



Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Öğretmen Liderliği

Yüksek Lisans Tezi

Hasan Eriş

Danışman
Doç. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Lefkoşa



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hasan Eriş'e ait "Öğretmen Liderliği" adlı çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Cem BİROL

.....

Üye: Doç. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Murat TEZER

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Cem Birol

Enstitü Müdürü



ÖZET

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulur ve o amaçları gerçekleştirebildikleri oranda varlıklarını sürdürebilirler. Bu amaçlara ulaşmaları da ancak iyi bir yönetim, aynı amaca yönlendirilmiş ve aynı değerleri paylaşan bireylerin varlığı ile olasıdır. Anlaşılacağı üzere örgütler, yönetim ve çalışanlar tarafından sahiplenildiği oranda amaçlarını gerçekleştirip başarıyı yakalayabilmektedirler.

Eğitim örgütlerinin de her ne kadar da aynı işleyişe sahip olsa da, diğer örgütlere göre daha farklı bir yapıya sahiptirler çünkü bu örgütlerin hammaddeyi insandır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin işleyişi diğer örgütlere göre biraz farklılık göstermektedir. Eğitim örgütleri birebir insanla ilişkili olan yapıdadırlar ve bütün bu eğitim bileşenlerinin ortak bir uğraşı ile amaçlarına ulaşabilirler. Ancak eğitim örgütlerinde bir unsur vardır ki o unsurun etkinliğini artırmadığınız sürece isterseniz en mükemmel sistemleri yerleştirmiş olun boşuna bir çaba olacağı düşünülmektedir. Bu unsur, eğitimci olan personel yani öğretmenlerdir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler bu işin önemli birer unsuru oldukları fikrine inanmalı ve pratikte bu işin içine dahil edilmelidirler. Merkezi ve kararların tepeden inme bir anlayışla alındığı eğitim örgütlerinde, bu kararları uygulayacak olan öğretmenler yönetsel kararlar ve uygulamaların dışında tutulduğunda eğitimsel amaçlara ulaşmak daha da güçleşecektir. Bu nedenle yıllardır ihmal edilen ancak son yıllarda daha çok dikkat çeken öğretmenlerin daha etkin oldukları anlamına gelen öğretmen liderliği, eğitim örgütleri için yeni bir alan olmaya başlamıştır.

Bu çalışma, alanyazındaki bilgilerin incelenmesi ve konu ile ilgili yapılan araştırmaya sonuçlarının incelenmesine dayalı olarak, yapılmış bir literatür çalışmasıdır. Çalışmada, eğitim örgütlerinin en dinamik öğeleri olan öğretmen liderliğinin ne olduğu ve nasıl daha fazla geliştirileceği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle öğretmen liderliğinden önce liderliğin genel tanımları ile liderliğin bir örgütte neden bu kadar önemli olduğu ele alınmıştır. Sonuç olarak, öğretmen liderliği kaçınılmaz bir şekilde öğretmenin öğrenmesine bağlıdır ve mesleki gelişim için çok etkilidir. Öğretmen liderliği işbirliği ve mesleki öğrenim fırsatları verir ve okul ve sınıf değişimini olumlu yönde etkiler. Bu tür liderlik öğretmenlerin okulda mesleki karar vermede daha fazla etkin olarak okul gelişiminin devamlılığına katkıda bulunmalarını sağlar.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar temelinde belirli stratejilerin etkili uygulanabilmesi için bir takım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretmen Liderliği, Eğitim Örgütü

SUMMARY

Organizations are established to achieve certain goals and they exist to the extent they achieve their goals. To reach their goals is only possible through a good administration and a group of individuals who are administrated for with the same goal and who share the same values. Organizations achieve their goals and become successful to the extent they are passed by the administration and the staff.

Through educational organizations have a similar functioning with the other organizations, they have a different structure from the others because the raw materials for educational organizations are the human beings. Thus, the functioning of educational organizations show differences compared to other organizations. Educational organizations have a one-to-one relationship structure. However, educational organizations have such an element, that without improving effectiveness of that element even if you fix the perfect systems; it will be a useless effort. This element is the academic educational staff, who are the teachers. Within educational organizations teachers should believe in the idea that they are an important part of this element and be involved into the practical aspect of this process. In a centralized system where decisions are taken with a top-down approach, when teachers as the implementers of the decisions are kept outside this decision making mechanism, it becomes difficult to reach educational aims. For this reason, teachers who have been neglected for years but has been the focus of attention in recent years, leads teacher leadership to become a new field for educational organizations.

This is a literature based on the examination of the related theoretical knowledge and related empirical research results. In this study, the focus is on the most dynamic element of educational organizations, definition of teacher leadership and how it could be improved. Therefore, before defining teacher leadership, the leadership in its general terms is defined and the reasons why leadership is important in an organization is underlined. As a result, teacher leadership unavoidably depends on the teacher's career. Teacher leadership provides cooperation and professional opportunities and supports school and class transformation in a positive way. This type of leadership enables teachers to have an active role in making professional decisions which contributes to the development of school.

Depending on the results of the study, some suggestions are offered to enable the effective implementation of certain strategies.

Key Words: Leadership, Teacher Leadership, Educational Organizations

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	2
ABSTRACT.....	4
AMAÇ	5
ÖNEM.....	5
SINIRLILIKLAR.....	5
YÖNTEM.....	6

BÖLÜM I

LİDERLİK

1.1 Lider Nitelikleri.....	8
1.1.1 Lideri Furum ve Koşullar Belirler.....	8
1.1.2 Liderlik Zor ve Karmaşık Bir Olgudur.....	9
1.2 Temel Liderlik Özellikleri.....	10
1.2.1 Özgüven	11
1.2.1 Tutarlı Kişilik.....	11
1.2.3 Samimiyet.....	11
1.2.4 Canlılık.....	11
1.3 Liderlik Teorileri.....	11

BÖLÜM II

2.1 Öğretmenlerde Bulunan Kişisel ve Mesleki Özellikler.....	14
2.1.1 Etkili Bir Öğretmende Bulunan Kişisel Özellikler.....	14
2.1.1.1 Hoşgörülü ve Sabırlı Olma.....	15
2.1.1.2 Açık Fikirli, Esnek ve Uyarlayıcı Olma	15
2.1.1.3 Sevecen, Anlayışlı ve Esprili Olma	16
2.1.1.4 Yüksek Başarı Beklentisi Oluşturma	16
2.1.1.5 Cesaretlendirici ve Destekleyici Olma	17
2.1.2 Etkili Bir Öğretmende Bulunan Mesleki Özellikler.....	17
2.1.2.1 Genel Kültür.....	17
2.1.2.2 Konu Alanı Bilgisi.....	18
2.1.2.3 Mesleki Beceri ve Yeterlikler.....	18
2.1.2.3.1 Öğrenci Sürecini Planlama.....	18
2.1.2.3.2 Çeşitlilik Getirebilme.....	18
2.1.2.3.3 Öğretim Süresini Etkili Kullanma.....	19
2.1.2.3.4 Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme.....	19
2.1.2.3.5 Öğrencilerdeki Gelişimi izleme	20

2.2	Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılması.....	20
2.2.1	Eleştirel Düşünme	21
2.2.2	Eleştirel Düşünmede Oluşturmacılık Teorisi	21
2.2.3	Yaratıcı Düşünme Açısından Öğrenme Çevresinin Bazı Bileşenleri.....	22
2.2.4	Eleştirel Düşünme Becerisi Oluşturmada Öğrtmenin Rolü.....	23
2.3	Problem Çözme Yaklaşımı ve Eleştirel Düşünme İçin Türkiye’de Yapılan Deneme/Pilot Çalışmalar.....	25
2.4	İletişim.....	28
2.4.1	İletişim Süreci.....	32
2.4.2	Okulda İletişim.....	33
2.4.2.1	Öğretmen – Veli İletişimi	34
2.4.2.2	Öğretmen – Yönetici İletişimi.....	35
2.4.2.3	Öğretmen – Öğretmen İletişimi.....	36
2.4.2.4	Öğretmen – Öğrenci İletişimi.....	36
2.5	Çoklu Zeka Kuramı	42
2.5.1	Çoklu Zeka ve Bireysel Gelişim	43
2.5.2	Çoklu Zeka ile Ders Planlama.....	44
2.5.3	Öğretmenin Görevleri.....	46

BÖLÜM III

3.1	Öğretmen Liderliği ve Öğrenci Başarısı	47
3.2	Liderlik Fırsatlarının Ortaya Çıkması.....	49
3.2.1	Başlangıç Öğretmen Destek Programları.....	49
3.2.2	Okul Merkezli Karar Verme.....	50
3.2.3	Profesyonel Gelişim Okulları	50
3.2.4	Koçluk.....	50
3.3	Öğretmen Liderlik Becerilerini Öğrenmek.....	50
3.4	Öğretmen Liderliğinin Tanımı.....	54
3.5	Öğretmen Liderliğinin Faydaları.....	57
3.5.1	Okul Ekililiğini Geliştirme.....	57
3.5.2	Öğretmen Etkililiğini Geliştirme.....	59
3.5.3	Okul Gelişimine Katkıda Bulunma.....	60
3.5.4	Öğretmen Morali ve Sürdürme.....	61
3.6	Öğretmen Liderliğini Geliştirmede Eleştirel Yansıtma.....	62
3.7	Öğretmen Liderliğin Engelleri.....	63
3.7.1	Örgütsel Engeller.....	63

3.7.2 Mesleki Engeller.....	64
3.8 Öğretmen Liderliğini Ortaya Çıkarma ve Destekleme.....	65
3.9 Öğretmen Liderler Ne Yaparlar?.....	68
3.10 Lider Öğretmenleri Yetiştirme ve Destekleme.....	71
3.11 Lider Öğretmenin Sınıf Yönetimi Sınıf İçi Becerileri.....	74
3.12 Lider Olarak Öğretmen Tipleri.....	74
3.12.1 Otoriter Liderlik.....	75
3.12.2 Demokratik Liderlik.....	76
3.12.3 Serbest Liderlik.....	76
3.13 Sınıf Yönetimi İlkeleri.....	82
3.14 Lider Öğretmenler ve Eşitlik Konuları.....	83
3.15 Öğretmen Liderliğini Geliştirme.....	84
3.16 Okula Dayalı Hizmet İçi Eğitim Modelleri.....	85
3.16.1 Danışmanlık Sistemi.....	85
3.16.2 Çalışma Grupları.....	86
3.16.3 Meslektaş Değerlendirmesi.....	87
3.16.4 Ortak Değerlendirme.....	89
3.16.5 Aksiyon Araştırması.....	90
3.16.6 Örnek Olay İncelemesi.....	92

BÖLÜM IV

4.1 Sonuçlar.....	93
4.1 Karar Verenler İçin Sonuçlar.....	93
4.2 Uygulayanlar İçin Sonuçlar.....	93
4.3 Araştırma İçin Sonuçlar.....	94
4.4 Derin Düşünme.....	94
KAYNAKÇA.....	95

Amaç:

Eğitim kurumları bireylere eğitim hizmeti sunmaktadırlar. Eğitim ve öğrenme, değişmek demektir. Bu tür bir değişim, sürekli olarak yeni bilgi ve teknolojileri eğitim sistemine uyarlayabilmekle olanaklıdır. Yani bilginin kendisi ve yönetilme becerisi değişim ve çağın gereklerini yerine getirebilme kapsamında önem teşkil etmektedir.

Bu çalışmanın amacı Liderlik, Eğitimde Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Öğretmen Liderliği başlıkları dahilinde literatürü yerel ve evrensel düzeyde incelemek ve elde edilen bulgular dahilinde konuyla ilgili önerilerde bulunabilmektir.

Önem:

Yapılan bu literatür çalışması eğitim örgütlerinde liderlik ve öğretmen liderliği konularında araştırma yapmak isteyenlere yol gösterici nitelikte olabilir.

Eğitimsel liderliğin, öğretimsel liderliğin ve öğretmen liderliğinin eğitim yönetimi içindeki yeri nedir konularında bilgi sahibi olmak isteyenlere yardımcı olabilir.

Öğretmen liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalarından ayıran önemli özelliklerin ne olduğunu belirtilmesi açısından önem teşkil etmektedir.

Değişen koşullar ve ihtiyaçlar dahilinde KKTC’de uygulanmaya çalışılan yeni eğitim sisteminde eğitimsel liderlik ve öğretmen liderliği konularında eğitimcilere rehber olabilir.

Sınırlılıklar:

Yapılan literatür çalışması aşağıda belirtilen sınırlılıklar kapsamında yürütülmüştür:

- Bu çalışma, Liderlik, Eğitimde Liderlik, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Liderliği konularıyla sınırlıdır.
- 1998-2006 yılları arasında yayınlanmış kaynaklar ile sınırlıdır.

- “EBSCO Host”, “Science Direct”, “Springer Link Online”, “Oxford Journals”, “DOAJ”, “European Journals”, “The European Library”, “TOJET” , “Google” veri tabanlarından Liderlik Eğitimsel Liderlik, Öğretim Liderliği ve Öğretmen Liderliği anahtar kelimeleriyle alınan dökümanlar ve kitaplar ile sınırlıdır.

Yöntem:

Bu literatür çalışması liderliğin eğitim alanındaki değeri, önemi ve uygulanabilirliği ile ilgilidir.

Literatür taraması sonucu elde edinilen bilgiler; kitaplar, bildiriler, makaleler ve eğitim dergileri incelenerek elde edilmiştir.

Konu ile ilgili yabancı dilde yayınlanmış makale ve bildiriler türkçeye çevrilerek incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

BÖLÜM I

LİDERLİK

Dubin (1968; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25) liderliği, “otorite ve karar verme uygulamaları” olarak tanımlarken Fiedler lideri “grup içerisinde yine grup tarafından yönetme ve görev yönetimli etkinlikleri yönlendirme görevi verilen kişi” olarak tanımlar (1967; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25). Bu tanımlara göre müdürler, öğretmenler ve diğer eğitimci personelden herhangi birisinin lider olabileceği ortaya konulmaktadır.

Charlotte Roberts, liderliğin oluşumculuk, problem çözme, sürece katılma ve otorite temelli olmasından ziyade öğrenmeyi yönlendirme ile gerçekleştiğini ifade etmiştir (2001; akt. Lambert, 2003, ss.423, 424). Stogdill, liderliği daha geniş bir tanımla ele almakta ve hedefe yönelmiş organize bir grubun etkinliklerini etkileme süreci olarak tanımlamaktadır (1950; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25). Bu tanım Dubin ve Fiedler’i kapsamasına rağmen, aynı zamanda bu görevi yerine getirecek kişinin formal lider olmayabileceğini de belirtmektedir (1968, 1967; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25). Etki ve uzman kaynakları, kapasiteleri ve değerleri tarafından takdir edilen kişisel özellikleridir. Bu durum yer yer okullarda karşılaşılan bir durumdur. Örneğin, bir öğretmenin zaman zaman bir müdürden daha fazla bir etkileme gücünün olabileceği bilinmektedir.

Stogdill’in bakış açısı hedef koymayı en az hedefleri gerçekleştirmek kadar öne almaktadır (1950; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25). Bu liderlik anlayışı değişimi etkilemede de önemlidir. Lippman liderliği, değişimle özdeşleştirmiş ve liderliği örgütsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik yapı ve uygulama süreci olarak değerlendirmiştir (1964; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25). Son liderlik tanımlamaları bizleri örgüt hedef ve amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerden ziyade, “bir yol açma” gibi derin bir anlama götürmektedirler. Dikkat aynı zamanda anlamlar ve değerlere de verilmektedir. Pondy, liderlerin etkililiğinin insanların davranışlarını değiştirmekten ziyade onların ne yaptıklarının farkına varmalarının yani işi onlara anlamlı bir hale getirmede yattığını belirtmiştir (1978; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25).

Lider, okullarda bulunan tüm eğitim bileşenlerinin işle ilgili anlam ilişkilerini artıran kişidir: Bu amaçla şu soruları kendilerine sormalarına yardımcı olacak ortamlar yaratır:

- Bu okulda bulunanların amacı ne?
- Bizler amaçlarımızı gerçekleştirebilmek için öğrencilerimizle nasıl çalışmalıyız?
- Okulun yerel çevresiyle ilişkileri nasıl olmalıdır?

Greenfield, liderliğin diğerleri için sosyal bir oluşum dünyası çabalarına yönelik istekli bir eylem olduğunu belirtir (1986; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 25). Aynı araştırmacı, liderin çalışmaların iyi olması ve değerlerine adanması çabalarının yoğun olması gerektiğini ifade etmektedir. Stogdill' e göre liderin özellikleri şunlar olmalıdır (1974; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 26):

- Sorumluluk bilinci,
- Görevi yerine getirme ilgisi,
- Enerji,
- Dayanıklılık,
- Risk alma,
- Özgünlük (içtenlik),
- Kendine güven,
- Stresle başa çıkabilme,
- Etkileme kapasitesi,
- Amaçlar doğrultusunda diğerlerinin çabalarını eşgüdümleme.

LİDER NİTELİKLERİ

Lideri Durum ve Koşullar Belirler

Başkalarına önderlik etme sorumluluğunu yüklenenlerde gözlenmesi gereken veya beklenen nitelikler nelerdir? Bu konuda standart bir tanım vermek olanaksızdır. Liderlerin ve liderliğin zaman ve duruma göre çok çeşitli yöntemleri ve uygulamaları gözlenebilmektedir. Belirli bir zaman ve durumda olağanüstü başarılı ve etkili görülen bir lider bir başka durum ve zamanda etkisiz ve sönük kalabilmektedir, ancak durumsallık gereği olarak gerçekte beklenen durum belki de bu olmalıdır.

Bir liderlik olgusunun oluşması en az beş temel elemanın bir araya gelmesi ile olanaklıdır. Bunlar;

- Lider,
- Takipçiler,
- Zaman,
- Yer ve
- Koşullardır.

Buna göre bu elemanların her zaman parlak bir lider yaratacak bir bileşimde bir araya geleceği söylenemez. Bir birey, belirli bir zamanda belirli bir grup için etkin bir lider olabilirken, bir başka zaman ve durumda bir başka kişi lider olabilir. Kişisel saplantılar ve statü kaybetme duygusu bir çok durumda bu doğal oluşumun gerçekleşmesini engellemekte ve liderler pozisyonlarını kaybetmemek için direnmekte veya yeni duruma yapabilecekleri katkıları esirgemekte ve grupların lehine oluşabilecek fırsatlar yitirilebilmektedir.

Liderlik Zor ve Karmaşık Bir Olgudur

Liderlik, zor ve karmaşık bir yapıya sahiptir, fakat bu durum onu irdelemek ve çıkarılması gereken dersleri engellemek için yeterli bir neden değildir. Burada temel zorluk, liderlik etkisinin algılanmasının bir ölçüde sübjektif olduğu, liderlerin bir anlamda başkalarının onları lider olarak algılaması ile lider olabildiği ve bu süreçte belirli bir mistisizmin katıldığı gerçeğidir. Belirli tarihi dönemlerde kral ve sultanların kendilerine insanları yönetme hakkının Tanrı tarafından verilen kutsal bir hak olduğu tezini kuvvetle işledikleri, kendilerine bu tezde yardımcı olacak dini ve laik entellektüel destekler bulabildikleri ve insanların bu tezleri reddetmek yerine kabul etmenin kendi çıkarları için daha uygun buldukları gözlenebilmektedir.

Liderlik konusundaki eski yaklaşımlar, başkaları üzerinde kendilerini izleten bir etki yaratan insanların tanımı güç, doğuştan gelen, içgüdüye dayanan, kişiye özel gizli bir güç sahibi olduğu doğrultusunda idi. Bunlar tanımlanması güç bir niteliklerdir. Bu kişilerin duygu, yorum ve davranışları genel olarak onları haklı ve doğru işler yapmaya sürüklüyor ve izlenmelerini makul ve gerekli hale getiriyordu. Bu bir Tanrı vergisi kapasite olarak tanımlanmaktaydı. Bu yaklaşımlara göre, kapasite ile doğmamış olanların bunu sonradan edinebilmeleri olanaksızdır. Çeşitli liderlik örnekleri yakından analiz edilip liderliğe özel araştırmalar sürdürülünce, bu ilk varsayımların çok da gerçeği yansıtmadığı ortaya çıktı. Bu

varsayımlar doğal ve karizmatik liderlik durumlarında kısmen doğru olabildiği halde, yönetimde liderlik farklı bir sosyolojik konum olarak görüldü ve bilim ile sanatın bir bileşimi olarak eğitim ve deneyim ile edinilebileceği düşüncesi ortaya çıktı.

Liderliğin doğuştan gelen kapasitelerine sahip olmayanlar bile, çalışanların suçlanmaması, seslerini çıkarmamaları ve hiç bir durumda seslerini yükseltmemeleri, başarıların çalışanlara, başarısızlıkların yöneticilere ait olması, çalışanların başarının üstünde yakalamaya ve bunu vurgulamaya özen göstermesi gibi kuralları benimseyip uyguladıklarında insanların güvenini kazanarak onlar üzerinde pozitif etkileri olduğunu görebilmekte idiler.

İş yaşamı, karizmatik dehaların değil, işinin gereğini yapan profesyonellerin arandığı bir ortamdır. Liderlik eğitimi, insanların geliştirebilecekleri türden yeteneklerini geliştirerek diğer insanlarla faydalı ve olumlu iş ortamları yaratabilmelerine olanak sağlamaktır.

Bir sosyolojik olgunun insanları farklılaştırarak (lider olan-olmayan) tedirginlik ve kuşku yaratması, çok boyutlu yaklaşımlar gerektirmesi, çözümlerinin uygulanabileceği sosyal ve teknik düzenlerin olmayışı bu konuların ihmaline neden olmamalıdır. Liderlik olgusunun, kendisine ihtiyaç duyulan ortamlarda gözlenebilmesi insan sorunlarının ve bunalımlarının çözümlenmesinde son derecede olumlu katkılar yaratmaktadır. Liderlere ihtiyaç duyulan ortamlarda, ihtiyaca göre lider yaratılamayacaktır. Kimin gerekli lider olacağı da belirlenemeyecektir. O halde insanları gereken durumlarda, gereken sorumlulukları yüklenerek, gereken çözümleri üretecek potansiyel liderler olarak eğitmek toplumların kendi geleceklerine yapacakları olumlu bir yatırım olacaktır.

TEMEL LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Aşağıda liderlik üzerine yapılan çalışma ve araştırmalardan damıtılan ve herkesin her durumda liderlik sorumluluğunu üstlenebilmesi için temel özellikler olarak düşünülen yedi kapasite verilmektedir. Liderlik bu kapasitelerin kişide bir arada bulunması ile meydana gelen sinerjik özelliklerdir. Bu nedenle veriliş sırası önem taşımamaktadır.

Özgüven

Kendi yeteneklerinin ve değerin bilincinde olan, başkalarının takdirini beklemeyen, kibirli ve saldırgan olmayan, sakın fakat kararlı bir özgüven başkalarının güvenini de kazanmak için çok etkilidir. Özgüven aynı zamanda öz disiplin ve irade anlamına da gelmektedir. Bunların eksikliği insanları hataya ve başarısızlığa götüreceğinden, kişinin öz-güveninin de oluşumunu engelleyecektir.

Tutarlı Kişilik

Kişiyi diğerlerinden ayıran özellik erdemlerinin mükemmelliği değil, bu erdemler ile insanın zaaflarının karışımından oluşan tutarlı kişiliğidir. Gerçek bir liderin mükemmel bir kişiliği olması beklenmemelidir. Beğeni ve saygı toplayan özelliklerinin yanında kendisini izleyenlere bağlayan insanın kusurları da liderliğini etkilemez. Kendi üstünlüklerinin ve zaaflarının bilincinde olan ve bunları savunma mekanizmaları ile gizlemeye çalışmayan bir lider, sorunların üzerine enerji ve kararlılık ile gidebilmekte, vaktini ve enerjisini kendini savunma mekanizmaları geliştirmeye harcamamaktadır. İzleyenlerin güçlerini sağlayan özellik liderlerin üstün yetenekleri değil kendileri ile barışık ve tutarlı olmalarıdır.

Samimiyet

Etkin bir lider bu dünyanın insanı olduğu görünümünü verir ve izleyenlerden üstün olduğu görünümünü vermeyen alçak gönüllü bir yaklaşımı vardır. İnsanlara sevgi ve anlayışla yaklaşır, duygu ve sorunlarını paylaşır. Farklı sosyal yapı ve eğitim düzeyinde olan insanlarla ilişki kurmakta güçlük çekmez. Bu insanlarla ilişki kurarken statü kazandığı veya kaybettiği anlayışına girmez.

Canlılık

Bu özellik başkaları ile liderin enerji alışverişini kolaylaştırır. Gerçek liderler etraflarına pozitif enerji verirler. Liderin canlılığı çalışanları olumlu yönde güdüler.

LİDERLİK TEORİLERİ

Araştırmaların ortak noktası liderlerin davranışlarını iki boyutta ele almalarıdır. Bu davranışlar:

1. Örgütsel hedefleri gerçekleştirme ilgisi ve
2. Örgütteki insanlar arasındaki ilişkilerdir.

Başarılı bir liderde bu iki davranışın bulunması gerekmektedir. Yine araştırmalar herhangi bir duruma has bir liderlik anlayışının olmadığını, özel durumlarda bazen bir yaklaşımın diğerinden daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadırlar. Hersey ve Blanchard liderlik davranışının izleyenlerin davranışlarının olgunluk düzeylerine göre farklı olması gerektiğine dayanan durumsallık teorisini ortaya atmışlardır (1982; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 27).

Buradaki olgunluk iki boyutta ele alınmıştır. Birincisi profesyonel diğeri ise psikolojik olgunluktur. Bu teoride lider her bir seviyeye uygun artan olgunlukla 4 farklı yöntem uygular. “söyleme (yüksek görev - düşük ilişki), satış (yüksek görev- yüksek ilişki), katılım (düşük görev - yüksek ilişki), temsil (düşük görev - düşük ilişki).

Fiedler’in değişimsel liderlik teorisinde liderlik stili ve davranışını ayırmak gerekmektedir (1977; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 27). Fiedler’e göre liderlik doğuştan gelir ve uygulamalar ve yaşantılarla gelişir. Liderlik davranışı diğeri bir yandan gerçekleştirdiğimiz ya da gerçekleştirmediğimiz özel eylemlerimizdir. Eğer bir konuda bilgili iseniz uygun zamanda yargılar veririz.

Fiedler, görev yönelimli liderleri ortaya atmıştır ve ona göre bu liderler yüksek görevlere en uygun liderlerdir. (1977; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 27). İlişki yönelimli liderler orta düzeydedirler ve orta düzeyde olaylara uygundur. Fiedler’in teorisine göre liderlerin duruma göre liderlik yeteneklerini geliştirebilecekleri iddia edilir.

Mc Gregor Burns, liderlik ve izleyenlerle ilgili bir tespitte bulunmuş ve liderin çoğu durumlarda sürdürücü olduğunu, bunun da bir durumdan bir başka duruma değiştiğini belirtmiştir (1978; akt. Crawford, Kydd, Riches, 1999, s. 28). Oluşumcu lider, izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken izleyenleri harekete geçirmeye yüksek ihtiyaçları doyurmaya ve izleyenleri tam bir insan yapmaya çalışır. Oluşumcu lider (Rahibe Teresa gibi) vatandaşları insanlara yardım etmeleri yönünde harekete geçirir veya (Martin Luther King gibi) bir takım hakları almaya veya (Mahatma Gandhi gibi) bağımsızlığı elde etmeye yönelik motive eder.

Liderliğin anlamını tanımlamaya çalışırken Katz ve Kahn üç temel bileşenden söz ederler: Bunlar doğal bir özellik, kişinin karakter özellikleri ve gerçekleşen davranış kategorisidir (1960; akt. Hoy ve Miskel, 1982, s. 221). Okul söz konusu olduğunda üç tür liderlikten söz edilebilir. Bunlardan birisi yönetici liderliği, diğeri öğretmen liderliği ve üçüncüsü de öğrenci liderliğidir. Bu bölümde, bir öğretmende bulunan mesleki ve kişisel özelliklerin neler olduğu tartışılacaktır.

BÖLÜM II

ÖĞRETMENLERDE BULUNAN KİŞİSEL VE MESLEKİ ÖZELLİKLER

Geçmiş yıllara baktığımız zaman hepimizin etkisinde kaldığımız birçok öğretmen olmuştur. Bu öğretmenler, kişiliği, bize yönelik davranışları veya ders anlatma yaklaşımları ile bizde iz bırakmışlardır. İyi bir öğretmen nasıl olur sorusu ile karşılaştığımızda genellikle bu öğretmenimizin özellikleri aklımıza gelir.

