



Volume 10, Issue 4, July 2023, p. 67-81

Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3396>

ArticleHistory:

Received

06/06/2023

Accept

14/07/2023

Available

online

15/07/2023

TRAINING EDUCATION LEADERS AND THE QUALITIES THEY SHOULD POSSESS

EĞİTİM LİDERLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ VE TAŞIMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Fatma Alımlı Aksoy¹
Seyithan Demirdağ²

Abstract

The problems arising from the structure and functioning of the centralized education system and the inability to transition from educational administrators to educational leaders are interconnected issues. In order to cultivate school leaders instead of administrators, a shift towards decentralization should be prioritized within the centralized education system. According to research, the current organizational model, management philosophy, and traditions in our country only allow for discussions related to the theoretical aspects of training educational administrators, and it is extremely challenging to train educational administrators in Turkey when evaluated from the perspective of modern management principles. It is evident that the characteristics, practices, and criteria that future administrators in 21st-century schools need to possess cannot be achieved within the existing structure and organization of the centralized system. The aim of this research is to determine the adequacy of the practices used in the training of educational leaders in line with the opinions and thoughts of teachers working in the Black Sea Ereğli district of Zonguldak province. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 15 teachers working in the Black Sea Ereğli district of Zonguldak. Personal information form and interview questions were used to collect the research data. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. In the study, it was determined that the teachers found the training programs used in the training of educational leaders insufficient and thought that they should be improved. The need for the Ministry of National Education to work on the training of educational leaders has been put forward as the main suggestions that this issue reveals an important situation.

Keywords: Leadership, Educational Leader, School Principal

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, fatmaalimliaksoy@gmail.com
Orcid: 0000-0003-2204-1834

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
seyithandemirdag@gmail.com. Orcid: 0000-0002-4083-2704

Özet

Merkezi eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden kaynaklanan problemler eğitim yöneticisi yerine eğitim lideri yetiştirmeye geçilememiş olması birbirinden bağımsız konular değildir. Yönetici yerine okul lideri yetiştirilebilmesi için öncelikle merkezi eğitim sisteminde âdem-i merkeziyetçiliğe geçilmelidir. Araştırmalara göre mevcut örgütlenme modeli, yönetim felsefesi ve gelenekleriyle ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirilmesiyle ilgili sadece kuramsal düzeyde kalabilecek tartışmalar olduğu ve modern yönetim anlayışı açısıyla değerlendirildiğinde Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmek çok güçtür. 21. yüzyıl okullarında görev alacak yöneticilerin taşınması gereken özellikler, uygulamalar ve ölçütler var olan merkezi sistemin yapısı ve örgütlenmesiyle sağlanamayacağı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim liderlerinin yetiştirilmesine dair öğretmenlerin görüş ve düşünceleri doğrultusunda eğitim lideri yetiştirilmesinde kullanılan uygulamaların yeterliliğini tespit etmektir. Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu ve görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim liderlerinin yetiştirilmesinde kullanılan eğitim programlarını yetersiz buldukları ve geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Eğitim liderlerinin yetiştirilmesi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığının çalışma yapması gerektiği bu konunun önemli bir durum ortaya çıkardığı başat öneriler olarak ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Eğitim Lideri, Okul Müdürü

GİRİŞ

Alanyazın incelendiğinde, 1970’li yıllara kadar Türkiye’de içerik yönünden aynı özelliklere sahip olmamasına rağmen günümüzdeki uygulamalara benzer olan yöntemler kullanılarak okul yöneticilerinin yetiştirildiği, seçildiği ve görevlendirildiği göze çarpmaktadır. Eski Türklere baktığımızda toplumdaki farklı kesimlerin yönetiminde görev alacak yöneticilerin yetiştirilmesinde çeşitli uygulamalar kullanılmıştır. Bağımsız devletler kurarak yaşamak Türklerin en bilinen siyasi özelliğidir. Yeni nesiller töreyle bu fikirlerle donatılarak yetiştirilirdi. Göktürklere bakıldığında bu gelenek yazı dili kullanılarak daha kapsamlı hale getirilmiş, Uygurlarda ise törenin daha da ötesinde uygulamalar görülmektedir (Akyüz, 1999, s. 8-11-15). Aynı zamanda Kutadgu Bilig, Farabi, Nizamülmülk, İbni Sina, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevî, Balasagunlu Yusuf, Edip Ahmet Bin Mahmut vb. Türk mütefekkirleri de yöneticilere yöneticilik ile ilgili birçok tavsiyede bulunmuştur.

Osmanlı Devleti’nde ilk olarak Bağdat’ta açılarak tüm kademelerde eğitim ve öğretim veren medreseler ve Fatih Döneminde 1455 yılında açılan Enderun Mektebi toplumda farklı alanlarda görev yapan yöneticilere eğitim vermiştir. Bir yönetici adayında mutlaka bulunması gereken en esas kriterlere bakıldığında yeterlik, hak ve adalet, eşitlik, tolerans olarak sıralanmaktadır (Kaya, 1979, s. 43; Bursalıoğlu, 1987, s. 37; Akt. Balcı, 2004, s. 23).

Tanzimat döneminde Milli eğitimde yeni bir yönetim yapılanması başladı. Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesinin ardından Milli eğitim alanında gerçekleştirilmesi planlanan yenilikler için gerek duyulan önlemleri ve şart olan düzeni ortaya koymak üzere “Geçici Eğitim Meclisi” adı verilen bir kurum oluşturulmasına karar verildi. Bu kararın verilmesinin ardından bir kâtip ve altı üyenin oluşturduğu Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur. Osmanlı devlet kuruluşlarına bakıldığında bu meclis milli eğitim işlerinden direkt sorumlu olan ve hükümet başkanına bağlı ilk teşkilatın temelini meydana getirmiştir.

Milli eğitim merkez örgütü büroları idari ve ilmi işlerin yürütülmesi için daima ve uzman danışma organlarına sahip olmasından dolayı Maarif Meclisi ile Nezaret arasında çeşitli konularda meydana gelebilecek yetki ve sorumluluk anlaşmazlıklarından muaf olmuş oluyordu. 1 Eylül 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayımlanmıştır (Antel, 1940, s. 451; Akyüz, 1999, s. 181-182). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Maarif Nezaretini

yönetim ile ilgili konularda merkezde ve il merkezlerinde güçlü birçok esas içermektedir. Bu durum Milli eğitim sistemimizin yönetim teşkilatı yönünden ve sosyal açıdan bir dönüm noktası niteliğindedir. Milli eğitim örgütünü ve yönetim işlerini kanuni duruma getiren bu nizamname, “İdare-i Maarifin Merkez-i Umumiyesi” olarak adlandırılan Milli Eğitim Bakanının başkanlığında ilmi ve idari olarak iki daireye ayrılan “Büyük Meclis-i Maarifi” kurulmuştur ve bu meclis Osmanlı'nın son dönemlerine kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (Unat, 1964, s. 23). Bu nizamname ile eğitim örgütlü hale gelmiş ve farklı tipteki eğitim kurumlarının açılmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca ortaöğretim kurumları yeniden yapılandırılmıştır. Bununla beraber okullarda dini ve etnik gruplar için de düzenlemeler yapıldı. İdadilere Müslüman Gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın öğrenci alındı. Bu nizamname ile Osmanlı Devleti'nde laik eğitim ve batılılaşmanın temelleri atılmıştır (Kazamias, 1966, s. 65).

