belirler, okulun amaçlarını geliştirmek ve gerçekleştirmek için çalışır, öğretime rehberlik eder, bütçeyi geliştirir. Ancak okulları geliştirmek, vasıflı liderliğin belgelendirilmiş değerine rağmen, bugünün eğitim ve finans ortamında okul müdürünün deyim yerinde ise solo hareket ederek tek başına yapacağı bir iş değildir. Okul ve öğrenci başarısının, dağıtılan veya paylaşılan liderliğin uygulanması durumunda mümkün olacağı ortaya çıkmaktadır. Nitelikli öğretmenleri cezbetmek ve sistemde tutmak, öğretmenin sınıf duvarlarının dışı alanlarda rolü için başka bir nedendir. İşte dağıtılan veya paylaşılan liderlik sosyal sermayenin bir yüzü, öğretmen liderliğinin başarısında itici bir güçtür.

Dağıtılmış ya da paylaşılan liderlik, etki ve yetkinin daha fazla kooperatifçi bir etki görünümü anlamına gelir ve liderliğinin bir başına bir bireyin geliştirdiği unik bir karakteristik olduğu inncundan bir ayrılmadır. Gronn (2002), insanların işbirliği yaptıklarında ve çabalarını paylaştıklarında, bilgileirni ortaklaştıklarında ürünün bireysel çabalarının birleştirilmesinden daha büyük olduğunu bulmuştur.
Buna ek olarak, dağıtılan liderlik liderlerin havuzunu veya bir organizasyon için potansiyel liderleri çoğaltır.

Andrews ve Lewis (2004), paylaşılan veya dağılmış liderliğin liderliğin senkronize olmuş bir formu olarak öğretmen liderlerinin okul müdürü ile ortaklaşılmış hedefleri gerçekleştirmek üzere farklı ancak uygun araçlarla birlikte çalıştıklarında gerçekleşeceğine inanmışlardır. Liderler olarak öğretmenler kavramı yeni değildir; ancak. 1986'da Carnegie Vakfı tarafından finansa edilen Öğretimin Geliştirilmesi için hazırlanan bir raporda öğretim metodolojileri konusunda diğer öğretmenler için model olmayı önemli bulunmuştur. Buna ek olarak, günlük çalışmalar ve öğrencilerle olan etkileşimlerinden ötürü, öğretmenler öğretme ve öğrenme süreciyle ilgili kararlar almak ve uygulamaya koymak için uygun konumdadırlar (Howey, 1988; Livingston, 1992).

Öğretmen liderler kimlerdir? Öğretmen liderler bir dizi beceriye sahip bir taraftan öğretme işlevini sürdürürken diğer taraftan sınıf dışı diğer öğretmenler ve başkaları üzerine etkileri olan öğretmenlerdir. Öğretmen liderler bazen resmen atanırlar ve öğretmen lideri veya
veri koçu gibi unvanlarla anılırlar. Bazen de öğretmen lideri atanmış bir pozisyon değil, birey tarafından üstlenilen bir roldür. Literatürde öğretmen liderliğin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Öğretmen liderliği rolü gereğince tanımlanmamıştır. Zira öğretmenler liderlik gerektire farklı rollerde bulunabilmektedir.Örneğin, Sherrill (1999), öğretmen liderlerinin
"Klinik öğretim üyeleri, klinik eğitmenler, konutta öğretmenler, usta öğretmenler, lider öğretmenler,
ve klinik denetçiler olarak isimlendirildiğini saptadı. Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann (2002)
ise öğretmen liderlerini "okul reformunu yönlendirmek isteyen" kişiler olarak gördüler (sayfa 5). Kıllıon ve Harrison (2006) öğretmen liderlerin 10 rolünü aşağıdaki gibi sıraladılar:

Kaynak Sağlayıcı
Öğretim Uzmanı
Müfredat Uzmanı
Sınıf Destekçisi
Öğrenme Kolaylaştırıcısı
Mentor

Okul Lideri
Veri Koçu
Değişim için Katalizör
Öğrenen

Bu roller öğretmen liderliğin işlevlerinin çok değişken ve çok kapsamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu roller dağıtılmış ve ortaklaşmayı gerektirmekte tekbir kişiye dayanmamaktadır. Bu roller ayrıca öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uzmanlıklarını paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını, birlikte sosyal bir sermaye oluşturmalarını işaret etmejktedir.

Nappi, J. S. (2014). The Teacher Leader: Improving Schools by Building Social Capital through Shared Leadership. İmpact of Educational Reform, Summer. The Delta Kappa Gamma Bulletin, 29-34.

**Öğretmen Liderleri İçin On Rol**

Öğretmenlerin liderlik edebileceği konular öğretmenler kadar çeşitlidir. Öğretmen liderler, okul ve öğrenci başarısını desteklemek için geniş bir rol yelpazesine sahiptirler. Bu roller resmi olarak atanmış olsun veya gayri resmi olarak paylaşılsalar da, tüm okulun iyileştirme kapasitesini oluştururlar. Öğretmenler çeşitli şekillerde liderlik edebildiğinden, birçok öğretmen akranları arasında lider olarak hizmet edebilir. Öyleyse öğretmenlerin kullanabileceği liderlik seçenekleri nelerdir? Aşağıdaki 10 rol öğretmenlerin okullarının başarısına katkıda bulunabilecekleri birçok yöntemin bir örneğidir.

**Kaynak Sağlayıcı**

 Öğretmenler, öğretim kaynaklarını paylaşarak meslektaşlarına yardımcı olabilirler. Bunlara, öğrencilerle birlikte kullanılacak Web siteleri, öğretim materyalleri, okumalar veya diğer kaynaklar dahildir. Makaleler, kitaplar, ders ya da birim planlar ve değerlendirme araçları gibi mesleki kaynakları da paylaşabilirler.

**Öğretim Uzmanı** Bir öğretim uzmanı, meslektaşlarına etkili öğretim stratejilerini uygulamalarında yardımcı olabilir. Bu yardım, diğer öğretmenlerle ortak olarak öğretim veya planlama dersleri arasında ayırım yapma fikrini içerebilir. Öğretim uzmanları, araştırmaya dayalı sınıf stratejilerini inceleyebilir (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001); Okul için hangi öğretim yöntemlerinin uygun olduğunu araştırabilir ve meslektaşları ile bulguları paylaşabilirler.

**Eğitim Programı Uzmanı**

 İçerik standartlarını, eğitim programının çeşitli bileşenlerinin birbirine nasıl bağlandığını ve öğretim ve değerlendirmeyi planlamada eğitim programının nasıl kullanılacağını anlamak, bir okul boyunca tutarlı program uygulanmasını sağlamak için gereklidir. Eğitim programı uzmanları, öğretmenleri standartlar üzerinde anlaşmaya, kabul edilen müfredatı izlemeye, ortak pacing çizelgelerini kullanmaya ve paylaşılan değerlendirmeleri geliştirmeye yönlendirir.