İyi öğretmen tanımı, öğrenciye, okul yöneticilerine ve velilere göre değişebilmektedir. Öğrenciler bazen kendi ifadeleri ile bol notlu, dersi eğlenceli kılan, ancak hedeflere ulaşmada yetersiz olan öğretmenleri de iyi öğretmen olarak algılayabilirler. Veliler kendileri ile iyi iletişim kuran nazik, yöneticiler kendilerine verilen işi yerine getiren uyumlu öğretmenleri iyi olarak nitelendirebilirler. Kuşkusuz bu özellikler önemlidir. Ancak gerçek anlamıyla etkili öğretmen öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine en fazla yardımcı olan öğretmendir. Bu nedenle eğitimle ilgilenen bilim insanlarının başlıca uğraştığı alanlardan biri de etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemek ve bu özelliklere uygun öğretmen yetiştirmeye çalışmaktır.

Öğretmenlik mesleğinin yerine getirilmesi sırasında öğretmenin iki temel niteliği önem taşır. Bunlar kişisel ve mesleki niteliklerdir. Şimdi bunlar sırasıyla ele alınacaktır.

A. ETKİLİ BİR ÖĞRETMENDE BULUNAN KİŞİSEL ÖZELLİKLER

Öğretmenler öğrenciler arasında saygıya dayalı bir ortam hazırlamak zorundadırlar. Öğrencilerin, sınıf arkadaşlarını algılamalarına dair bir bakış açıları genişletilmelidir. Öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirmeye dair bazı örnekler, öğretmenlerin öğrencilerde bazı özelliklerin gelişmesinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; *"Mike düştün ha! Gel ve dizime otur bakalım , iyi misin?"* (Diğer çocuklar bakmaya gelir.) *"Evet, Mike düştü. Geçen hafta Seiko'nun düşüşünü anımsayın böyle şeyler olur. Tony, mendil kutusunu getirir misin? Mike iyileşene kadar biz burada olacağız."* Böylelikle hem Mike kendini iyi hissedecek hem de diğer öğrencilerin zor durumda olan bir arkadaşına yardım etmeleri sağlanmış olacaktır. Bu örnek olaydan da anlaşılacağı gibi sınıfta öğretim dışında önemli bir sosyal yaşam da vardır ve öğretmenler öğretim kadar önemli olan bireylerin birbirlerini anlamalarını ve empati geliştirmelerine de katkıda bulunmalıdır. Bu nedenle öğretmenin kişisel nitelikleri öğrencinin okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler.

Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen, öğrencinin bir dersten veya okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir.

Öğretmenin kişisel niteliklerinin öğrenci üzerinde çok önemli etkileri olmakla beraber bu niteliklerin eğitim yoluyla değiştirilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu özelliklerin büyük bir kısmı öğretmenin kişiliğinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucu farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri özetlenmeye çalışılmıştır.

Hoşgörülü ve Sabırlı Olma

İlkokul çağındaki çocuklar doğru ve yanlış seçmede zorluk çektikleri, ergenlik çağındaki gençler ise kişiliklerini kanıtlamaya çalıştıkları için sınıfta birçok olumsuz davranışta bulunabilirler. Bu durumda öğretmenin öğrencilerin bazı hatalı davranışları karşısında hoşgörü göstermesi gerekir. Sınıfta öğretmen kendi beklentilerine uygun olmayan pek çok öğrenci davranışı ile karşılaşabilir. Öğretmen bu durumda hoşgörülü ve sabırlı olmalı, öğrencileri anlamaya çalışmalıdır. Hoşgörü demokratik ortamın oluşturulması için de gereklidir. Öğretmenin farklı görüşler karşısında hoşgörülü olması ve öğrencilere bu yönüyle örnek olması gerekir. Hoşgörünün olmadığı ortamda öğrenciler kendilerini ifade etmekte güçlük çeker, olaylara tek boyutta bakmaya başlarlar.

Sınıflarda farklı yeteneklerde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm bilgileri bir kerede anlamaları beklenemez. Öğretmen sabırla aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, öğrencilerin sorularını dinlemeli, küçük olaylar karşısında sinirlenmemeli ve ani çıkışlarda bulunmamalıdır. Sabırsız öğretmen, öğrenciler kendi beklentileri doğrultusunda davranışta bulunmayınca kolayca sinirlenir. Bu durum sınıfta gergin ve olumsuz bir ortama neden olabilir.

Açık Fikirli, Esnek ve Uyarlayıcı Olma

Toplumsal değişimin hızlandığı, bilim ve teknolojiye dev adımların atıldığı günümüz toplumlarında, öğretmenin kendisini ve öğrencileri geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve

uyarlayıcı olması gerekir. Bu özelliklere sahip öğretmen kendi fikirlerinin, duygularının, algılarının başkalarından farklı olacağını bilir. Olaylara başkası açısından bakabilir. Öğretmen, olayları her yönüyle değerlendirebilir, öğrencilerinin ve meslektaşlarının fikirlerine saygı duyar, yeniliklere açık olursa öğretmenlik mesleğinde daha başarılı olur. Kendi doğrularını tek doğru olarak gören ve sunan, kendisinininkinden farklı öğrenci fikir, değer ve tutumlarına karşı ön yargılı davranan öğretmenler hem sınıfta çatışma çıkmasına hem de öğrencilerin tek yönlü yetişmesine neden olurlar.

Sevecen, Anlayışlı ve Espriyi Olma

Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca anne ve babalarından çok öğretmenleri ile birlikte bulunurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, kendilerine güvenli ve sosyal bireyler haline gelmesinde sevgi önemli rol oynar. Okul çocuğun severek gideceği, hoşlanacağı bir yer olmalıdır. Öğretmenini seven çocuk okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirir ve başarılı olur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri sevmesi, onlara karşı anlayışlı olması ve yeri geldiğinde onlarla şakalaşması gerekir.

Espri anlayışına sahip olan öğretmenler de genellikle öğrenciler tarafından sevilir. Bu özelliklere sahip öğretmenler öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirebilir. Espri sınıftaki gerilimi azaltır, öğretmenle iletişimi kolaylaştırır, güveni artırır ve disiplin sorunlarını azaltır. Böylece dozunda kullanılan bir espri anlayışı öğrenmenin pekişmesine ve kalıcı öğrenmenin meydana gelmesine yardımcı olur (Erden, 1998, s. 40).

Yüksek Başarı Beklentisi Oluşturma

Öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri başarı ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin başarılı olacaklarına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zaman öğrencinin daha çok öğrendiğini göstermiştir.

Öğretmen beklentisi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin nedeni çok açık olmakla birlikte, öğretmenin bir öğrencisiyle ilgili beklentisi yüksek olduğu zaman ona daha çok zaman ayırdığı, onu öğrenmeye teşvik ettiği, öğreneceğine inandığı için öğretme sürecinde daha dikkatli olduğu söylenebilir. Tam tersi durumda ise, öğretmen bir öğrencinin başarılı olacağına inanmadığı zaman ona fazla emek harcamamakta ve onu başarısız kabul ederek

değiştirmeye çalışmamaktadır. Öğretmenin beklentisi ile öğrencinin akademik benlik tasarımı arasında da yakın ilişki vardır. Öğretmenin başarı beklentisini hisseden çocuk da başarılı olacağına inanır ve kendisi hakkında olumlu akademik benlik tasarımı geliştirir. Olumlu akademik benlik tasarımı ise öğrencilerin okul başarılarını açıklayan önemli değişkenlerden biridir.

Cesaretlendirici ve Destekleyici Olma

Öğretmen öğrencileri öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli ve onlara destek olmalıdır. Bu niteliklere sahip öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine güvenir ve onlara saygı duyar. Öğretmenin öğrencilere destek olması için, öğrencilerin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışlarının ön plana çıkarması, her öğrencinin kendi içinde sağladığı gelişime önem vermesi, öğrenci hakkında iyimser ve olumlu düşünmesi, öğrenci konuşurken dikkatle dinlemesi gerekmektedir. Destekleyici öğretmen öğrencinin kendine güvenmesini, kendi kendine öğrenmesini ve olumlu akademik benlik tasarımı geliştirmesini sağlar (Erden, 1998, s. 42).

B. ETKİLİ BİR ÖĞRETMENDE BULUNAN MESLEKİ ÖZELLİKLER

Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir.

Genel Kültür

Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleriyle birlikte tanınması gerekir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Bunları bilmeyen öğretmen, öğrencileri ve aileleri ile istemeden çatışmaya girebilir. Kendisinin toplumdan dışlanmasına neden olabilir.

Öğretmen güncel olayları da bilmelidir. Gazete, dergi okuyarak, radyo ya da televizyondan haberleri takip ederek ülkesinde ve dünyada neler olup bittiğini öğrenmeli, öğrencilerin bu konular üzerindeki sorularını yanıtlayabilmelidir.

Konu Alanı Bilgisi

Örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları tarih, coğrafya, matematik, edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar. Öğretmen kendi verdiği dersin konularını iyi bilmeli, konu alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir. Ayrıca öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak için gerekirse araştırma yaparak bilgisini geliştirmelidir.

Mesleki Beceri ve Yeterlikler

Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenler bu beceriyi, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarla kazanırlar. Bu beceri öğretmenin öğretmenlik deneyimi ile birlikte ve hizmet içi eğitim yoluyla meslek yaşamı süresince gelişir. Ancak öğretmenin bu konuda kendini geliştirebilmesi için yeniliklere ve değişime açık olması, kendi sınıf içi etkinliklerini sürekli değerlendirmesi gerekir. Etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki beceri ve yeterlikler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir (Erden, 1998, s. 44):

1. Öğretim sürecini planlama: Öğretmen öğretim sürecini önceden iyi planlarsa öğrenciler daha iyi öğrenirler. İyi bir ders planının giriş, gelişme ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşaması vardır. İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif eğitim etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir.

2. Çeşitlilik getirebilme: Öğretim sürecini sıkıcı hale getiren ve sınıfta disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına neden olan en önemli faktörlerden biri tekdüzeliklerdir. Öğretmenin her gün aynı biçimde ders anlatması, benzer sorular sorması, aynı tür ödüller vermesi, aynı mimik, jest ve ses tonunu kullanması öğretimde tekdüzelik yaratır. Etkili öğretim için öğretmenin sınıf ortamını ve kendini bu tekdüzelikten kurtarması gerekir. Etkili öğretmen sınıftaki sözlü ya da sözsüz davranışlarını, öğretim yaklaşımını, sınıfın düzenleniş

biçimini, ödev türlerini çeşitlendirebilmelidir. Değişiklik öğrencinin merakını uyandırır, dikkatini öğretim malzemelerine ve öğretmene yönlendirmesine yardımcı olur. Öğretmenin sınıf ortamına değişiklik getirmesi için yeniliklere açık ve yaratıcı olması gerekir. Mesleki becerileri kuvvetli ve deneyimli öğretmenler için değişiklik sağlamak daha kolay olmaktadır.

3. Öğretim süresini etkili kullanma: Okullarda bir ders saati 40-50 dakikadır. Bu süre verimli bir biçimde kullanılmazsa öğretim hedeflerine ulaşmak mümkün değildir. Araştırmalar, ders saati içinde iş başında geçen süre arttıkça öğrenme miktarının da arttığını göstermektedir. Ancak uygulamaya baktığımız zaman öğretmenlerin büyük bir kısmının bu süreyi etkili bir biçimde kullanamadıklarını görmekteyiz. Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında gelmesi, öğretim sürecinde kullanacağı malzemeleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir.

4. Katılımcı öğretim ortamı düzenleme: Öğrenme bireyin kendi yaşantıları sonucu ve kendi çabası ile gerçekleştiği için öğrencilerin öğretim sürecine etkin bir biçimde katılmaları gerekir. Etkili bir öğretmen öğrencileri öğrenme sürecine etkin bir biçimde katar. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir.

5. Öğrencilerdeki gelişimi izleme: Etkili öğretmen öğrencilerin yeni bilgileri anlama ve kavrama düzeylerini dikkatle izler. Öğrenme eksiklikleri belirlediği zaman eksikleri tamamlar, yanlışları düzeltir. Öğrencilerin doğru davranışlarını ödüllendirir. Sonuç olarak etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişisel hem mesleki niteliklerini geliştirmeleri ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği sağlamak için:

- Eğitim sistemini mükemmel bir hale getirmek ve
- Eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme gerekli fiziki imkanları sağlamak gerekir.

Bu şartlar başarıya ve verimliliğe ulaşmada yeterli olmamaktadır. Öğretmen görevini bilmeli, derslerini planlayabilmeli, nasıl öğretebileceğini bilmelidir. Ayrıca öğrenci - öğretmen ilişkilerini yönetebilmeli ve sorumluluklarını bilmelidir.

Bütün bunlar öğrencilerin düşünme süreçlerinde geniş bir açılıma yol açar ve öğrenciler olaylara farklı şekillerde bakmanın yollarını da öğrenmiş olurlar. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de zaten özgür öğrenme ve değerlendirme ortamlarında gerçekleşmektedir. Bu bölümde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin nasıl kazandırılacağı üzerinde durulacaktır.

ÖĞRENCİLERE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI

Düşünme: Karşılaşılan bir problemi zihinde çözebilme gücü olarak tanımlanır.

Eleştirel Düşünme : Bir durum ya da problem karşısında kuşkucu bir yaklaşım ve yoğun bir bakış açısıyla karşılaştırma, değer biçebilme, uygun kararı verebilme, ayrıntıları bulma gibi zihinsel yetileri kullanarak çözüme ulaşabilmedir.

Bunun yanında eleştirel düşünme kendi fikirlerini bağımsız olarak değerlendirebilme, yorumlayabilme ve yönlendirebilme sanatı olarak da tanımlanabilir. Eleştirel düşünme becerisi ile kişisel disiplin ve davranışlarımızı sınayabiliriz. Bu beceriye sahip olan bir kişi kendi fikirlerinin nasıl çalıştığını iyi bilir ve bunun sonucunda olaylar karşısında doğru kararlar verebilir. Çünkü eleştirel düşünebilen kişi:

- Sorunu tanımlar,
- Değişik çözüm yollarını ortaya koyar,
- Her çözüm yolunun avantaj ve dezavantajlarını bulur ve karşılaştırır,
- Değişik çözüm yollarından birine karar verir.

Bu süreçleri kullanarak sorunu çözme, belirli amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma gibi süreçler uygun kararlarla sonuçlanır. Eleştirel düşünmede bir araya getirme söz konusudur. Diyebiliriz ki eleştirel düşünebilme için analiz ve sentez düzeyinde düşünmek gerekir. Eleştirel düşünce serbest yani bağımsız olmalıdır, ihtiyaçlar ve duygulardan kuvvetle etkilenen bir kişi mantıksal bağlar kuramaz. Mantıksal düşüneyen birinin de eleştirel düşünmesi beklenemez. Eleştirel düşüncede yaratıcılık vardır. Zihinde biriken yaşantıların imgeleri ve tasarımları çözümlenir, soyutlanır ve bunlardan yeni sonuçlar çıkar. Yani daha önce görülmeyen yeni örgütlenmeler olur. Bu açıdan düşünüldüğünde keşif ve icatlar eleştirel düşünebilen insanlardan meydana gelir.

Eleştirel düşünme bu çerçeve altında büyük bir amaç ve değerdir. Bu nedenle eğitmenlerin eleştirel düşünmeyi temel alıp, öğrencilere bu beceriyi kazandırmayı hedef olarak belirlemeleri gerekir, öğrencilere örnek olabilmek için eleştirel düşünme becerisi bir öğretmende olması gereken temel özelliktir.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bilgi artışı ve akışında yaşanan yoğunluk, gittikçe daha çok karmaşık hale gelen pazar ekonomisi, iş yaşamının her geçen gün değişen talepleri, bireylerin yeni yeterlikler ve roller geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu değişim, “eğitime” bakış açılarını da derinden etkilemiştir. Günümüzde, insanoğlu tarihinde hiçbir zaman olmadığı kadar karar verme ve düşünmede çok boyutlu, yaratıcı ve eleştirici olmamıştır. Eğitim kurumları, hem bu değişime katkıda bulunmada hem de değişimin gerektirdiği var olan durumlardan yeni bilgiler üretecek, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmelidir. Ancak, iletme temeline dayalı öğretimsel modeller arzulanan öğrenmeyi ortaya koyamayacaktır. Var olanın özümsemesi ve yeniden üretimini esas alan eğitim sistemleri yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde istenen sonucu ortaya koyamamıştır. Okulların yaratıcı, üretken bireyleri yetiştiremediği yönündeki eleştirilerin temelinde ise bu geleneksel modellerin olduğu açıktır. Daha üst düzey yeterliklerin geliştirilmesini, aktif öğrenmeyi, öğrenenin kendi öğrenmesini vurgulayan modeller yaratıcı, eleştirel düşünebilen bilgi toplumu bireylerinin yetiştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. Özellikle öğrenme için gerçek yaşam bağlamlarını sunan, öğrenenler için psikolojik açıdan güvenli öğrenme ortamları öngören oluşturmacı tasarımla geleneksel öğrenme çevrelerinin tasarım bileşenlerinin bu açıdan irdelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEDE “OLUŞTURMACILIK” TEORİSİ

Çevresiyle etkileşime giren birey, dış dünyadan gerekli bilgi alarak kendine göre anlamlandırır (<http://www.tojet.net/articles/218.htm>). Dolayısı ile elde edilen bilgiye anlam, birey tarafından var olan inançları ve deneyimleri yoluyla yüklenir. Bir yazar "öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturduklarını ya da en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamını yorumladıklarını, bu yüzden bir bireyin bilgisinin onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının

bir fonksiyonu” olduğunu belirtir. Başka bir yazar bireyin bilgi oluşturma sürecinde kültürün önemini ve bireyin zihinsel modellerini vurgular. Bilgi, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimiyle oluşturulur. Bilgi bilenden bağımsız değildir ve deneyimlerle oluşturulur; dolayısıyla “bilme” bir yorum meselesidir. Öğrenenin amacı bilgiyi inşa etmek, ya da yeniden kendi inançları, deneyimleri, var olan şemaları yoluyla yaratmasıdır. Bir kısım bilim insanı oluşturmacı yaklaşımda içeriğe; “öğrencinin, bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi” olarak bakarlar. Başka bir bilim insanı ise, içeriğin öğrenenlerde derinlemesine araştırma yapmasını, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmalarını ve ilgili bağlamlarda olmasını vurgular.

YARATICI DÜŞÜNME AÇISINDAN ÖĞRENME ÇEVRESİNİN BAZI BİLEŞENLERİ

Oluşturmacı yaklaşım, bilginin doğası ve öğrenme alanına yönelik açıklamaları, öğretim uygulamalarının ve öğrenme çevrelerinin nasıl tasarımlanacağı, öğretmenin rolü, değerlendirme yaklaşımları, içeriğin nasıl oluşturulması gerektiği gibi hususlarda önemli işaretler sunmaktadır (<http://www.tojet.net/articles/218.htm>). Bu işaretler geleneksel iletim temelli yaklaşımlardan oldukça farklıdır. Nesnelci tasarımın önceden belirlenen bir sonucu vardır ve öğrenme süreci öğrenenin zihninde önceden tayin edilen bilginin yer etmesine dayalı bir müdahaledir. Öğretmenlerin en iyi şekilde neyi nasıl öğreteceklerini tasarlamaları yerine, öğrencilerin en iyi hangi koşullarda öğreneceklerini düşünmeleri daha önemlidir. Temel yönelim öğrencilerin öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmalarını sağlayacak gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere işbirlikli öğrenme yaklaşımları sunmadır. Etkileşimli ortamlar, zengin bilgi ve sosyal açıdan anlamlı öğrenme çevreleri, yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

Bazı yazarlar yaratıcılığın önündeki engellerden biri olarak “kalıplaşma”ya dikkat çekerler. Başka iki yazar da bir probleme yönelik çeşitli bakış açılarını öğrenmenin bireyi kalıplaşan düşünceden kurtaracağını belirtmektedir. Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için yaşamın her yönü ile ilgili en yeni, bol ve değişik kaynaklara ulaşılmasını vurgulanır. İçeriğin esnek, güvenilir ve ilgili bağlamlarda sunumu öğrenenin bunları kendi deneyimleri ile birleştirmesini ve kendi kişisel anlayışı içine yerleştirmesini sağlar. Yaratıcılık ıraksak düşünmeyi içerdiğinden öğrenenlere çok yönlü bakış açılarının sunumu öğrenenlerin kendi

düşüncelerinin ötesindeki ilişkileri görmesini, yenilikleri keşfetmesini destekler. Böylece öğrenen bir yandan değişik bakış açılarıyla fikirler arasındaki ilişkileri kavrarken bir yandan kendini belli bir düşüncenin içinde sınırlandırmaktan alı koyar. İçeriğin katı bir şekilde yapılandırılmaması öğrenme ortamında görevlere de esneklik sağlar. Esneklik ise yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde önemli bir etmendir. Yapılandırılmamış içerik, öğrenenlerin yeni ve farklı ilişkiler keşfetmesini sağlar. Psikolojik açıdan güvenli bir ortamda, öğrenenlerin farklı ilişkiler keşfetmesi önemli olacak ve bu teşvik edilir. Oysa geleneksel tasarım, iyi yapılandırılmış içeriğin zihne depolanmasını veya yeniden üretimini vurgular. Bu iki durum yaratıcı düşünce açısından oldukça farklı pozisyonlara sahiptir. Bir taraftan var olanı depolama ve hatırlama, diğer taraftan yeni ve farklı bakış açılarını keşfetme, bilgiyi oluşturma (<http://www.tojet.net/articles/218.htm>).

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ OLUŞTURMADA ÖĞRETMENİN ROLÜ

Geleneksel ve yaygın uygulaması olan öğretim yöntemleri, bilindiği gibi, öğretmen merkezli, yazı tahtası önünde düz anlatım biçimindedir. Söz konusu yaklaşımla gerçekleştirilen öğretme - öğrenme etkinliklerinde öğrenciler kendi düşüncelerini ifade edemedikleri ve yansıtamadıkları için derslerde güçlük çektikleri noktalar belirlenememekte, eksiklikler yerinde giderilip yanlışlar da zamanında bir türlü düzeltilenmemektedir. Okulların çoğunda öğretim, önceden belirlenmiş geleneksel bir yapıda, düzende ve hızda yapılmaktadır. Bu süreçte, öğrenciler, genellikle edilgen (pasif), öğretmen daha etkin (aktif) durumda olup öğrenen ve öğretmen arasında etkileşim yok denecek kadar azdır. Daha açıkçası, öğretmen yazı tahtası başında konuyu anlatır, öğrenciler yalnızca dinler; kendilerine bir soru yöneltildiğinde bazen bir kısmı derse katılır. Dahası, söz konusu anlayışın egemen olduğu ortamlarda - derslik ve laboratuarda - öğrenciler arasında kendi düşüncelerini belirtme, tartışma fırsatı ve olanakları hemen hemen yoktur. Eğitimde oldukça yaygın olan bu anlayış, özetle, ezberci eğitimidir ve Türkiye gibi bazı ülkelerin eğitim sisteminin dokusuna işlenmiş olup bu dokunun temizlenmesi ve sağlıklı bir yapıya kavuşturulması çok büyük, uzun süreli ve özverili uğraş gerektirmektedir.

Yaratıcılığın odak noktası, bilginin özerk yaratıcısı olan bireydir (<http://www.tojet.net/articles/218.htm>). Bu noktadan hareket eden eğitim uygulamaları, öğrenenlerin aktif bilişsel yeteneklerini geliştirerek öğrenmelerini kolaylaştırmak olmalıdır. Bunu başarmak için kendi fikirlerini oluşturmalarında destekleyici bir çevre hem bireysel

hem işbirlikli olarak sağlanır. Eğitimin bu oluşturmacı modeli öğrenen-birey merkezli öğrenme çevresidir. Bu çevrenin önemli bir unsuru da öğrenen - öğrenen, öğrenen - öğretmen arasındaki ilişkidir. Bir yazar yaratıcı eğitimde grup çalışmalarının da önemine dikkat çekerek hem grup hem de bireysel çalışmanın yapılmasını önermektedir. Geleneksel sınıflarda öğretmen bilginin tek kaynağı ve ileticisi, öğrenci de bilginin pasif alıcısıdır. Öğretmen bu rolüyle zorlayıcı ve sınırlayıcıdır. Öğrencinin söz konusu konu alanıyla ilgili gerekli bilgiyi depolamasında temel olarak sorumluluğu yüklenir. Öğretmen bu durumla öğretim ortamında psikolojik özgürlük ve güven sağlamada başarısız olmaktadır. Oysa oluşturmacı öğretim açısından öğretmenin, öğrencilerin özerkliğini ve girişimini destekleme, öğrencilerin merak ve ilgisini artırıcı sorulara yönlendirme ve soru sormalarını destekleme, öğrencilere benzetme, ilişki kurma ve yaratmaları için zaman verme, sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma, keşfetme şeklinde görevlere yönlendirme gibi öğrenme ortamındaki stratejilerine ilişkin altı çizilen bu hususlar yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik eğitimsel uygulamalarla tutarlılık içindedir. Yaratıcılık açısından öğrenci - öğretmen ilişkisinin doğası; zengin, heyecan verici, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretleri sunmadır (<http://www.tojet.net/articles/218.htm>).

Yaratıcılığı yüksek çocuklar daha özgür ve bağımsızdırlar. Geleneksel disiplin anlayışı açısından bu, öğretmenler için genelde bir problem olarak algılanmaktadır. Bu durumda, öğretmenler sınıf disiplinini sağlamak için daha katı ve otoriter tutum içine girerek öğrencileri sınırlamaktadır. Öğretmen dışsal motivasyon yerine öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmek durumundadır. Öğrenen merkezli öğrenme çevresi; öğrencinin ilgi, gereksinim ve fikirlerinin merkezde olduğu öğrenme süreci, geleneksel öğrenci - öğretmen hiyerarşisini ortadan kaldırır. Öğretmen teorik bilginin kaynağı olarak hareket etmekten ziyade bir rehber gibi hareket eder (<http://www.tojet.net/articles/218.htm>). Öğretmenin yükümlülükleri, “Aktiviteleri seçme, öğrencileri aktiviteler içine sokma, problem durumları düzenleme, bir katalizör gibi davranma ve öğrencilerin ıraksak çözümlerini üretme” olarak belirtilmektedir. Öğretmen, otokratik olarak öğrenci öğrenmesini düzenlemek yerine öğrenenlerin kendi kişisel yönelimli açıklamalarında inisiyatif ele almaları için desteklemeli ve yardımcı olmalıdır. Bu, öğrenme çevresine esneklik sağlamaktadır.

Türkiye’de öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini değerlendirme ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bunlardan birinde araştırmacı değişik düzeylerde öğretim veren öğretmenlerin problem çözme becerilerini değerlendirmek için çalışmalar yapılmasını önermiştir (<http://www.matder.org.tr/bilim/hygep.asp>).

(a) Hizmet öncesi eğitim denemeleri 1

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi sırasında söz konusu becerilerin ve yeterliklerin ne ölçüde ve nasıl kazanıldığına açıkça bilinmemesi nedeniyle istense veya denense de eğitim sisteminde iyileştirme yapılamamaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar, “Matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematikte problem çözme ile ilgili görüşleri” konusunu ayrıntılı olarak incelemiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri, okullarda gözlemlenen geleneksel öğretim anlayışını büyük ölçüde yansıtmakta olup eğitim fakültelerinde aldıkları genel eğitim ve alan eğitimi ile ilgili derslerde de benzer yaklaşımlarla eğitim gördükleri için kendilerini geliştiremediklerini belirtmektedirler. Dahası, öğretmen adaylarına ön ankette açık uçlu olarak sorulan "Aldığınız dersler problem çözme eğitimi için yeterli midir?" sorusuna matematik öğretmeni adaylarının % 90'ı, sınıf öğretmeni adaylarının ise %72'si “hayır” yanıtını vermiştir. "Neden?" sorusuna verdikleri yanıtların bir kısmı şu anda eğitim fakültelerinde yapılan öğretimin aksak yönlerine dikkati çekmektedir.

(b) Hizmet öncesi eğitim denemeleri 2

Haziran 2002’de, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3.sınıf öğrencilerinden (birinci ve ikinci öğretim olmak üzere) toplam 101 denegın katıldığı diğeri bir çalışmada, sınıf öğretmenliği adaylarının problem kurabilme becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veriler, öğrencilerin problem kurma becerilerini belirlemek amacıyla dört ayrı durumdan oluşan etkinlikler aracılığıyla toplanmıştır.