21 Ocak 1871 yılında yayımlanmış olan İdare-i Umumiye Vilayet Nizamnamesi'nin 25. ve 26. maddeleriyle Maarif Müdürlerinin görev ve yetkileri aynı zamanda vilayetlerdeki konumları belirtilmiştir. Daha sonrasında Tuna ve Bağdat vilayetlerinde ilk maarif meclisleri kurulmuştur. Sonrasında kaza merkezlerine kadar maarif meclisleri kurulmuş ve Sivas vilayetine 16 Şubat 1882'de bir maarif müdürü ve beraberinde bir müfettiş görevlendirilmesiyle uygulamaya geçilmiştir. Bununla beraber 1870'te “Telif ve Tercüme Nizamnamesi” yayımlanmıştır (Birinci tertip Düstur, 1870; Akt. Akyüz, 1999, s. 81).

Meclis-i Kebir-i Maarif 1872 yılında üye sayısı azaltılarak iki daireye ayrılmıştır. Teftiş alanları ve konuları uzmanlık alanlarına göre değişiklik gösteren müfettişleri de bünyesinde bulunduran bu kadrodaki asıl köklü değişim, 1879 yılı temmuz ayında Nezarete ait işlerin beş daireye bölünmesi ve her bir dairenin başına Meclisi Maarif üyelerinden birinin getirilerek var olan memurların bu dairelere bölünerek görevlendirilmesiyle gerçekleşmiştir. Bu durumun günümüzde de sürmekte olan öğretim basamaklarına göre ayarlanan merkez örgütünün temelini oluşturduğu söylenebilir. 1 Eylül 1869'da yayımlanmış olan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” milli eğitim işlerini zamanın şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun hale getirerek istikrarlı bir programa bağlanmasını sağlamıştır. Mecburi ilköğretim ilk defa bu nizamnamede yer almıştır (Başgöz, 1968, s. 3). Sadece okullar değil müze, kütüphane ve bunun gibi tüm kültür kurumları maarife bağlı olarak değerlendirilmektedir. Okul programlarının hazırlanması, okulların sınıflara ayrılması, yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmesi, gerekli formasyon ile öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, sınav usul ve esaslarının belirlenmesi, mili eğitim merkez ve taşra teşkilatlarının kurulması, bilim kurullarının geliştirilerek bilim adamlarına bilimsel yönetim bağımsızlığı sağlamak ve ödeme ile ilgili kriterlerin belirlenmesi bu nizamname ile düzenlenmiştir. Ayrıca yabancı okullarla ilgili gerekli düzenlemeler Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sağlanmıştır. Bu nizamname ile eğitim sistemi başıbozukluk ve dağınıklıktan kurtarılmıştır (Unat, 1964, s. 25). Eğitim sistemi teşkilatlı bir duruma gelmiştir. Nizamname eğitim sistemini devlete bağlı bir sistem haline getirerek dini grupların etkisinden kurtararak dünyevi bir duruma gelmesini sağlamıştır. Meclis-i Maarif eğitim işlerinin yürütülmesi amacıyla İstanbul merkezli olarak kurulmuştur ve daha sonra Daire-i İlmiye ve Daire-i İdare olarak iki daireye ayrılmıştır (Antel, 1940, s. 456; Kazamias, 1966, s. 71). Tanzimat dönemine bakıldığında milli eğitim teşkilatının yeniden düzenlenmesi amacıyla birçok yenilik yapılmış fakat okul yönetici yetiştirilmesi amacıyla farklı uygulamalar geliştirilmediği görülmektedir.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde 1870 yılında açılan Darülmuallimat'ın bir kadın müdürü olması hükmü yer almaktaydı. Bundan dolayı ilk kadın müdür 1881 Kasımından önce göreve tayin edilmiştir. Fakat Darülmuallimat'ın bir erkek müdürü olması ve onun maiyetinde bir kadın müdürü bulunması hükmü 1885'te Abdülhamit tarafından yayımlanan Darülmuallimat Talimatnamesi'nde yer almıştır. Bu talimatname ile kadın müdürün erkek müdür maiyetine verilmesi yetkilerinin büyük oranda kısıtlanmasına sebep olmuştur (Balci, 2004, s. 24). Öğrencilerin din konusunda zayıf ve yetersiz oldukları gerekçesi ile mutlakiyet döneminde orta ve yüksek dereceli okullara ikinci müdür olarak bir din adamı görevlendirilmiştir (Akyüz, 1999, s. 281).

Meclis-i Kebir-i Maarif meşrutiyet sonrasında 1 başkan ve 5 üyeden oluşan sürekli bir encümen haline getirilmiş ve Maarif Nezareti de kurulmuştur. Darülfünun ve diğer öğretim

kurumu öğretmenleri ile Maarif nezareti mensuplarından meydana gelen 28 üyeli daimî bir meclis olarak Mart 1912'de Meclis-i Maarif kurularak Âliye, Taliye ve İptidaiye olmak üzere 3 öğretim dairesi olarak düzenlenmiştir. Aynı zamanda bu dönemde bir eğitim bütçesi ilk kez ayrılmıştır (Akyüz, 1999, s. 281). Askeri ve politik liderliğini Enver, Talat ve Cemal Paşaların yaptığı Genç Türkler akımının bir dalı olarak 1889 yılında İttihat ve Terakki Cemiyeti kurulmuştur. Genç Türkler milliyetçi ve liberal olmak üzere iki gruba ayrılarak eğilimlerini merkezi ve yerinden yönetim biçiminde göstermişlerdir (Bursalıoğlu, 1987, s. 53; Akt. Balcı, 2004, s. 24).

Eğitim Cumhuriyet döneminde kalkınma için bir vesile olarak görüldü. Atatürk'e göre, eğitimde yenileşme milli birlik ve laik toplumun temelini oluşması için mutlaka gerekiyordu. Eğitimde yenileşme yalnızca politik bağımsızlığı değil aynı zamanda ekonomik gelişmeyi de etkileyecekti. Atatürk modernleşme için en etkili araç olarak eğitimi görmüştür. Eğitimde yenileşme için ilk adım olarak 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Kanunu) yürürlüğe girerek merkez ve taşra teşkilatlarının yeniden örgütlenmesini sağlamıştır (Bursalıoğlu, 1987, s. 17; Akyüz, 1999, s. 442; Balcı, 2004, s. 24). John Dewey tarafından 1924'ten sonra Türk eğitim sistemi ile ilgili hazırlanan raporda okul yöneticisi yetiştirilmesine dair yapılabilecek ders ve programların açılması önerisi bulunmasına rağmen uygulamada önemli adımlar atılmamıştır. Okul yöneticisi yetiştirilmesi ve atanmasıyla ilgili bu dönemde de yeni uygulamalar görülmemektedir.