**Sınıf Destekçisi**

 Sınıf destekçileri, öğretmenlerin yeni fikirleri uygulayabilmeleri için genellikle bir ders işleyrek, ders anlatımı yaparak veya geri bildirimde bulunarak ve gözlem yaparak yardımcı olurlar. Blase ve Blase (2006), akranlarıyla istişarenin, öğretmenlerin kendi yeteneklerini ve öğretim ve öğrenme problemlerini başarıyla çözme kapasitelerine olan inançları yanında öz yeterliklerini geliştirdiğini saptamışlardır.

**Öğrenme Kolaylaştırıcısı**
 Öğretmen liderlerin meslektaşlarının mesleki öğrenme fırsatlarını kolaylaştırması başka bir rolü de beraberinde getirmektedir. Öğretmenler birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenirken, öğrencilerin öğrenmesini en iyi düzeye getiren şeylere doğrudan odaklanabilirler. Mesleki öğrenmeleri öğretmenlerin sınıf çalışmalarına odaklanarak öğrenci öğrenimindeki boşlukları doldurmalarına katkıda bulunabilir. Bu tür öğrenme toplulukları birçok okulda bulunan izolasyon-tecrit normlarını kırabilir.

**Mentor.**
 Acemi öğretmenlere mentorluk, öğretmen liderlerin ortak bir rolüdur. Mentorlar rol modeli olarak görev yapar; yeni öğretmenleri yeni bir okula uyarlarlar; öğretim, eğitim programı, prosedür, uygulamalar ve politika hakkında yeni öğretmenlere tavsiyelerde bulunurlar. Takdir edilir ki bir mentor olmak çok zaman ve uzmanlık gerektirir ve yeni bir profesyonelin gelişimine önemli katkıda bulunur.

**Okul Lideri**
 Bir okul lideri olmak, bir komitede görev yapmak anlamına gelir. Bu birlikler arasında bir sınıf ya da bölüm başkanı olarak hareket etmek; okul inisiyatiflerini desteklemek; okulunnu bir topluluk veya bölge görev gücü veya komitelerinde temsil etmek sayılabilir. Bir okul lideri, okulun vizyonunu paylaşır, mesleki hedeflerini okulun ve bölgeninkilerle uyumlu hale getirir ve okulun bir bütün olarak başarısı için sorumluluk paylaşır.

**Veri Koçu** Öğretmenler büyük miktarda veriye erişebilmelerine rağmen, sınıf öğretimini yönlendirmede genellikle bu verileri kullanmazlar. Öğretmen liderler, öğretimlerini güçlendirmek üzere akranlarını bu bilgileri analiz etmede ve kullanmada yardımcı olabilirler.

**Değişim Katalizörü**
 Öğretmen liderleri aynı zamanda değişim için katalizör olabilirler. Vizyonerler asla statüko ile yetinmez daima daha iyi bir yol ararlar (Larner, 2004, 32). Katalizör rolünü üstlenen öğretmenler kendi çalışmalarında kendilerini güvende hissederler ve sürekli iyileştirme konusunda güçlü bir kararlılığa sahiptirler. Öğrencilerin öğrenmesini analiz etmek için sorular sorarlar.

**Öğrenici**
 Öğretmen liderlerinin üstlendiği en önemli roller arasında öğrenici olmak gelir. Öğreniciler sürekli iyileştirme modeli olurlar, ömür boyu öğrenmeyi gösterir ve öğrendiklerini tüm öğrencilerin başarması için kullanırlar.

 Öğretmenler, bazen birbirleriyle örtüşen, çoklu yollarla liderlik ederler. Bazı liderlik rolleri belirlenmiş sorumluluklar ile resmi niteliktedir. Öğretmenler akranlarıyla etkileşime girdikçe daha informal diğer roller ortaya çıkmaktadır. Rollerin çeşitliliği, öğretmenlerin yetenek ve çıkarlarına uygun yolları bulmalarını sağlar. Üstlendiği rollerden bağımsız olarak, öğretmen liderler, okullarının kültürünü şekillendirir, öğrencilerin öğrenmesini geliştirir ve akranları arasında pratikte etkili olurlar.

# Harrison, C. ve Killion, J. ( Sep. 2007*).* Ten Roles for Teacher Leaders. Educational Leadership, 65(1), 74- 77.

**Öğretmen Liderliği ve Okul Reformu**

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin tanımı, araştırmanın kantitatif veri toplama aracında kapsanmıştır; ona dayalıdır. Öğretmen Liderlik Envanteri (TLI) Angelle ve Dehart (2010) tarafından geliştirilmiştir. TLI, aşağıdakileri içeren onyedi ifadelik bir araçtır; öğretmenlerin kendi okullarında öğretmen liderlik algılarını ölçmektedir. Öğretmenlerin okullarındaki öğretmen liderliği algılarını ölçer. Angelle ve Dehart (2010), öğretmen liderleri, içerik, öğretim ve sınıf yönetimi uzmanlıklarını meslektaşları ile paylaşan ; liderlik mücadelesine hazır olan, kendilerine müdürleri ve veya diğerleri tarafından aktarılan fırsatlar ve zorluklarla baş edebilen ve rol ötesi davranışları gerçekleştiren kimselerdir.

Öğretmenlerin TLI aracılığıyla tanımlanan liderlik faaliyetlerine katılma fırsatı,Yeni Tech modelinde gömülüdür. En az iki yıl önce İndiana’da bir okulda Yeni Teknoloji uygulamasına geçilmiştir. Yeni Teknolojin getirdiği; öğretmenlerinin okul politikalarının geliştirilmesine katılmasını, öğretmen liderliğinde geribildirim; titiz eğitim programı geliştirmek için veri ve meslektaşların eleştirisinin kullanılması, ilgi çekici öğretim ve öğretmen güdümlü mesleki gelişime ilişkin kanıtlar saptandı (Bradley-Levine, Romano ve Perkins, 2010). Bu tür etkinlikler öğretmenlerin okul hayatında tam olarak katıldıkları profesyonel bir kültür üretmektedir. Bir çok araştırmacı bu tür mesleki kültürü, başarılı bir okul reformu (Creemers, 2002; Herbert & Hatch, 2001; Hopkins & Reynolds, 2001; Potter, Reynolds, & Chapman, 2002) ile ilişkilendrimiştir. Diğerleri etkili okul reformunun, geliştirilmiş öğretim ve öğrenme dahil, değişme sürecine tam öğretmen katılımı ve onu sahiplenmesine bağlı olduğunu saptamışlardır (Harris & Jones, 2010; Monroe-Baillargeon & Shema, 2010). Pek tabii ki işbirlilli kültüren reformun her aşamasında öğretmen ve yöneticiler ortaklaşa karar alırlar (Griffin, 1995; Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Waldron & McLeskey, 2010). Gerçekten birlikte çalışılan kültürler arasında, karar verme sürecinin her aşamasında paylaşılan kararlar alınır. Buna ek olarak, öğretmenler ele alınacak konuların belirlenmesi ve sunulması dahil olmak üzere mesleki gelişimin her alanına katılmayı talep ederler (Griffin, 1995; Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Waldron & McLeskey, 2010).