Öğretmen adaylarına verilen etkinliklerde birinci durum, verilen bir güncel olaya dayanarak problem kurmalarını gerektiren bir durum, yani esas bileşenin eksik olduğu matematiksel etkinliktir. Esas bileşen, “problemde ne yapılacağının bilinmemesi”dir. Ama, metin içinde “ne yapılması gerektiği” belirtilmemiş ve anlatımda ipucu olacak sözcükler yer almamıştır. Öğrenciye verileri ve bilgiyi kullanarak bir problem ortaya atması, problem kurması için fırsat verilir ve becerilerini sergilemesi beklenir. İkinci durum, verilen eşitlikleri kullanarak, çözülebilen problemler kurmalarını içermektedir. Üçüncü ve dördüncü durumlar, verilen

problemleri değiştirerek problem üretmelerinden oluşmakta; verilen bir problem ifadesinin herhangi bir uyarlaması biçiminde ilgili bir problemin tanımlanmasını içermektedir. Necatibey Eğitim Fakültesi'nde yapılan çalışma sonucunda, verilen problemi değiştirerek problem kurmak, öğretmen adayları tarafından en kolay durum olarak saptanmıştır. Adayların %76'sı, problem kurmuşlardır. Ancak, kurulan problemler daha çok dört işleme dayanan türde problemlerden oluşmuş, açık uçlu ya da yarı açık uçlu problemlere yanıtlarda hiç rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının dört işlem problemlerine yer vermelerinin nedeni, bize göre, söz konusu durumun kendilerine daha kolay gelmesi, ilkokuldan başlayarak bu tür problemlere alışkın olmaları, adayların kendilerinin bir konu bularak problem kurmak yerine hazır olarak verilmiş problemi kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Sınıf öğretmeni adayları çoğunlukla, problem kurarken verilenlerin değerlerini ve istenileni değiştirmeyi tercih etmişlerdir. Ayrıca, çok az sayıda öğretmen adayı, problemin öyküsünü değiştirmeyi, yeni bilgi eklemeyi veya probleminden bazı bilgileri çıkarmayı ya da koşulları değiştirmeyi seçmişlerdir.

İkinci durum olan verilen eşitlikleri kullanarak problem üretme durumunda, öğretmen adayları olay olmadığı için zihinlerinden problem öyküsü yaratmanın güçlüğüne yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verilen eşitlikleri kullanarak problem kuramadıkları, işlemlerin kavramsal bilgileri hakkında yanlışlara sahip oldukları gözlenmiştir. Adaylara örnek verildiğinde ise öğretmen adaylarının % 67'sinin duruma uyan problemler üretebildikleri, % 33'ünün ise duruma uyan problem oluşturamadıkları saptanmıştır. Üçüncü durum olan verilen olaya dayanarak problem kurma durumunda, öğretmen adaylarının yarısından çoğu problem kurabilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları tarafından verilen olay değiştirilerek problem kurmaya çalıştıkları, verilen olayı kullanmayıp olayı olduğu gibi yazdıkları ve olayda geçen verilerle ilgisi olmayan problemler oluşturdukları saptanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının matematik altyapısının önemini, problem çözme ve kurmaya katılımın ne denli önemli olduğunu açık ve seçik olarak belli etmektedir. Öğretmen adaylarının problem kurmayla yeni tanışmış olmaları ve daha önceden de böyle bir etkinlik yapmamış olmalarından dolayı problem kurma konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları, "problem kurmanın çok karmaşık" olduğunu, bir "problemi kurmanın çözmekten daha zor olduğu" ifadelerine yer vermişlerdir. Öğretmen adayları, "problem kurmanın yaratıcı ve mantıksal düşünmeyi geliştireceği" ve "öğrencilerin de derse aktif olarak katılımını artıracığı"

konusunda hemfikirdirler. Öğretmen adayları çalışmanın kendileri için “çok yeni olduğunu” hatta “başta sıkıcı gelmesine” rağmen daha sonra konunun öneminin farkına vardıklarını, artık “olaylara farklı bir gözle baktıklarını” ifade etmişlerdir. Ezberci bir sisteme alışan öğrencileri ve öğretmenleri böyle bir etkinlik düşünmeye zorlayacaktır. Çalışma, öğretmen adaylarının problem kurma yeterliklerini geliştirmenin önemini fark etmelerini sağlamıştır (<http://www.matder.org.tr/bilim/hygep.asp>).

(c) Hizmet içi eğitim denemeleri 3

Bilim ve teknolojik gelişmeler, toplumların sürekli değişen gereksinimlerini, eğitimcilerin ve öğretmenlerin yapmakta olduğu geleneksel görevleri büyük ölçüde etkilemekte, kişileri yaşam boyu öğrenmeye zorlamaktadır. Üst yöneticilerin, eğitim uzmanlarının ve öğretmenlerin sürekli gelişmesi ve yetkinleşmesi, ancak sürekli ve yaşam boyu eğitimle, işbaşında destek hizmetler ve yardımlarla gerçekleşebilir. Bu amaçla 3-4 Eylül 2002’de İzmir, Tire’de Milli Eğitim Müdürü’ nün girişimiyle sınıf ve matematik öğretmenlerinin katıldığı “4E: Etkileşimli Etkin Eğitim Etkinlikleri-Problem Kurma ve Çözme Yaklaşımlı Matematik Öğrenme / Öğrenme” konulu iki günlük bir seminer düzenlendi. Öğretmenler, problem kurmaya daha yakın olduklarını ve kendilerinin derslerinde de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin %91’i MEB tarafından belirlenen öğretim programını uygulamalarına rağmen, her bir hedefin ve davranışın problem kurma olduğunun farkında olmadıkları gözlemlenmiştir. Etkinliklerin uygulanması sırasında öğretmenlerin katılım biçimi ve ders konusunun işlenişiyle ilgili yapmış oldukları grup çalışma raporları incelendiğinde öğretmenlerin problem kurma ve çözme, yarı açık / kapalı, açık - uçlu problem kurgulama, proje tabanlı matematik öğretimi vb. konularda hizmet öncesi yetişimle bağlantılı olarak çok yönlü eksiklerinin olduğu, bu eksiklikleri gidermede kısa süreli, örneğin bir - iki gün süren çalışmaların yeterli olmadığı ve daha uzun çalışma süresi gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca, kuramsal bilgi ve uygulama örnekleri içeren, öğrenci yaş gruplarına ve ilköğretim matematik öğretim programındaki konulara dönük yazılı metinlere (örneğin, öğretim yönergelerine, kılavuz kitapçıklara, öğrenci çalışma yapraklarına), görsel araçlara, özetle öğretmen kaynak kitaplarına gereksinimleri olduğu gözlemlenmiştir. Dahası, belirtilen konularda öğretmenlerin bilgi edinerek eksiklerini gidermek, kendi gereksinimleri yönünde düzenlenecek etkinliklere katılmak istedikleri sevindirici ve umut verici bir durumdur.

Sonuç olarak, öğrencilerin problem çözebilen ve eleştirel düşünebilen birer yetişkin olabilmesi için önce öğretmenlerin bu konuda lüzumlu ve yeterli bilgi ve beceriler edinmeleri, mesleklerinde gelişerek yetkinlik kazanmaları gerekli ve zorunludur.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI İÇİN NELER YAPILABİLİR ?

Esnek, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönlendirmek, öğrenciye eleştirel düşünmesini gerektirebilecek problemler sunmak ve sunduğumuz problemlerin öğrencilerin yaş düzeyine, düşünme potansiyeline, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Bunların yanı sıra;

- Merak uyandırmak,
- Düşünme için yeterli zaman vermek,
- Düşünceleri ve düşüncelerin nedenini ortaya çıkarıcı sorular sormak,
- Olayların neden-sonuç ilişkisini kurmalarını sağlamak,
- Motive etmek,
- Tartışma ortamları yaratmak,
- Araştırmaya teşvik etmek,
- Bağımsız ve özgür düşüncelerini sağlamak,
- Düşüncelerin açıkça savunulabileceği ortamlar yaratmak,
- Düşündürücü soruları özenle seçmek ve beyin fırtınası yaptırmak,
- Olabilecekler üzerinde tahminde bulundurmak,
- Olayları birbirine bağlamalarını sağlamak,
- Karşılaştırmalar yapmalarını sağlamak,
- Avantaj ve dezavantajları düşündürmek,
- Benzer ve farklılıkları ayırt etmelerini sağlamak gerekmektedir.

İLETİŞİM

İletişim, karmaşık insan ilişkileri alanını kapsayan bir konu olup, iyi yönetilen sınıflarda odak noktasını teşkil eder.

İletişim Kurma

Öğretmenin öğrencileriyle etkili bir şekilde iletişim kurması gerekir. Öğrencilerin doğru veya yanlış cevaplarına geribildirimlerde bulunması gerekir. Konuşmalar anlaşılır ve

dilbilgisi açısından doğru olmalıdır. Bu da etkili iletişim kurmada önem taşır. Sınıfta problemler ortaya çıkmaya başladığında, öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı iletişimin kurulması şarttır. İletişim, öğretmen konuşur öğrenci dinler uygulamasından daha geniş bir anlam taşır. Gerçek iletişim, konuştuğunuz fakat aynı zamanda dinlediğiniz, gidiş ve geliş açık olan bir otobana benzer. Bir öğretmen olarak dinlemeyi, öğrencilerin konuşma ve sınıf problemlerine çözüm getirmelerine izin vermeyi öğrenmelisiniz. Sürekli olarak, büyük bir çaba göstererek iletişim becerileriniz ile öğrencilerinizin duygu, ve düşüncelerini açık bir kafa ile dinleme yeteneğinizi artırmalısınız.

Kendi sınıfınıza uygun disiplin yaklaşımını sadece siz geliştirebilirsiniz. Sınıf yönetimi tartışmasına bu açıdan bakıldığında, etkili sınıf yöneticilerinin özellikleri olarak birçok teknik bulunmaktadır. Bu tekniklerin bazılarını inceleyelim. Bireyin topluma uyumunu sağlamak üzere kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir, öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir, öğretmenin sınıftaki başarısında sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir, öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması öğrencilerin öğrenmelerine ve yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunmaktadır.

Sınıfın etkili olarak yönetilmesi öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımakla olanaklıdır. Bunun için öğretmen ve öğrencinin iletişim sürecine etkili bir şekilde katılmaları gerekliliği vardır. Öğrencilerini tanıma yeteneğine sahip bir öğretmen öğrencilerce fark edilir. Fark edilen öğretmen ise sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratır. Bilindiği üzere, öğretme belirlenmiş özel hedeflere ulaşmak için gerekli bir dizi öğrenme görevinin planlanması, düzenlenmesi ve bunların uygulanmasıdır. Öğrenmede öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşim önemli rol oynamaktadır.

Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir ortamdır. Eğitimin amaç edindiği öğrenci davranışları burada kazandırılmaya çalışılır. Öğrencilerin öğrenmek için olumlu tutumlar içine girmeleri, onların çevrelerindeki nesneleri ve kendilerine yapılan etkileri doğru olarak algılamalarına bağlıdır. Doğru algılamalar ise genellikle doğru davranışlar ortaya çıkarır, öğrencilerin kendilerine öğretilmek istenilenleri doğru ve yeterli algılamalarını sağlamak öğretmenlerin işidir. Öğrencilere çevrelerinde olup biteni aktarabilmek ya da onlara öğretilmek istenilen davranışları doğru algılamalarını sağlamak, ancak uygun şekilde iletişim kurmakla

olanaklıdır. Bu açıdan bakıldığında sınıf yönetiminde nitelik sağlamanın başta gelen unsurlarından birisi öğrenci-öğretmen iletişimindeki uyum ve yeterlidir. İletişim sınıf yönetiminin önemli konularından birisidir ve kalıcı bir öğrenme, en başta sınıfta etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi ile oluşturulabilir.

Bu bölümde, önce iletişimin anlamını açıklanacaktır. Daha sonra da iletişim süreci, okulda iletişim, öğretmen - veli iletişimi, öğretmen - yönetici iletişimi, öğretmen - öğretmen iletişimi, öğretmen - öğrenci iletişimi, öğrenci - öğrenci iletişimi ve iletişim engelleri konuları üzerinde durulacaktır.

İletişimin Anlamı

İnsanlar sürekli olarak çevrelerinden bilgi edinirler ve elde ettikleri bilgilerle de gelişirler. Bu, insanların doğalarında vardır, insanlar çevrelerinden yaşantıları yoluyla edindikleri bilgileri; kişilikleri, değer yargıları, kültür ve deneyimleri gibi pek çok duruma bağlı olarak yorumlayıp anlamlı hale getirirler. Bu bilgiler insan davranışlarının temel öğelerinden birini oluşturur.

İletişim genel anlamda, iletiyi gönderen ve alan arasında oluşturulan bir alışveriş ilişkisi içinde paylaşılan, ortaklaşa yararlanım ile oluşan bir süreçtir. Bu süreç, kaynak kişi tarafından iletinin oluşturulup, alıcıya gönderilmesi ile başlar ve alıcının bu iletiyi alıp değerlendirmesi ve uygun tepkide bulunması ile son bulur. Bir anlamda iletişim bireyle, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol, mimik, jest gibi simgeler aracılığı ile bilgi, düşünce ve duyguların karşılıklı olarak iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir.

İnsanlar iletişim süreci içinde bazı bilgilere ilgisiz, isteksiz yaklaşırlarken bazı bilgilere merakla bakarlar. Her insanın ilgi ve dikkatini çeken olay ve bilgiler farklıdır. Bu farklılığın temelinde insanın gereksinimleri olduğu gibi güdüler, değer yargıları, inanç ve deneyimleri de etkili olur. Ancak, insanların geçmişte oluşturdukları kanaat, varsayım ve düşünceleri zaman içinde değişebilir. Bu değişimde onunla kurulan iletişimin etkisi çok fazladır. İletişimde algılama bu nedenle çok önemlidir. Algılama, insanların duyuları yardımıyla çevrelerinden elde ettikleri bilgileri bir araya getirip düzenleyerek kendileri için anlama kavuşturmalarıdır. Her bireyin kendine özgü yaşantı ve bilgilerine dayalı bir deneyim alanı

vardır, iletişimde kullanılan simgeler kişinin deneyim alanı ile ilgili olduğu sürece bir anlam taşırlar.

İletişim sürecinde bir sözcüğün anlaşılması için gönderici ve alıcının bu sözcüğe aynı anlamı vermesi gerekir. Aynı anlamı sağlayan şey, gönderici ve alıcının ortak deneyim alanlarıdır, iletişimde ortak deneyim alanı içine girmeyen iletilerin algılanması zor olmaktadır Doğru algılar genelde doğru davranışlar oluşturmakla birlikte, iletişimin doğru bir şekilde gerçekleştirilmemesi de algısal yanılgılara neden olmaktadır. Etkili iletişim sağlamak için öncelikle alıcının kaynak kişi tarafından çok iyi tanınması, alıcının kaynak kişi tarafından kendisine gönderilen simgeleri gönderildiği biçimde anlaması ve tanınması, kaynak kişinin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Örneğin; kaynak kişinin kullandığı dili bilmeyen bir kişinin konuşulanları anlaması ve bu dil kullanılarak oluşturulan iletişim sürecine katılması ve uygun davranış oluşturmaları beklenemez.

Sağlıklı ve etkili iletişim iki yönlü olan iletişimdir, iletişimin amacına ulaşabilmesi için iletişim sürecinin işlemesi gerekir. Kaynak ile alıcı kişi arasındaki bilgi, düşünce, dilek ve duyguların karşılıklı olarak alınıp verilmesinden de anlaşılacağı üzere iletişimde bilgi akışının iki yönlü olması beklenir. Güdümbilimde bir bilgi kaynağından tek yönlü bilgi iletimine bilgi aktarımı, karşılıklı bilgi alışverişine ise iletişim adı verilmektedir.

İletişim canlılar dünyasında ortak bir özelliktir. Ancak, insan iletişimi diğer canlı türlerine göre daha ayrı ve yetkindir. İnsanın yaşam çevresi diğer canlılarınkinden hem nicelik hem de nitelik olarak daha geniş ve daha değişiktir. İnsanın düşünme yetisi, dili, yani konuşması bunun en önemli nedenidir. İnsan dışındaki tüm canlılar kalıtsal olarak sahip oldukları iletişim sistemlerini kullanırlar, insan ise kalıtsal özelliklerinin yanı sıra, doğuştan var olmayan bir simge sistemi geliştirmiştir. İnsan doğar doğmaz başka insanlara gereksinim duyar, yaşamının sonuna kadar da insanlarla iç içedir. Büyüdükçe etkileşimde bulunduğu insanlar artar ve çevresi de ona göre genişler, insanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür, ilişki ve işbirliği içinde yaşamak, iletişimde bulunmak insanın doğasında vardır. Bu çeşitlilik arttıkça insan toplumsal kültürünü de daha iyi öğrenir. Ona göre duyar, ona göre davranır, toplumsallaşır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesidir ve sonra okul gelir.

İletişim Süreci

İletişimin gerçekleşmesi için bir dizi davranışın gerçekleşmesi gerekir. Bu anlamda iletişim bir süreçtir, iletişim sürecinin incelenmesinde dikkate alınması gereken beş temel öğeden söz edilebilir. Bunlar gönderici, ileti, kanal, alıcı ve dönüttür.

Gönderici

İletişim sürecinin başarısı, önemli ölçüde göndericinin bilgi, yetenek ve özelliklerine bağlıdır. Gönderici başkası ile paylaşacak bilgisi olan kaynak ya da kişidir. Gönderici alıcıya göndereceği iletiyi hazırlarken alıcının ilgi alanına giren iletileri seçmeli ve bunları alıcı tarafından tanınan ifade ve semboller kullanarak göndermeye özen göstermelidir. Soyut ifade ve sembollerden çok somut ifade ve sembollerini kullanmalıdır. Çünkü somut ifade ve semboller gönderilen iletinin alıcı tarafından algılanmasını kolaylaştırır.

İleti

Gönderici tarafından, iletişim sürecinin içinde yer aldığı toplumsal ortamca bilinen ifadelerle, sembol ya da simgelerle kodlanan, paylaşılacak istenilen bilgi, duygu ve düşünce ile yüklü olarak alıcıya çeşitli iletişim ortam ve kanalı ile ulaşan öğedir.

Kanal

En yalın deyişle gönderici ve alıcı arasındaki bağıdır, iletilerin üzerine yüklendiği fiziksel araçlardır, insanların beş duyu organı beyne giden iletişim kanallarıdır. Örneğin gazete, kitap, radyo ya da televizyon birer iletişim kanalıdır.

İletişim sürecinde kanalı, iletileri taşıyan bir araç olarak da tanımlamak olanaklıdır. İletiyi, aktarılacak bir sinyale dönüştüren teknik ya da fiziksel bir nesnedir. Bunları sunumsal, temsili ve mekanik araçlar olarak üç gruba ayırmak olanaklıdır. Örneğin ses, yüz, beden sunumsal; kitaplar, resimler, fotoğraflar, yazılar temsili araçlar; telefon, radyo, teletex ise mekanik araçlar arasında yer alırlar.

Alıcı

Gönderici tarafından yollanan iletiyi alan kişidir. Başarılı bir iletişim, gönderici tarafından yollanan iletinin alıcı tarafından alınarak ona bir anlam verildiği ve bunun davranışlarla gösterildiği zaman oluşmaktadır. İletişimin başarısında, hem gönderici hem de alıcının iletişim bakımından yeterlilikleri, iletişim konusundaki tutumları ve istekleri önemli ölçüde etkilidir.

Dönüt

Gönderici tarafından gönderilen iletiyi alan ve onu yorumlayan alıcı artık kendisi bir kaynak durumuna dönüşür ve tepkisini göndericiye aktarır. Dönüt, göndericinin iletisinin alınıp alınmadığının, alındıysa alıcı tarafından doğru olarak algılanıp algılanmadığının öğrenilmesini sağlar. Bu tepkileri değerlendiren gönderici gerek duyarsa daha sonraki iletilerinde değişikliğe gidebilir.

Okulda İletişim

Okul toplumun eğitimden istek ve beklentilerini karşılamak üzere, eğitim sisteminin en alt birimini oluşturan bir örgüttür. Uygulamaları gözlenir, değerlendirilir ve eleştirilir. Okul işlevi gereği bir iletişim ve ilişkiler yumağıdır. Okulun ögeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer görevliler sürekli bir etkileşim ve iletişim içindedirler. Bu ögeler okulda formal olduğu kadar informal yollardan da bir iletişim içindedirler. Temelde okuldaki bütün çabaların toplumsal istek ve beklentilere uygun nitelikli ve başarılı insanlar yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz.

Günümüzde okula gelen öğrenciler bilgisayar, bilgisayar oyunları, internet ve resimli dergiler, kitaplar ile diğer araçlar gibi daha birçok araç-gereçlerden oluşan iletişim ortamından okula gelmektedirler. Bilginin her beş yılda bir ikiye katlandığı düşünüldüğünde, doğal olarak bu öğrencilerin zekaları, öğrenme konusundaki ilgileri, duygu ve heyecanları, beklentileri de eskiye oranla farklılıklar içermektedir. Öğretmen bu farklılaşmayı bilip okulda öğrencilerle iletişim kurarken teknolojiye de olabildiğince yararlanmak zorundadır. Öğrencilerin birden çok duyu organına hitap etmek iletişimin gücünü artırmaktadır; iletişimin güçlü olması, öğrenilecek konuyu daha netleştirmekte ve kalıcı öğrenmeler ortaya çıkartmaktadır.

İletişimin ilk aşamasında, gönderilen iletinin öğrenci tarafından fark edilmesi ve içeriğinin kavranması gerekmektedir. Bu durum, kendisine kazandırılmaya çalışılan temel düşünce ve bunu destekleyen belgelerin öğrenci tarafından kavranması anlamını taşır. Öğrencinin kendisine gönderilen iletiyi benimsemesi ve bunun sonucunda oluşan yeni tutumunu, sorunlara bakışını, davranışa dönüştürecek uygun bir fırsat çıkana kadar sürdürmesi gerekir.

Öğrenci için bu söylenenlerin oluşup oluşmadığını anlamak için, öğretmenin iletişim sırasında zaman zaman dönütler alması gerekir, öğretmen dönüt almaz ya da aldığı dönütleri olması gerektiği şekilde değerlendirmez ise, öğrenciler için uygun iletiler düzenleyemez ve

iletişimi sonlandırmak zorunda kalabilir. Öğrencilerin üzerinde gereken etkiyi yapmayan iletilerle oluşturulan iletişim, öğrencilere tek yönlü bilgi aktarımından öteye gitmez. Dönütlerin en iyi alındığı iletişim, yüz yüze gerçekleştirilen iletişimdir. Yüz yüze olan iletişimde öğretmen, iletişimin öğrencide yarattığı etkiyi doğrudan gözleyebilme olanağına sahiptir.

Öğretmen - Veli İletişimi

İnsanın toplumsallaşması önce aile içinde gerçekleşir. Aile gelenekleri, daha önce kendi ailesinden görüp öğrendikleri çocuk üzerinde etkili olur. Her çocuk kendi ailesinin yetiştirme düzenine göre yetişir. Ailede çocuğa verilen önem, sevgi, saygı, hoşgörü, sorun çözme becerisi, aile içi insan ilişkileri ve iletişimi, ailenin yaşam standardı ve yapısı gibi pek çok neden çocuk üzerinde etkilidir. Aile çocuğun okula ve topluma uyumunda önemli bir işleve sahiptir. Ailede uyum ve iletişim ne kadar güçlüyse, okulda öğrencinin davranışı da buna uygun olarak olumluya döner. Ailedeki iletişimsizlik, uyumsuzluk ve çatışma öğrenci üzerinde olumsuz etkide bulunmaktadır. Böyle ailelerin çocukları okulda başarısız, içe dönük, bağımlı, kimi zaman uyumsuz davranışlar içinde olabilmektedir. Ayrıca, ailelerin çocuktan beklentilerinin derecesi de çocuk üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Öğretmen sınıfta öğrencinin başarısından sorumlu olan kişidir. Öğrencileri yakından izlemek, onlara olumlu ve yeni davranışlar kazandırmak, olumsuz davranışlar varsa bunları unutturmak, kabul gören fakat pekiştirilmesi gereken davranışları pekiştirmek, geliştirmek okulda öğretmenin temel görevidir, öğretmen sınıfın dışında olmasına karşın eğitim ve öğretim ile öğrenci üzerinde etkili olan öğelerle de yeterli iletişim içinde olmak durumundadır. Yönetici, öğrenci velisi gibi öğeler sınıf yönetimine etkide bulunan öğelerdir. Bu anlamda öğretmen zaman zaman öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapmak, onlardan öğrenci hakkında bilgiler almak ve kendi edindiği bilgileri paylaşmak durumundadır.

Öğretmenin öğrenci velileri ile iletişimi yüz yüze olabileceği gibi, telefon, bilgi notu, yazı gibi yollarla da olabilir. Bunların içinde öğrenci hakkında yapılacak görüşme için en çok önerilen iletişim biçimi yüz yüze yapılan iletişimdir. Öğretmen öğrenci velileri ile iletişim kurmak amacı ile önceden belirlenmiş ve öğrenci velilerine duyurulmuş olan bir program dahilinde toplu olarak haftalık, aylık toplantılar da düzenleyebilir.

Öğretmen - Yönetici iletişimi

Okulda kültür oluşturma yöneticinin işidir. Okulda oluşturulan olumlu hava, okulun verimliliğine de olumlu yansır. Olumlu iklime sahip okullarda sınıf yönetimi de kolaylaşır. Yönetici tarafından düzensiz bilgilendirmeler, öğretim ortamındaki öğretmen-yönetici iletişimsizliğinden oluşan çatışmalar, dedikodular sınıf içi iletişimi de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okulda olumlu bir kültür oluşturmada iletişimin önemi büyüktür. İletişimlerinde güçlükler yaşayan kurumlar olumlu bir kültür yaratmada zorlanırlar, verimlilikten uzaklaşırlar ve gerek insan ilişkilerinde, gerekse üretimlerinde sorunlar yaşarlar. İletişim yollarını kapalı tutan ya da olması gerektiği gibi kullanamayan bir kurum, önemli yaşam kaynaklarından birini kullanmıyor demektir. Bir kurumun etkili bir şekilde uzun süre yaşayabilmesi için, kurum içi iletişimini en iyi şekilde düzenlemesi gerekir.

Yönetici okulun nasıl çalıştığını izlemek ve yönlendirmek zorundadır. Öğretmenlerin de bu anlamda üzerlerine düşen görevleri bilmeleri ve gerekenleri yapmaları gerekmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmenler yapacakları işler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkça işlerini etkili bir şekilde gerçekleştiremezler.

Yöneticinin gönderdiği anlam ve sembollerle okulda öğretmeni etkilemesi ve öğretmenin bunlara göre davranış gösterip yöneticiyi yanıtlaması yönetsel iletişim olarak bilinir. Bu iletişim şekli de bir süreç içerir. Bu süreç işleyiş bakımından diğer iletişim süreçleri ile aynıdır. Okul yöneticisi örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak amacı ile öğretmenler ile iletişim kurar. Yönetici, çalışanlar ile formal yollardan olduğu kadar informal yollardan da iletişim kurabilir. İletişimi yöneticinin başlatması gerekir. Bu iletişimde, yöneticinin iletişimi başlatması, güçlendirmesi, iletişimin sonucunu izlemesi ve geri dönen iletileri ayıklaması gereklidir. Sınıf yönetimindeki başarı, okul yönetiminin niteliği ile ilişkilidir. Etkili bir öğretim için yönetsel destek şarttır. Demokratik bir yönetim, öğretmenin okulla ilgili kararlara katılımının derecesi, yönetici ile iletişimin etkililiği hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yapar.

Yöneticinin okulun sorunlarını yakından tanıyabilmesi için, öğretmenlerden gelecek iletilere açık olması da gerekmektedir, öğretmenlerden gelecek iletilere açık olma, olumlu duygularla birlikte olmalıdır. Öğretmenlerden gelecek iletilere yöneticinin olumsuz duygularla

yaklaşması, yönetici ile öğretmen arasındaki iletişimi zedeler ve hatta iletişimi ortadan kaldıracaktır.

Yöneticinin iletişimdeki açıklığı öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını artırır. Yöneticinin iletişime kapalılığı ve iletişimde içten olmayışı okulda yenileşmeye ve yaratıcılığa engel oluşturur. Sorunları örter, verimliliği azaltır, yabancılaşmayı artırır. Okulda verimin artırılması, olumlu bir kültür oluşturulabilmesi için yönetici - öğretmen iletişiminde, uzmanlık, açıklık, güvenilirlik, tutarlılık, yansızlık önemli hususlardır.