Türkiye'de kamu yönetiminin buna paralel alt alanı olarak eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak değerlendirilmesi 1953 yılında TODAİE'nin kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ülkemizde 7. Milli Eğitim Şûrasından sonra eğitsel temel bir konu haline olarak en kapsamlı biçimde 14. Milli Eğitim Şûrasında görüşülmüştür (Kaya, 1993, s.42).

Merkezi eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden kaynaklanan problemler eğitim yönetici yerine eğitim lideri yetiştirmeye geçilememiş olması birbirinden bağımsız konular değildir. Yönetici yerine okul lideri yetiştirilebilmesi için öncelikle merkezi eğitim sisteminde âdem-i merkeziyetçiliğe geçilmelidir. Şimşek'e (2004) göre mevcut örgütlenme modeli, yönetim felsefesi ve gelenekleriyle ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirilmesiyle ilgili sadece kuramsal düzeyde kalabilecek tartışmalar olduğu ve modern yönetim anlayışı açısından değerlendirildiğinde Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirmek çok güçtür. 21. yüzyıl okullarında görev alacak yöneticilerin taşınması gereken özellikler, uygulamalar ve ölçütler var olan merkezi sistemin yapısı ve örgütlenmesiyle sağlanamayacağı görülmektedir. Türkiye'de eğitim yönetici yetiştirmek için atılması gereken en önemli adım merkezi sistemden âdem-i merkeziyetçiliğe geçiş olduğu açıkça görülmektedir.

Literatüre bakıldığında eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik yapılan çalışmalar tamamen merkezi sistem uygulamalarını daha iyi hale getirmek veya sistematik reformlar yapılması gerektiği şeklinde görüşlerle yapılmıştır. Bu yüzden yapılan tüm araştırmalar ve çalışmalar kuramsal olma boyutunu aşamamıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana eğitim yöneticisi yetiştirme çalışmaları muhakkak değişiklikler göstermiştir. Ama bu çalışmalar okul yöneticilerinin işe alınması, hazırlanması ve mesleki gelişim ile ilgili programların ihtiyaca göre şekillenmemesinden dolayı işe yarar olmamıştır (Bottoms & O'Neill, 2001, s. 154).

Bir okulun işleyişinde en önemli rol müdüre aittir. Müdürün okulu ne derece iyi yönetebildiği sınıf içindeki eğitsel gelişmeler ve okulun bütün başarısı incelendiğinde görülebilir. Bir okuldaki en önemli ve kilit noktasındaki kişinin birçok yönüyle incelendiğinde okul müdürü olduğu söylenebilir. Okuldaki öğrenme iklimi, profesyonellik seviyesi, öğrenci başarısı, öğretmen bağlılığı ve öğretmenlerin motivasyonu okul müdürünün liderlik davranışlarından büyük oranda etkilenmektedir. Yönetici liderliğinin etkili bir şekilde ortaya koyulduğu bir okulda öğrenciler potansiyellerini en iyi biçimde açığa çıkarabilir ve öğrenci başarı seviyesi artar. Aynı zamanda bu okulun öğrenci merkezli ve yeniliklere açık bir okul lideri tarafından yönetildiği söylenebilir (Anderson, 1991, s. 49).

Okul liderliği alanındaki destekleyici sorumluluk birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Yerli ve yabancı literatürü incelediğimizde okul yöneticilerinin sorumluluğu ile ilgili olarak tarihsel gelişim sürecinde bir dönem okul müdürünün yalnızca öğretmen,

öğrenci ve diğer çalışanları bir arada tutarak görevini yerine getirmiş olduğunu söylemektedir. Okulu denetime gelmiş olan müfettişler için tüm sınıfların birer öğretmeninin bulunması, merkezi sistemin beklenti ve isteklerinin vaktinde yerine getirilmesi, her öğrencinin ders kitabının mevcut olması ve üst sınıflara geçişlerde aksamaların olmaması yeterliydi. Okulda disiplin ve düzen ile ilgili bir sorun olmadığı sürece müdür göreviyle ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamazdı. Okullar günümüzde olduğu kadar topluma, üst düzey yöneticilere ve öğrencilere karşı bu derece görev ve sorumluluk sahibi değildi. Değişen toplum yapısı, mesleki yaşamın çeşitlenmesi, üst sınıflara geçişlerde baskı artışı gibi konular ülkemizde okulların standartlarının arttırılmasını elzem duruma getirmiştir. Kanun yapıcılar ve üst düzey eğitim sorumluları tarafından standartların arttırılması amacıyla farklı değerlendirme sistemleri kullanılarak nihayetinde öğrenci başarısındaki esas sorumluluk okullara yüklenmiştir.

Okul başarısıyla ilgili olarak 1990'lı yıllara değin okul müdürleri bu sorumluluğu öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile paylaşır görüşü hakimdi. Okuldaki eğitim ve öğretimin tüm sorumluluğu müdürlerin omzuna yüklenirdi. Öğrenci kalitesinin kontrol edilmesi ise bir eğitim çıktısı olduğu için müfettişlerin sorumluluğundaydı. Fakat günümüzde bu durum bireysel bir hal almıştır. Eğitim yönetimi alanındaki araştırmaların artışıyla beraber yeni gelişmeler ortaya çıkmıştır. Ülkemizde eğitim alanında görevli olan politika yapıcılar tarafından bu araştırmaların ışığında yeni yasalar ve yönetmelikler çıkarılarak okul başarısı ve her bir öğrencinin başarısının sorumluluğu müdürün görevi haline getirilmiştir.

Günümüzde okul müdürleri, sınıflarda neler öğretiliyor, öğretim için hangi metotlar kullanılıyor ve ne gibi öğretim teknolojilerinden faydalanılıyor gibi konular üzerine yoğunlaşarak maksimum çaba sarfetmeli, dikkat göstermeli ve zamanının büyük bölümünü bunun için kullanmalıdır. Mevcut beklentiler yeni bir okul müdürü tipi oluşmasına sebep olmuştur. Eski yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisi yetiştirme alanında köklü değişimleri yapmayı gerekli kılan bu değişimlere ulaşamayacağı konusunda alan uzmanları hemfikir. Sonrasında tüm alanlardaki sosyal, politik gelişmeler ve en önemlisi eğitim alanındaki mevcut uygulamalar ancak okul yönetici yerine okul lideri tarafından çözüme ulaştırılabilir (Kelley & Peterson, 2000, s. 142). Tüm bunlar günümüzde başarılı okul liderlerinin ne gibi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacağı ve bu okul liderlerinin yetiştirilmesi için nasıl bir yol uygulanmalıdır gibi sorunlara çözüm bulunması gerekliliğini doğurmuştur.