Bir işbirliğine dayalı kültürün kurulması, öğretmenleri, reformun uygulanması ve sonuçlarını paylaşma sorumluluğunu güçlendirir (Angelle, 2010; Griffin 1995; Waldron &McLeskey, 2010). Bu kültür, öğretmenlerin güçlendirilmesi için öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, güven ve iş doyumuna bağlıdır (Angelle, 2010; Hulpia,Et al., 2009). Son olarak, işbirlikçi kültür, ortak amaç ve bilinçli risklerin yerine getirilebileceği bir atmosferde sonuçlanır (Angelle, 2010).

Bu bulgular okul reformuyla ilgili literatüre okul reformu başarısı için işbirlikçi mesleki kültürleri destekleyen yapılara olan ihtiyaç, aynı zamanda öğretmenin reform sürecine tam katılımını gerektirmektedir. Yeni teknloji Modeli bunu gerçekleştirmiştir. Ancak New Tech modeli ya da diğer reformlar olsun destekçi işbirlikli kültür olsa bile öğretmen katlı mı olmadığı sürece değişme sürecinin başarılı olamayacağını göstermiştir.

Bu çalışma aynı zamanda okul ortamı ile bireysel öğretmenin ve yöneticinin eğilimlerinin Öğretmen liderliği faaliyetleri ve fırsatlarına ilişkin algıları etkileme eğiliminde olduğunu göstermiştir.

**Bradley-Levine, J., Osier, J., Mosier, and Perkins, T. (204) Perceptions of Teacher Leadership within the New Tech High School Model. International Journal of Teacher Leadership 5 (1), 1-18.**

**Eğitim Liderliği Programlarıyla Öğretmen Liderlik Kapasitesini Geliştirme**

Gerçek okul değişimi gerçekleşmesi için hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin

teorik ve uygulamalı olarak "liderliğin doğası ve liderliğin gerçekleştiği karmaşık sistemleri anlamaları gerekir "(Bolman & Deal, 1994). Bu gerçeğe karşın öğretmen liderlerin çok az veya hiç liderlik hazırlıklarının olmadığı bilinmektedir. Kaçınılmaz olarak, gelecekteki yöneticiler ve öğretmen liderler eğitim liderliğinin belirgin bilgi ve becerilerini paylaşmaları gerekmektedir. Bu çalışma, Eğitim liderliği (EDL) hazırlık programlarına Katılan öğretmen liderlerin liderlik becerilerini geliştirdiğini sınamak üzere yapılmıştır. Sonuçlar, EDL'deki öğretmen liderlerinin liderlik imkanı buldukları ve deneyimli okul müdürlerinin desteğiyle Liderlik becerilerini uyguladıkları bulundu.

**Öğretmen Liderliğin Gerekçesi**

Müdür okulda tek öğretim lideri olamaz ve olmamalıdır. Özellikle de hesap verebilirlik ve öğrenci öğrenme sonuçlarına yönelik mevcut talepler bunun olanaksız kılmaktadır (Marsh, 2000;Pellicer & Anderson, 1995; Smylie, Conley & Marks, 2002). Öğretmen liderliğinin etkisi okullarda öğrenme topluluğunu güçlendiren ortak bir liderlik modelinde gerçekleşir. Bununla birlikte, açık bir öğretmen liderliği kavramının yokluğu, okulları etkili bir şekilde değiştirmek ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için eylem ortak eylem planlarını sınırlandırmaktadır.

Öğretmen liderliği, başarılı bir okul reformu ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi için vazgeçilmez bir unsuru olarak geliştirilmiştir (Lieberman, Saxl & Miles, 2000). Öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak üzere öğretmenlerin liderlik rollerini ve daha fazlasını almaları ve okuldaki değişim sorumluluğunu üstlenmeleri gerekir(Katzenmeyer & Moller, 2001; Muijs & Harris, 2003). Bazı yazarlar öğretmenlerin okulda liderlik kaynağı olduğunu tartışsalar da okullarda öğretmen liderliğinin net bir tanımının etrafında bir konsensüs bulunmamaktadır. Örneğin, Troen ve Boles (1994), öğretmen liderliğini işbirlikçi bir çaba olarak karakterize etmişlerdir. Onlara göre öğretmenliderliği, tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak üzere öğretimi geliştirici öğretmenlerin uzmanlık geliştirdikleri ve mesleki gelişimlerini yükselttikleri bir işbirlikli çabadır. Bununla birlikte, Wasley (1991), öğretmen liderlerinin işbirlikçi çabadan avantaj sağlamaları yanında yaptıkları düzenlemelerle meslektaşlarını değişime teşvik etme, onlara genelde lider etkisi olmadan normalde yapmadıkları şeyleri yaptırma gibi etkileri olabilir.

Benzer şekilde, Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderleri, sınıf içinde ve dışında liderlik ettiği öğretmenlere katkıda bulundukları ve onlara öğretim uygulamalarını geliştirmede yardımcı olmak olarak tanımlamaktdır. Childs Bowen, Moller ve Scrivner (2000) lider öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarında "Öğrencilerin öğrenmesini etkilemek, okulun iyileştirilmesine katkıda bulunmak, pratikte mükemmelliği teşvik etmek ve Paydaşların eğitim gelişimine katılmalarını sağlamak üzere liderlik ettiklerini vurgulamaktadır. Dahası, John Gabriel (2005), öğretmen liderleri, okul kültürünü etkileyen, başarılı bir ekibi inşa eden ve sürdüren ve diğer potansiyel öğretmen liderlerini öğrenciyi iyileştirmek için donatmaya çalışan öğretmenler olarak betimlemektedir.

Araştırmalar, karar verme sürecine ve yönetici öğretmen işbirliği liderlik sürecine katılan öğretmenlerin, okul etkinliğine, öğretim kalitesine ve öğrenci performansındaki iyileşmeye yol açtıklarını göstermiştir (Glover, Miller, Gambling, Gough & Johnson, 1999; Katzenmeyer & Moller, 2001; Marks & Louis, 1997; Ovando, 1996; Taylor & Bogotch, 1994).

Benzer şekilde, birçok çalışma güçlendirilmiş öğretmenlerin ve dağıtılan liderliğin öğrenci performansında ve öğretmen liderlerin kendi öğrenmelerinde etkili olduğnu göstermiştir (Lieberman, Saxl, & Miles, 2000; Silins & Mulford, 2002; Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Ayrıca, öğretmenlerin kapasitelerinin bir araya getirilmesiyle oluşan toplu kapasite karmaşık sorunlarla başa çıkmak, belirsiz görevleri yönetmek ve mesleiki gelişmede yeni hareket tarzı geliştirmek için uygundur (Barth 2001, Smylie & BrownleeConyers, 1992).