Öğretmen - Öğretmen İletişimi

Sınıf öğretmeni her gün öğrenci ile birlikte olduğu için önemli bir bilgi kaynağıdır. Her uzmana alanında yardımcı olacak zengin bilgilere sahiptir. Örneğin, bir eğitim psikoloğu bir öğrenci ile ilgili olarak öğretmen ile bilgi alışverişi içine girebilir ve ondan yararlı bilgiler elde ederek, çocuğun eğitsel gereksinimlerini belirler ve bu gereksinimleri karşılayacak uygun önerilerde bulunabilir. Bu önerilerden öğretmen aracılığı ile öğrenci velilerinin de yararlanması sağlanabilir. Bu iletişimde öğretmenlerin doğru, açık, azami ölçüde dürüst olmaları gerekmektedir.

Ayrıca, okulda çalışan öğretmenler, okuldaki formal ilişki ve iletişimlerinin yanı sıra aralarında oluşturdukları gruplarda ve takımlarda da iletişim içinde olmayı sürdürürler. Çalışanların kendi aralarında oluşturdukları bu iletişime genellikle çıkarlar ve okuldaki belirsiz durumlar yön verebildiği gibi, öğretmenlerin aralarında iletişim kurmaları, haberleşmeleri aslında bir gereksinimden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin okulda aralarında oluşturdukları bu iletişim doğaldır. Önceden belirlenmiş kuralları olmayan, varsa bile öğretmenlerin kendi aralarında oluşturdukları kurallarla işleyen her türlü karşılıklı haberleşmeyi içerir.

Öğretmen - Öğrenci İletişimi

Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. İletişimlerdeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını artırırlar. Öğrenciler ile arasında empatik bir iletişim örüntüsü oluşturan öğretmen, onların bireysel yeteneklerini tanıma şansını

yakalar; iletişimde empati bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onu duygu ve düşünceleri bakımından doğru olarak algılamaya çalışmasıdır. Ancak bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koymasını ona benzetmekle karıştırmamak gerekir. Başarıyı tatmak, güçlü bir güdüleme aracı ve daha çok başarılı olmak için etkili bir dürtüdür. Bu yüzden öğretmenin sınıfta öğrenciler ile kurduğu iletişimde sık sık onların başarıları ve gelişimleri ile ilgili olarak kesin ve olumlu dönütler sağlaması önemlidir. Öğretmen öğretim süresi boyunca, öğrencileri ile nasıl bir iletişim kurması gerektiğini ve onlara nasıl dönütler sağlayacağını düşünmelidir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı da öğrencilerdir. İletim ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal ise öğretim süreçleridir. İyi bir öğretmen öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirmesini bilen öğretmendir. Sınıfta öğrencinin soru sorması, esnemesi, gülmesi, arkadaşlarıyla konuşması, mimikleri öğretmene birer dönüt olabilmektedir.

Sınıf içi iletişim, sınıf yönetimi, öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri ile araçların kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu davranışlarını içermektedir. Öğretmen sınıfta öğrencileri ile iletişim kurarken kendi yaşantılarına benzer bir yaşantının, öğrencinin zihninde canlanmasına çalışmalıdır. Bir zihnin başka bir zihinde kendi yaşantılarına benzer bir yaşantının canlanmasını sağlayabilmesi de iletişim olarak görülmektedir.

Öğretmenler öğrenci ile iletişimde, onların dilek ve düşüncelerine önem verir, katılımlarını destekler ve onları anlamaya çalışırlarsa aralarındaki etkileşim daha güçlü olmaktadır. Sınıfta öğretmenin daha çok sunucu konumunda olması öğrencilerle iletişimde zorluklar ortaya çıkarabilmektedir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler tepkilerini ya sessiz kalarak ya da gürültü yaparak ortaya çıkarmaktadırlar .

Öğrenci, öğretmeni duygusal olarak kendisini anlayan birisi olarak algılayarsa, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim kolaylaşır. Bu da öğrencilerin derse katılımlarına olumlu yönde etki edip, öğrenmede kolaylık sağlar. Sınıfta demokratik tutum sergileyen öğretmenler öğrencilere daha yakın olup, her türlü iletişime açık davranırlarken, otokratik tutumlu öğretmenler sınıfta disipline aşırı önem vermeleri ve iletişime pek fazla önem vermemeleri

nedeni ile öğrencilerle olumlu etkileşim sağlamakta zorlanmaktadırlar Sınıf içi iletişimde kaynak durumunda olan öğretmenin, eleştirel düşünme, öğrendiklerini kullanma becerisi, diğer bir düzenlemedeki yaratıcılığı öğrenciye her bakımdan olumlu olarak yansımaktadır.

Öğretmenler öğrencileriyle konuşurken en uygun terim, sözcük ve deyimleri seçmeye, bunları doğru kullanmaya özen göstermelidirler. Ayrıca ders anlatırken, soru sorarken, açıklama yaparken ses tonu ile baş, el, kol hareketlerinin, üzerinde konuşulan konu ya da sorunun niteliğine göre düzenlenmesine dikkat etmelidir. Sınıf içinde öğretmenle öğrenciler arasında sözel olmayan iletişimden de söz etmek gerekir. Sözel olmayan iletişimin en az sözel iletişim kadar sınıf içi etkileşimde etkili olduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin sınıf içinde öğrencilerle etkili iletişim kurma derecesi, gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileri ile iletişim kurmada gösterdiği beceri düzeyi ve gösterdiği iletişim çeşitliliği ile ölçülmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki iletişim işlevini yerine getirirken üç tür iletişim yönteminden yararlandığı belirtilmektedir. Bu iletişim türleri, sözlü, sözsüz ve teknolojik araç ve gereçler yardımı ile yapılan iletişimdir. Bunların öğretmen tarafından etkili kullanımı iletişimin başarısını artırır.

Sözlü iletişim : Kişiler arasında oluşturulan sözlü iletişim, mutlaka bir dile gereksinim duyar. Temel öge konuşulan dildir. Alıcıya ulaştırılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünceler için, sözcük ve diğer sözlü semboller kullanılır. Bu iletişim biçiminde kullanılan sözcüklere, rakam ve her türlü sözlü ve yazılı işarete sembol adı verilir. Alıcı da bunları ya doğrudan ya da belirli kanallar aracılığı ile alır, kendine göre anlamlandırır. Sözlü iletişimin sağlıklı olabilmesi için, iletişimde kullanılan sembol ve işaretler önemlidir. Anlamlarının alıcı tarafından bilinmesi iletişimi kolaylaştırır.

Sözsüz iletişim : Kişiler arasında jestler, mimikler, ya da ses nitelikleri gibi sunumsal kodlar aracılığı ile gerçekleştirilir. Bu kodlar o duruma ilişkin iletiler verir, öğretmenin sesinin tonu, sınıfta o andaki duygularının bir göstergesidir. Bir önceki dersteki duyguları hakkında bir ileti vermez. Sözsüz iletişim , alıcıya konuşmacının durumu hakkında bilgi verir ve iletişimi yönetir, insan vücudu sunumsal kodların başlıca taşıyıcısıdır . Bunlar yönelme, yakınlık, bedensel temas, görünüş, baş hareketleri, yüz ifadeleri, jestler, duruş, göz teması, konuşmanın sözsüz görünümüleri olabilmektedirler.

Teknolojik araç ve gereçler yardımı ile yapılan iletişim :Bu tür iletişimde ileti alıcının duyu organlarına etki yapan optik, mekanik, termik ya da kimyasal uyarıcılardır. Kanal ise, sembol ya da şifre çeşitlerini alıcıya ileten müzik, plak, teyp, hareketsiz, hareketli, yansıtılan, yansıtılmayan fotoğraflar ve resimler, iletilen araç ve yöntemlerdir. Teknolojinin iletişimi kolaylaştıran bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Kaynaktan gelen iletinin bir araç ya da yöntem yardımı ile, alıcının duyu organlarından en az birisine iletilmesi gerekmektedir. Gönderilen ileti alıcının ne kadar çok duyu organına hitap ediyorsa, ileti o kadar kolay algılanır, iletişimde teknolojiden yararlanarak durumlar ve konuları açıklamak daha kolay olmaktadır. Öğretim teknolojisi, öğrenme nesnelerini, bir başka deyişle öğrenme öğretme sürecinde yer alacak her türlü malzeme ve aracı anlatmaktadır.

Öğrenci - Öğrenci İletişimi

Genel anlamı ile değerlendirildiğinde, iletişim insanların amaçlarını gerçekleştirebilmek amacı ile, çevrelerindeki her tür nesne ve durumla karşılıklı olarak etkileşmesi, bilgi, düşünce, duygu, görgü ve deneyimlerini paylaşması sürecidir.

Sınıf içindeki iletişimde öğretmen ve öğrenci ön plana çıkar. Sınıfta öğretmeni ile iletişim kurup öğrenen öğrenci, aynı zamanda sınıfta bulunan akranları ile iletişim kurarak onlarla da birçok şeyi paylaşmakta ve öğrenmektedir. Sınıfta öğrenciler arasında bir iletişim ağı olduğu söylenebilir. Öğrenciler sınıfta aralarında varolan bu iletişim ağı ile informal yollardan öğrenmeyi sürdürürler. Öğretim kurumlarında akranların sınıfta bir arada öğrenim görmelerinin bir yararının da onların bilgi, görgü ve deneyimlerini denetimli bir mekanda iletişim yoluyla paylaşımlarına olanak vermek olduğu söylenebilir.

İletişimde Engeller

İletişim engelleri, kaynakla alıcı arasındaki bilgi alışverişini olumsuz yönde etkileyen etmenlerdir, iletişimin amacının tam olarak anlaşılamaması, fiziki ve psikolojik özürler, kaynağa duyulan güvensizlik, alıcının gereksinimlerinin yeterince karşılanamıyor olması, ortak yaşantı alanlarının sınırlı olması, kaygı yüksekliği, sevgi ve saygıda karşılık görülmemesi iletişimde engel oluşturabilmektedir.

İletişimde kaynak ve alıcının önyargıları da iletişim engeli oluşturur. Öğrencinin zekası, genel görünümü, sevimliliği, usluluğu, terbiyesi öğretmende olumlu izlenimler yaratabilir. Öğretmenler bu tür öğrencilerle daha nitelikli ve daha çok iletişim içine girme isteği

duyarlarken beklentileri de yüksek olabilir. Yoksul yerlerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinden beklentisi düşük olursa, iletişim kurma çabaları da buna göre düşük olabilir. Öğretmen kırılganlığını, bezginliğini iletişime yansıtabilir.

İnsanlar kendilerine ilgi çekici gelmeyen ya da gereksinimlerine yanıt vermeyen iletileri yok saymaya, yanlış yorumlamaya ya da ondan yalnızca kendi istediklerini almaya ve hatırlamaya eğilimlidirler. Bu anlamda insanların sevdikleri ya da gereksinim duydukları konularda iletişime açık oldukları, herhangi bir iletişimle karşı karşıya kaldıklarında bunu önyargıları ile değerlendirdikleri, iletişimle kendilerine gönderilen iletileri anlamış bile olsalar bunun içinden hatırlamak istediklerini anımsamakladır.

İletişim sürecinin çoğunluğu kaynağın denetimi altındadır. Ders anlatan bir öğretmenin ne anlatacağına ve nasıl anlatacağına genelde kendisi karar vermektedir. O halde öğrencinin öğretmenin anlattıklarından çıkaracakları sonuçlar, seçici dikkat, seçici algılama ve seçici saptırma ilkelerine bağlı olarak değişecektir. Öğretmen sınıfta etkili bir iletişim sağlamak istiyorsa, öğrencilerin istek ve beklentilerini dikkate almalı ve öğrencilere uygun olan öğretim stratejilerini benimsemelidir.

Öte yandan bir araştırmayla da öğrenci-öğretmen arasındaki sözlü iletişimde öğretmenlerin gereğinden çok sözcük kullanmalarının iletişimde öğrencileri olumsuz etkilediği saptanmıştır. Öğretmenin iletileri alıcıya gönderiş biçimleri de iletişimde engel oluşturabilmektedir. Kaynağın konuşma hızı ile, dinleme ve anlama arasında konuya, dinleyicinin bilgi düzeyine ve ortama göre değişen ilişkiler vardır. Yapılan bir araştırmaya göre, iletişimde çok hızlı (dakikada 250 sözcük) ve çok yavaş (dakikada 100 sözcük) gönderilen iletilerin alıcılarca kabul görmediği anlaşılmıştır. Sözlü iletişimde en çok kabul gören ortalama sözcük sayısının dakikada 175 olduğu anlaşılmıştır.

Ayrıca, kaynak durumunda olan öğretmenin, şive bozuklukları, ses tonunu iyi kullanamaması gibi yetersizlikleri iletişimi olumsuz etkilemektedir; öğretmen sınıfta, yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir dil kullanmalıdır. Öğrencilerin kaygılarını azaltıcı, derse katılımını artırıcı bir iletişim biçimi benimsenmelidir.

Alıcının o andaki sağlık durumu, fiziksel evre koşullarındaki olumsuzluklar ile çok fazla bilgi yüklü iletiler ve daha önce bilinmeyen, hiç karşılaşılmamış kavramlar kullanarak yapılan iletişim nedeni ile alıcıda oluşan yanlış anlamalar kaynak ile alıcı arasında iletişim engeli oluşturabilmektedir.

İletişimde kaynak kişi için amaç, alıcı üzerinde etkili olmak ve onu etkilemektir. İletişimde amacın iyi planlanmaması iletişimde başarısızlığa neden olabilmektedir. İletişimde plan kadar önemli olan bir husus da iletişimde amacın sapmasıdır. Örneğin bir ğretmen, öğrencilere öğretmek yerine aslında ne kadar iyi bir ğretmen olduğunu söyletmeye çalışıyorsa, ğretmen ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimden söz edilemez.

Kaynakla alıcının iletişim amaçları, beklentileri uyurşmuyorsa bir iletişim engelinden söz edilebilir. Örneğin, ğretmenin anlattıklarını öğrenmek için değil de öğretmenin gözüne girmek için dinleyen bir öğrencinin tepkileri farklı olur.

Hedeflenen kişinin değil de başka birinin gönderilen iletilere tepkide bulunması, iletişimin uygun şekilde düzenlenmediği anlamına gelmektedir. Rol ve statüden kaynaklanan iletişim engelleri de olabilir. Gönderilen iletilerin rol ve statülere uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Kaynağın kime, neyi, nasıl ileteceğini ve ne tür tepkiler alacağını çok iyi bilmesi gerekir.

İletişimde kaynak tarafından hazırlanan iletilerin alıcı üzerinde beklenen etkileri yaratabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Alıcının ilgisini çekmek, yaşantı alanına uygun anlamı verecek simge ve kodlar kullanmak, iletinin gereksinimleri karşılayacak önermeler taşımasını sağlamak, amaçlanan etkilerin, alıcının davranışlarını geliştireceği ortamdaki rol ve statüsüne, davranış kurallarına uygun olması iletişimin gücünü artırmaktadır.

ÇOKLU ZEKA KURAMI

Zeka insanın düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekliği algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tümüdür. Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireyin neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Gardner, bireylerin her şeyi aynı şekilde düşünmediği ve eğitimin bunu önemseydiği göz önünde tutulduğu takdirde bireylere daha nitelikli hizmet sunulacağını belirtmiştir. Çoklu zeka, her bilim alanında öğrencilerin öğrenmelerini artıran bir öğretim süreci olarak algılanabilir.

ZEKA TÜRLERİ

Sözel/Dilbilimsel Zeka (Dil Zekası): Sözcükleri hem sözlü, hem yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir. Sunucu, şair, politikacı ve editörler bu grupta yer alırlar.

Mantıksal/Matematiksel Zeka: Mantıksal düşünme, problem çözme, kavramlar arası ilişki kurma, sınıflama, genelleme, matematiksel bir formülle ifade etme, sayıları etkili kullanma, hesaplama, hipotez sına, benzetme yapma gibi davranışları gösterme yeteneğidir. Bilim adamı, mühendis, matematikçi ve istatistikçiler mantıksal-matematiksel zekası güçlü bireylerdir.

Görsel/Uzamsal Zeka: Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü zihinde canlandırabilme, dünyayı doğru algılama ve algılama üzerine gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir. Mimar, ressam, pilot, tasarımcı ve denizciler bu grupta yer alırlar.

Müzikal/Ritmik Zeka: Duyguları anlatırken müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma, yani ritme, melodiye, tona karşı duyarlı olma yeteneğidir. Müzisyen, besteci ve orkestra şefleri bu gruptadırlar.

Bedensel/Devinimsel Zeka: Düşünceleri ve duyguları anlatırken, sorunları çözerken bedeni kullanma yeteneğidir. Balerin, sporcu, heykeltıraş, cerrah ve aktörler bu gruba girerler.

Sosyal/Bireylerarası Zeka: İnsanlarla ilişki kurma, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme, davranışları yorumlama yeteneğidir. Psikolog, lider ve öğretmenler bu gruba girerler.

Öze dönük/Bireysel Zeka: Bireyin kendisini tamamen tanıyıp anlaması, yaşamını bunlara göre planlayıp yönlendirme becerisine sahip olma yeteneğidir. Birey kendi kararlarını verebilmeli, kendine güvenmeli, neyi istediğini ve neler yapabileceğini bilmelidir. Psikolog, filozof ve din adamları bu gruptadırlar.

Doğa Zekası: Sekizinci zeka türüdür. Doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar. Bitki ve hayvan türleri ile ilgilenirler. Bireylerin gösterdiği her özelliğin zeka olması için:

- Bir dizi sembole sahip olması,
- Kültürel yapıda değerli olması,
- Aracılığıyla mal ve hizmet üretilmesi,
- İçinde problem çözülebilmesi gerekir.

ÇOKLU ZEKA VE BİREYSEL GELİŞİM

Çoklu zeka kuramını uygulamada en önemli basamak, kişinin çoklu zekasının doğasını ve niteliğini belirleyip yaşamla birlikte onu geliştirmeye çalışmaktır. Bu yapılırken sekiz zeka türü bakımından yeterlilik ve yetersizlikler belirlenir. Davranışlar da buna göre yönlendirilebilir.

Değerlendirmede en iyi rol birçok işin, etkinliğin ve deneyimlerin tüm zeka türleri ile ilgili olacak şekilde uygulanmasıdır. Her zaman için gerçek yaşam deneyimlerinden yararlanılmalıdır.

ÇOKLU ZEKANIN GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETME SÜRECİ İÇİNDE KULLANIMI

Sözel-dilbilimsel zekada önemli olan dil ile ilgili becerileri öğretme sürecidir. Birey, dili en iyi şekilde kullanması, başkalarını ikna yeteneği, dil ile ilgili bilgileri açıklayabilmesi yanında bunları en iyi şekilde öğretebilmelidir. Dil gelişimi doğum öncesinde başlar. Bu nedenle küçük yaştan itibaren dili geliştiren (öykü anlatımı, soru sorma, cevaplama, duygu ve düşünceleri anlatmak gibi) etkinliklere yer verilmelidir. Bu tür etkinlikler farklı derslerle birleştirilmiş etkinlikler şeklinde uygulanabilir.

Türkçe – Müzik Küçük kurbağa şarkısı: Öğrenci, sorulan sorulara mantıklı bir cevap verebilmelidir. Sınıf ortamında uygulanabilecek etkinlikler iyi planlanmalı, her konuyla ilgili tartışma ve konuşma ortamı düzenlenmelidir. Sınıf içinde okuma, yazma, dinleme, anlatma, konuşma, drama çalışmaları gibi etkinlikler düzenlenebilir.

Eğitim durumları öğrencilerin sunulan bilgiyi kabul etmekten çok öğrenme etkinliğinin içinde olmalarını sağlamalıdır. Öğrenme, öğrenciyi hem bilişsel hem de fiziksel olarak meşgul etmeli, onları öğrenirken aktif duruma getirmelidir. Matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıklı düşünme gibi etkinlikler bu zeka türüne ait becerilerdir, öğrenme sırasında bu tip etkinlikler (problem çözme, mantık oyunları, bulmaca, eleştirel düşünme,

deney yapma, v.s.) yapılmalı, bunlar uygulanırken öğrenciler etkin hale getirilmelidir. Sınıfta bu tip etkinlikler sık sık uygulanmalıdır. Ders sırasında somut eşyalar (cetvel, yap - boz, grafik, vb.) kullanılarak öğrenciler problem çözmede etkin hale getirilir.

Fark etme, zihinsel benzetme (gökyüzündeki bulutları veya gölgeyi bir şekle benzetme), uzamsal akıl yürütme, hayallerini gerçekleştirme (düşünceyi uygulama), içsel ve dışsal benzetmeleri birleştirme, görsel ayrıştırma (farklı şekli bulma) becerilerini kapsar. İlkokul öğrencilerinin görsel malzemelere (poster, renkli aletler, televizyon, bilgisayar, v.s.) olumlu tepki verdiği düşünülerek sınıf ortamı düzenlenmelidir. İşlenen konuyla ilişkin araç - gereç ve aletler kullanıldığı zaman öğrenme etkinliği kısa sürede ve kalıcı olacak şekilde yapılabilir. Konuya ve mekana uygun araç-gereç seçildiği takdirde öğrenciler öğrenme süreci içinde pasif olmaktan kurtulup aktif hale gelebilirler.

Öze dönük zeka: Öğrencilerin, kendilerini duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Sınıf ortamında bireysel çalışma, bireysel proje, bireysel okuma gibi etkinlikler düzenlenebilir.

ÇOKLU ZEKA İLE DERS PLANLAMA

- • Özel hedef ve konunun belirlenmesi: Hedef açık, anlaşılır ve net olmalıdır.
- • Anahtar çoklu zeka sorularının sorulması: Hedefle ilgili zeka türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her zeka türüyle ilgili soru sorulmalıdır.
- • Olasılıkların düşünülmesi: Zeka türlerine uygun neler yapılabileceği düşünülerek uygun yöntem, teknik ve araç-gereç belirlenmelidir.
- • Beyin fırtınası: Çoklu zeka planlama sayfaları kullanılarak her tür zeka için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca, öğrencinin aklına gelen her şey yazılarak listelenir. Grup çalışması daha etkili olabilir.
- • Uygun etkinliklerin seçilmesi: Eğitim hedefine uygun yaklaşımlar seçilmelidir.
- • Aşamalı-sıralı ders planının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlarla, hedef ile ilgili ders veya ünite planı düzenlenir.
- • Planın uygulanması: Gerekli malzemeler hazırlanınca plan uygulanır.

Öğretimde zeka alanlarını kullanmak için öğrenme merkezleri kurulabilir. Her zeka türüyle ilgili ayrı bir zeka merkezi olacak şekilde içinde ilgili zeka ile bağlantılı araçların olduğu mekanlar düzenlenir.

Müzik:

- • Kültürel mirası yansıtır (Beethoven, Mozart, Bach...)
- • İnsanlarda doğal olarak var olan ve geliştirilmesi gereken bir zekadır.
- • Yaratıcıdır. Düşünce ve duyguları ifade etmek için iyi bir araçtır.
- • Farklı kültürler arasında ilişki kurmayı sağlar. (Türk-Rum aynı müzikler)
- • Bütün konu alanlarında kullanılabilir.
- • Hayatın bütünüyle niceliksel olmadığını öğretir.
- • İnsan ruhunu yüceltir.

Sınıf içerisinde şarkı söyleme, ritim ve tempo tutma, enstrüman çalma, fon müziği kullanma gibi etkinlikler düzenlenebilir.

Bedensel/ Devinimsel zeka:

Eğitim ve beynin işleyişi ile ilgili bilgilere göre hareket öğrenmenin merkezidir. Herkes, sahip olduğu bedensel zekayı sınıfta kullanabilir. Bedensel zekası gelişmiş öğrencilerin motor becerileri de gelişmiştir. Öğretmenler bunları düşünerek hareket etmelidirler. Öğretmen, çocukları baskı ile hareketsizleştirmek yerine, onların hareketli bir şekilde davranıp çoğu bilgiyi somut şekilde öğrenmelerini sağlamalıdır. Planlanarak yapılan etkinlikler bunu sağlayabilir. Drama, yaratıcı hareketler, beden eğitimi etkinliklerine katılma, elle yapılan deneyler sınıf ortamında uygulanabilir.

Sosyal / Bireyler arası zeka:

Öğretmen, sosyal zeka ve sınıf etkinliklerini öğrencileri kaynaştırıcı sosyal bir ortam düşünerek planlamalıdır. Bu nedenle sınıf toplantısı, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, farklı bakış açılarıyla mevcut olaylar üzerinde rol oynama gibi etkinlikler düzenlenebilir. Bunun yanında drama, tartışma, paylaşma, grup çalışması, beyin fırtınası yapma etkinlikleri yapılabilir.

ÇOKLU ZEKA "ÖĞRENEN OLARAK ÇOCUKLAR"

Öğrencilerimizin bir insan ve bir öğrenci olarak sahip oldukları belki de tek ortak özellik benzersiz olmalarıdır.

- • Sınıfımızdaki bu çocuklar kimdir?
- • Nereden gelmişlerdir?
- • İlgi ve yetenekleri nelerdir?
- • Yaşadıkları evin özellikleri okul yaşamlarını olumsuz olarak etkiliyor mu?

Öğrencilerdeki Farklılıklar:

- • Farklı boy, şekil, renk, cinsiyet ve kişiliklere sahip olarak karşımıza çıkarlar.
- • Hepsinin farklı tercihleri, ilgi alanları, öğrenme türleri, yetenek düzeyleri, gelişim evreleri, güçlü ve zayıf yanları vardır.
- • Bazen farklı bir kültür ve dilden de olabilirler.

Öğrencilerdeki Benzer Özellikler:

- • Hepsi de doğal bir öğrenme kapasitesine sahiptirler.
- • Her birinin özel bir yeteneği ve güçlü olduğu bir yanı vardır.
- • Hepsinin sınıf içinde kendini güvende hissetmeye, başarıyı tatmaya, kendini değerli hissetmeye, sevmeye ve kabul edilmeye gereksinimleri vardır.

Öğretmenler ve veliler çocuğa sağladıkları ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirerek, o çocuğun zekasını da değiştirebilirler. Kötü öğretim ve kötü çevre zekayı geriletirken, iyi öğretim ve iyi çevre zekayı artırmaktadır.

ÖĞRETMENİN GÖREVLERİ

Birçok araştırma öğretmen liderliğinin, müdür ve yönetici liderliğinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Wynne (2001, s. 1), öğretmen liderliğinin karar verme, ekip çalışması ve grup oluşturma bakımından farklı bir model olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin liderlik becerilerini profesyonel konferanslar, yayınlar, atölye çalışmaları, kuruluşlar ve meslektaşlarıyla uygulamalarını paylaşarak geliştirebileceklerini belirtmektedir. Bu programların ortak noktaları:

- Öğretim uzmanlıklarını göstermeleri ve bu bilgilerini diğer profesyonellerle paylaşmaları,
- Sürekli bir öğrenme süreci içerisinde olmaları,
- Sürekli bir araştırma içerisinde olmaları ve etkililiklerini görme şansına sahip olmaları,
- Çalışma arkadaşları, aileler, toplumla açık eylem ve değerlendirme modelleri konusunda işbirliğine yöneltilmeleri,
- Sosyal ve politik süreçlerle ilgili olmaları,
- Yeni öğretmenlerin deneyimli olanlarla birlikte çalıştırılmaları,

- Hizmet içi etkinlikleri öncesinde üniversitelerle işbirliği içinde olmaları,
- Karar vermede risk almalarının sağlanması.

Bunların dışında bazı çalışmalarla, öğretmenlerin okul ve sınıflarıyla ilgili etkin olarak araştırmalarda bulunmaları sağlanabilir. Bu anlamda öğretmenlere okullarda birtakım liderlik rollerinin verilmesi gerektiği ifade edilir. Sınıf dışında liderlik rollerini geliştirebilecekleri rollerin teşvik edilmesi önerilir.

BÖLÜM III

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ VE ÖĞRENCİ BAŞARISI

Bu bölümde bir öğretmenle bir öğretmen lider arasındaki farkın neler olduğu ve bir öğretmenin nasıl etkili bir lider olabileceği ele alınacaktır.

Eğitimdeki liderlik rolünün en önemli özelliklerinden birisi, öğretmenlere, öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirebilmek için fırsat tanımaktır (Ensari, 2003, s.97). Öğretmenler kendilerini geliştirmek için dışarıdan destek alırlar. Her çağda ve her durumda öğretmenler ve okul liderleri özellikle de kim oldukları ve meslekleri için ne anlam ifade ettikleri konusunda yaptıkları işlerle ilgili objektif ve subjektif anlamlar bulmaya çalışırlar (Day, Fernandez, Hauge ve Moller, 2000, s. 175). Bu olay öğretmenlerin girişimci doğasını ortaya koyar. Bu konuda öğretmenler, kendi mesleklerinin yalnızca insan girişimi planlaması olmadığını, aynı zamanda aileler, diğer öğretmenler, eğitimciler ve yöneticilerle etkileşimi de içerdiğini ifade etmektedirler. Yine öğretmenler, kendi meslek süreçlerinin uzun süre devam eden kültürel bir devrim niteliği taşımakta olduğunu söylerler.