Okullarda köklü bir değişikliğe geçilmesi, bu sorunlar için geçerli, güvenilir ve sürdürülebilir çözümler bulunabilmesi için yapılması gereken ilk iştir diyebiliriz. Yapılacak olan değişimler ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında geleneksel yöntemlerle en başarılı ve en iyi öğrencilerin öğrendiği yetenekler ve bilginin tüm öğrencilerin aynı seviyede öğrenmeleri elde etmelerini sağlayacak şekilde olmalıdır. Okullarda yapılan yeniden yapılandırma çalışmalarının başarısı öğrencilerin üst sınıflara geçebilmek için özel dersane ve takviye kurslarına ihtiyaç duymaması ile ölçülebilir. Anadolu Liselerine, Fen Liselerine ve Üniversitelere girişler için eğitim yöneticileri tarafından yüksek standartlar konularak öğrenci başarısı garantilenmeye çalışılmıştır. Bu tür standartların getirilmesi tartışmasız mutlaka gereklidir fakat öğrenci başarısını garanti altına almak için yeterli değildir. Kimi illerimizde de bu standartların düşürüldüğü göze çarpmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı önceliğimiz okullarımızı yeniden yapılandırmaktan ziyade okul liderlerini yetiştirecek programlarla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma oluşturulurken nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuştur. Nitel araştırmaların en temel amacı ilgili konuya ilişkin okuyuculara gerçekçi ve betimsel bir çerçeve oluşturabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 366). Nitel araştırmalarda gözlemler olay ve olguların doğal ortamlarında gerçekleştirilir. Nitel araştırmacı sosyal olayları araştırırken gerçeğin birden çok ve sosyal olarak yapılandırıldığına inanmasından dolayı olayları doğal ortamında insanları gözlemleyerek gerçekleştirir. Eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ifade edebilmesi nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortamda, bu ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçları ne şekilde etkilediğini ortaya koyma yönüyle ilişkilidir.

Nitel araştırmalar bu özelliklerinden dolayı eğitim araştırmalarını zenginleştirir (Işıkoğlu, 2005, s. 160).

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine başvurularak eğitim liderliği algısı ve eğitim liderliği eğitime dair düşüncelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı araştırmanın doğasına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız fakat farkında olduğumuz olguları ele almaktadır. Yaşadığımız dünyada deneyim, algı, kavram, yönelim, durum ve olay gibi farklı şekillerde olgularla karşılaşmaktayız. Aslında pek fazla yabancı olmamız ancak tam anlamıyla kavramakta zorlandığımız olguların araştırılması için olgubilim deseni uygun bir araştırma yöntemi olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 366)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 15 farklı öğretmendir. Katılımcılar olasılık temeline dayanmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme esasına göre belirlenmiştir. Amaç; çeşitli durumları ve paylaşılan olguları inceleyerek problemin farklı deneyimlere dayanan ancak ortak veyahut paylaşılan olguların bulunup bulunmadığını tespit ederek problemi farklı boyutları ile ortaya koymaktır. Bu çalışma katılımcıların eğitim liderliği ve liderlik eğitime bakış açıları konularında ilgili görüşlerinin incelenmesine ışık tutacaktır. Ayrıca katılımcıların seçilmesinde gönüllülük esasına ve araştırmacının katılımcılara kolay ulaşılabilirliğine dikkat edilmiştir.

Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan 15 öğretmene 18 farklı soru yöneltilerek yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla cevaplar toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Liderlik ve liderlik eğitime yönelik eğitimcilerin bakış açılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular içeren görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gerekli izinler ilgili kişilerden alınarak araştırma yürütülmüştür.

Verileri analiz etmek amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizlerde aynı soruya farklı kişilerden toplanan öznel düşünceler değiştirilmeden olduğu gibi aktarılır. Elde edilen sonuçlar betimsel ve sistematik analiz ile konuşma metinlerinin yazıya aktarılması, katılımcılardan toplanan cevapların sınıflandırılması gibi yöntemlerle sistematik bir biçim kazanır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler kodlama sistemi kullanılarak sayısal veriler elde edilir ve analizi yapılır. Zor ve kompleks bir yöntem olsa da ulaşılması güç olan veriler toplanmasını sağlar.

Analiz için bir çerçeve oluşturulması, oluşturulan tematik çerçeveye verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve elde edilen bulguların yorumlanması betimsel analizde izlenecek basamaklardır (Altunışık vd., 2010, s. 322). Çözümlemelerde görüşlerine başvurulan öğretmenlere birer kod numarası (K1, K2, 1. Kişi 2. Kişi şeklinde) verilerek açıklamalar yapılacaktır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Eğitim liderleri hangi özellikleri taşımalıdır?" şeklindedir. Bu alt problemin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin söz konusu alt probleme dair görüşlerini ifade eden bulgular altta yer alan Tablo.1, 2, 3,.4, 5 şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim Liderliği Algıları

| Tema | Kodlar | Frekans |
|-----------------|---------------------------------|---------|
| Liderlik Algısı | Organizasyon İşleyişini Yürüten | 2 |
| | Yol Gösteren | 4 |
| | Yönlendiren | 3 |
| | Paydaşları Organize Eden | 2 |

Tablo 1'i incelediğimizde öğretmenlerin liderlik algılarının "organizasyon işleyişini yürüten" (f=2), "yol gösteren" (f=4), "yönlendiren" (f=3) ve "paydaşları organize eden" (f=2) şeklinde olduğu görülmektedir.

"Organizasyonun işleyiş sürecini yöneten kişi anlamına gelmektedir" (K3).

"Eğitim liderliği kavramını "öncü kuvvet" kavramıyla birlikte ele almak istiyorum. Öncü kuvvet cenk meydanlarında ilk karşılaşan gruptur. Her zaman önde yer alır ve arkadakilere yol gösterirler. Eğitim liderleri de aynı şekilde okul içinde öğretmenlere yol gösteren, önünü açan, kolaylık sağlayan kişilerdir" (K4).

"Eğitimin belirlenmiş ortak hedefler ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde paydaşları ve ortamı organize eden bireydir" (K5).

Tablo 2. Eğitim Liderlerinin Sahip Olması Gereken Kişisel Özellikler

| Tema | Kodlar | Frekans |
|--------------------|------------------|---------|
| Kişisel Özellikler | Birleştirici | 1 |
| | Adaletli | 5 |
| | Güleryüzlü | 1 |
| | İkna Edici | 2 |
| | Hoşgörülü | 3 |
| | Dürüst | 4 |
| | Özgüvenli | 2 |
| | Yeniliklere Açık | 2 |
| | Ahlaklı | 1 |
| | Demokratik | 2 |
| | Otoriter | 1 |
| | İstikrarlı | 1 |
| | Kararlı | 2 |
| | Öngörülü | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlere göre bir lider "birleştirici" (f=1), "adaletli" (f=5), "güleryüzlü" (f=1), "ikna edici" (f=2), "hoşgörülü" (f=3), "dürüst" (f=4), "özgüvenli" (f=2), "yeniliklere açık" (f=2), "ahlaklı" (f=1), "demokratik" (f=2), "otoriter" (f=1), "istikrarlı" (f=1), "kararlı" (f=2) ve "öngörülü" (f=2) olmalıdır.

"Öğrenci ihtiyaçlarını iyi analiz etmeli ve diğer eğitimcilerle bu yönde iyi iletişim kurabilmelidir. Birleştirici ve ikna edici olmalıdır" (K1).

"Değişime önderlik ederek, gelişim için bitmek tükenmek bilmeyen bir enerjiye sahip olmalı. Özgüven ve ahlak en önemli kriterdir" (K2).