Öğretmen liderliği sadece karar verme yetkisini merkezden taşraya aktararak -yerinden yönetim - öğretmenleri güçlendirmek değildir. Bunun yerine, ön cephe güçlerini, okul değişimini olumlu şekilde etkilemek üzere öğretmenlerin kaynaklara erişmesi, bilgiye ve uzmanlığa erişimi için harekete geçirmektir (Hallinger & Richardson, 1988). Öğretmen liderliğinin uygulaması,tüm öğretmenlerin çeşitli zamanlarda lider olmasını sağlayan paylaşılan ve ortaklaşa bir çabadır (Muijs & Harris, 2003). Öğretmen liderliğinin merkezi özelliklerini tanımlamada, liderliğin resmi pozisyonlarla sınırlı olmadığı aksine tüm eğitim camiasına dağıtılması anlayışı yatar. Dağıtımcı liderlik modeli "liderlik uygulamasının nasıl dağıtıldığı" konusunda bir perspektifi vurgular.

**Eğitimsel Liderlik Programı**

Kolejlerdeki ve üniversitelerdeki Eğitim Liderliği programları güvenilir okul yöneticileri hazırlamak üzere tasarlanmıştır. Bununla birlikte, vurgu, eğitim örgütlerinde adayların resmi liderlik pozisyonlarına hazırlanmasınadır. Son reform çağrıları rehberliğinde, eğitim liderlik programları, ekip oluşturma, hedef belirleme, işbirliğine dayalı karar verme ve çatışma çözme üzerine odaklanır (Crews & Weakley, 1995). Bunun yanında öğrenci ürünlerinin- kazanımlarının artırılmasına da bu programlarda yer verilmektedir (CambronMcCabe, 1993). Bir çok program, öğrencilerin kohortlarda hazırlık tecrübesi, anlamlı ve ilgili öğrenmeyi arttırmayı ve bir topluluk duygusunu teşvik etmeyi gerektirir (Barnett, Bason, Yerkes, & Norris, 2000; Hill, 1995; Kraus &ordeiro, 1995; Norris & Barnett, 1994). Adaylara teori ve bilgiyi bütünleştirme imkanı bulduğu, tecrübeli yöneticilerdem mentorluk aldığı anlamlı internlük tecerübeleri, lider yetiştirmede değerli programlar arasındadır (Krueger & Milstein, 1995).

Eğitim kurumlarının hesap verebilirliği çağrısı, standartlar temelli eğitim liderliği hazırlık programlarının geliştirilmesine yol açtı. Bu doğrultuda Eyaletler arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC) ve Eğitim Liderliği Kurucu Konseyi (ELCC) girişimleri, yönetici yetiştirmede mesleki standartlar olarak ifade edilmiştir.

Eğitim liderliği programları standartları, bilgi ve yeteneği olan okul liderlerinin: (1) okul toplumunun kabul ettiği okul ya da bölgenin öğrenme vizyonunun gelişimi, aktarılması, uygulanmasını kolaylaştırmak,

(2) Olumlu bir okul kültürünün teşvik edilmesi, en etkili eğitim programının sağlanması,

, öğrencinin öğrenmesini en iyi sağlayan uygulamayı uygular ve personel için mesleki büyüme planları kapsamlı tasarımını yapar.

 (3) Güvenli, etkili ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturan organizasyonların, operasyonların ve kaynakların yönetimi,

 (4) Aileler ve diğer topluluk üyeleri ile işbirliği yapmak, çeşitli topluluk çıkar ve ihtiyaçlarına cevap vermek ve topluluk kaynaklarını harekete geçirmek,

 5) Dürüstçe, adil ve etik bir şekilde davranmak,

6) Daha büyük siyasi, sosyal ekonomik, hukuki ve kültürel boyutları anlamak, bunlara tepki vermek ve bunlara etki etmek

(7) kapsamlı bir staja katılmak.

Hazırlık, ağırlıklı olarak ilköğretim ve ortaöğretimde en yaygın idari pozisyonlar için okul liderleri geliştirilmesi ve denetimli klinik uygulama yoluyla profesyonel yeterlik göstermeyi gerektirir (Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu, 2002). Literatüre göre de, tanınmış birçok eğitim liderliği programı, öğrenciyi olumlu yönde etkileyebilecek öğretim liderleri hazırlayan kapsamlı programlar için reform yaratma çağrılarına dikkat çekmektedir. Dönüşümcü liderler hazırlamak için yapılan programlı çabalara rağmen okullarda liderlik kapasitesini genişletmek için gelecekteki müdürleri eğitmek için çok az veya hiç imkan bulunmamaktadır özellikle de öğretmen liderlerini yetiştirmek için kesinlikle az da olsa imkan buunmaktadır.

Geleneksel olarak, sınıfta kalmak ve lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmenler Müfredat ve öğretim programlarına kayıt olurken, okul müdürleri olmak isteyenler eğitim liderliği programlarına kaydolmaktadırlar. Bununla birlikte, eğitim liderliği programları alanındaki katılımcıların birçoğu, eğitim reformunda ve okul yenilenmesinde daha aktif rol almak istemekte ancak öğretmen lider olarak yönetime bulaşmak istememektedirler.

Gerçekten demokratik liderliği savunmak Hackney ve Henderson’a (1999) göre öğretmen ve yöneticiler için gelecek programların ayrılığı yerine birlikteliğini gerektirir. Okullarda araştırmaya dayalı demokratik liderlik hakim olacaksa yöneticilerin ve öğretmenlerin bunun teorik ve pratik olarak ne anlama geldiğini anlamaları gerekir. Ayrıca, dağıtılmış liderlik perspektifi, liderlik için gerekli bilgi ve uzmanlığın okul toplumuna yaygınlaştırılmasını gerektirmektedir (Spillane ve ark., 2003). Bu ve diğerlerine dayanılarak (Örneğin, McCay, Flora, Hamilton & Riley, 2001), yöneticiler ve öğretmen liderlerin çok benzer pratik ve teorik bilgiye ihtiyaçları vardır.

**Greenlee, B. J. ( ) Building Teacher Leadership Capacity through Educational Leadership Programs. Journal of Research for Educational Leaders (JREL). 4 (1), 44-77. http://www.education.uiowa.edu/jrel**

 **Öğretmen Liderliğine Genel Bakış ve Temel Kavramlar**

Herhangi bir kuruluşun başarılı olması için liderliğin gerekli olduğu inkar edilemez. Bununla birlikte, eğitim liderliği sıklıkla bölümlere ayrılır ve okul müdürleri, müfettişler ve bunlar gibi okullarda bulunan hiyerarşik liderlik Resmi bir unvana sahiptir. Bu pozisyonlar liderlik yapısında ayrılmaz olsa da okullar, yöneticiler, politika yapıcılar ve öğretmenler genellikle liderlik kapasitesinin ve öğretmen fiili etkisinin göz ardı edilmesine neden olurlar. Günümüzde, devlet ve federal halk “Eğitilmeyen Çocuk Kalmasın (NCLB)” ve En Üstteki Irk (RTTT)” gibi politikalar, hesap verebilirlik konularını günümüz politikalarında çok yaygın hale getirmekle birlikte, K-12 okullarında liderlik gelişimi ve paradigma değişimi için katalizör olmaktadır (Henning,Trent, Engelbrecht, Robinson, & Reed, 2004, s. 400-401). Bir incelemesinde Finnigan ve Stewart (2010) NCLB düzenlemelerine göre işleyen başarısız okulların dönüştürülmesinde dönüşümcü ve paylaşımcı müdürlerin öğrencilerin akademik düzeylerini yükseltmede anahtar faktör olduğunu saptadılar. Böylece, NCLB ve RTTT’nin başarı standartlarına etkili bir şekilde cevap verebilmek için müdürler okulun dönüştürülmesi için öğretmenlere liderlik etmelidirler. Kısacası, öğretmenler okulun pozitif ürünler elde edebilmesi için dönüştürülmesine katkıda bulunan daha geniş bir liderlik ağının parçası olmalıdırlar.