Yüzyıllar boyu her toplumun büyük liderleri var olmuştur. Buna ilaveten her medeniyetin kendi büyük öğretmenleri de vardır. Bu büyük öğretmenler, kültürel öğeler yoluyla toplumlar üzerinde büyük etkiye sahiptirler. Bu açıdan bakıldığında eğer öğretmenler bilgi liderleri ise öğretmen eğitimi, program veya sürekli hizmetiçi eğitim programları zenginleştirilerek bu liderlerden öğrencilerin ve toplumun azami fayda sağlaması dikkatlice düşünülmelidir.

Öğretmen liderliğini geliştirmek için mutlaka öğretmen statüsünün yüksek tutulması gerekmektedir. Bu konudaki yaygın kanaat öğretmenlerin teknoloji eğitimi, program, pedagoji ve değerlendirme çalışmalarında yaşam boyu öğrenenler haline getirilmesidir. Buna ek olarak öğretmen liderliği karmaşıklık, dinamizm ve değişmeye dair sorunlarla baş edebilmek için sorumluluk almayı gerektirir. Sonuç olarak, öğretmenler ve eğitim liderlerinin seçkin, yüksek düzeyde bilişsel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Eski liderlik rollerinde olduğu gibi öğretmenlerin eski yönetim çizgisinde etkili olmaları değil, toplumun hedefleri doğrultusunda yeni rolleri gereği dönüşümcü olmaları gerekir. Diğer örgütlerde kişisel liderliklerden farklı olarak eğitim liderliğinde, yüksek düzeyde problem çözme, karar verme ve iletişim becerilerine sahip olunmalıdır. Öğretmen ve öğretmen liderler genellikle öğretme metodolojisi ve bazı alanlarda konularına tam olarak hakimdirler. Öğretmen liderlerin temelde aşağıdaki becerileri taşıması beklenir:

- Bilişsel duygular,
- Duygusal zekâ,
- Eğitime dair olgun ve geniş bir bilgi,
- İnsan potansiyeli,
- İnsan zekâsı,
- Eğitimi düşünme,
- Medeni perspektifler,
- Dünya ve toplum odaklı modeller.

Öğretmenler meslektaşlarına değişen yaklaşımları ile destek sağlayabilirler. Bu noktada sadece öğrencilere liderlikten değil, aynı zamanda meslektaşlarına da liderlik etmelerinden söz edilebilir. Öğretmenlik doğasında zaten değişik rolleri de barındırır. Bu durum sınıfta öğretmenin değişime dair birçok rolü oynamasını gerekli kılar. Bu konu yeni bir durum olduğu için, kesin sınırlarını belirlemek zordur. Bununla birlikte, öğretmen liderliğine dair yapılan çalışmalar eleştirel bir özellik üzerinde durmaktadırlar. Öğretmen liderliği, sıkı bir öğretimsel strateji olarak kabul edilir ve birçok profesyonel özelliğin artırılması ile olasıdır. Bu noktada öğretmenleri, programı yetiştirmeye çalışan bireyler olarak görmek yerine onlara biraz hareket alanı açılması gerekmektedir. Öğretmenler daha geniş ve sistematik strateji ile iyi düzenlenmiş bir bölgesel destek programı ile desteklenirlerse etkileri daha

fazla olur. Bu nedenle öğretmen liderliğini sihirli elleriyle problemleri çözecek bir durum olarak algılasak ve eleştirel bir işleyiş ve odaklanma yarattırsak öğretmen liderlerden fayda elde edebiliriz.

Hemen her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de profesyonellik, hizmet öncesi eğitim ve hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanır. Profesyonel bir öğretmen adayı mesleğinde çeşitli evrelerden geçer ve her bir evrede de kendisinin ilgi ve ihtiyaçları farklıdır. Bu farklı ilgi ve ihtiyaçların karşılanabilmesi ise farklı hizmetiçi eğitim modellerinin uygulanmasını gerekli kılar. Bu bölümde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik olarak sıkça kullanılan okul merkezli hizmetiçi eğitim modellerinden bazılarını tartıştık.

Bütün bu modeller, öğretmenlerin kendi eğitimlerinden sorumlu olması gerektiği ilkesi üzerine kurulmuştur. Bu ilkeye göre, herhangi bir okulun başarısı, o okuldaki öğretmenlerin bireysel ve grup olarak gelişmesine ve başarısına bağlıdır. Yerinden yönetim anlayışının benimsendiği dünyadaki birçok eğitim sistemlerinde bu modeller yaygın olarak uygulanmaktadır. Arzu edilen husus, bu ve buna benzer modellerin ülkemiz okullarında da uygulanabilmesidir. Çünkü, bu modellerin hepsi de, öğretmenlere okul ortamında birbirleriyle karşılıklı etkileşimde bulunma, bir konu üzerinde beraberce çalışma ve dolayısıyla da birbirlerinden öğrenme fırsatı tanır.

LİDERLİK FIRSATLARININ ORTAYA ÇIKMASI

Başlangıç Öğretmen Destek Programları

Bu tür programlar ABD’de Ohio ve California ‘da gerçekleştirilmiş ve deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle çalışmalarını esas alır. Bu durum “mentor” öğretmenler uygulamasıdır. İyi bir model olacak mentor öğretmen mesleki ve kişisel yeterliğe sahip olmalı ancak aynı zamanda profesyonel olarak da öğretmene destek olabilecek bir donanıma sahip olmalıdır. Bu “mentorler“ in hem çocuklara hem de yetişkinlere öğretme becerilerinin olması gerekmektedir. Rahatlatan bir uzmanlığa ve pratik bilgi kaynağına sahip olmaları gerekmektedir.

Okul Merkezli Karar Verme

Srotnik ve Clark (Gehrke, 1991, ss. 1, 2), okul merkezli karar vermenin aynı zamanda alana dayalı yönetim olarak bilindiği ve daha önce çok konuşulduğunu ifade etmişler ancak bunun en otantik alanının öğretmenlerin yaşı ve programlarla ilgili kararlara katılmalarıdır. Bazı Avrupa ülkelerinde okul bölgeleri karar vermeyi yerelleştirmiştir. Bu durumun öğretmenlerin çatışma çözme ve iletişim becerilerinin artırdığını ve daha etkili olmalarına yol açtığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin aynı zamanda okul örgütünü ve eğitim manzarasını daha iyi anladıkları belirtilmiştir.

Profesyonel Gelişim Okulları

Bu tür okullar öğretmenlerin yeni rollerine dair bir düzeni ifade eder. Bu tür okullar, okullar ve üniversiteler işbirliği ile hazırlanır ve eğitim hazırlığı kariyer boyu profesyonel gelişim ve okul yenileşmesi ve araştırma amacına hizmet eder. Öğretmen liderler mentorlük programlarında becerilerini geliştirmelerini ve iş arkadaşlarına yardım ile ilgili bir dizi araştırma yöntemleri öğrenirler. Liderlik yenilikleri ve okul – üniversite işbirliği gibi okula dayalı yönetimi esas alan bu sistemi detaylarıyla öğrenirler.

Koçluk

Liderlikte, koçluk üzerinde çok az durulan bir yöntemdir. Bu durum, öğretmenin dikkatini kendi uygulamalarından uzaklaştırarak diğerlerine yöneltir.

ÖĞRETMEN LİDERLİK BECERİLERİNİ ÖĞRENMEK

Geçmişte öğretmen liderlerin başarıları ve başarısızlıklarının; içerik, önceki deneyim ve kişisel özelliklerinden onlara uygun liderlik sağlamaya çalışan formal çabalardan kaynaklı olduğu düşünülürdü. Öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına girmeden ya da işe başlamadan gerekli becerilerinin olması ya da bu becerileri iş başında geliştirmeleri beklenirdi.

Öğretmen liderliği, bire bir konuşmalar, sorgulayan, veri diyalog konuşmaları, aksiyon araştırması, ailelerle ve toplum üyeleri ile etkileşim, planlama, deneyimler ve artan nitelikli eylemle geliştirilir. (Lambert, 2003,s.426). Bu konuşmalar birkaç ortak unsuru içerir; paylaşılan niyet, anlamak için araştırma, bilgi ve fikirlerin yenilenmesi ve saygılı dinlemedir. Bir profesyonel olarak başkalarını dinlemek düşüncelerimiz üzerinde sihirli bir

etkiye sahiptir. Konular bir açıdan ele alınır ve değerlendirilir. Hazır çözümlerden ziyade yeni çözüm önerileri getirilir.

Day (1999, s. 13), öğretmenlerin öğrenmeyle ilgili olduklarında kariyerlerini geliştirebileceklerini ifade etmiştir. Ancak bunun da özel gereksinimler, koşullar ve profesyonel gelişim deneyimleri ve mevcut konumlarından etkili olduğunu eklemiştir. Lieberman ve arkadaşları, öğretmen liderlerin gelişmeleri için formal liderlik programları önerirler ve öğretmenlerin iş başında yetiştirilmeleri üzerinde dururlar (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 20). Bu tür programlara katılan öğretmen liderler, şu alanlarda gelişme sağladıklarını ifade etmişlerdir:

- İlişki geliştirme,
- Örgütsel tanıma,
- Değişme ile başa çıkma ,
- Kaynak bulma ve kullanma,
- Liderlik işinin yönetimi ve
- Diğerlerinde beceri ve güven geliştirme.

Özetle öğretmen liderliği öğrencinin akademik performansını geliştirme ve bunu sürekli kılmayı amaçlar (Postlewaite, 2004, s. 34) 1980'li yıllarda öğretmen liderliği, öğretmenlerin günlük işlerini yürütürken elde ettikleri pozisyonları ifade etmekteydi. Öğretmen liderler, sürekli olarak birlikte çalışmanın eğitimsel amaçlar için gerekliliğini vurgularlar. Gruplar, bilimsel uygulamalara kendilerini adapte etmişlerdir.

Program Geliştirme Bilgisinin Sağlanması

Program geliştirme bilgisi okul uygulamalarındaki meslektaş izlemelerinde gereklidir. Örneğin bir program, program liderinin baş öğretmen olmasıyla daha etkin olur. Program geliştirme öğretmen liderliğinde gereklidir. Bu tür programların öğretmen liderler arasında nasıl tanımlanacağı açık değildir. Bu tür çalışmaların lisans düzeyinde sağlanması gerektiği yönünde bir görüş hakimdir.

Okul Seviyesinde Karara Katılma

Bu konudaki bir çok çalışma, okulda karar vermeye öğretmenlerin katılımının önemine değinmiştir. Ancak karar vermenin, kararı uygulama ile öğrenileceğine dair bir görüş vardır. Karara katılma, okulda problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

Performans Değerlendirmesine Öğretmen Katılımı

Ohio öğretmen lider programı, öğretmenleri sadece yardım rolleri için değil aynı zamanda meslektaşlarının performansını gözlemek üzerine oluşturulmuştur. Sonuç, bu alanda yapılan bir çok araştırmanın bu tür programların öğretmen liderliğini geliştirmede az bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuda algılanan bir etkililik söz konusudur.

Birbirinden Öğrenme

Kişisel gelişimle ilgili çalışmalar, takım çalışması görev yönelimli grup oluşturulması üzerinde odaklanır. Örneğin öğretmen takımları disiplinler arası çalışmayı ve kişileştirilmiş öğrenme programları üzerinde yoğunlaşır. Bu tür programlar birlikte çalışma kültürünü geliştirir. Personeli geliştirir, tükenmişlik ve çatışmayı önler. Okul personeli arasında destek kültürünü artırır. Bu okullarda çalışan öğretmenler, sadece kendilerini geliştirmekle kalmayıp iş ve işle ilgili ilişkilerini de geliştireceklerdir.

Zaman ve Öğrenme

Eğitimciler öğrenme zamanını geliştirmeyi blok reformları ve tam yıl okullarla geliştirmeye çalışmışlardır. Okul zamanını bir piramide benzetecek olursak alta doğru genişleyen piramidin en altında öğrenme zamanı yer alır. Öğrenme zamanının en üst düzeye çıkarılması anlamına gelir. Okulda bir çok ders vardır ve uzmanlar hiçbir dersin öğretme / öğrenme zamanının bir değerine kurban edilmemesini önermektedirler. Okullarda zaman iyi kullanılmadığında akademik başarı yakalanamaz. Okul için belirlenen gün ve zamanını öğrenme yetenek ve hazır oluşluğa göre eğitim amaçlı kullanmak okul başarısını artırır. Öğrenme zamanı, öğrencilerin gününün herhangi bir zamanında öğrenme süreciyle ilişkili olmasıdır. Bazı araştırmacılar yapısal bir takım değişikliklerle zamanını yavaşlatmayı ve öğrencilerine araştırma şansları vermeyi önerirler. Bu model, bir takım sistematik değişik bilgileri içerir. Programı daraltma ve derinlemesine öğrenme bloklarını genişletme öğrencilere sene başında bekledikleri açıklama ve güven dolu değerli bir atmosfer oluşturmak gerekmektedir. Yıl boyu düşünme ve gözden geçirmesine zaman tanınmalı; günlük planı öğrenci öğrenme programlarına uydurmalı; oyun sahasının öncelikli ve yararlı olduğunu belirtmeli ve okul programını aileler ve öğretmenler ve personelin sık sık tartışacakları hale getirmelisiniz.

Öğretme Zamanının Artırmanın Diğer Yolları

Öğrenme zamanını araştırma öğretmenlerin etkili sınıf yönetim stratejileri ile olasıdır. Çünkü davranış bozuklukları ve disiplin bozuklukları öğretim zamanını artırır. Öğrenci yaş ve yeteneğine uygun öğretim ve programı hazırlamak öğrenci öğrenmesine katkıda bulunur. Sonuç olarak öğretmen öğrenci motivasyonu ve ilgisini artırdıkça öğrenme zamanını da artırmış olursunuz.

Etkili liderlerin okulun etkinliği ve öğrencilerin başarısı üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Liderlik kalitesinin öğretmenlerin motivasyonu ile öğretim kalitesi açısından önemi tartışılmaktadır. Literatüre göre liderlik tek bir bakış açısı ve yöneticilikle bağdaştırılmaktadır.

Okullar; liderlikle statü, otorite ve pozisyonu eşleştiren ve değişmeyen örgütsel yapılardır. Liderlik etme otoritesi, liderin kişiliğinde yer almak zorunda değildir ve okul içindeki kişiler arasında dağıtılabilir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarının sonuçlarına göre, liderlik kişiden, rolünden ve statüsünden ayrılmıştır bunu aşarak okul içindeki bireyler arasındaki bağlantı ve ilişkilerle ilgilenmektedir.

ABD, Kanada ve Avustralya'daki liderlik modelinde, gücün tekrar dağıtımı ve örgüt içinde otoritenin tekrar sıraya konulması yer almaktadır. Bu durum, insanların birlikte çalışması ve öğrenmesi için gereken koşulları yaratmak anlamına gelmektedir. Bu koşulların bulunduğu yerlerde, liderlik okulun gelişimi ve değişiklik için çok daha güçlü olan içsel bir güdüdür. Uygulama anlamında, bu öğretmenlere yetki vererek liderlik yapmaları için onları yetkelendirmektir. Liderlik sabit bir olgu yerine değişken ve gelişen bir fenomendir. Liderlerle takipçiler arasındaki ayrımın bulanıklaştığı bir güç ilişkisini çağırıştırır. Bütün öğretmenlerin çeşitli zamanlarda lider olmaları olanağının yolunu açtığı gibi, liderlik hem paylaşılan hem de ortak çaba gösterilen ve çok kişiyi içine alan bir olgudur.

Britanya'da ve bir derece Avrupa'da, liderliğin örgütün en tepesindekilerle özdeşleştirildiği görülmektedir. Liderlik genelde bir rol veya sorumlulukla bağdaştırılır ve kollektif bir çaba yerine tekil bir çaba olarak görülür.

Öğretmen Liderliği Nedir?

Roller ve sorumluluklar

ABD’de son on yılda öğretmen liderlik programlarıyla bunlara yaklaşımların sayısı oldukça artmış ve öğretmen liderlik nosyonu artık araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından yaygın olarak kabul edilmektedir. Buradaki öğretmen liderliği, öğretmenleri sınıfın dışına çıkartmadan liderlik rollerini genişletme ile karar alma yeteneklerini kapsamaktadır. Wasley (1991; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 4) öğretmen liderliğini şöyle tanımlamaktadır: Meslektaşların değişmelerini ve bir liderin etkisi olmadan yapmayı düşünmeyecekleri şeyleri yapmalarını teşvik etme yeteneğidir. Katzenmeyer ve Moller (2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 4) de öğretmen liderleri şu şekilde tanımlıyorlar: Lider olan öğretmenler sınıfın içinde ve ötesinde önderlik yaparlar, öğretmen olan öğrenci ve liderler topluluğu ile kendilerini özdeşleştirirler ve o topluluğa katkıda bulunurlar. Geliştirilmiş eğitimsel uygulamalara yönelik diğerlerini etkilerler. Bu yazarlara göre öğretmen liderliğinin üç ana özelliği vardır:

1. Öğrencilere ve diğer öğretmenlere liderlik: Kolaylaştırıcı, çalıştırıcı, yardımcı, eğitmen, program uzmanı, yeni yaklaşımlar yaratan, çalışma gruplarına önderlik eden kişi.
2. İşleyişle ilgili liderlik: Bölüm başkanı, aksiyon araştırmacısı ve görev grubu üyeleri rolleriyle okulu düzenli tutma ve amaçlarına yönlendirme.
3. Karar verme ve ortaklıkla liderlik: Okulu geliştirme ekiplerine üyelik, komite üyelikleri, iş dünyası, yüksek öğretim kurumları, okul-aile birliği dernekleri ile ortaklıklara ön ayak olma.

Gehrke (1991; akt. Harris & Muijs, 2004, ss. 4, 5) öğretmen liderlerin benzer işlevlerini belirler:

1. Kendi sınıf içi öğretimlerini sürekli geliştirir.
2. Okuldaki uygulamaların tekrar gözden geçirilmesini yönlendirir ve düzenler.
3. Program geliştirme bilgisini sağlar.
4. Okul içi karar alma mekanizmasına katılır.

5. Meslektaşlarına hizmet içi eğitim verir.

6. Öğretmenlerin performans değerlendirmesine katılır.

Harris (2002; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 5), öğretmenlik liderliği rolünün dört tane görülebilir boyutunu ortaya koymaktadır. Birinci boyutu, öğretmenlerin okul gelişimi prensiplerini bireysel sınıf uygulamalarına sokmalarıyla ilgilidir. İkinci boyutu, bütün öğretmenlerin değişiklik veya gelişimin bir parçası olduklarını ve sahiplenme duygusunu hissettikleri katılımcı liderliğe odaklıdır. Üçüncü boyutu, arabuluculuk rolüdür. Öğretmen liderler uzmanlık ve bilginin önemli kaynaklarıdır. Sonuncu ve belki de en önemli boyut, öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmenin yer aldığı yakın ilişkileri kurmaktır.

Diğer bazı araştırmacılar, öğretmen liderliğinin başka boyutlarını tanımlamışlardır: Örneğin aksiyon araştırmasını gerçekleştirmek (Ash, 2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6), meslektaş sınıfını gözlemlemeyi başlatmak (Little, 2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6), veya okulda işbirliğine dayalı bir kültürün kurulmasına katkıda bulunmak gibi (Lieberman ve arkadaşları, 2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6). Bu rollerin arasında, yol gösterme, başlamaya yardımcı olma ve meslektaşların sürekli mesleki gelişimlerinin diğerlerine göre daha önemli oldukları kabul edilmektedir (Sherill, 1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6).

Öğretmen liderlerin rolleri; program geliştirme uzmanları, deneme yazarları, okul geliştirme ekip liderleri, yeni veya az deneyimli öğretmenlere yol göstericilik ve sınıfla her zaman sıkı bağı olan aksiyon araştırmacıları olarak tanımlanmaktadır. Literatürden çıkarılan ortak sonuç, ilk etapta öğretmen liderlerin zamanının çoğunu sınıfın içinde geçiren fakat değişik zamanlarda değişik liderlik rollerine bürünen ve şekillendirici liderlik prensiplerini izleyen uzman öğretmenler olmalarıdır (Ash ve Persall, 2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6). Öğretmen liderler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek pedagojiyi tartışabilen, meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışabilen kişiler olmalıdır (Seashore-Louis, Kruse ve arkadaşları, 1996; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6).

Barth'a göre öğretmen liderliği, üst yönetim tarafından üstlenilen işlevlerin bazılarını gerçekleştirmektir (1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 6). Örneğin ders kitaplarını ve öğretim malzemelerini seçmek, programa şekil vermek, öğrenci davranışlarına standart

getirmek, program takibine karar vermek, personel gelişim programlarını tasarlamak, terfi işlerini tespit etmek, okul bütçesini ayarlamak, öğretmen performansını değerlendirmek, yeni öğretmenleri ve idarecileri seçmek.

Bir çok diğer yazara göre öğretmen liderler, okul politikasının belirli yönlerini belirlemede karar alma için üst yönetimde işbirliği yapan kişilerdir (Gehrke,1991; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 7).

İşbirliği ve meslektaşlık

Öğretmen liderlerin merkezi rollerinden biri, meslektaşlarına yeni fikirleri denemeleri için yardım etmek ve onların liderlik rollerine bürünmelerini teşvik etmektir (Lieberman ve arkadaşları, 2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 7). Little'a göre meslektaşlık etkileşimi en azından paylaşılan fikirleri geliştirmek ve liderlik biçimlerini oluşturmak için zemin sağlar (1990; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 7). Rosenholtz'a göre öğretmen meslektaşlığı ve işbirliği, okullarda olumlu değişikliğe yol açmanın yöntemlerinden birisidir (1989; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 7). Öğretmen liderliği, hiyerarşik kontrolden meslektaş kontrolüne doğru giden ve güçlerin okulda tekrar dağıtıldığı bir temele dayanır. Bu liderlik yaklaşımının önemli bir boyutu, meslektaşlık yolları ile çalışmanın vurgulanmasıdır. Öğretmen liderliğinin etkili olması için, karşılıklı güven ve desteği içine almalıdır.

West ve arkadaşlarına göre liderlik potansiyelinin gerçekleşmesi için, bunun öğrenmeye bağlılığa dayanması ve sınıf kadar okulların yapılarını da içine alarak gelişmesi gerekir (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 8). Bu liderlik görüşü hiyerarşik değil, federaldir. Bu hem gevşek hem de sıkı olan bir görüştür; değerlerde sıkı ama eyleme geçme özgürlüğünde, deney yapma fırsatında ve eskiden beri farz edilenleri sorgulama otoritesinde gevşektir.

Silns ve Mulford, liderlik, örgütsel öğrenme ve öğrenci gelişiminin sonuçlarıyla ilgili bağlantıyı araştırmışlardır (2002; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 8). Başarılı okul için yeniden yapılanma ve okul gelişiminin sağlanmasında öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarının önemini altını çizmişlerdir.

Leithwood ve Jantzi'nin yaptığı başka bir çalışma, okul liderlerinin öğretmenlere okul gelişiminde liderlik etme ve karara katılmada nasıl fırsatlar yarattıklarını tarif eder (1990; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 8). Bu çalışma, aşağıdaki yapılandırma davranışlarını vurgular (Leithwood ve arkadaşları, 1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 9):

1. Okulda liderlik sorumluluğu ile gücünü dağıtma,
2. Karar verme aşamasında gücü personelle paylaşma,
3. Personelin kendi karar verme komitelerini idare etmelerine izin verme,
4. Personelin görüşünü dikkate alma,
5. Personel toplantıları sırasında etkili grupla sorun çözmeyi sağlama,
6. Öğretmenlerin otonomilerini sağlama,
7. Personelin işbirliği ile planlamaya zaman bulması için çalışma şartlarını değiştirme,
8. Okuldaki yeni inisiyatiflerle ilgili karar vermeye yeterli oranda katılımı sağlama,
9. Personel gelişimi için fırsatlar yaratma.

Okullar öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak istiyorlarsa, öğretmenlere yenileşme, gelişme ve öğrenme için fırsatlar yaratmada daha iyi olmalıdırlar.

Crowther ve arkadaşlarının araştırmasına göre, öğretmen liderliği, dezavantajlı liselerde öğrencilerin hayatta kalma şanslarını geliştirmek için önemli bir faktördür (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 9). Aynı şekilde Silns ve Mulford'a göre, liderlik kaynaklarının okul toplumunda dağıtıldığı ve öğretmenler kendi alanlarında yetkelendirildiği zaman, öğrenci başarısı daha fazla gelişmektedir (2002; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 9).

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN FAYDALARI

Okul Etkililiğini Geliştirme

Teddlie ve Reynolds'a göre, öğretmen liderliğinin özünde yatan paylaşılan amaçlar ve değerler, etkin okulları yaratmakta etkili bir faktördür (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10). Ovando'ya göre, öğretmenlere liderlik pozisyonu verildiğinde, örgütsel etkinlikle gelişmeye doğrudan katkıda bulunabilirler (1996; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10).

600'den fazla sayıdaki öğretmen üzerinde yapılan bir çalışma sonucunda, karar almada öğretmen katılımının okul etkinliği ile olumlu olarak ilişkili olduğu görülmüştür (Taylor ve Bogotch, 1994; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10). Benzer bir şekilde, okulları yeniden yapılandırmada öğretmenlerin liderlik rolleri ile ilgili bir nitel bir araştırma sonucuna göre, karar alma aşamasında öğretmenler artan katılımlarına olumlu yanıt vermişler ve bu, okulun etkililiğine doğrudan katkıda bulunmuştur.

Etkili okullarda bir değerler sistemi vardır ve bu sadece vizyon ile sağlanamaz. Bu vizyonu öğrencilere taşıyacak olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin katılımı ya da çabaları olmadıkça etkili okuldan zaten söz edilemez.

İngiliz ortaöğretim okullarıyla ilgili bir çalışmada, öğretmenler genel olarak liderliğin alan liderleriyle daha etkili olduğunu ve karar alma mekanizmasında bölüm başkanlarının daha kuvvetli yer aldıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir (Glover ve arkadaşları, 1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10). Pellicer ve arkadaşları (1990; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10), benzer şekilde en etkili okullarda liderliğin öğretmenler ve bölüm başkanları arasında paylaşılan bir sorumluluk olduğunu bulmuşlardır. Başka çalışmalar da, karar almada öğretmen katılımının olumlu etkilerini rapor etmişlerdir. Örneğin, Rosenholtz (1985; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10) ve Sickler (1988; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 10), karar almada öğretmenlerin yer almasının öğretmen devamsızlığında bir düşüş sağladığını ve okulun etkinliğinde artış olduğunu bulmuşlardır. Wong (1996; akt. Harris & Muijs, 2004, ss. 10,11), öğretmen ve müdür liderliğinin güçlü işbirliğine dayandığı okullarda, öğrenci başarısının artışında ciddi kazanımlarla ilgili kanıtlar bulmuştur.

Eğitimde artan ilgi çekici bir diğer nokta ise, demokratik öğrenmedir. Okullar demokratik değerleri destekleyip öğrencilerin eleştiren ve aktif vatandaşlar olmalarını teşvik edeceklerse, okulların kendileri işbirliğine dayanan, demokratik liderlik modelini çizmeleri gerekmektedir (Hackney ve Henderson, 1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 11). Buna göre, okulların demokratik öğrenmeyi teşvik etmeleri, geleneksel tepeden inme yönetimden uzaklaşma ve öğretmenlerin sorumluluk almalarıyla gerçekleşebilir.

Öğretmen Etkililiğini Geliştirme

Etkili okullar öğretmen ve öğrenme süreçlerini vurgularlar ve öğretmenin gelişme zamanına yatırım yaparlar. Smylie'ye göre (1995; akt. Harris & Muijs, 2004, ss. 11, 12), öğretmen liderliği öğretmen etkililiğini bir kaç yolla geliştirebilir. Sürekli öğrenme ile öğretimde mükemmelliğe verilen ağırlık, öğretmen kalitesini iyileştirirken, meslektaşlara iyi uygulama yapmalarını yaymaya verilen önem okul içinde öğretmenlerin uzmanlığını arttırır. Artan uzmanlık ve güvenle beraber öğretmenlere verilen daha fazla sorumluluk, onların risk almada ve yeni öğretim yöntemlerini tanıtmada daha istekli olmalarına yol açacaktır ki, bu da öğretmen etkililiğinde doğrudan olumlu bir etki yaratacaktır.