"Etkili iletişim ve empati yapma becerisine sahip olmalı. Adaletli ve dürüst olmalı. Demokratik ve kararlı olmalı. Yeniliklere açık olmalı, dijital yetkinliğe sahip olmalı" (K5).

"Dürüst, adil, kararlı, yeni fikirlere açık, iletişim gücü yüksek bir kişilikte olmalıdır" (K6).

Tablo 3. Eğitim Liderlerinin İletişim Becerilerinin Niteliği

| Tema | Kodlar | Frekans |
|-------------------|--------------|---------|
| İletişim Becerisi | Empati | 3 |
| | Net | 2 |
| | Çözüm Odaklı | 2 |
| | Açık | 4 |
| | Anlaşılır | 2 |

Tablo 3'ü incelendiğimizde eğitim liderlerinin iletişim becerilerinde “empati” ($f=3$), “net” ($f=2$), “çözüm odaklı” ($f=2$), “açık” ($f=4$) ve “anlaşılır” ($f=2$) gibi nitelikler taşıması gerekliliği öğretmenlerce vurgulanmıştır.

“Açık ve anlaşılır yönlendirmelere dikkat etmelidir. Geçiş sürecinin sancularını önemsemeli ve çözüm odaklı olmalıdır” (K3).

“Açık, anlaşılır bir üslup kullanılmalıdır. Diğer personellerle empati kurmayı ihmal etmemeli ve bunu onlara hissettirmelidir. Söyledikleriyle davranışları uyumlu olmalıdır. Kaba sert söylemlerden kaçınmalıdır” (K4).

“Açık ve net olmalı. Laf taşımamalı. Görev tanımını aşmamalı” (K8).

Tablo 4. Eğitim Liderlerinin Öğretmen Olması

| Tema | Kodlar | Frekans |
|-----------------|-------------------|---------|
| Öğretmen Olması | Gerekli | 11 |
| | Önemli | 3 |
| | Şart Değil | 2 |
| | Profesyonel Lider | 1 |

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim liderlerinin öğretmen olmasının “gerekli” ($f=11$) olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılardan eğitim liderlerinin öğretmen olmasının “önemli” ($f=3$) olduğunu belirtenlerin yanısıra öğretmen olması “şart değil” ($f=2$) ve “profesyonel lider” olabileceği şeklinde görüş belirtenlerde olmuştur.

“Bana göre gereklidir. Çünkü öğretmen olup eğitim sahasında öğrencileri tanımalıdır. Öğrenci ihtiyaçlarına göre daha doğru hareket edebilir” (K1).

“Bence önemlidir. Öğretmen olması okulun ve öğrenci öğretmen üçgeninin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama potansiyeline sahip olması elzemdir” (K2).

“Öğretmen olması şart değildir. Liderlik, okumuş olma şartını barındırmaz” (K8).

Tablo 5. Eğitim Liderliğinde Mesleki Deneyim

| Tema | Kodlar | Frekans |
|-----------------|-------------|---------|
| Mesleki Deneyim | Önemli | 13 |
| | Değişebilir | 1 |
| | Tecrübeli | 5 |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitim liderliğinde mesleki deneyim “önemli” ($f=13$) ve eğitim liderinin “tecrübeli” ($f=5$) olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Katılımcı öğretmenlerden mesleki deneyim duruma göre “değişebilir” ($f=1$) şeklinde görüş belirten de olmuştur.

“Önemlidir. Hayat tecrübeler üzerine şekillenir. Mesleki geçmiş yaşantılar eğitim liderliğinde avantaj sağlar” (K6).

“Mesleki deneyim bir liderin daha önce yaşadıklarından edindiği tecrübeyi özellikle mesleğe yeni başlayan ve ilk yıllarını yaşayan öğretmenler için önem kazanmaktadır” (K9).

“Süreç ve sosyolojik yapıya göre deneyimi olup olmayacağı değişebilir” (K3).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Liderlik tutumları eğitim ortamını nasıl etkiler?” şeklindedir. Bu alt problemin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin söz konusu alt probleme dair görüşlerini ifade eden bulgular altta yer alan Tablo 6, 7, 8, 9 ve 10 şeklinde sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Liderlerinde Baskıcı Tutum

| Tema | Kodlar | Frekans |
|---------------|------------------------|---------|
| Baskıcı Tutum | Olumsuz Etki | 7 |
| | Verimsiz Eğitim Ortamı | 4 |
| | Düşük Motivasyon | 5 |
| | Gergin Hava | 2 |
| | Hata | 1 |
| | Keyifsiz İş Ortamı | 1 |
| | Huzursuzluk | 2 |
| | Tepki | 2 |

Tablo 6’ya göre öğretmenler baskıcı lider tutumunun eğitim ortamında “olumsuz etki” ($f=7$) oluşturduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda baskıcı tutum öğretmenlere göre “verimsiz eğitim ortamı” ($f=4$), “düşük motivasyon” ($f=5$), “gergin hava” ($f=2$), “keyifsiz iş ortamı” ($f=1$) ve “huzursuzluk” ($f=2$) oluşturmaktadır. Baskıcı tutum “hata” ($f=1$) yapılmasını arttırmakta ve “tepki” ($f=2$) meydana getirmektedir.

“Çoğunlukla olumsuz etkiler. Baskıcı tutum verimsiz bir eğitim ortamı oluşturur ve motivasyonu düşürür” (K1).

“Baskıcı liderlik eğitim ortamını olumsuz etkiler. Ortam barışını, demokratik havayı bozar. Eğitim paydaşlarının motivasyonunu olumsuz etkiler” (K5).

“Eğitim ortamında gergin bir hava oluşturur. Öğretmenler, öğrenciler baskı altında daha fazla hata yapabilir, motivasyon düşük olur” (K6).

Tablo 7. Eğitim Liderlerinin İyi Niyetli Tutum Sergilemesi

| Tema | Kodlar | Frekans |
|------------------|------------------|---------|
| İyi Niyetli Olma | Dezavantaj | 4 |
| | Suistimal Edilen | 7 |
| | Yapıcı | 2 |
| | Dengeli | 3 |
| | Ölçülü | 3 |
| | Sınırlı | 1 |

Tablo 7. incelendiğinde öğretmenler eğitim liderlerinin iyi niyetli tutumunun “dengeli” ($f=3$), “ölçülü” ($f=3$), “sınırlı” ($f=1$) ve “yapıcı” ($f=2$) olması gerektiğini düşünmektedir. Aksi halde iyi niyetli tutumun “suistimal edilen” ($f=7$) bir “dezavantaj” ($f=4$) olduğunu vurgulamaktadırlar.

“İyi niyet, karşıdaki kötü niyeti algılayamamaya yol açabilir. Bu açıdan dezavantaj olabilir. Öte yandan iyi niyetli olmak genellikle yapıcı olmayı yanında getirir” (K1).

“Eğitim lideri iyi niyet konusunda her zaman dengeli davranmalıdır. İyi niyetinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından suistimal edileceğini aklından çıkarmamalıdır. Aksi halde okulun düzeni büyük ölçüde bozulur” (K4).