Literatür, öğretmen liderliği kavramının, ilerici (progressive) okullarda ve ilçelerde yüzeye çıkmaya başladığını göstermektedir. Aslında öğretmen liderlik, kesinlikle yeni ya da yakın zamanda keşfedilen bir kavram değildir. Sonuç olarak, liderliğin yeniden yapılandırılması hem ilköğretim hem de orta öğretim okullarında Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1999) ve Spillane (2006) tarafından belirtilen dağıtılmış liderlikle bağlantılandırılmalıdır. Bu araştırmacılar, okul liderlerine, okul boyunca dağıtılan ve öğretmenler tarafından paylaşılan dönüşümcü liderliğin meslektaş yönetimini (collegiality) ve meslekleşmeyi artıracağını göstermiştir.

Öğretmen liderliğinin dağınık biçimleri eğitim kurumlarında endüstri çağının geleneksel hiyerarşileri ve liderlik yapılarının ötesine geçmeyi gerektirmektedir (Lambert, 2003), bu da pozisyona bağlı liderlikten girişime dayalı liderliğe doğru bir kültür veya paradigma kaymasına neden olmaktadır.

Ne yazık ki, öğretmen liderlik kavramının tanımlanması, stratejileri ve istihdamı, K-12 eğitiminde hala çeşitlilik göstermektedir ve üzerinde anlaşmaya varılmış "ortak veya tamamlayıcı teorik temeller" hala bulunmamaktadır (York-Barr & Duke, 2004, sayfa 287).

 Öğretmen liderliğinin tanımındaki geniş çeşitlilik göz önüne alındığında, Fullan (1994) altı alan adını belirleyerek öğretmen liderliği işlevlerini altı alanda toplamaktadır. Bunlar (1) Öğretmen liderliğinin "öğretme ve öğrenme bilgisi, (2) meslektaşlık (collegiality) bilgisi, (3)eğitim bağlamı bilgisi, (4) sürekli öğrenme imkânı, (5)değişme sürecinin yönetimi ve (6) ahlaki amaç duygusu.

Buna ek olarak, Yendol Silva, Gimbert ve Nolan (2000, s.780) Öğretmen liderliğinin son yirmi yılda yaşadığı üç dalgayı tanımlamaktadır: İlk dalga eğitim sisteminin kendisine ve öğretmenlerin bölüm başkanı, baş öğretmen, master öğretmen gibi hiyerarşik rollerine odaklanmıştır. Öğretmen liderliğinin ilk dalgasında öğretmen liderlerin rolleri, zaten okuldaki hiyerarşik liderlerce geliştirilmiş ve tanımlanmıştır. Öğretmenler bu rolleri gerçekleştirmek üzere sınıftan çıkarılır. Çalışanlardan gelen güven çok önemlidir, ancak bu rolleri üstlenen öğretmenlerin artık bir şekilde "farklı ve meslektaşlarından ayrıdırlar

Ikinci öğretmen dalgasının doğal ortaya çıkışı öğretmenlerin sınıflarında sınıf performansına göre lider olarak kavranması ve tanınması ile birlikte gelir. İkinci dalga, öğretmenin öğretim lideri rolü olduğunu kabul etti. Bu dalgada da öğretmenler hiyerarşik konumlamada ekip lideri, müfredat geliştiricisi veya personel geliştirici rolleri söz konusu idi. Bu dalgada öğretmenler okulda dönüşümcü bir değişme uzmanı değil de hiyerarşide orta kadame yöneticisi olarak algındı. Bu nedenle, ikinci dalgaya geçiş birçok pratisyen için oldukça zorlayıcı oldu. Zira öğretmen liderlik doğası gereği okulda bir kültür değişimi uzmanıdır.

Öğretmen liderliğinin üçüncü dalgası dönüşümcü liderlik içinde bir süreç olarak tanıtıldı. Öğretmen liderliği (Pounder, 2006, sayfa 533) bu üçüncü dalgada öğretmen liderler diğer öğretmenlere; okulun yeniden tasarlanması, meslektaşlara danışma, problem çözme ve meslektaşlara ilgi duyma ve mesleki büyüme faaliyetlerinde yardımcı olurlar; onlara öğretimi geliştirme uygulamalarında yardımcı olur liderlik ederler. Bu dalgada öğretmen liderler resmi rol ve unvan almadan sınıf öğretmeni olarak çalışmalarını sürdürürler. Bu dalgada öğretmenler sınıf ötesinde, okul duvarları ötesinde, öğretmenlerin lideri olma ötesinde eğitim manzarasını (landscape) değiştirme özgürlük ve yeteneğine sahiptirler. .

Pounder (2006)göre öğretmen liderliğinin dördüncü dalgasının "dönüşümsel sınıf liderliği " niteliğinde olabileceğini tahmin etmektedir. Bu yapıda öğrenciler öğretmenleri ile birlikte paylaşılan bir öğrenme sorumluluk kültürü ve sınıf liderliğini oluşturabilirler. Öğretmen liderliğinin geniş kapsamlı uygulanmakta ve araştırılmakta olan bir kavram olduğu açıkça görülmektedir.

Öğretmenler, öğretmen adaylarının işlerini ve rol tanımlarını kapsayan Ulusal Yazı Projesinde (National Writing Project) öğretmenlerini araştıran Lieberman ve Friedrich'e (2010) göre öğretmenler, öğretmen liderliği ajansına aşağıdaki şekillerde girerler: (1)Öğrenciler için neyin doğru olduğunun savunulması; (2) Sınıf kapısını açıp, öğretme ile halka açılma; (3) Öğretmenlerin yanında "birlikte çalışmak" ve işbirliği içinde liderlik etmek; (4)Öğretmen lider olarak bir duruş sergileme, pratiği öğrenme ve onu yansıtma.

**Steven J. Sanocki, S. S. ( 2013 ). The Process of How Teachers Become Teacher Leaders and How Teacher Leadership Becomes Distributed Within a School: A Grounded Theory Research Study. Doctoral Dissertation. Western Michigan University ScholarWorks at WMU.**

**Hareketin Doğuşu**

Mevcut öğretmen liderliği hareketi için büyük bir ivme, nitelikli öğretmenlerin okulda öğrencilere kaliteli öğrenme sağlayacağı varsaymına dayalı 1980'lerdeki eğitim reform girişimine dayalıdır. Bu hareketten birkaç hedef ortaya çıktı: Birincisi, mesleği profesyonelleştirerek ve öğretmenlerin statüsünü arttırarak en kaliteli öğretmenleri çekmek ve korumaktır. Diğerleri, öğretmenleri toplumsal ve kültürel alanlarda lider olarak yetiştirerek okulun kapasitesini artırmak ve mesleki gelişmelerine yardımcı olarak öğretmenleri özendirmek. İlk hedef öğretmenlerin okul hiyararşisinde formel liderlik pozisyonlarına mater öğretmen, mentorluk gibi atanmasını gerektirdi.