Leithwood ve Jantzi'nin (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 12) son zamanlarda yaptıkları bir araştırma bulgularına göre, öğretmen liderliği öğrencilerin öğrenmesindeki daha fazla çeşitliliği açıklamakta ve öğretmen etkinliğinde önemli bir etki olmaktadır. Bu araştırmadan çıkan sonuç, öğretmen liderliğinin ailenin eğitimsel kültürünün etkilerini hesaba katmadan önce, müdürün liderlik etkilerinden çok daha fazla olduğudur. Müdürün liderliği, değişim sürecinde eleştirel bir bölüm olarak öne çıkmazken, öğretmen liderliği öğrenci katılımında önemli bir etki göstermektedir.

Katzenmeyer ve Moller'e göre (2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 12), öğretmen liderliği ile öğretmenleri yetkelendirme, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili olarak onların öz yeterlik inancını geliştirmektedir. Öz yeterliği güçlendirme, öğretmen liderliğine katkıda önemli bir faktördür (Muijs ve Reynolds, 2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 12). Ovando'ya göre (1996; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 13), öğretmenler liderlik rollerine büründükleri zaman, bu onların sınıfta yenilikler yapma becerilerini ve öğrencilerin öğrenmesinin sonuçlarını olumlu olarak etkilemektedir. Bazı araştırmalar, liderlik rolleri almanın öğretmen motivasyonunu geliştirdiğini bulmuştur. Örneğin, Lieberman ve arkadaşlarına göre (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 13), öğretmenler bu deneyimin kendi becerileri konusundaki güvenlerini geliştirdiğini ve bunun diğer yetişkinleri teşvik etme, yönlendirme ve motive etme konusunda öğretici olduğunu hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, 42 adet öğretmen lider üzerinde yapılan bir ankete göre, O'Connor ve Boles (1992; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 13), öğretmenlerde gelişmiş özgüven, artan bilgi ve kendileri arasında öğretime yönelik gelişmiş bir tavır olduğunu rapor etmişlerdir.

Okul Gelişimine Katkıda Bulunma

Öğrenme kalitesinin artışı, öğretmenin öğrenmeye dair aldığı mesafeye bağlıdır. Bu gelişimde öğretimle ilgili materyal sağlama, öğrenme stratejilerinden farklı şeylerdir. Bunun dışında bir takım unsurlar vardır. Bunlar; değerler, inanışlar ve anlama ile ilgilidir. Öğretmenlerin yüreklerini işe koymaları olmadıkça, öğrenme işinin gerçekleşmesi hayaldir. Bu da işbirliğine dayalı öğrenme ile olasıdır.

Öğretmenlerin en etkili çalıştığı zaman, diğer meslektaşlar ve iş ortamı tarafından desteklendiği zamandır (Hargreaves, 1994; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 13). Günlük olarak birlikte çalışanların arasındaki iletişimin doğası, örgütsel sağlığın en iyi göstergesidir. Başarılı okullar işbirliğine dayanan ortamları yaratarak koordinasyonu teşvik ederler ki, bu işin içinde yer almayı, karşılıklı desteği ve problem çözmede yardımı teşvik eder (Hopkins ve arkadaşları, 1996; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 13). Bu bağlamda okul, öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğrendikleri öğrenen bir toplumdur.

Araştırmalara göre öğretmen kendi kapasitesine, meslektaşlarınıninkine ve mesleki gelişimi arttırmada okulun kapasitesine güvendiğinde, okulun gelişmesi daha yüksek bir olasılıktır. Okul gelişiminin kapasitesini gerçekleştirmek ise, öğretmenlerin liderlik etmeleri ve işbirliği içinde çalışmalarını için potansiyel ve becerilerini genişletmek anlamına gelir (Mitchell ve Sackney, 2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 14). Barth'a göre, okulun asıl amacı öğrencilerin öğrenmesini arttırmaktır ve buna en iyi yardımcı olacak şey de öğretmenlerin bu etkinliği kendilerinin yapıp göstermeleridir (2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 14).

Öğretmen liderliğinin herkese açık olması gerekir, aksi takdirde bir kısım öğretmenler lider olurken diğerleri sadece teknisyen olarak kalacaklardır (Katzenmeyer ve Moller, 2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15). Literatürde, okul gelişiminin ancak liderliğin dağıtıldığı ve öğretmenlerin okulun ilerlemesine ilgi gösterdikleri zaman gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Gronn, 2000; Jackson, 2002; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15).

Öğretmen Morali ve Sürdürme

Düşük moralli bir öğretmen grubuyla öğretimde başarı sağlanamaz. Bu nedenle öğretmenlerin morallerinin en üst düzeyde tutulması gerekmektedir. Bu amaçla

öğretmenlerin gerek maddi ve gerekse de manevi olarak sorunlarından arındırılıp kendi işine yani öğretme işine kendini adanması sağlanmalıdır.

Demokratik ve Eğitim Değerleri

Değerler eğitimi ve yurttaşlık, davranış modellerine ve yöneticilerin demokratik tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle demokratik bir tutumla öğretmenlerin kendi niteliklerini ortaya koyabilecek ortamlar yaratılmalıdır. "Derin Okul Gelişmesi" değerlerce yaratılır ve performansların sınırlanmadığı durumlarda gelişebilir. Bunları sağlamadan, okulların öğrenen örgütler oldukları konusunda kendimizi kandırırız. Yani okulda herkesin kendini rahatlıkla ifade edebileceği demokratik ortamlar yaratılmalıdır. Bu öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergilemelerine yardım edecektir.

Öğretmen Liderliğini Destekleme

Öyleyse öğretmen liderliğini desteklemek için ne yapılmalıdır? Bu konuda ilk olarak baş öğretmenlerin, öğretmenlerdeki liderlik potansiyelini anlayıp bunu geliştirmeleri gerekmektedir. Bu da iki yolla olur. Birincisi dışsal yoldan: Bu başöğretmenlerin okul dışı çevrelerle ilişkileri nedeniyle ilişki kurabilecekleri ve öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirecekleri uygun desteği sağlayabilecekleri ortamları ifade eder. İkincisi de; baş öğretmenlerin içsel yapılarıdaki güç ve pozisyonları (stratejik) ile uygun koşulları yaratarak öğretmen liderliğini geliştirebilecekleri ortamları ifade eder. Bunlara detaylarıyla bakmak gerekmektedir. Bu kısımda bunlardan söz edilecektir.

İçsel destek

Öğretmenlerin enerjilerinin bölündüğü ifade edilmekte, dikkatlerinin dağıldığı ve bölündüğü görülmektedir. Fullan (2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 1) , bunun da başöğretmene bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda iyi bir planlama ve öncelikler oluşturulmalıdır. Kişisel öncelikler ve okul öncelikleri belirlenmeli ve belirlendikten sonra çatışmaya yol açmamalıdır.

Öğretmenlerin, rolleri gereği profesyonel liderlikleri desteklenmelidir çünkü öğretmen liderliği öğretmenlerin güçlenmelerine yol açar. Bunu yaparken de, sistemle entegre verileri kullanarak iş birliği ile öğrenme desteklenmelidir. Müdür ve baş öğretmenler bu anlamda olumlu bir sinerji ve dürtü sağlamalı ve karşılıklı iletişime dayalı bir öğrenmenin yeşerebileceği okul kültürünü oluşturmalıdırlar. Dışsal yardım anlamında baş vurulan

müfettişler ve üniversiteler, ulaşılabilir çerçeveler, geçerli ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan yapıya dayanan bir yöntem izlemelidirler. Bütün bunlar gerçekleşirse, öğretmen ve okul gelişmesi de gerçekleşir.

Öğretmen Liderliğini Geliştirmede Eleştirel Yansıtma

Böyle bir iş birliği sağlanınca öğretmen liderliği gelişiminin çerçevesi de oluşturulmuş olur. Bu da üç yolla yapılabilir;

- a) Yansıtma, planlama ve stratejik eylem için bir çerçeve sağlama,
- b) Gelişme grubu ve arkadaşlık yoluyla eleştirel düşünmeyi(söylev) güçlendirme,
- c) Bu gelişme ağını geliştirme yoluyla eleştirel söylemleri genişletmek. Bunların yapılması durumunda;
 - Öğretmenler, bütün bu döngüyü zor bir durumda uygulama şansına kavuşturulur. Bu da atölye çalışmaları (workshoplar) ve değişik yöntemlerle uygulanır.
 - Öğretmenlerin eleştirel ve özgün ortamlarda söyleme (tartışmalara) katılımları teşvik edilir Bilinen bir durumda eleştirel olma, günlük işlerden kaçma ve dikkatli soruşturma, tartışma ve yansıtma liderleri soyuttan somuta yöneltir. Genellemeden çok özele odaklanırlar.
 - Okula dayalı tartışma gruplarında öğretmenler, işle ilgili önemli konuları kendi gelişimleri ile uygulayıp geliştirme olanağına kavuşurlar. Bu tür gruplar karışık hiyerarşik bir yapılanma ve dışsal uzmanlarca da desteklenirse, tartışma günlük sınırlamalar ve mikro politik gerilimlerden uzak gerçekleşir. Bu tür tartışmalar, öğretmenlerin karşılıklı destek, roller ve stratejilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bunun bireysel seviyede eleştirel arkadaş toplantıları gibi farklı perspektifler geliştirerek de olabileceği düşünülmektedir. Bu aşamada müfettişlerden yardım alınabileceği gibi akademisyenlerden de yardım alınabilir. Bunun daha da iyi olacağı düşünülmektedir çünkü hiyerarşik olarak üstleri olmadıklarından öğretmenler onlarla daha rahat bir psikolojide çalışmayı kabul edebilirler. Bunun yanı sıra akademisyenler, konularında daha uzmandırlar.
 - Karşıtlık ve iş birliği öğrenmede eleştirel bir bakış açısı sağladığından önemli bir role sahiptir. Öğretmen liderliğini gelişmesi amacıyla her türlü tartışma ve

forumlardan yararlanılır. Örneğin; bilgisayar ortamlarında kurulacak gruplarla yapılır. (internet, e –mail, vb.) Bu da yine farklı yer, ülke ve uyruklardan öğretmenlerin farklı bakış açılarının alınması nedeniyle önemlidir. Bu tür tartışmalar yoluyla öğretmenler, birbirleriyle bilgi alış verişinde bulunurlar ve benzer olayları tartışır. Bu durum öğretmenlerin mesleki özelliklerini de zenginleştirir. Aynı zamanda bu tür programların öğretmenlerin bir topluma ait olma duygularını geliştireceği düşünülür. Öğretmenler kendi içlerinde bir takım değerlere, inançlara ve amaçlara sahiptirler; bu yolla bir takım ilişkiler kurulur ve geliştirilir. Uygulama yeniden keşfedilir ve her bir öğretmenin gerçek deneyimlerine dayalı tartışma ile test edilir ve daha etkin okul içi araştırma ve değerlendirme ve iş birliği gelişebilir. Bu yolla öğretmenler sadece kendi çevresindekilerle değil geniş bir çevrede yer alan öğretmen gruplarıyla etkileşimde bulunurlar. Ulusal ve uluslararası tartışmalara katılırlar, eğitim ile ilgili politikaların oluşmasına ve profesyonel bilginin oluşması sürecinde yer alırlar. Hatta bu yolla öğretmenler birbirlerine kaynak ve destek sağlamaktadırlar. Bu durumun öğretmenleri geliştirdiği bilinir.

Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Örgütsel Engeller

Öğretmen liderliği bakımından değerlendirildiğinde eğitim sistemleri içerisinde bu durumun bir takım engelleri söz konusudur. Bunları iki grupta ele almak gerekmektedir. Bunlardan ilki örgütsel engeller diğeri ise mesleki engellerdir. Katzenmeyer ve Moller (2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15), başlıca öğretmen liderliği sınırlarından birinin yapısal olduğunu ve hala okullarda süregelen yukarıdan aşağıya liderlik modeliyle ilgili olduğunu ifade ederler. Yine okul içinde öğretmenlerin statüsünün azlığının öğretmenlerin liderlik etme becerilerini durdurduğu ifade ederler. Little (2002; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15), herhangi bir okulda öğretmen liderliği olasılığının, okuldaki üst yönetimin öğretmenler üzerindeki gerçek gücüne ve öğretmenlerin belirli bir alanda lider olarak görülen meslektaşlarının etkisini ne derece kabul ettiklerine bağlı olduğunu bulmuştur.

Pellicer ve Anderson'ın belirttiklerine göre (1995; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15) öğretmen liderliği, yönetime daha az merkezli bir yaklaşım ile paylaşılan karar verme

süreçlerini gerektirir Little'ın (2003, s. 413) çalışmasına göre, araştırmaya katılan bölüm başkanları paylaşılan liderliği tanıtarak okul içindeki öğretim üzerinde bulunan etkilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Ash, yaptığı bir çalışmada (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 16) bölüm başkanları okul içinde liderlik ve otonomiye teşvik ederek personel arasında güven ilişkisini geliştirmeleri ve liderlerin lideri olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Yine benzer bir şekilde Barth'ın ileri sürdüğü gibi (1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 16) öğretmen liderliğinin gelişmesi için, bölüm başkanları kendi çevrelerinden olmayanlara ve kendileriyle hem fikir olmayanlara da liderlik yapma iznini vermelidirler. Stone ve arkadaşları, (1990; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15), okul içinde zaten paylaşılan bir karar verme kültürü mevcutsa, öğretmenler liderlik rollerine bürünmeye daha da hazır hale gelirler demektedirler. Wasley ise (1991; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15) öğretmenlerin karar sürecine katılmaları için hangi rolleri alacaklarının okul idaresi tarafından belirlenmesini ve desteklenmesini hissetmelerinin gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

Mesleki Engeller

Katzenmeyer ve Moller ile Magee, (2000, 1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 16), liderlik rolünü üstlenen öğretmenlerin bazen afaroz edildiklerini belirtmişlerdir. Bir çok araştırma bunun öğretmen liderliği için önemli bir engel olduğunu tespit etmiştir. Lieberman ve diğerleri (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15) 17 tane öğretmen lider için yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliği için en önemli engellerden birisinin iş arkadaşlarından izole edilme duygusu olduğunu ortaya koymuşlardır. Troen ve Boles (1992; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 16), öğretmenlerin, bazen, öğretmen liderliği çalışmaları yaparken iş arkadaşlarına daha az bağlı olduklarını bulmuşlardır. Öte yandan, ortak çalışmanın daha yerleşik olduğu okullarda öğretmen liderlere karşı daha olumlu bir tutumun da varlığını öne sürmektedirler. Zinn, (1996; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 17), kuvvetli iş arkadaşlığı ağının öğretmen liderliğine destek olduğunu ifade etmiştir. Yine Little yaptığı bir çalışmada (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 17) yöneticiler ve etkili öğretmen liderliği arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Nemerowicz ve Rosi, (1997; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 17). Okulda farklı olabilmeleri için öğretmen liderlerin işbirlikçi takımlarla birlikte çalışmalarının gerekli olduğu da

ortadadır. Caine ve Caine, Little, Griffin, (1999, 2000, 1995; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 17) öğretmen liderin görevlerinden bir tanesinin de okulda işbirliği kültürünün yaratılmasını teşvik etmek olduğunu ve okullarda genel öğrenimi geliştirmenin gerekliliğinden söz etmektedirler.

Öğretmen Liderliğini Ortaya Çıkarma ve Destekleme

Öğretmen liderliğini geliştirmede müdürlerin ve başöğretmenlerin anahtar rolü oynadıkları bilinmektedir. Çünkü gerek müdürler ve gerekse de baş öğretmenler öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri ya da hissetmemeleri konusunda tutum ve davranışlarıyla etkilidirler. Eğer özgür bir çalışma ortamında öğretmen destekleniyor ve de bu yolda teşvik ediliyor ve ödüllendiriliyorsa kendisini ifade etmekten korkmayacak ve atılımcı birisi olmaya devam edecektir. Buckner ve diğerleri (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 17) okullarda öğretmen liderlerini bulmak, geliştirmek ve desteklemek için müdürlerin öğretmenleri lider olmaya teşvik ettiklerini, liderlik becerilerini geliştirmelerine yardım ettiklerini ve olumlu ve yapıcı geri bildirimde bulunduklarını ortaya çıkarmışlardır. Childs-Bowen ve diğerleri yaptıkları bir çalışmalarında (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 17), başöğretmenlerin öğretmenler için yönlendirme ve profesyonel öğrenme grupları kurmada fırsatlar yarattıklarını ve yenilikle öğretmen uzmanlığını takdir etmede önemli olduklarını bulmuşlardır.

Barth (1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 18), okullarda öğretmen liderliğini desteklemenin bir kaç önemli boyutu olduğunu belirtir. Bunlardan ilki; mesleki gelişim ve ortak çalışma için zaman ayrılmasıdır. Yine Ovando (1994; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 18) lider rolü üstlenen öğretmenlerin ders planlama ve hazırlanması için zamanlarının azaldığından ve bunun çok önemli olarak kabul edildiğinden bahsettiklerini görmüştür. Boles (1992; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 18), başarılı bir öğretmen liderliği için müdürlük desteği, kuvvetli iletişim ve yönetim becerileri, örgüt kültürünün bilinci ve okullardaki geleneksel güç ile otorite tarzının yeniden incelenmesinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir.

İkinci olarak, öğretmen liderlerin rollerini geliştirmek için devamlı mesleki gelişim fırsatlarına gereksinim duyduklarıdır. Katzenmeyer ve Moller'in yaptıkları araştırmalara göre (2001; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 18), etkili olabilmek için, öğretmen liderler

öğretme becerilerini devamlı geliştirirler, okulun karar verme mekanizmasında yer alırlar ve diğerlerinin mesleki gelişimine katkıda bulunurlar. Bunun için grupları veya atelye çalışmalarını, ortak yapılan işleri, danışmanlığı, yetişkinleri eğitmeyi ve aksiyon araştırmasını mesleki geliştirme programları içine alarak öğretmenlerin yeni liderlik rollerine uyum sağlamaları gerçekleştirilir.

Hackney ve Henderson (1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 19) yöneticilerin ve öğretmenlerin beraberce eğitilmesi ile iki liderlik şekli arasındaki sınırların yıkılacağını ve böylece tüm okul yönetiminin gerçekten demokratik bir okul yapısına hazırlanacağını savunurlar.

Barth (1999; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 15), öğretmen liderliğinin bir okuldaki başarısı veya başarısızlığı, kişiler arası etkenler ve diğer öğretmenlerle ve okul yönetimi ile ilişkiler tarafından kuvvetli etki altında olduğunu ifade etmektedir. Ona göre lider öğretmenlere karşı düşmanlık; hareketsizlik (statükoculuk), fazla titizlik veya kendini güvende hissetmeme gibi etkenlerden kaynaklanabilir. Le Blanc ve Skelton (1997; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 19), öğretmen liderlerin liderlik sorumlulukları ile iş arkadaşı gruplarına bağlı olma istekleri arasında bir ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu zorlukları yenmek için lider öğretmenin kişiler arası becerileri ile öğretmenlerden liderlik istenme değişikliğini gösteren değişen okul kültürünün birleştirilmesini gerekli görmektedirler.

Üçüncü boyutta lider öğretmenlerin hazırlanması için onlara gerekli iyi kişiler arası becerilerin kazandırılmasıdır. Bu konuda Lieberman ve diğerleri (2000; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 19) öğretmen liderleri incelerken onların 5 ana beceri grubuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir: Bunlar;

- İş arkadaşları ile güven ve iletişim kurma,
- Elde edilen verilerden örgütte teşhis yapabilme,
- Değişim süreçlerini anlama ve yönetebilme,
- Ortak hedeflere ulaşmada ve işleri yönetmede kaynakları (kişiler, teçhizat) kullanabilme,
- Başkalarında beceriler ve güven yaratabilme.

Buna ek olarak Pellicer ve Anderson (1995; akt. Harris & Muijs, 2004, s. 20) diğerk öğretmenlerin öğretim planlamasına yardımcı olmak, diğerk öğretmenlerin program kararlarına yardımcı olmak, diğerk öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek ve meslektaş koçluğunu arttırmak işlevlerini öğretmen liderlerinin anahtar uygulamaları olarak görürler.

Sonuncu boyut ise, öğretmenin bir liderlik rolü üstlenme motivasyonudur. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile önemli içsel ödüller kazandıklarını (artan verim, artan etki ve meslektaşlık) göstermekle beraber, bunların gittikçe artan sorumluluklarla birlikte geldiklerini göstermektedir (Harris & Muijs, 2004, s. 20).

Özet olarak, öğretmen liderlerinin altı etkinliğinden söz etmek olasıdır. Bunlar;

- Öğretime devam etme ve bireysel öğretim yeterliği ve becerisini geliştirme,
- Öğretim yöntemlerini planlama ve meslektaşlarına önderlik etme,
- Program geliştirme becerisine sahip olma,
- Okul düzeyindeki karar vermeye katılma,
- Hizmet içi eğitim ve personeli geliştirme etkinliklerinde liderlik etme,
- Ortak eylem planlaması, derin düşünme ve aksiyon araştırması için diğerk öğretmenleri işe katma.

Sınıftan çıktıktan sonra öğretmen liderleri, okul içinde değişik bir kimlik taşırlar ve diğerklerinin de gelişimi için katkıda bulunmalarının yollarını yaratırlar. Bu durum okul ve çalışanların okula dair tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen liderin şunları gerçekteştiriyor olması gerekmektedir;

- Meslektaşlığı bir iş şekli olarak ortaya koyar,
- Öğretmenin kendi değerini anlamasını geliştirir,
- İnsan uzmanlığı ve kaynakları ağı kurar,
- Okul bileşenleri (öğretmen, öğrenci, çalışanlar, veli ve çevre) için destek grupları yaratır,
- Devamlı öğrenim için önlemler alır,
- Diğerklerinin de lider rolleri üstlenmesini destekler.

ÖĞRETMEN LİDERLER NE YAPARLAR?

Öğretmenin rolü öğretilen ders konusu ile ilgili öğrenciler üzerinde olumlu izlenimler yaratmak ve ders ile ilgili etkinlikleri sürdürmektir (Kaagan, 1999, s.1). Öğretmenlerin yaptıkları bazı işler vardır. Eğitimin yerelleştiği bazı ülkelerde bölge bazında ve okullarda bazı temel seviyelerde karar yetkileri vardır. Ancak bu durum bizim ülkemiz özelinde öğretmenler kurulu ve bir takım okul içi işleyişle sınırlıdır. Sözü edilen bu ülkelerdeki bu kararlar bazen stratejik kararlardır. Bu kararların öğretmen liderliklerinin gelişmesi üzerinde önemli etkileri vardır. Bir lider olarak öğretmenlerin liderliklerinde değişik rolleri vardır. Bölgeye, okula ve içeriğe göre, mentor öğretmenler, uzmanlar, kaynak öğretmenler, gösteri öğretmenleri, model öğretmenler, koçlar, akran veya özel olarak görevlendirilmiş öğretmenlerdir.

Bütün bu unvanlar genelde öğretmen rollerini karmaşık gibi görünmesine yol açmaktadır. Mentor öğretmenliğin uygulandığı yerlerde veya bölgelerde, mentor öğretmen başlangıç düzeyi öğretmenleri ile çalışırken ve onlara öğretimle ilgili konularda yardımcı olurken, diğer bir bölgede mentor öğretmen sınıflarda örnek dersler anlatan kişidir. Bu nedenle öğretmen liderlerinin ortak bir rolü yoktur. Bu durumda sadece yerel bir uygulamadan söz etmek gerekmektedir. Yani duruma göre roller şekillenir. Bazı alanlar için öğretmen rolünün ne olduğunu anlamak olasıdır. Bu alanlarda derinlemesine bilgi ve öğretmeyi yürüten kişidir. Başka bir bölgede ise öğretmen lider disiplinler arası çalışmayı çağırır. Bu öğretmenler, kendi öğretme deneyimleri ve öğrencilerin bilgileri, program ve belirli seviyelerde pedagoji üzerinde yoğunlaşırlar.

Öğretmen liderlerin işi genel olarak dört kategoriye ayrılır: Öğretmen liderlerin, bireysel olarak öğretmenlerle sınıf işleyişinin nasıl düzenleneceği üzerinde çalışırlar, bazı grup öğretmenlerle profesyonel etkinliklerini tartıştıkları oturumlar yaparlar, öğretmenler, müdürler, okul bileşenleri ile ve öğrencilerle programlar, öğretme ve öğrenme deneyimleri üzerinde çalışırlar. Ayrıca değişik bileşenlerle bu işin nasıl yapılacağını tartışırlar. Genelde bakıldığında öğretmen liderlerin geniş bir sorumluluk alanları vardır.

Öğretmen liderler daha çok sınıftaki öğretme süreçlerinin değiştirilmesi üzerinde dururlar. Onlar bireysel olarak öğretmenlere bir dersin nasıl işlenmesi gerektiğini örnek derslerle anlatırlar, takım öğretimi yaparlar, dersi izlerler ve eleştirilerde bulunurlar ve planlamada yardımcı olurlar. Bunu yaparken de öğretmene dersi daha iyi anlatabilmesi için gerekli materyali de sağlarlar. Bazı bölgelerde öğretmen liderler ders planlarını bile öğretmenlerle birlikte hazırlarlar. Örneğin, matematik dersini anlatacak yeni başlamış bir öğretmen için defalarca bu dersi anlatırlar ve ona izletirler ve ona da uygulattıktan sonra dersi anlatmasını sağlarlar. Bu değerlendirme uzun bir süre devam eder. Bazı uygulamalarda lider öğretmenler gösteri dersi anlatırlar ve bazı durumlarda ise uygulamalardan dolayı öğretmenin dersini izleyemezler. Başka bir uygulamada ise öğretmen liderler karşımıza takımlar halinde dersi izleyenler olarak çıkarlar. Bu durum da bazen sınıf öğretmenlerinin en rahat olarak hissettikleri şekilde ayarlanır. Öğretmen liderler, daha çok gruplar halinde çalışma arkadaşlarına düzenledikleri atelye çalışmalarıyla profesyonel destek sağlarlar. Bu tür yardımlar daha çok genel program düzenlemeleri ve uygulamaları şeklinde gerçekleşir. Bazı durumlarda öğretmenler yaz dönemlerinde yani okulun tatil olduğu dönemlerde bazı spesifik derslerle ilgili destekler sağlamışlardır. Bazı uygulamalarda ise dersten sonra iki veya üç saatlik bir tamamlama semineri düzenlerler. Bu noktada lider öğretmenlerin daha doğrudan değil dolaylı bir yardımları söz konusudur. Daha çok programın zenginleştirilmesi üzerinde yoğunlaşırlar. Kendi eğitim bölgelerinde seminerler ve konferanslar düzenlerler. Yani onlar bir tür yedek güçlerdir. Öğretmen liderler değişim elçileridirler. Öğretmen liderler kendilerini, deneyim ve bilgileri öğrenciler ve yöneticilerce tescillenmiş öğretmenler ve sınıfta pratisyenler olarak tanımlamaktadırlar ve kendilerini yöneticilerden farklı olarak görmekte-dirler. Bu da öğretmen liderlerin yöneticilerden farklı olarak meslektaşlarıyla işbirliği halinde bir iş yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bütün bu uygulamaları nedeniyle bir şekilde diğer meslektaşlarından ayrılırlar ancak yine de öğretmenlerdir.

Öğretmenler aslında gelecek kuşakların eğitimlerini gerçekleştirirken en zor liderlik deneyimlerini yaşarlar (Day, Hall ve Whitaker, 1998, s. 41). Liderlik, genelde yöneticinin yaptığı bir iş olarak kabul edilir ve daha çok yeterlilikten ziyade etkililikle veya ulaşılabilirlikten çok kalite ile ilgilidir. Liderin bakış açısıyla değerlendirildiğinde lider olarak algılanmaları önemlidir. Etkili öğretmen, öğrencilere ulaşan, onlara ilgi gösterip anlayan ve onların eğitimle veya kişisel sorunlarına cevap vermeye çalışan kişidir.

Whitemore (1986; akt. Day, Hall ve Whitaker, 1998, s. 41) öğrencilerin iyi karşılanan, yol gösterilen ve desteklenen birer yetişkin olarak kabul edildikleri takdirde, dünyayı keşfedebilecekleri ve keşif zevkini yaşayabileceklerini ve anlamanın güzelliğini öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Bunları öğrenimde yaratmak için öğretmenlerin öğrencilerine;

- Güvenmeleri,
- Dinlemeleri,
- Dikkate almaları,
- Cesaretlendirmeleri,
- Geliştirmeleri,
- Yeniliklere meydan okumalarını sağlamaları,
- Yeni bir bakış açısı kazandırmaları,
- Değer vermeleri,
- Bilgilendirmeleri
- Desteklemeleri gerekmektedir.