“İyi niyetli olmak elbette bir erdemdir. Fakat muhataplarının istismarına da yol açabilir. Ölçülü iyi niyetli ol ancak eğitimin gerekli algı prensiplerinden taviz verme” (K7).

8. Eğitim Liderlerinin Paydaşlara Eşit Yaklaşımı

| Tema | Kodlar | Frekans |
|--------------------------|-----------------|---------|
| Paydaşlara Eşit Yaklaşım | Objektif/Nesnel | 4 |
| | İltimas | 2 |
| | Adil | 6 |
| | Dürüst | 2 |

Tablo 8'e göre iyi bir eğitim lideri tüm paydaşlara "nesnel" ($f=4$) yaklaşım gösterir. Profesyonel bir eğitim lideri çalıştığı kurumda akraba ve arkadaşları dahi bulursa "iltimas" ($f=2$) göstermez, herkese "adil" ($f=6$) ve "dürüst" ($f=2$) davranır.

"Eğer liderde eşitlik, hakkaniyet, adalet, samimiyet, kurum kültürü gelişmiş ise aynı kurumda yakın arkadaş veya akrabasının bulunmasının olumsuz bir etkisi olmaz" (K5).

"Adaletli bir lider ise olumsuz etkilemez. Herkese eşit mesafede olması olumlu etkiler" (K10).

"Çalışma ortamında yakınının bulunması meslek motivasyonu açısından olumlu olabilir. Ancak bir liderin çoğu zaman objektif olmasını engeller" (K1).

Tablo 9. Eğitim Liderlerinin Öğretmenlere Dönütler Sağlaması

| Tema | Kodlar | Frekans |
|----------------|-------------------|---------|
| Dönüt Sağlayan | Olumlu | 6 |
| | Değerli Hissetme | 2 |
| | Motivasyon | 3 |
| | Performans Artışı | 3 |
| | Gelişime Fırsat | 3 |
| | Çalışmaya Sevk | 2 |

Tablo 9 incelendiğinde eğitim liderinin öğretmenlere dönütler vermesi eğitim ortamını "olumlu" ($f=6$) etkiler. Öğretmenlerin kendilerini "değerli hissetmesini" ($f=2$) sağlayarak "motivasyon" ($f=3$) ve "performans artışı" ($f=3$) sağlar. Aynı zamanda "gelişime fırsat" ($f=3$) ve "çalışmaya sevk" ($f=2$) artar.

"Doğru, yanlış veya eksik olarak tespit edilen durumların ifade edilmesi iletişim engellerini kaldırır. Buna bağlı olarak her paydaş kendini değerli hisseder" (K3).

"Böyle bir davranış kesinlikle öğretmenleri motive edecek ve eğitim sürecine olumlu katkıları olacaktır" (K4).

"Olumlu ya da olumsuz verilen dönütler öğretmenin kendini geliştirmesine, performansının artmasına fayda sağlar. Amaca yönelik çalışmasına katkıda bulunur" (K6).

Tablo 10. Eğitim Liderlerinin Motive Edici Olması

| Tema | Kodlar | Frekans |
|--------------|-----------------|---------|
| Motive Edici | Mesleki Doyum | 1 |
| | Ödül | 2 |
| | Samimi | 2 |
| | Güdüleme | 1 |
| | Eğitim Kalitesi | 2 |
| | Başarı Duygusu | 2 |

Tablo 10'a bakıldığında eğitim liderinin motive edici tutumu "mesleki doyum" ($f=1$), "güdüleme" ($f=1$), "eğitim kalitesi" ($f=2$) ve "başarı duygusu" ($f=2$) gibi durumları arttırmaktadır. Eğitim lideri "samimi" ($f=2$) bir tavır ve "ödül" ($f=2$) sistemini motivasyon için kullanabilir.

"Ulaşılabilir hedeflerle başarı duygusunu tattırıp eğitimin kalitesini ve motivasyonu arttırabilir. Kişisel ilgi ve yeteneklere yönelik pekiştirmeçerler sunabilir" (K6).

"Kurum çalışanları ödüllendirilmeli, saygı duymalı ve onların okul içi ve okul dışında varsa problemleriyle yakinen ilgilenmeli" (K7).

“Çalışanların sırtında sıcak bir el olmalı, onları güdüleyebilmeli, başarıdan daha çok başarısızlıklarında onlara destek olmalıdır” (K8).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine geçilmesi neden gereklidir?” şeklindedir. Bu alt problemin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin söz konusu alt probleme dair görüşlerini ifade eden bulgular altta yer alan Tablo 11, 12, 13 şeklinde sunulmuştur.

Tablo 11. Eğitim Liderliğinin Eğitim Yöneticiliğinden Farkları

| Tema | Kodlar | Frekans |
|------------------------------------|-------------------------------|---------|
| Liderliğin Yöneticilikten Farkları | Öğrenciyle İç İçe | 1 |
| | Yenilikçi | 2 |
| | Orijinal Fikirleri Benimseyen | 2 |
| | Değişime Açık | 2 |
| | İnsan Odaklı | 1 |
| | Model Olan | 1 |
| | İlham Verici | 1 |
| | Esnek | 2 |
| | Demokratik | 2 |

Tablo 11 incelendiğinde eğitim liderleri “öğrenciyle iç içe” ($f=1$), “yenilikçi” ($f=2$), “orijinal fikirleri benimseyen” ($f=2$), “değişime açık” ($f=2$), “insan odaklı” ($f=1$), “model olan” ($f=1$), “ilham verici” ($f=1$), “esnek” ($f=2$) ve “demokratik” ($f=2$) gibi özellikleriyle eğitim yöneticilerinden farklılık göstermektedir.

“Eğitim liderliği öğrenciyle daha iç içedir. Eğitim yöneticiliği daha geniş bir sorumluluk alanına sahiptir” (K1).

“Eğitim yöneticisi okulu mevcut sistemin eksiksiz olarak uygulanmasından sorumludur. Empati yeteneği güçlüdür. Eğitim lideri yenilikçi orijinal fikirleri benimser. Değişime açık ve insan odaklıdır” (K2).

“Eğitim lideri hedeflere ulaşma noktasında ilham kaynağı olur, motivasyonu ve çalışma azmini güçlendirir. Eğitim yöneticisi ise ortamı düzenler, işlerin işleyişini kontrol eder. Yöneticiler genelde tek tip benzer kişilerdir” (K6).

“Eğitim yöneticileri okulda kendilerini otorite olarak görürken eğitim liderlerinde böyle bir anlayış yoktur. Eğitim liderleri her zaman kişisel hırslarını bir tarafa bırakan ve model olan kişidir. Eğitim yöneticileri genellikle sürecin dışında yer alırken eğitim liderleri bu yolculuğun içinde aktif olarak yer alır” (K4).