**Öğretmen Liderlerin Yetiştirilmesi- Hazırlanması**

Burada öğretmenleri öğretmen liderler olarak hazırlayan üç örnek üniversite programından söz edilmektedir. Her program yapsal olarak farkıl olmasına karşın üçü de yerel okulda katılımcılık-ortaklaşmaya odaklanmaktadır. QUEST (The Quality in Education Schools in Teaching) Fairleigh Dickinson University’den Foster tarafından geliştirilmiştir; bir öğretmenin bireysel olarak öğretmenlik sertifikası, lisans derecesi, ve öğretimde master derecesi almasını sağlayan öğretmen hazırlama programıdır. University of Central Florida’dan Johnson and Hynes tarafından geliştirilen The Master of ***A r t s*** programı, en az üç yıllık öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenleri kabul etmekte ve öğrencinin temel eğirimde, ortaöğretim matematik ve ortaöğretim bilim (science) master decesi almasını sağlayan iş/okul/ üniversite ortaklığına dayalı bir program. Öte yandan Ingram and Fessler tarafından betimlenen Öğretimde Master (MAT), eğitimde bilim masteri ve öğretmen liderlik programı Johns Hopkins University’de başlatılmıştır. Mat programı kariyer değiştirenler için esnek bir programdır; tam zamanlı değildir. Öğrencilerin bu programı bir akademik yıl ya da iki yazda tamamlamaları gerekmektedir.

 Yukarıda da belirtildiği gibi bu programlarda elbette yapısal farklılıklar vardır üçünde de ortak bir dizi temel ilke programlara temel oluşturmuştur. Bu programlar okulu içinde öğretim, öğrenme ve liderliğin birbirine bağlı olduğu öğrenen topluluklar olarak algılamaktadırlar. Öğretmen liderlik okul toplumunun tümünün bir sorumluluğu olarak görülmektedir. Öğretmen liderlik bir sorumluluğa atanmaktan çok öğretmenlerin kendilerinden çıkan bir sorumluluk anlayışı. Önemlisi okul liderleri ilk ve en önemli öğretim liderleridir. Onlar okulu geliştirmek üzere sürekli sistemik değişmeye açıktırlar. Burada ana fikir öğretmenleri öğretmen liderliğinin bu yönlerini gerçekleştirmek üzere hazırlmakatır.

 Her program öğretmen liderlerin hazırlanması için lüzumlu ortak noktaları içermektedir. Bunlar şöyle belirtilebilir: öğretim stratejileri, işbirliği (collaboration), araştırma ve sürekli değişmeye uyum gösterme. Öğretim stratejileri eğer bir kimse başarıda ilk değilse etkili bir lider olamaz inancına dayalı geliştirilmiştir. Bu özellikle de eğer öğretmenler öteki öğretmenlere sınıflarında öğretim uygulamalarını açıkça paylaşmak yoluyla mentorluk ve liderlik yapacaklarsa doğrudur. Okulların öğrenen topluluklar olabilmesi için meslektaşlara birbirlerinin sınıflarına girmesiyle mümkün olabilecektir.

 Öğretmen liderlerin hazırlanmasının temel taşı işbirliğidir( colaboration) demek yanlış olmaz. Her bir program öğrencilerine işbirliği deneyimini dersler, mesleki gelişme okullarını ziyaret, işbirlikli araştırma gibi yollarla sağlamaktadır. Örneğin the Fairleigh Dickinson programı ağ (network) içinde çalışma, akran koçluğu, ortaklık ve takımlar, işbirlikli aylem araştırmasını içermektedir. The Central Florida programs öğrencilere gruplarda çalışma, ortak projeler ve okul ağlarında çalışma imkanlarını sunmaktadır. Öte yandan Johns Hopkins Programı okul yönetimi, öğretmen liderlik, okuma, üstünler eğitimi öğrencilerinin işbirliği içinde bir okulu analizi, yeni okul geliştirme planı üretme, alanlarında birlikte gerçekleştirdikleri köşe taşı bir seminer sağlamaktadır. Bu işbirliği deneyimleri belli bir derecede okullarda uygulamaya taşınmaktadır. Böylece işbirliği öğretmen liderlerin ortaya çıkmasına hizmet eden öğretmen özerkliğine bir çare olmaktadır.

 Her üç program da araştırma alışkanlığı işbirlikli eylem araştırması, ders, portfolyo geliştirme, araştırma raporu yazma, yansıtma, dergi yazarlığı, mesleki konferanslarda paper sunma gibi yollarla gerçekleşmektedir. Araştırmaya (inquiry) vurgu sadece öğretmen liderlerin mevcut araştırmaya uygulamalarını geliştirmek için değil aynı zamanda öğretmen liderlerin okul bağlamında değişme ve okulde öğretim programı gerçekleştirmelerinde yansıtıcı olma, araştırıcı olmaları gerektiği temel inancı gereğidir.

 Fullan (1995) öğretmen liderlerin ahlaki değişme uzmanları olarak bir amaçlarından söz eder. Bu ahlaki-moral hedef tüm öğrencilerin yaşamlarında değişme yapmak ve toplumu geliştirmektir. Bu hedef öğretmen liderlerin dinamik değişme sürecinde katılımcı olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu üç program da değişme yönetimi eğitimini içermektedir. the Johns Hopkins programı sosyal değişme sürecine yoğunlaşmakta ve öğretmen liderlerin kendi iş yerlerinde sistemik değişmeyi anlama, girişme ve desteklemelerine vurgu getirmektedir. At Central Florida’nın temel semineri (Paradigm Shifts and Mindset Minefields” Paradigma Değişmeleri ve Zihniyet Maden Alanları” değişme araştırma ve eğitim reformu arası etkileşimlere odaklanmaktadır. Fairleigh Dickinson Programının ifade edilen amaçlarından biri, profesyonellerde değişmeyi yükseltme ve eğitimin kalitesini geliştirmedir.

 Sonuç olarak öğretmen liderlerin yetiştirilmesi, onları katılmalı öğrenme topluluklarını yaratmaya hazırlamaktır. Bu topluluklar özel değil, otokratik değil eşitlikçi de değildir. Öğretmen liderler bugünün okullarında bir öğretim lideri olmalıdır. Kamucu ve işbirlikli bir tavırla okullarda bir değişim uzmanı ve okul geliştirme uzmanı hizmeti görmelidirler.