Hızla değişen bir dünyada, etkili öğretmen liderliği ancak liderlikle ilgili deneyimle ortaya çıkar. Bennis (1989; akt. Day, Hall ve Whitaker, 1998, s. 42), liderlerin en iyi yönlendirerek öğrendiklerini ifade eder ve havanın dağları şekillendirdiği gibi problemlerin de liderleri ortaya çıkardığını ileri sürer. Ona göre öğretmenlik elit ve uzmanlık gerektiren bir iştir.

Theodore Raszak (1981; akt. Day, Hall ve Whitaker, 1998, s. 42), her bir eğitimsel değişimde ilk başta öğretmenlerin bir şeyler öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve liderlik, her ikisi de diğerlerine yardımcı içerir ki bu olanaklıdır ve bu onlara yardım etmek öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durmalarını önleyen engelleri ortadan kaldırır. Yani Rosenblatt (1975; akt. Day, Hall ve Whitaker, 1998, s. 42) bu insanlara değişimin mümkün olduğu ümidini vermenin gerektiğini ifade etmiştir. Öğretme sürecindeki liderlik, değişmeye doğru alınacak küçük bir adım için bir olumlu atmosfer yaratmaktadır diğer bir anlatımla utancı, korkuyu, suçluluğu, aşağılanmayı ve sınıflandırmayı ortadan kaldırmak gerekmektedir. “Okul etkinliğini geliştirme yaklaşımı

müdürler ve öğretmenlerin problem çözmeye dair iş birliğini kültürünü geliştirmelerine bağlıdır.

LİDER ÖĞRETMENLERİ YETİŞTİRME VE DESTEKLEME

Eğitim politikalarını oluşturanlarda ve bölge liderlerinde hakim olan görüş uzman bir öğretmenin bir diğerini de uzman yapacağı şeklindedir. Şayet bu insanlar öğrencileriyle çalışma konusunda güvenli ve yetenekli iseler, meslektaşlarını da yönlendirebilirler. Ancak bu durum pratikte başarısız da olabilir. Bir çok başarılı öğretmenin başarısız bir lider oldukları bazen rastlanan bir durumdur. Örneğin bu insanlar seminerler düzenleyemeyebilirler, topluluk önünde konuşamayabilirler, müdürler ve öğretmenlerle az bir iletişimleri olabilir, diğerleriyle çalışmakta sabırsız olabilirler. Dolayısıyla bu öğretmen liderlerinin de sıkı bir liderlik eğitiminden geçmeleri gerekmektedir. Öğretmenleri lider pozisyonunda görevlendirmek bu insanların başarılarını da garanti edemez. Tam zamanlı çalışan öğretmen liderlerin kendi sınıf uygulamalarını bırakmak durumunda kalacağı da düşünülmektedir. Bunun da ayrıca bir maliyeti ve bedeli de söz konusudur. Sık sık sınıflarından ayrı bırakılmalarının da yol açtığı sorunlar vardır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde iyi öğretmenler okulları için birer kaynaktırlar. Bunun yanı sıra tüm zamanlarını sınıfta geçiren lider öğretmenler, dersten sonra liderliklerini sürdürecek enerjiyi de kendilerinde bulamayabilirler. Bu nedenle lider öğretmenlerin konumlarının güçlendirilmesi ve çalışma düzenlerinin iyi belirlenmesi önemli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen liderliği ile okul gelişim arasında güçlü ilişkiler söz konusudur.

Bu konunun özü aslında, öğretmenin öğretmene öğretmesi şeklinde düşünülmektedir. Öğretmenlerin, kendi öğretme deneyimleri de iyi olduğu için lider olarak belirlenen öğretmenlerin, diğer öğretmenlerin bakış açılarını değiştirmeleri beklenir. Bütün bunlardan hareketle, öğretmen liderliğinin profesyonel bir gelişim gerektirdiği belirtilebilir.

Bir çalışmada Miller (2002, s. 6), yüksek performanslı bir okuldaki ortak özellik okulları diktatörlükten demokrasiye dönüştüklerinden anlaşıldığını ortaya koymuştur. Bu özellik doğal olarak öğrenciyi etkiler. Öğretmenler daha çok okulda disiplin oluşturmak, ders kitapları seçimi, program oluşturma ve hatta bazı ülkelerde meslektaşlarını seçme ile ilgilenmektedirler. Öğretmenlerin liderlik ettiklerinde liderlik becerilerinin daha kolay öğrenileceği kaçınılmazdır. Okulda öğrenme ortamları yaratmak için, öğretmenler model

olmalıdır. Öğrenme ile liderlik arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Nasıl yapacağını bilmemek, öğrenmenin daha az gerçekleşmesine yol açar. Tam tersi durumda ise artar. Bu noktada öğretmen liderliğinin daha dikkatli bir şekilde ele alınması ve uygulanması gerekmektedir.

Öğretmen liderliği öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerinde bir etkiye de sahiptir elbette. Karar vermenin paylaşılması okulda genişledikçe daha iyi kararlar ortaya çıkar ve okul bundan olumlu bir şekilde etkilenir. Eğitimcilerin karar alma sürecinde yer aldıklarında hedeflerin gerçekleştirilmesinde daha büyük bir oranda çaba sarf etmekte ve okulu sahiplendikleri düşünülmektedir. Öğretmenlere liderlik fırsatı tanındığında yaşamları daha da zenginleşir ve güçlenir. Artık müdürlerin eskiden olduğu gibi tek başlarına okulu yönetme devirleri geride kalmıştır çünkü yaşamın her alanında tam katılımcı bir düzenden söz edilirken müdürlerin hala okullarda tek başına kararlar alan kişiler olarak kalmaları çağdaş örgütlerin yapılarına da ter düşmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin; aileler, öğrenciler, okulun diğer bileşenleri, üniversiteler, okulların çıktılarının değerlendirildiği iş piyasasındakiler ve bakanlık gibi bir çok kaynakları vardır. Ancak bunların içinden en güvenilir, yararlı, profesyonel yardımın da eğitici olan personelden geleceğini ileri sürmenin doğal olacağı değerlendirilmektedir.

Bir araştırmada Miller, (2002, ss. 6, 7) etkili müdürlerin etkili olmayan meslektaşlarından daha çok çalışmadıkları ancak daha akıllı çalıştıklarını ortaya koymuştur. Ona göre öğretmen liderliğini teşvik eden müdürler aslında kendi gelişimlerine katkıda bulunurlar. Özetle bütün öğretmenlerin liderlik potansiyeli vardır ve bu potansiyelin ortaya çıkarılması hem okulun hem öğrencinin hem de öğretmenin yararınadır. Öğretmenler lider oldukları bir çevrede daha etkin olarak öğrenenler olurlar.

Öğretmen liderliğinin çekinceleri de söz konusudur. Öğretmenler bu konuda yeterince profesyonel değillerse, öğretmen liderliği güvenli bir yöntem değildir. Bazı lider öğretmenler, yönetici gibi davranarak çalışma arkadaşlarına baskı uygulayabilir. Eğer çalışanlar arasında olumlu bir ilişki yoksa öğretmen liderliğine karşı aktif ve pasif bir direniş olabilir. Yine bazı öğretmenler hukuk kültüründeki bu olumsuzluklardan dolayı

cesaretlerini yitirirler ve hatta diğ er birinin liderlik gücünü engeller ve gelişmesine ket vurur.

Öğretmen liderliğı    etkenle ilişkilidir. Bunlar;

1. Hedefin Olması
2. Israr
3. Kararlılıktır.

Bazı müdürlerin bunun farkında olmalarına rağmen liderliğı paylaşmadıkları halbuki güçlü bir liderin bunu paylaşmasının daha etkili olduğu bilinir. Bu noktada müdür bir kültür oluşturan kişi olarak öne çıkar. Öğretmen liderliğinde, öğretmenlerin liderliğe katıldıkları sürece daha istekli oldukları anlaşılmaktadır. İyi müdürler kahramanlardan çok kahraman oluşturma süreciyle ilgilidir. Okullarda liderlik fikri  ğretmen müdür ilişkisine kadar uzanır. Bu noktada müdürün danışman mı, destekleyici mi, yoksa işbirlikçi mi olduğu bilinmelidir. Öğretmen liderler, sorumluluk alarak sınıflarında işleri daha iyi yapmaya niyetlenmişlerdir.

Büyük oranda karara katılmayla bu öğretmenler zaman, enerji verirler ve başarısız olduklarında eleştiri almak gibi olumsuz sonuçlara da hazır olmalıdırlar. Ancak, lider öğretmenler önemli bir yetkinlik kazanmaktadırlar. Kişisel ve potansiyel doyumlarla okuldaki öğretmenleri pozitif olarak etkileyeceklerdir.

Okul ve sistem bürokrasisinin eğitim politikasını oluşturanlar kadar;  ğretmen liderlerinin değişim unsuru olmalarını engellemekte olduğu da bilinmektedir. İş yükünün yoğunluğu, yoğun okul programları, öğretimsel olmayan işler, kıskançlık ve çalışma arkadaşlarından ve müdürden destek görememe, merkezi sınav gibi  ğretim sırasında başka alanlara kaymayı engelleyen engeller liderliğı köreltir.

Bütün bu engeller öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine yol açar. Bununla birlikte bir takım reform çalışmaları öğretmenlerin güçlendirmeleri, yönetimin paylaşılması, akademik iş birliğı, profesyonel gelişme ve zaman yönetimi konularında sürdürülmektedir. Bu tür geliştirilmesi gereken alanlar okulların başarıya ulaşmaları için gerekli etmenlerdir.

LİDER ÖĞRETMENİN SINIF YÖNETİMİ SINIF İÇİ BECERİLERİ

Öğretmenler; öğrencileri, öğretmen ve birbirleriyle işbirliğine yöneltebiliyor, derse katılımlarını sağlayabiliyor ve istediklerini gerçekleştirebiliyor mu? Eğer böyle ise etkili bir liderlikten söz edilebilir. Öğretmenler, öğretimin bu boyutunda birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Etkili sınıf yönetiminin özü, sınıf liderliği ve öğrenme için yapıcı bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Etkin bir lider olarak, olumlu bir sosyal, fiziksel ve entellektüel çevre oluşturma ile bunların gerektirdiği etkin iletişim ve motivasyon sağlama açısından öğretmen becerileri geliştirilmelidir.

Sınıf yönetiminin çok önemli diğer bir boyutu, yöneticilere, velilere ve öğretmenlere yönelik araştırmalarda daima temel bir ilgi odağı olarak ortaya çıkan "disiplin" sorunudur. Disiplin, ceza ile aynı kefiye konmamalıdır. Ceza, hatalı davranışa yönelik bir karşılık anlamına gelirken; disiplin, bu davranışa yaptırım uygulamanın yanı sıra onu önleyici önlemleri almayı da kapsar. Bu nedenle disiplin, problem ortaya çıktıktan sonra ne yapılacağı ile ilgili olduğu kadar, problem davranışları önlemek için ne yapılacağı ile de ilgilidir. Bir öğretmen, disiplinin hem önleyici hem de yaptırım boyutları konusunda becerili olması gerekmektedir.

Sınıf yönetimi; liderlik, sınıf atmosferi ve disiplin olmak üzere üç temel üzerine oturmaktadır. Bir lider öğretmen olarak gösterilmesi olası bazı davranışlar söz konusudur.

LİDER OLARAK ÖĞRETMEN TİPLERİ

Öğretmenin “Nasıl bir öğretmenim?” sorusunu kendisine sorması gerekir. Teşvik edici, samimi, ilgili, adil, sevimli, ilginç; ya da emredici, daima ön planda, tavizsiz, eleştirici ve sert; yoksa kendi halinde, her şeye izin veren bir öğretmen mi? Bu tür kişilik özellikleri öğretmenlerin liderlik tarzını etkilemekte olup; otoriter, demokratik ya da serbest lider modellerinden birine eğilimli olmalarını da belirler. Liderlik tarzı; ders verdikleri sınıf, öğretilen konu ve okulun ilkeleri gibi birçok etken tarafından da etkilenmektedir. Bazı öğrenciler sınıfta karar verme sürecine katılabilecek olgunluk ve yetenekten yoksun olabilirler ya da okul kuralları bu tür bir katılımı engelleyebilir. Değişik liderlik modellerini

koşullara göre kullanmak gerekmektedir. Bu liderlik modelleri aşağıdaki tabloda ele alınmaktadır.

OTORİTER	DEMOKRATİK	SERBEST
Cezalandırıcı	Dostça	izin verici
Hata bulucu	Kararlı	Tam serbestlik
Talep edici	Teşvik edici	Anarşi / Kaos
Emir verici	Motive edici	Dağınıklık / Düzensizlik
Eleştirici	Yardım edici	
Baskıcı	Rehber	
Sert konuşma	Gönülden ikna edici	
Zorlayıcı	Samimi	
Tepeden bakıcı	ilgili	
Kaba	Adil	
Korkutucu	Etkileyici	

Otoriter Liderlik

Kaya (2003, s.111) güç, üstünlük, baskı ve eleştiri otoriter liderlik yaklaşımı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre öğretmen, işbirliği oluşturmada baskı ve cezayı kullanır. Sınıfla ilgili kararların alınmasında tüm sorumluluğu öğretmen kendi üzerine alır. Onun rolü öğrenci davranışlarını kontrol etmek, sert bir ses tonu ile korku salarak itaati sağlamaktır. Otoriter yaklaşım, zora dayalı dış kontrol unsurlarını kullanarak uyum sağlamaya etmeye çalışır.

Otoriter öğretmen, öğrenciler hata yaptığında eleştiri ve baskı yöntemlerini kullanır. Bu tarz liderliğin öğrenciler üzerinde düşmanlık havası, güçsüzlük ve güvensizlik duygusu, yüksek derecede başkasına bağımlı olma ve problem konudan uzaklaşma etkisi bırakır. Otoriter ortamda yetişen öğrenciler şanslarını denemekten çekinirler, kendilerine güvenleri zayıftır ve kötümserdirler. Bu tür öğrenciler, yeni yada zor bir görevle karşılaştıklarında kaçma eğilimi gösterirler. Özetle inisiyatif alamazlar.

Demokratik Liderlik

Kaya (2003, s.111) sorumluluğun paylaşımı, demokratik liderlik yaklaşımının en önemli özelliğidir. Demokratik lider, uyumu (itaati) talep etmekten çok isteklendirme yoluyla oluşturur. Öğretmen; nazik, ilgili, samimi fakat aynı zamanda da tavizsizdir. Düzen, karar verme sürecine mümkün olduğunca öğrenci katılımına izin verilerek sağlanır. Sorumluluk, öğrencilere sorumluluk verilerek öğretilir. Demokratik lider, motivasyonu hem iç, hem de dış unsurları kullanarak sağlar.

Demokratik lider, eleştiri ve aşağılamalardan kaçınır. Bunun yerine, sorumluluğu paylaşarak ve paylaştırarak öğrencilerin kendine güven duygularını geliştirir. Öğrenciler hata yaptıklarında, hatalarını düzeltmek üzere cesaretlendirilirler, bu şekilde onların kendilerine olan inançları gelişir.

Sonuç olarak, serbest ve dostça ilişkilerin olduğu bir sınıf ortamı meydana gelir. Demokratik liderliğin iyi işlediği sınıflarda üreticiliğin ve performansın yüksek seviyede olduğu bilinmektedir.

Serbest Liderlik

Kaya (2003, s.111) serbest liderlik yaklaşımında öğretmenin tamamıyla izin verici olduğunu ortaya koymaktadır. Ona göre, her şey yapılabilir. Herkes kendi işiyle uğraşır. Bu tür liderlik tarzı genellikle kaosa yol açar. Örgütsel işleyiş bozulur, öğrencilerde hayal kırıklığı ortaya çıkar, yapılması gereken işin en azı yapılır. Öğrenciler stres, bunalım ve şaşkınlık duygusu yaşarlar.

Birçok sınıf problemi, itaat talep eden tam otoriter yaklaşımdan; sorumluluk, seçme hakkı ve serbestlik temeline dayalı demokratik yaklaşıma dönmekle çözülebilir. Serbestlik, her istenilenin yapılması ve öğretmenin liderlik rolünü terk etmesi anlamına gelmez. Öğrenciler sorumlu bireyler olarak yetişirlerken sınırlamalara ve rehberliğe gereksinim duyarlar. Oluşturulacak serbestliğin alanı ve sınırı daha önce söz edilen sınıf, konu, öğrenci yetenekleri ve okulun ilkeleri gibi etkenlere bağlı olacaktır. Genellikle yeni öğrenciler eskilere göre daha fazla sınırlandırmalara ve rehberliğe gereksinim duyarlar.

Sınıf Atmosferi

Kaya (2003, s.112) liderlik tarzı, sınıfın genel havasını etkilemektedir. Fiziksel çevre, oturma planı, öğretmen motivasyonu sınıf içi iletişim tarzları gibi unsurlar da sınıfın havasını etkilemektedir.

Fiziksel Çevre

Kaya (2003, s.112) cezbedici bir sınıfın öğrenmeyi iletici bir fonksiyonu olduğunu ifade eder. Yine ona göre öğretmen bir çok durumda sınıfın konforu ve görünümünün sorumluluğunu taşır. Sınıfın renkli ve cezbedici mi yoksa donuk ve kasvetli mi olacağı önemlidir.

Her ne kadar birçok okulda sınıf düzeni okul yönetiminin kontrolü altında da olsa, sınıfın düzenini ve temizliğini korumak öğretmenin sorumluluğundadır. Bu sorumluluğu öğrencilerle paylamalı; malzemelerin muhafazası, kağıtların toplanması, çöplerin atılması v.b. konularda işlemler belirlenmelidir. Bu tür bir planlama sınıfın işlevselliğini geliştirir, üretime dönük ve rahat bir çalışma ortamı sağlar.

Sınıfın havalandırma, ısı ve ışık düzeni de öğrencinin rahatlığını ve konsantrasyon yeteneğini etkiler. Havalandırılmamış, çok sıcak, çok soğuk ya da az veya çok ışık alan bir sınıf genellikle dikkat dağınıcı olup, öğrenci dikkati yapılan işten çok bu tür rahatsızlıklara odaklanır. Bu tür faktörleri uygun duruma getirmek ya da bir başkası tarafından düzenlenmesini sağlamak öğretmenin sorumluluğundadır.

Duvarlardaki bilgi levhaları ve panolar, sınıfın görünümüne ve çekiciliğine büyük katkı sağlar. Bu tür panolar, hem bilgi verici, hem de renkli olarak düzenlenmelidir. Öğrenci çalışmalarına buralarda göze çarpıcı bir şekilde yer vermek oldukça motive edici olmaktadır. Panoların oluşturulmasını ve tasarımını öğrencilere yaptırmak sınıf ortamına farklı bir anlam katar. Sınıf artık öğrencilerin ilgi ve gurur duyduğu bir oda olur.

Oturma Düzeni

Kaya (2003, s.112) oturma planının, dikkatli hazırlanıp uygulandığında sınıf yönetiminin etkili bir unsuru olabileceği üzerinde durmaktadır. Ona göre oturma planı öğretme, öğrenme

ve disiplini korumaya yardım edici olmalıdır. Oturma planını oluşturmada önce hangi alanların açılacağına, hangi araçların kullanılacağına karar verilmesi önemlidir.

Oturma planı, öğretimin meydana geldiği yazı tahtasına odaklanmalıdır. Oturma planı, öğrenci davranışını kontrol maksadıyla da kullanılabilir. Uygun davranışta bulunan öğrenciler, istedikleri yere oturmalarına ya da grup olarak oturma yerlerini seçmelerine izin verilerek ödüllendirilebilir. Nadiren, iyi bir davranışın ödülü olarak sınıfa oturma düzenini tamamıyla değiştirme fırsatı verilebilir. Buna karşın, hatalı davranışlarda bulunan öğrenciler, belirli kişilerden uzak yerlere ya da grubun dışına oturtularak kontrol altında tutulabilir. Olumsuz davranışta bulunan öğrenciyi öğretmenin karşısındaki sıraya oturtmak genellikle öğretmenin bu öğrenciye daha fazla dikkat etmesine, onunla iletişim kurmasına ve onu olumlu yönde teşvik etmesine katkı sağlar.

Motivasyon

Kaya (2003,s.113) güdüleme konusunu anlamadan, davranışların ya da hatalı davranışların sonuçları ile uğraşmanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Ona göre güdüleme, davranışlarımızı yönlendiren ve enerjilendiren dürtü ve güçlerle bağlantılıdır. Açlık, susama, güvenlik ihtiyacı gibi bazı birincil güdüler doğustandır. Buna karşın, sınıfta uğraşılan birçok motiv ise öğrenilmiş ya da ikincil motivlerdendir.

Öğretmenler öğrencilerini nasıl motive edecekler? Ne yazık ki bu konuda kesin bir yöntem bulunmamaktadır. Belirli bir grupta ya da durumda işleyen bir teknik, başka bir grupta veya durumda tamamıyla etkisiz olabilmektedir. Yine de, öğrencileri motive etmede yararlı olduğu kanıtlanmış bazı genel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

Öğrencilerden daima en iyisi beklenmelidir: Bazı araştırmalar, öğrencilerin tempolarını yükseltme ve düşürme eğilimlerinin, öğretmenlerin beklentileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda, öğretmen beklentileri öğrencileri motive etmek amacıyla kullanılabilir. Öğrencilerden en iyiyi talep etmeli ve beklemelidir. Bu durumda ancak istenen elde edilir.

İstenilen davranış öncelikle öğretmen model olarak göstermelidir. Model olma, örnek olma yoluyla öğretme sürecidir. Öğretmeni örnek alan öğrenci, davranışını değiştirir.

Örneğin, öğretilen konuya olan öğretmen ilgisi ile öğrencilere model olmak olasıdır. Öğrenciler öğretmenin konuya duyduğu heyecanı, arzu ve isteği gördüklerinde aynı duyguları yaşayacaklardır. Heyecan, arzu ve istek oldukça bulaşıcıdır. Öğrenci bir kez etkilendiğinde öğrenme hızı şaşırtıcı bir şekilde artar.

Beklentileri öğrencilerle paylaşmalı: Amaçlar ve hedefler ile bunlara ulaşmak için gerçekleştirilecek işlemleri öğrencilerle paylaşmalıdır. Öğretmen her fırsatta öğrencileri sınıfın amaçlarını, hedeflerini ve işlemlerini geliştirmede işe katmalıdır. Bu paylaşma, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşımalarını ve amaçlar ile hedeflere başarılı bir şekilde ulaştıklarında gerçek bir başarımlılık duygusu yaşamalarını sağlar.

Olumlu bir ortam tesis edilmelidir. Başlangıçtan itibaren arkadaşça, dostça, fakat göreve yönelik bir ortam tesis edilmelidir. Sınıfın gerçekleştirmek zorunda olduğu bir işinin olduğu gerçeği açıklanmalı. Öğretmenin gözünde her öğrencinin özel bir yeri olduğu hissettirilmeli ve her birine mümkün olduğunca kişisel ilgi gösterilmelidir.

Öğrencinin aktif katılımı sağlanmalıdır: Öğrenciler doğal olarak aktiftirler; öğretmenler onların bu aktivitelerini öğrenme sürecine aktarmalıdır.

Dersin öğrenilmeye değer olduğu gösterilmelidir. Her dersin önem ve değeri öğrencilerle paylaşılmalı. Aksi takdirde öğrenciler derse katılıma direnç gösterebilirler,

Kendine saygı beslenmeli. Her insan saygı görmek ve önemli olduğunu hissetmek ister. Her öğrenci için, başarımlılık duygusu yaşamasını sağlayıcı görev ya da ödev planlanmalı. Tekrar eden başarısızlıklar, yeniden deneme isteğini ortadan kaldırır.

Öğrencilerin ilgi alanlarından yararlanılmalı. Her fırsatta öğrenme sürecini, öğrencilerin ilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirmeli. Konu, öğrencilerin ilgi alanları ve deneyimleri ile ilişkilendirildiğinde genel olarak ilgi ve katılım artar. Öğrencilerin yeni ilgi alanları geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Böylece onların okula yönelik olumlu tutumları gelişecek ve bu durum mezuniyet sonrası hayata da yansımaktır.

Öğrenci fikirlerinden yararlanılmalı. Öğrenciler, kendi düşündüklerini gerçekleştirmeye daha fazla isteklidirler. Öğretim etkinliklerini planlarken her fırsatta öğrenci fikirlerinden yararlanılmalıdır.

İlk Haftalar

Kaya (2003,ss.114,115) yönetim açısından öğretim yılının ilk birkaç haftasının özel bir önemini olduğunu ima eder. Öğretimin seviyesi ve sizin saygınlık bu haftalarda tesis edilir, ilk haftalarda yaptıklarınıza bakılarak sınıfı nasıl yöneteceğiniz ve öğrenme etkinliklerine öğrenciyi ne derecede katabileceğiniz tahmin edilebilir.

Etkili yöneticiler bu ilk haftalarda neler yapmaktadırlar? Bu konudaki açıklamaları ve ilgili araştırmaları temel alarak etkili bir yönetici, etkili bir örgüt ile destekleyici işlemleri (prosedürleri) oluşturmalı ve geliştirmelidir. Örneğin; öğrenci oturma düzeni, yardımcı malzemelerin muhafazası, dersin başlama ve bitiş şekli, dersin işleniş tarzı, ödevler ve genel prensipler ile ilgili uygulamaları saptamalı, ilk haftalarda sınıfın dikkati öğretmenin öğretim sistemi ve prosedürleri üzerinde odaklanmalıdır.

Sınıfta olumlu bir hava tesis etmeli, kurallar ve karşılıklarını belirlemeli, hepsinden önemlisi konu öğrenciler için anlamlı ve ilginç hale getirilmeli ve iyi bir plan yapılmalıdır. Beklentileri öğrencilerle paylaşmalı ve sınıfta serbest bir iletişim havasının oluşturulması önemlidir. Öğrenciler işbirliğine davet edilmelidir. Öz disiplin, öğrencilerin kendi davranışlarını analiz etmesini sağlayarak geliştirilmelidir. Öğrencilerden beklentilerde tutarlı, sistemli ve kararlı olunmalı.

Öğretim yılının başlamasından sonra gelen ve önceden yapılmış örgütlere ve prosedürlere yabancı kalan öğretmenin durumu ne olacak? ilk görev, saygınlığın oluşturulmasıdır. Bu durumda, öğrencilerle iletişim kurarak beklentiler açıklanmalı, bu beklentiler desteklenmeli ve üzere sınıf içi prosedürlerde gereksinim duyulan değişiklikler tartışılmalı ve hepsinden önemlisi beklentilerde tutarlı ve kararlı olunmalıdır.

Okula geç katılan öğrencinin durumu ne olacak? Aynı şekilde, bu öğrenci beklentilerden, sistemden ve prosedürlerden haberdar olmalıdır. Bu, genellikle bireysel bir görüşme ile ve sınıf içinde uygun hatırlatmalarla gerçekleştirilebilir.

Dalga Etkisi

Kaya (2003, s.115), bir öğrenci, hatalı davranışı nedeniyle ne zaman cezalandırıldığında, ya da bu davranışı düzeltildiğinde, olayın etkisinin sadece bu öğrenciye değil bütün diğer öğrencilere de yönelebileceğini belirtir. Yine bu yönelişe dalga etkisi adı verilir. Dalga etkisi, bazen sınıfımızda kapsamlı kurallar tesis etmenizi kolaylaştırırken, bazen sınıfın havasına zararlı da olabilir.

Eğer dikkate alınmaz ise, bu olay dalga etkisiyle diğer öğrencilerin de öğretmeni kontrol etme cesareti kazanmasına yol açar, Buna karşın, tavizsiz olur, kurallar ve bunların karşılıkları uygulanırsa, bu olay da dalga etkisiyle diğer öğrencilere yayılır. Bundan sonra öğrencilerin öğretmeni denemeye pek istekleri kalmaz.

Öğrencilerin hatalarını düzeltirken mutlaka şefkatli olunmalıdır. Bazı öğrenciler sert davranışlardan korkarlar ya da bu davranışlara sinirlenirler. Bu durum, onların öğrenme isteğini kırar. Bu nedenle, öğrencinin davranışını sınıfın önünde düzeltirken mutlaka şefkat gösterilmelidir. Hatanın düzeltilmesi mümkün olduğunca engelleme yaratmadan ve neticeyi almak için minimum zor kullanarak gerçekleştirilmelidir. Öğrencinin bütün kişiliğine yönelmek veya onu gülünç duruma düşürmek yerine, sadece hatalı davranışına yönelmeli, öğrencilerin hatalarını düzeltirken onlara karşı dürüst, adil, saydam ve saygılı olunmalıdır.