Tablo 12. Eğitim Liderlerinin Öğretimi Planlama Görevleri

| Tema | Kodlar | Frekans |
|---|-------------------------------|---------|
| Eğitim Liderinin Öğretimi Planlama Görevi | Özgün Planlama | 2 |
| | İnisiyatif Kullanabilme | 1 |
| | Tüm Süreci Planlama | 2 |
| | Alt Yapısal Donatım Hazırlama | 1 |
| | İhtiyaçları Belirleme | 2 |
| | Öncü Olma | 1 |
| | Yönlendirici | 2 |

Tablo 12’yi incelediğimizde öğretmenler eğitim liderinin öğretimi planlamaya yönelik “özgün planlama” ($f=2$), “inisiyatif kullanabilme” ($f=1$), “tüm süreci planlama” ($f=2$), “alt yapısal donatım hazırlama” ($f=1$), “ihtiyaçları belirleme” ($f=2$), “yönlendirici” ($f=2$) ve “öncü olma” ($f=1$) gibi misyonları taşımaları gerektiğini düşünmektedir.

“Lider ve yöneticiler birlikte hareket edip inisiyatif kullanabilmelidir. Yönetime öğretmen, öğrenci ve veli de dahil edildiği vakit o okul gerçekten proje üreticisi ve etkili okul olur” (K2).

“Alt yapısal donatım hazırlamak, motivasyonu sağlamak, tüm süreci planlamak, olası riskleri üstlenmek onun temel sorumluluğu sayılabilir” (K3).

Eğitimin öğretimin aksamadan, kurumun amaçlarına yönelik işlemesi noktasında yönlendirici olmalı. Çalışmaları takip etmeli. Eğitimin paydaşları ile iletişim halinde olmalıdır” (K6).

Tablo 13. Eğitim Liderliğinde Denetimin Etkisi

| Tema | Kodlar | Frekans |
|-----------------------------|-----------------------------|---------|
| Liderlikte Denetimin Etkisi | Objektif | 3 |
| | Adil | 2 |
| | Kriterlere Uygun | 2 |
| | Rehberlik | 2 |
| | Yönlendirme | 3 |
| | Çağa uygun Yöntem Teknikler | 1 |
| | Etkin | 1 |

Tablo 13’e baktığımızda eğitim liderlerinin “objektif” ($f=3$), “adil” ($f=2$), “kriterlere uygun” ($f=2$), “çağa uygun yöntem teknikler” ($f=1$) kullanılarak “etkin” ($f=1$) bir şekilde denetlenmesinin gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu denetimin amacı “rehberlik” ($f=2$) ve “yönlendirme” ($f=3$) olmalıdır.

“Denetim objektif ve yapıcı olursa olumlu etkiler. Aksi durumda olumsuz etkileri olur” (K1).

“Deneti dediğimiz gibi adil, kriterlere uygun ve objektif olabilmeli. Diktatörlük meyilli ve keskin davranış modüllü bir liderliğin okula bir ivme kazandıracığını düşünmüyorum. Eğitim liderleri de denetlenmeli fakat bununda kriterleri olabilmeli” (K2).

“Denetim kelimesinin anlamı itibarıyla panik ve korku yarattığını düşünmekle beraber, eğitim liderlerinin rehberlik ve yönlendirme kavramı ile denetlenmesi tarafların objektif olmasını sağlayacaktır. Liderin bu bakış açısıyla değerlendirilmesi eksi ve artılarını görme fırsatı vereceğinden organizasyon açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır” (K3).

“Eğitim liderinin denetiminden ziyade yapılacak rehberlik liderlik kalitesini artırır” (K5).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde eğitim liderlerinin yetiştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlardan yola çıkarak ortaya konulan öneriler yer almaktadır. Çalışmanın birinci alt problemi olan eğitim liderinin mutlaka sahip olması gereken özellikler ile ilgili elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim liderini yol gösteren ve paydaşları organize eden kişi olarak tanımlamıştır. Eğitim lideri belirli amaçlar doğrultusunda grup üyelerini başarı elde etmeye yönlendiren, yapılan çalışmaların koordinasyon ve kontrolünü sağlayan, tüm bu amaçların gerçekleşebilmesi için birtakım yetenek ve özellikleri taşıyan birey olarak tanımlanmıştır (Gürüz & Gürel, 2006, s. 22). Eğitim liderliği görevine getirilecek kişinin mutlaka öğretmen olması gerektiği öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından gerekli olarak görülmektedir. Bu yönde görüşün temel sebebi ise eğitim ortamını bilen ve doğru değerlendirebilen öğretmenlerin iyi bir lider olabilecek olmalarıdır. Aynı zamanda güçlü kişilik özellikleri ve etkili bir iletişim becerisi de eğitim liderinin mutlaka taşıması gereken özelliklerdir. Eğitim liderliği görevini yerine getirecek kişi yerine getireceği görevlerin teknik yanlarını bilmenin yanı sıra insanlarla iletişimde etkiyi nasıl arttırabileceğini bilmeli; eğitimle ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreci ve uygulamaları, grup dinamiği vb. konularda olduğu kadar öğretim program içerikleri, değerlendirilmeleri ve geliştirilmeleri gibi konularda da yetkin olmaları günümüz okul müdürleri için oldukça elzemdir (Şişman, 2002, s. 24-26).

Günümüz okul müdürleri; alan uzmanlığı, kamu yöneticiliği, sosyal mühendislik, politika belirleyiciliği, işletmecilik, teşkilatçılık, çevre liderliği, aktif bir toplum üyesi olma, değişime direnç göstermeme ve iyi bir eğitim lideri olarak birçok role samimi bir şekilde

uyum sağlamalıdır (Gülşen, 2009, s. 6). Çalışmanın ikinci alt problemi olan liderlik tutumlarının eğitim ortamını nasıl etkileyeceği ile ilgili elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler baskıcı bir tutum sergileyen eğitim liderinin eğitim ortamını olumsuz etkileyeceği, eğitim verimini düşüreceği ve öğretmen motivasyonunu azaltacağı konularında hemfikirdirler. Eğitim liderinde dengeli ve ölçülü bir iyi niyet halinin ise yapıcı etkileri olacağını düşünmektedirler. Ölçüsüz iyi niyetin ise suistimale açık olacağı ve bu sebeple dezavantaja dönüşeceğini vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim liderinin paydaşlara eşit yaklaşım göstermesi ve onları motive edici bir tavır sergilemesi eğitim ortamında istendik birçok olumlu çıktıyı da beraberinde getirecektir. Bu sonuçlar doğrultusunda demokratik tutum sergileyen eğitim liderlerinin eğitim ortamını olumlu etkileyeceği ve paydaşlara kendilerini değerli hissettireceği söylenebilir. Bu tarz liderlikte çalışan ve yapılacak iş her ikisi de önemsenir ve kararların alınmasında grubun katılımı desteklenerek özendirilmekte böylece birlikte kararlar alınmaktadır (Schermerhon, 1984, s. 316). Bunun yanı sıra lider, amaca götüren süreçte alternatif teknik yardımlar sunan fakat görev dağılımını gerçekleştirirken ve çalışmanın sürdürülme sürecinde gruba serbestlik sağlayan, olumlu ve olumsuz eleştirilerde de nesnellik gösterebilir (Schermerhon, 2001, s. 268).