**Sandra J. Odell (1997) Preparing Teachers for Teacher Leadership, Action in Teacher Education, 19:3, 120-124, DOI: 10.1080/01626620.1997.10462884**

**Öğretmen Liderleri Yetiştirmede Çağdaş bir Model**

 Liderlik fikri hızla değişiyor. Bu kapsamda Bishop, Tinley ve Berman (1997) öğretmen liderleri tanımak ve onları geliştirmede rehberlik edecek çağdaş bir liderlik modeli sunmaktadır. Bu model şu üç bileşenden oluşmaktadır: Uygun bir okul kültürünün inşa edilmesi, öğretmen liderlerin teşhisi ve onlarda güven uyandırmak (inspiring teackers’ confidence). Araştırmacılar bu üç bileşenin öğretmen liderliği uygulaması boyunca okulda olumlu bir kültür oluşturulmasına, etkili bir yönetime, öğretmenlerin güçlendirilmesine, öğrencilere ilişkin olumlu politika ve prosedürlere yol açtığını saptamışlardır. Modellin özünde öğrenci merkezli ürünler- kazanımların üretilmesi bulunmaktadır.

Takdir edilir ki okul geliştirmesi, öğrenci başarısı ile ilgili kararlarda meşru yetkililer baskın rol oynar. Ancak okulda çok seslilik, ilgililerin katılımı, onların okulu ve öğrenci başarısını artırma girişimleri uygun ortam olduğunda diğer bir deyişle meşru yetkililer bunları uygun bulduğunda meşru yetkililer olmadan da işe yarayabilir. Ancak arzu edilen okul hiyerarşisinde meşru yetkililerin yönetme yetkileri olmayan özellikle de öğretmenlerin okulu ve öğrenci kazanımlarını güçlendirici girişimlerini kabul etme ötesinde gerekli görmeleri, dahası özellikle de öğretmenleri güçlendirmek üzere işbirliği içinde çalışmalarıdır.

 Modelin ikini bileşeni lider öğretmenlerin tanınmasıdır. Tanınma, politikaya dayalı güçlendirme kültürü inşa edilmişse kolaydır. Bu kültür, güven duygusunu teşvik eder ve öğretmenlerin ortaklaşma (collegiality) ve işbirlik ruhu içindeki programlama, iletişim, izleme, karar verme ve değerlendirme girişimlerine rehberlik eder. Öğretmenler, güven ile karakterize bir ortamda faaliyet gösteriyorsa, güvenilir, gerçekçi ve otantik insanlar olarak birbirlerine davranırlar (McBride & Skau, 1995). Öğretmenler bu güven ortamında uzamnlıkları ile ilgli sorunları çözmede beceri ve bilgili olduklarında onların önemli katılımcılar olduğu görülecektir. Böylesi bir güven ikliminde öğretmen liderler politikaya dayalı okul kültürünce güçlendirildiklerinde akranarı ve yöneticiler tarafından okul liderleri olarak tanınacaklardır.

 Çağdaş liderlik modelinin üçüncü unsuru, öğretmenlerin ilgisini çeken,

öğretmenlerin kendilerine lider olarak görmeleri güvenini ilham etmektir. Owens'a (1995) göre yöneticinin ahlaki liderliği burada yatar. Yönetici öğretmenlerin liderliğini açığa çıkarmalıdır. Owens'ın ahlaki liderlik teorisi üç temel fikirden oluşur. Birincisi, lider ve liderlik edenler arasındaki ilişki güce dayanmamalı, aksine

karşılıklı ihtiyaçların, isteklerin ve değerlerin gerçek bir paylaşımına dayanmalıdır.

İkincisi, takipçilerin liderlerin inisiyatiflerine cevap vermede bir seçim yapmaları gerekir. Bu, güçlendirilmişlerin (empowered) örgütsel konularda bilinçli tercih yapma becerisine sahip olması gerektiği anlamına gelir. Üçüncüsü, moral liderlik liderin pazarlık anlaşmalarındaki adanma ve temsil sorumluluğunu izleyenlere iletme yükümlülüğünü üstlenmelidir.

 Kısaca yazara göre okulda öğretmeneler güven iklimi ilham edildiğinde öğretmen liderlik ortaya çıkabilmektedir.

**Harold L. Bishop , Alice Tinley & Barbara T. Berman (1997) A Contemporary**

**Leadership Model to Promote Teacher Leadership, Action in Teacher Education, 19:3, 77-81, DOI:10.1080/01626620.1997.10462880**

Öğretmen yetiştirme- hazırlama ulusal eğilimlerinde öğretmen liderliği ihtiyacı araştırıldığında şunlar söylenebilir: Öğretmen liderliği çeşitli faktörlerce etkilenmektedir. Bunlar arasında; standartlar hareketişi, okul geliştirme girişimleri, *the National Education Association and the National Commission on Teaching’in eylemleri, mwsleki geliştirme okulları, öğretmen kariyer gelişimi vb. sayılabilir.* Bu kapsamda Johns Hopkins Üniversitesi mesleki eğitim programları aşağıda kısaca açıklanmaktadır. Bu Üniversitenin Öğretimde Master Programı *(Master ofArts in Teaching) ve Bilim Masterı( Master of Science in Education) öğretmen liderliği programlarıdır her ikisi de mezunların öğretmen liderlik pozisyonlarının gerektirdiği bilgi ve beceriler kazandırmaktadır.*

Okul yönetiminde ve çocukların eğitiminde kolektif yaklaşım ve sorumluluk öğretmen liderliğini hayati kılmaktadır. Öğretmen liderliği sınıf öğretmenlerine personel geliştirme, yönetim, okul geliştirme gibi bir dizi rolü ifade eder. Öğretmenlerin bu rollerde başarılı olması üniversite ve okul bölgelerinin öğretmenlerin başarısı için gerekli bilgi ve becerileri kazandırıcı programlar geliştirmeleri gereklidir. Bu noktada eğitim yönetimi, eğitim programları gibi alanlarda açılan programların genelde öğretmenleri liderlik rollerine hazırlamaktan uzak olduğu görülmektedir. Bu programlar bir taraftan öğretmenlerin okul çaplı anlamlı erkinliklerde uğraşırken sınıfta kalmalarına izin verir olmalıdır. İşte **Hopkins University programları bunu sağlar nitelikte geliştirilmiştir.**

the National Commission on Teaching and America’s

Future ( 1996) Öğretmenlerin liderlik rolllerini üç noktada toplamıştır: (1)Her eyalette geçerli mesleki standartlar heyetinin kurulması. Öğretmenler eyalet çapında lisans gereklerini hazırlayan heyetlere hizmet vererek kendi mesleki gelişmelerine ilişkin önemi kararlar almak durumundadır. (2) öğretmen bilgi ve becerini cesaretlendirme ve ödüllendirme. Bu rol öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki gelişmelerini gösterir. (3) Öğretmenlere ve teknolojiye yatırımı artırırken teknik olmayan personele yatırımın azaltılması. Zira öğretmenler hem öğretmenlikte hem de okul çaplı liderlikte çok iyi geliştirilmelidir.