Demokratik liderler, paydaşlar üzerinde otorite kurmak yerine onları desteklerler. Sahip olduğu birtakım kişisel özelliklerinin yanında grubun amacını ön planda tutması sevgi, saygı ve güven kazanımını da beraberinde getirir. Bu liderler astları konumundaki kişilerle problemlere birlikte çözüm arar, iş birliği içinde davranır, teklif ve önerilerde bulunurlar (Akşit, 2008, s. 110). Demokratik liderlerin aktif olduğu örgütlerde kararlar hep birlikte alındığı için hata ihtimali en aza iner.

Bir liderin etik davranışlar sergilemesi de eğitim ortamını son derece etkilemektedir. Etik liderliği, astlarını etkileme için moral güç kaynaklarının kullanımı şeklinde tanımlayabiliriz (Çelik, 2000, s. 90). Her meslek ve örgüt için geçerli olabilecek etik ilkeler ve bu ilkelerin dayandığı genel normlar bulunmaktadır. Lider konumunda yer alan yöneticiler için bu normlar; eşitlik, tarafsızlık, adalet, sorumluluk, insan haklarına saygı, hukukun üstünlüğü, saygı, sevgi, hümanizm, hoşgörü, olumlu insan ilişkileri, hak ve özgürlükler, tutumluluk, emeğin hakkını verme, açıklık olarak sıralanabilir (Aydın, 2001, s. 47-59). Çalışmanın üçüncü alt problemi olan eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine geçilmesinin gerekliliği ile ilgili elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim liderliğinin birçok özellik bakımından eğitim yöneticiliğinden ayrıldığını ifade etmiştir. Eğitim liderleri daha yenilikçi, özgün, değişime açık, inisiyatif kullanabilen, çağa uygun yöntem ve teknikleri kullanan, öncü ve lider konumundaki bireyler olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim liderleri için uygulanacak objektif ve adil bir denetimin olumlu etkileri olacağı belirtilmiştir. Bu denetimin bir değerlendirmeden ziyade yönlendirme ve rehberlik amacı taşıması eğitim liderlerinin başarısını arttırıcı olacaktır.

Liderlik, yöneticilikle aynı anlama gelmemektedir. Yönetim içinde otorite, emir verme, rasyonelite, kurallar, prosedürler, kontrol gibi kavramları barındırırken; liderlik yaratıcılık, öngörülme olma, risk alabilme, duyguları göz ardı etmeme, değerleri ön planda tutma, meydan okuma gibi kavramları barındırarak; insanları belli hedefler doğrultusunda duygu ve düşünce olarak etkileyip yönlendirebilmektir. Bu nedenle lider yöneticiden farklı olarak birtakım yeteneklere, özelliklere ve güçlere sahip olmalıdır (Şişman, 2002, s. 17-18).

Yöneticilik anlayışının son bulunduğu noktada liderlik kendini göstermeye başlar. Ödül, ceza, kontrol ve inceleme gibi durumlar son bulup yenilikçilik, kişisel özellikler, cesur adımlar ön plana çıktığında liderlikten söz edilebilir.

Yönetici ve lider karşılaştırıldığında karşımıza birçok fark çıkar. Yöneticinin odak noktası idare etmek, liderin ise yenilikler yapmaktır. Yöneticiler birbirine benzer ama lider birtakım özellikleri ile farklılık gösterir. Yöneticiler mevcut düzeni koruyup devamlılığı sağlamaya çalışır, lider ise sürekli geliştirmeye çalışır. Yöneticinin yoğunlaştığı nokta sistem ve yapı iken, lider insan kaynağına yoğunlaşır. Yönetici kontrol altında tutmaya çalışırken, lider güven toplamaya çalışır. Kısa vadeli düşünceler yöneticiler tarafından uzun vadeli

düşünceler ise liderler tarafından uygulanır. “Nasıl” ve “ne zaman” soruları daha çok yöneticiler tarafından sorulurken, lider “ne” ve “niçin” sorularını tercih eder. İşleri doğru şekilde yapmak yönetici tarafından, doğru işi yapmak ise lider tarafından gerçekleştirilir. Yönetici mevzuat gücü ile yetkilidir, lider ise kişilik gücü ile etkilidir (Atlıoğlu & Şahin, 2002, s. 16). Yönetici yetkilerini paylaşmaz fakat lider astlarına görev dağılımı ile yetki dağıtır. Yönetici konumunu korumak için astlarının kendini geliştirmelerine destek vermez iken, lider astlarını bu konuda cesaretlendirir ve bilgi birikimini aktarmaya çalışır (Erdoğan, 2000, s. 42).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda günümüzde daha nitelikli bir eğitim için eğitim liderliğinin varlığı şarttır. Bu nedenle eğitim liderliğine dair uygulanacak eğitimlerin nitelik ve nicelik olarak sayılarının artırılması gerekmektedir. Göreve getirilen her okul müdürü kaliteli bir liderlik eğitimi almalıdır. Görevini sürdüren okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ne derece ortaya koyabildikleri incelenmelidir. Hizmet içi eğitim programlarıyla eğitime dair tüm gelişmeler eğitim liderlerine sürekli kazandırılmalıdır. Eğitim lideri olarak görevlendirilecek kişilerin sadece bilgi birikimi değil aynı zamanda kişilik özellikleri de dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda liderlik tutumları göz önünde bulundurularak eğitim ortamını olumlu yönde etkileyecek demokratik ve dönüştürücü liderlik tutumlarının geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akşit, H. (2008). *Yönetim ve Yöneticilik*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi, Başlangıçtan 1998'e* (Gözden geçirilmiş 3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. 6.Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anderson, M.E. (1991). *Principals: How To Train, Recruit, Select, Induct And Evaluate Leaders For America's Schools*. Eric Clearing House On Educational Management. College Of Education. University Of Oregon.
- Antel, S. (1940). *Tanzimat Maarifi*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002, Yaz). Liderlik Anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*. 155, 16-22.
- Aydın, Pehlivan, İ. (2001). *Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Eğitim Müfettişi Yetiştirme Uygulamaları: Sorunlar Öneriler. *Çağdaş Eğitim*, (307), 22-40.
- Başgöz, İ. & Wilson, H. (1968). *Educational Problems in Turkey 1920-1940*. Netherlands: Indiana University Press.
- Bottoms, G.& O’Neill, K. (2001). *Preparing A New Breed Of School Principals: Its Time For Action* Southern Regional Education Board. 592 10th St. N.W. Atlanta, GA 30318.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erdoğan İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gülşen, C. (2009). Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş. *Gönüllü Eğitim*, 13, 4-6.
- Gürüz, D. & Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20 (5), 158-165.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi. Kuram ve Türkiye’de Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kazamias, A. (1966). *Education and The Quest for Modernity in Turkey*. London: George Allen & Unwin Ltd.

- Kelley, C; & Peterson, K. (2000). *The Work Of Principals And Their Prepartion: Addressing Critical Needs For The 2/St Century*. National Center On Education And The Economy.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu*. Ankara: Uzman Yayınları.
- Schermerhon, J.R. (2001). *Situational Leadership Conversations with Paul Hersey*. Center for Leadership Studies.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Yıl: 29, Sayı: 307, Tekışık Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1965). *Osmanlı Devleti’nin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2005, 2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.