**Öğretmen Liderliğe Hazırlama: Öğretimde Master Programı (Master of Arts in Teaching (M.A.T.)**

MAT Programında öğretmen adaylar iki program formatından birine atanırlar: (a) Esnek MAT kariyer değiştirmek isteyenlere uygundur. Bu adaylar öğretmen olarak atanma öncesinde tam zamanlı çalışma yapmak istemeyenlerdir. Ya da (b) Okulda kalam-tutulma (immersion) (SI-MAT) mesleki gelişme okulu ve yoğun öğretim çalışmasına tam zamanlı atanmak üzere en azından iki yaz ve bir akademik yıllık bir programı tercih etme. Her iki tür master programında da öğretmen adayları INTASC ( Council of Chief State School Officers, the Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium (INTASC, 1995) standartları etrafında acemi öğretmenlerin gelişmelerini yansıtıcı örgütlenmiş portfolyo hazırlamak durumundadır. Bu öğretmen adaylarını kendilerindeki başlangıç, ya da uzman öğretmen olarak gelecek rollerini ve okul liderleri olarak gelişim devamlılığını görmelerini sağlayarak cesaretlendirmektedir. Portfolyolar yoluyla kendilerinde kişisel ve kariyer gelişimine odaklanarak öğretmen adayları kendilerini hizmet öncesi yetiştirmenin ilk gününden itibaren umut vadeden öğretmen liderler olarak görmelerini başlayacaklardır. SI-MAT versiyonunda program öğretmen adaylarının kollektif olarak tanımladığı temel sorular etrafında yapılandırılmıştır. Öğretmen hazırlamaya bu b sınıftau yapılandırmacı yaklaşım sınıf ve oku bağlamında günlük uygulama ve sorunlarla bağlantılı olması nedeniyle oldukça etkilidir. Program bütünü öğretmen adaylarının kendi mesleki yetiştirmesinde rol anlamı yaratmalarına odaklanmaıştır. Örneğin öğrenenler kimlerdir ve nasıl öğrenirler sorusu kendine sorduğunda o üçüncü ya da dördüncü sınıf öğrencilerini ya da günlük bazda diğer öğrencileri gözlemler; öyle ki onları gözleyebilir, kaydedebilir ve günlük davranışına yansıtabilir. Kısaca teori ve pratiğin bu ilişkisi dinamik ve heyecanlı bir hizmetöncesi yetiştirme sağlar.

 Hopkins Mesleki Gelişme Okulları (PDS) Howard ve Baltimore Bölgesi okulları ortaklığında acemi ve deneyimli öğretmenlere liderlik kazandırmaktadır. Kıdemli öğretmenler kendi intern programlarının her aşamasına aktif olarak katılırlar. ortak öğrenici, meslektaş, koç ve denetim rol modelleri olarak hizmet verirler. Mentor öğretmenler olarak internlerin kendi portfolyolerini geliştirmelerine yardımcı olurlar; ayrıca da PDSnin dizayn yürütülme ve değerlendirilmesine anlamlı girdi sağlarlar. Ayrıca eğitim programının yeniden dizaynı, okul temelli personel geliştirmenin planlanma ve dağıtımı ve bilgiye dayalı eğitim programı ve öğretim sel kararların alınabilmesi için okul çaplı değerleme yaparlar.

**MSD Öğretme Hazırlama Programı**

Hopkins’te öğretmen liderliği programı iki grup deneyimli öğretmeni çeker: Bunlardan biri kariyerinin başında ya da ortasında olup öğretim bilgi ve becerierini çoğaltmak isteyenler. Diğer grup ise görevlerini sınıf ötesinde de yapmayı arzulayanlar. Bazı katılımcılar ise hem sınıf ustalığını hem de liderliği arayanlardır. Bu Program sınıfta öğretmenlik yapmaya bilinçli şekilde karar verenlere hitap etmektedir. Programın bütüncül hedefi öğretmenleri sınıf uzman olma ile okulda lider olma isteklerini başarılı şekilde dengelemektir.

 Bu program önkoşullu dersler, öz (core) gerekler, yoğun gerekler, öğrencilerin seçtiği ve seçimlik özel kurslardan oluşan bir menüden oluşur. Toplam yük 33- 36 lisansüstü (garduate) ders kredisinden oluşur. Danışmanlar öğrencilere halı hazır meşgul oldukları ya da gelecekte meşgul olmayı düşündükleri liderlik etkinliklerinde uzmanlıklarında zanaatkar olmalarında yardımcı olurlar.

Eğitimde Bilim Masteri( MS.ED Programı çağdaş okullarda öğretmen liderliğinde öğretmenleri yeni rollerine hazırlamada yenilikçi bir yaklaşımdır. Program dersleri ulusal eğitim reformu ajendası temel bileşenlerine hitap eder. Örneğin öğretmen liderler çeşitli derslerin öğretim ekiplerinde temsil edilirler. Portfolyo taksimi programın başında yapılır ve her dersin bir boyutunu teşkil eder. Öğrenciler kendi prtfollyolorini ulusal olarak geçerli standart ve değerlemelerden çıkardıkları bir dizi öz seçmli standartlara göre yapılandırılar. Örneğin NBPTS standartları, INTASC standartları ve Eyalet Okul Yöneticileri Konseyi ISLIC standarları gibi the INTASC standards, and ISLIC standards of the Council of Chief State School Officers. Sonuç olarak temel taşı niteliğinde bir seminer öğrencilere kendi öğrenimlerini gerçek okul problemlerine uygulama olanağı sağlamaktadır. Finally, a capstone seminar permits students to apply their learning to real-life school

problems.

**Rochelle Clemson-Ingram & Ralph Fessler (1997) Innovative**

**Programs for Teacher Leadership, Action in Teacher Education, 19:3, 95-106, DOI:**

**10.1080/01626620.1997.10462882**

Bir çalışmada öğretmen liderlerinin rollerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Sürekli karşılaştırma araştırma yöntemiyle araştırmacılar beş lider öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın temel bulguları şöyledir: Öğretmen liderlerin simültan başarı ihtiyaçları ve bir grup ya da birileriyle yakın ve resmi bağlılık (afiliation) oku iş yerinde bir çatışma doğurmakta onun da olumsuz çıktıları olmaktadır. İş doyumu öğretmen liderliği yükseltmektedir, işbirlikli rol öğretmen liderler için çok önemlidir; işbirliği öğretmen liderlerin temel yöntemidir. Bir bulgu da öğretmen liderliği özellikle de zaman bakımından desteklemek için kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır.

 *Öğretmen liderliğin tanımı. Bu yazarlar literatürdeki tanımları birleştirerek şu tanımı yaptılar.*

*Öğretmen liderlik; (a) pozitif tutumlar ve istekliliğe model olmaktır. (b) okulu daha iyi yapmaya katkı getiren işlere zaman ayırmak. (c) Öğrenci başarısını pedagojilerini geliştirmiş diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak iyileştirmek ve (d) böylesi çabaların tanınma, takdir edilmesi, saygı görmesi ve vaya değerli bulunması.*

**Patrice R. Leblanc & Maria M. Shelton (1997) Teacher Leadership: The Needs**

**of Teachers, Action in Teacher Education, 19:3, 32-48, DOI: 10.1080/01626620.1997.10462877**