Eleştiri

Kaya (2003, s.115) eleştiri yapmaktan kaçınmalı çünkü eleştiri sadece düşmanlık duygularını kışkırtır. Öğrenci, birden parlayabilir, bilinçsizce bir şeyler yapar, ya da çaba harcamayı bırakır, öğrenciyi arkadaş grubu içinde aşağılamak ve azarlamak belki de ona yapılan en büyük hasardır. Eleştiriler, teklif tarzında olursa öğrenciler daha istekli ve olumlu karşılık verirler. En iyisi öğrenciyi bir kenara çekmek ve problemi burada ele almaktır.

Ödüllendirme

Kaya (2003, s.115) her davranışın, kendisini ortaya çıkaran bir karşılığı (ödül, pekiştirici v.b.) vardır. Bazı öğrenciler için bu karşılık, doğru ve iyi bir şey yapmanın verdiği içsel

tatmindir. Buna karşın bazı öğrenciler ise uygun davranışın karşılığında dışsal ödüllere ihtiyaç duyarlar. Konulan kurallara uyulmasının karşılığı olarak herhangi bir ödül belirlememek akıllıca bir davranış olur. Bu ödül, bir başarı nişanı, izin, çay partisi, oyuncak ya da öğrencilerin hoşuna giden herhangi bir şey olabilir.

Bazı kişiler, ödül almanın öğrencileri rüşvete alıştırdığı görüşündedirler. Rüşvetin sözlükteki anlamı "kanun ve ahlak dışı bir işi yapmanın karşılığında alınan para" dır. Bir öğrenciye, öğrenme ve öz disiplin sağlamada yapılan yardım bu tanıma uymaz.

Şimdi de etkili yönetim ile ilgili bazı genel ilkelere göz atarak sınıf yönetimi tartışmamızı tamamlayalım.

SINIF YÖNETİM İLKELERİ

Bir sınıfı yönetmek zordur; ancak, bir öğretmen bunu gerçekleştirmek zorundadır. Bundan önceki tartışmalar, bilim adamlarının sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaları ve teorileri temel alınarak yapıldı. Bazen tecrübe, sınıf yönetimini öğrenmede en iyi öğretmendir. Aşağıda sıralanan ilkeler, davranış problemleri ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin tecrübeleri sonucunda ortaya çıkan ilkelerdir.

- Zamanında sınıfta olunmalı. Zil çaldığında herkesin yerine oturması ve sessizce beklemesi sağlanmalı.
- Derse başlama işlemleri belirlenmeli İlk üç beş dakikayı otomatik olarak dolduran rutin hareketler belli olmalıdır,
- Dersi bitirme işlemleri belirlenmeli. Sınıftan çıkmadan, öğrencilerin çıkmaması ve yerlerinde sessizce oturmaları sağlanmalı.
- Sınıf ortamların temiz tutulmasını sağlamalı.
- Hatalı davranış derhal durdurulmalı. Hatalı davranan öğrenciye sözsüz mesajlar gönderilmelidir.
- Doğru davranış ya da kural açık, kesin ve düşmanca olmayan bir tavırla hatırlatılmalı.
- Etkinlikler çabuk ve sıra izleyerek gerçekleştirilmeli.

- Konuşmaları yazı tahtasına değil sınıfa yöneltmeli. Konuşurken öğrencilerle göz teması sağlanmalıdır
- Öğrencilere karşı nazik olunmalı ve onların nezaketlerini pekiştirmelidir.
- Kararlı ve tutarlı olunmalı.
- Tehdit etmemeli
- Gözü açık olmalı. Sınıfın içinde dolaşmalı, nelerin olup bittiğinden haberdar olunmalı. Birkaç öğrenciye takılıp kalmamalı, bütün sınıftan sorumlu olduğu unutulmamalıdır.
- Sözsüz mesajlardan yararlanılmalı. Sözsüz mesajlar ve beden dili disiplin problemlerini önlemenin en iyi yollarındandır. Örneğin; kaşları çatmak, baş hareketleri, öğrenciye doğru yürüme, ilgili bir bakış ve el ile işaret etme v.b.
- Engelleyici değil yardımcı olunmalı. Öğrencilere, onların iyi davranışlarını destekleme ve öz disiplinlerini geliştirme isteğinde olduğu gösterilmeli.
- Bedensel cezayı kullanmamalı. Bedensel ceza genellikle fonksiyonunu yerine getirmez
- İyi plan yapmalı. Her gün derse, bütün öğrencileri kapsayan, onları belirli ve anlaşılabilir amaçları olan etkinliklere katmayı sağlayacak olan bir planla gelinmeli.
- Sözlü eleştirileri dikkatli yapmalı. Dırdır etmek, alay etmek, dalga geçmek, bağırarak ve aynı lafları sık sık tekrarlamak gibi davranışlardan kaçınmalı. Bunların etkisi olmaz. Bunun yerine sakin olunmalı, kararlı ve tavizsiz bir tarzda söylenecek söylenmeli ve bir prensip olarak bu teke tek yapılmalıdır.
- Daima iyi örnek olunmalı. Sınıfta, öğrencilerin davranışları için bir model olduğu bilinmeli.

LİDER ÖĞRETMENLER VE EŞİTLİK KONULARI

Wynne (2003, s. 9) bazı okullarda, ırk, sınıf, cinsiyet gibi bazı unsurların eşitlenmediği sürece liderliklerinin öğrenci ilerlemesini sağlamayacağını ifade etmiştir.

Bu konularla başa çıkmak için Hillierd (2001; akt. Wynne, 2003, s. 10), öğretmen liderlerinin “entelektüel yapılar, tanımlar ve varsayımlar” gibi unsurlarla uğraşmak zorunda olduklarını belirtmektedir. Bununda ancak okul içinden çözülebileceğini belirtmişlerdir. Yine Baker (2001; akt. Wynne, 2003, s. 10) bu konunun “insanların gelişmesini, kendilerini lider yapmaktan ziyade diğerlerini lider yapmalarına” bağlı olduğunu ileri sürmüştür.

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİ GELİŞTİRME

Öğretmenler uzun süredir okullarda bulunmaktadır. Onlar geleneksel olarak pozisyonlarını, kürsülerini, takımlarını ve liderlerini program komitesini vb bir çok şeyi kabul etmişlerdir. Okulun ve öğretmen eğitimi çabalarının yeniden oluşturulmaya başlamasıyla yeni liderlik rolleri de ortaya çıkmıştır (Gehrke, 1991, s.1).

Geleneksel ve yeni ortaya çıkan rollerin onları ya tam zamanlı ya da yarım zamanlı yeni sorumluluklar almaya itti. Diğer bir özellik ise onların genelde rollerini oynayarak öğrendikleridir. Ancak bu konuda sistematik bir takım çalışmalar yoluyla öğretmenlerinin liderlik becerilerini kazanabilecekleri ifade edilir. İster formal ister informal liderlik pozisyonunda olsun, bu niteliklerin kazancı sınıflarındaki öğretmen performanslarını zenginleştirecektir.

Günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için hizmet-öncesi eğitim gerekli, fakat asla yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç vardır. Öyle ki, öğretmen adaylarının hayat-boyu eğitime muhtaç olduğu ve bu eğitimin onların öğretmenlik mesleği süresince sürüp gitmesi gerektiği bilinci ile yetiştirilmeleri gerekmektedir. Fakat, etkili ve verimli hizmet içi eğitim belirli zamanlarda bir araya toplanan belirli sayıdaki bir öğretmen grubuna belirli uzmanlar tarafından belirli bilgilerin aktarılması ile sınırlı tutulamaz. Bu konuda yeni yöntemlere gereksinim vardır. Bu kısımda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimini gerekli kılan başlıca nedenleri incelemek ve okul-merkezli hizmet içi eğitim modellerinin bazılarını tartışarak öğretmenlerin mesleki etkinliklerinin arttırılmasına katkıda bulunmaktır.

DANIŞMANLIK SİSTEMİ.

Danışmanlık sistemi, okuldaki deneyimli bir öğretmen (danışman) ile öğretmenliğe yeni başlamış bir öğretmen (danışan) arasında karşılıklı anlayış esasına dayalı olarak kurulan ve bir öğretim yılı süresince yürütülen planlı ve dinamik bir süreçtir. Göreve yeni başlayan bir öğretmenin en çok ihtiyaç duyduğu yardım, okulun ve eğitim sisteminin işleyişi hakkında bilgidir (oryantasyon eğitimi).

Bu öğretmenin, yaptığı günlük faaliyetlerle ilgili olarak ona sürekli bir şekilde pratik öğütler verebilecek ve çalışmalarında kendisini sürekli olarak destekleyebilecek daha tecrübeli bir öğretmene ihtiyacı vardır. Bu onun öğretmenlik mesleğinde yıpranmadan kalabilmesi ve bir öğretmen olarak kendine güvenini kazanabilmesi için kaçınılmazdır. Çünkü, bu durumda olan bir birey, öğrencilik hayatından öğreticilik hayatına eleştirel bir geçiş yapmaktadır. Ancak, danışmanlık sürecinin başarılı olarak yürütülebilmesi için, danışmanın bu role ait görev ve sorumlulukları konusunda eğitimden geçirilmesi gerekir. Bu programda danışmanın görevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir. Bir arkadaşlık ve meslektaşlık çerçevesi içinde yeni öğretmene:

- (1) Cesaret vermek ve ona yargısız destek sağlamak;
- (2) Okulun kuralları, fonksiyonları ve olanakları konusunda oryantasyon eğitimi vermek;
- (3) Öğretim yöntemleri ve materyalleri konusunda yardım elini uzatmak ve onu kendisine bu gibi hususlarda yardımcı olabilecek okuldaki diğer kişilerle tanıştırmak;
- (4) Kendi sınıfını gözlem yapma fırsatını tanımak ve ona sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmak;
- (5) Öğrencilik hayatından çalışma ve öğreticilik hayatına geçişte kolaylık sağlamak ve onun öğretmenlik mesleğinde kalmasına yardımcı olmak.

Bunun yanında, danışmanlık sisteminden sadece danışan değil, danışman da faydalanabilir. Danışmanlık sisteminin danışman öğretmenin profesyonel gelişmesine sağlayacağı yararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Okulda danışman olarak fark edilen öğretmenin kendine özsaygısı artar.
- Danışmanlık sistemi hem danışan öğretmenin hem de danışman öğretmenin okuldan soyutlanma hislerini azaltır.
- Danışmanlık sistemi danışman öğretmene öğretmenlik görevi ile ilgili olarak kendi uygulamalarını değerlendirme fırsatı verir.
- Danışmanlık sisteminde hem danışan öğretmenin hem de danışmanlık görevini yürüten öğretmenin birlikte öğrenmesi söz konusudur.
- Danışmanlık sistemi danışmana liderlik bilgisi ve becerisi geliştirme fırsatı verir.
- Danışmanlık sistemi hem danışan öğretmene hem de danışman öğretmene yeni profesyonel arkadaşlıklar kurmaları konusunda yardım eder.

ÇALIŞMA GRUPLARI

Çalışma grupları ikiden fazla (genellikle iki ile altı) öğretmenin bir araya gelerek oluşturdukları ve öğrenme amaçlı olan topluluklardır. Bu gruplar, farklı bilgi, beceri ve geçmişe sahip öğretmenlere belli bir konu hakkında beraberce çalışma olanağı sağlar ve bir tür öğretmenlerin aktif öğrenmelerini simgeler. Grubun çalışma konusu, grubu oluşturan öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine göre değişebilir. Ayrıca, her grup oturumu için farklı bir konu seçilebileceği gibi, çalışma grupları bir akademik yılı sürebilecek konular da seçebilirler.

Bu model sayesinde, grubu oluşturan öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını diğerleri ile paylaşır, literatürde ortaya çıkan yeni öğretim stratejilerini derinlemesine inceler ve sınıflarındaki uygulamalarına yönelik gruptan geribildirim alırlar. Bundan başka, çalışma grupları, gruba katılan öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanımalarına fırsat tanır, onların yalnızlık hislerini azaltır ve okulun gelişmesine katkıda bulunur. Örneğin, okuldaki disiplin problemlerinin çözümünü amaçlayan bir çalışma grubu, okulda daha iyi bir eğitim ve öğretim atmosferi oluşturulmasına yardım eder. Ancak, çalışma gruplarının başarılı olarak sürdürülebilmesi için onların iyi organize edilmesi gerekir. Bunu sağlayabilecek tekniklerden bazıları ise şunlardır:

- (1) Grubun amacının açık olarak belirlenmesi ve grubu oluşturan bireylerin grubun çalışma konusu hakkında hemfikir olması;
- (2) Grubun nerede ve ne zaman bir araya geleceği ve her bir oturumun ne kadar süreceğinin belirlenmesi;
- (3) Grup faaliyetlerini organize edecek bir grup liderinin tayin edilmesi;
- (4) Grup toplantılarının düzenli olarak işlemesine yardımcı olacak grup kurallarının belirlenmesi (örneğin, grubu oluşturan bireyler tartışmalarında grup konusunun dışına çıkmayacaktır).

MESLEKTAŞ DEĞERLENDİRMESİ.

Meslektaş değerlendirmesi, iki öğretmenin karşılıklı anlayış çerçevesinde bir araya gelerek birbirlerinin sınıflarını periyodik olarak gözlemleri, yaptıkları gözlemleri birbirleri ile tartışmaları ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak da kendilerinde değişiklikler yapmaları esasına dayanır. Bu yöntem, öğretmenlere birbirlerinin öğretimini yapıcı bir üslupla eleştirme fırsatı tanır, kendilerinin yanlış ve doğru olan uygulamalarını su yüzüne çıkarır ve bu sayede de kendilerinin eksik yönlerinin geliştirilmesine olanak sağlar. Bu model ile, gönüllü iki öğretmen dönüşümlü olarak birbirlerinin öğretimini değerlendirir ve bu konuya ilişkin olarak birbirlerine geribildirim sağlar. Bu süreç başlıca üç aşamada gerçekleşir:

- (1) Plan aşaması,
- (2) Gözlem aşaması, ve
- (3) Geribildirim aşaması.

- Plan aşamasında değerlendirmeyi yapacak olan öğretmen, diğer öğretmen ile birlikte gözlem öncesi toplantı(lar) düzenleyerek yapılacak olan sınıf gözleminin niteliği, ağırlık noktası ve veri toplamak için kullanılacak teknikleri belirler (örneğin, gözlemlerin objektif olabilmesi için bir gözlem formu hazırlanır).
- Gözlem aşamasında değerlendirmeyi yapacak olan öğretmen, diğer öğretmenin sınıfına çeşitli gün ve zamanlarda formal ziyaretler düzenleyerek tespit edilen öğretmen davranışı (örneğin, öğrencilerin dikkatini derse toplamak) üzerinde bir dizi gözlemler gerçekleştirir.
- Geribildirim aşamasında, değerlendirmeyi yapan öğretmen, diğer öğretmen ile gözlem sonrası toplantı(lar) düzenleyerek problemin kaynağını, niteliğini ve çözümü için geliştirdiği önerileri tartışır. Bunun sonucunda da, bir uygulama planı hazırlanır ve

uygulamaya konulur. Daha sonra, aynı süreç, öğretmenlerin rolleri değiştirilerek aynı veya farklı bir konu üzerinde tekrarlanır.

Meslektaş değerlendirmesi başka kaynaklara göre bir grup içinde yer alan bireylerin meslektaş veya meslektaşlarını değerlendirme sürecidir. Yalnız bir puanlama işi değil, aynı zamanda becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Okul ve iş yaşamı boyunca bireyler diğerlerinin başarımlarını (edimlerini) değerlendirme gereksinimi duyabilirler. Meslektaş değerlendirmesi, bireylerin bu tür özelliklerini geliştirirken, kendilerine güvenlerinin artmasını da sağlayabilir. Diğer öğrencilerin değerlendirme sonuçları öz değerlendirmenin bir parçası gibi düşünülebilir ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine birincil dereceden katkı sağlar. Meslektaş gruplarıyla diyalog içsel konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Meslektaş değerlendirmesi, kişinin öğretmenin dışında başka birilerinden de dönüt almasına yardımcı olur. Meslektaş değerlendirmesi, değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.

Meslektaş değerlendirmesi;

- Becerileri vurgular,
- Katılımı teşvik eder,
- Öğrenme üzerinde yoğunlaşmayı sağlar,
- Referans oluşturur,
- Mükemmelliği artırır,
- Dönüt sağlar,
- Derse devamı artırır,
- Sorumluluğu öğretir,
- Eleştirel yetenekleri geliştirir,
- Rekabete karşı işbirlikli öğrenmeyi teşvik eder,
- Derse etkin katılımı artırır,
- Ders öncesi ödevleri yapma konusunda istekliliği ve sorumluluğu artırır,
- Üyeler arasındaki etkileşimin önemini kavratır,

- Grup çalışmalarında görevlerini yerine getirmeyenlerin sayısında ciddi azalmalara yol açar.

Kimi çalışmalar, değerlendirme sürecinde öğrenciler kendilerinin de yer almalarının ilginç bir uygulama olduğunu, değerlendirmede kendilerine rol verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sınırlılıkları

- Meslektaş değerlendirmelerinin adil olup olmayacağı sorunu, bu tür çalışmaların yapıldığı gruplarda öğretmenler tarafından dile getirilen düşünceler arasında yer alır.
- *Arkadaşlık puanlaması*, meslektaş arasında arkadaşlık durumu arkadaşların birbirlerine yüksek puan vermelerine neden olabilir.
- *Danışıklı/hileli puanlama*, meslektaşların aralarında anlaşmaları mümkün olabilir, değerlendirmenin ayırtıcılığını azaltır.
- *Güç puanlaması*, gruba hakim olan bireylerin olduğundan yüksek puan alma durumu.
- *Parazit puanlama*, grup çalışmalarına katkısı olmadığı halde kimi akranlar diğerlerinin puanlarından yararlanabilir.

Bu konuda bir öğretmenin diğer bir öğretmen kadar yetkin olamayacağı endişesi, en önemlisi öğretmen mentalitesinin değişmesidir. Öğretmenlerin meslektaşlarının birbirlerini değerlendirmede yetkin olup olamayacakları konusuna değil bu konuda becerilerin nasıl geliştireceği üzerine yoğunlaşması gerekir.

Meslektaş değerlendirmesi konusunda ilerlemeler, beceri analizi, ölçütlerin geliştirilmesi gibi konularda meslektaşların beceri kazanmasına bağlıdır. Daha da önemlisi öğrenme süreci boyunca, öz değerlendirme, meslektaş ve ortak değerlendirmenin birlikte kullanılmasıdır.

ORTAK DEĞERLENDİRME

Birlikte veya işbirlikli değerlendirme olarak da çevrilebilir. Öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte beceri analizi ve değerlendirme ölçütlerini saptayarak arkadaşlarını değerlendirmeleridir. Burada değerlendirme hem üyeler hem de öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Ortak değerlendirme becerilerini geliştirme akran ve öz değerlendirme

eğitiminin başlangıç noktasını oluşturur. Akran değerlendirme konusundaki birçok sorun bu üç tip değerlendirmeyi birlikte kullanarak aşılabılır.

AKSİYON ARAŞTIRMASI.

Yüzyıllar boyu insanlar sürekli olarak çevrelerinde gelişen olayları veya problemleri anlamaya, açıklamaya, kontrol etmeye,değerlendirmeye ve tahmin etmeye yönelik çabalar içinde olagelmışlerdir. Çünkü, bir insanın günlük hayatta karşılaştığı herhangi bir probleme çözüm üretebilmesi için, o kişinin öncelikle o problem hakkında geçerli ve güvenilir (yani, doğru) bilgilere ihtiyacı söz konusudur. Bu çerçeveden bakıldığında, insanlar tarih boyunca karşılaştıkları problemleri çözmede başlıca dört farklı türdeki bilgi kaynaklarından faydalanmıştır:

- (1) Eski uygulamalar,
 - (2) Otorite figürleri,
 - (3) Kişisel deneyimler ve
 - (4) Bilim.
- Problem çözmede eski uygulamalar yaklaşımı ile bir insanın karşılaştığı bir problemi çözerken geleneklere veya daha önceki çözümlere başvurması kastedilir.
 - Problem çözmede otorite figürleri yaklaşımı ile bir insanın karşılaştığı bir problemi çözerken o problemle ilgili konularda karar verme yeterliği ve yetkisi kabul edilen kişi veya kurumlara başvurusıdır. Bu durumda, "yönetmel hiyerarşi, yaşlılık, uzmanlık, bilgelik, kuvvetlilik, din duygusu ve çeşitli inançlar, belli kişi ya da kurumların otorite figürü olarak benimsenmesini sağlayabilir."
 - Problem çözmede kişisel deneyimler yaklaşımı ile bir insanın karşılaştığı herhangi bir problemi çözerken kendi düşünce, gözlem ve deneyimlerine başvurusı kastedilir.
 - Bilime-dayalı problem çözme yaklaşımı ile de bir insanın karşılaştığı herhangi bir problemin çözümünde genel, güvenilir ve geçerli verilere dayalı olarak hareket etmesi kastedilir. Günümüzde hızla değişen toplumların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için her okulun kendini sürekli olarak yenileyen bir kurum hâline gelmesi kaçınılmazdır. Bunu

gerçekleştirmenin en etkili yollarından birisi de, her okulun bir araştırma merkezi hâline dönüştürölmesidir.

Bu yöntem sayesinde öğretmenler, bireysel, grup veya bütün okul olarak okulun belli bir boyutuna (örneğin, okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesine) yönelik bir dizi aksiyon araştırmaları gerçekleştirirler. Ancak bu yolladır ki, öğretmenler okulda gelişen eğitim ve öğretim ile ilgili problemlerin çözümünde sürekli, dinamik ve bilimsel bir öğrenme süreci uygularlar. Aksiyon araştırmaları diğerk temel araştırmalar gibi bilimsel problem-çözme yöntemini kullanır. Temel araştırmalardan ayrılan yönü ise onların uygulamaya yönelik olmasıdır. Aksiyon araştırmaları başlıca beş aşamada gerçekleşir:

1. Birinci aşamada, üzerinde araştırma yapılmak istenen bir problem alanı tespit edilir. Bu aşamada öğretmenler sınıftaki öğrencilerin neler yaptıkları veya neler yapmadıkları, karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu (örneğin, zayıf okuma becerileri veya ders çalışma alışkanlıkları) ve bu güçlüklerin nedenleri hakkında kafa yorarlark. Daha sonra, öğretmenler kendilerinin tespit ettikleri konular hakkında neleri bildiklerini, neleri bilmediklerini ve o konuların iyileştirilmesi için daha başka neleri bilmesi gerektiğini kararlaştırır.
2. İkinci aşamada, üzerinde çalışılan problem hakkında çeşitli yöntemler (örneğin, katılımcı gözlem, görüşme, anketler gibi) kullanılarak veri toplanır.
3. Üçüncü aşamada, toplanan veriler organize edilir. Bu aşamada, toplanan bilgilerin neler olduğuna bakılır ve tanımlanan problemin çözümü için yeterli bilgilere ulaşılp ulaşılmadığına karar verilir.
4. Dördüncü aşamada, elde edilen veriler analiz edilerek problemin çözümü için öneriler geliştirilir ve geliştirilen bu öneriler çerçevesinde bir plân hazırlanır.
5. Son aşamada ise, hazırlanan bu plân tespit edilen sorunun çözümü için uygulamaya konulur.

ÖRNEK-OLAY İNCELEMESİ.

Günümüzde öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artık belirli uzmanlar tarafından belirli konular hakkında gerçekleştirilen seminer veya kurslardan öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin yine kendileri veya meslektaşları tarafından sağlanacak sistemli çabalara doğru bir değişim geçirmesi kaçınılmazdır. Böyle bir değişimi gerçekleştirebilecek en etkili yöntemlerden birisi de "örnek-olay incelemesi" modelidir. Bu model, öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında kendi hikayelerini yazmaları ve bu hikayeleri diğer öğretmenler ile tartışmaları esasına dayanır. Örnek-olay modelinde, bir grup öğretmen bir araya gelerek kendi deneyimleri hakkında önce kısa hikâyeler yazarlar, daha sonra o hikayeleri gruptaki diğer üyelere yüksek sesle okurlar ve onları meslektaşları ile tartışır. Dolayısıyla, bu model öğretmenlere, kendi öğretim teorilerini daha iyi anlamalarına, gün be gün yaşadıkları dilemmaları çözebilmelerine, ve öğretimde yeni alternatifler üzerinde yoğunlaşmalarına fırsat tanır. Örnek-olay incelemesi modeli başlıca dört aşamada gerçekleşir:

Özgür-Yazım Evresi.

Bu evrede öğretmenler kendi deneyimleri ile ilgili olarak yazacakları bir konu hakkında grup içerisinde sesli beyin jimnastiği yaparak çeşitli fikirleri not alırlar ve bir taslak oluşturmaya çalışırlar.

Örnek-Olayı Kaleme Alma Evresi.

Bu evrede gruptaki öğretmenler sessiz bir şekilde ilk evrede tespit ettikleri gerçek-hayat öğretim yaşantısı ile ilgili olarak yaklaşık bir sayfalık bir hikayeyi veya bir ikilem durumunu yazıya dökerler.

Örnek-Olayı Paylaşma Evresi.

Bu evrede gruptaki öğretmenler kendi hikayelerini anlatırlar, diğer hikayeleri dinlerler ve grupta paylaşılan bütün hikayeleri tartışır. Grup üyeleri hikayelerde geçen olaylar hakkında şu soruları yöneltebilirler: Hikayenin ana teması nedir? Hikayede adı geçen olayın çözüme kavuşturulabilmesi için alternatifler nelerdir?

Grupla Çalışma Sürecinin Değerlendirilmesi ve Sonuç Evresi.

Bu evrede grup içerisinde hikaye yazma, diğer hikâyeleri dinleme ve kendi hikâyelerini diğerleri ile paylaşma aktiviteleri değerlendirilir ve öneriler geliştirilir. Ayrıca, grup üyeleri varılan sonuçlar hakkında birbirlerine geribildirim sağlarlar.

Sonuçlar

Öğretmen liderliği kaçınılmaz olarak öğretmenin öğrenmesine bağlıdır ve mesleki gelişim için çok etkilidir. Öğretmen liderliği işbirliği ve mesleki öğrenim fırsatları verir ve okul ve sınıf değişimini olumlu yönde etkiler. Bu tür liderlik öğretmenlerin okulda mesleki karar vermede daha fazla etkin olarak okul gelişiminin devamlılığına katkıda bulunmalarını sağlar.

Karar verenler için sonuçlar

Öğretmenler işbirliği yaparak çalışırlar ve liderlik sorumlulukları gelişirse, öğretmenlerin beklentileri, moral ve güvenleri önemli ölçüde artar.. Dolayısıyla karar verenler için sonuçlar, öğretmen profesyonelliğini, işe alınmayı, onu işte tutmayı ve performansını kapsar. Öğretmen liderliği hakkında yazılanlar, işbirliğini, öğrenmeyi, öğretmenlik sanatını ve derin düşünmeyi öğretmenlik mesleğinin ve mesleki öğrenimin çekirdeği olarak kabul ederler.

Öğretmen liderliğinin bir sonucu öğretmene sorumluluk ve yetki verilmesiyle bir yetkелendirme nosyonudur. Öğretmen liderliğinin içinde mesleki topluluk ve mesleki olarak saygınlık edinme anlaşması vardır. Karar verenler açısından, öğretmen liderliği takdir edilme, ödüllendirilme ve öğretmene okul içinde mesleki eğitim grubunu kendisi kurma güvenini verme şeklinde çalışmaları teşvik etmektir.

Kısacası, öğretmen liderliği ile karar verenler öğretmenleri mesleklerinde ve mesleki yönetimlerinde anlamlı kılarlar. Öğretmen liderliği öğrenci performansını artırır, öğretmenler arası işbirliği için ve okul içi ve okullar arası mesleki öğrenimin sağlanması için önemlidir.

Uygulayanlar için sonuçlar

Okullar için öğretmen liderliğinin sonucu olanak yaratma ve işbirliği istekleri etrafında birleşir. Bu gerçekleşirse, öğretmenler kendi öğretme kapasite ve performanslarını geliştirme için daha üst düzeydeki ortak çalışmalara odaklanma eğilimindedirler. Böylece öğretme, meslektaş etkileşimi, desteği ve geribildirimine dayalı yüksek derecede derin düşünmeye dayalı bir işlem haline dönüşür. Eğer öğretmenler ortak çalışma yapıp derin düşüneceklerse, bunu en iyi şekilde yapmaları için zamana ve desteğe ihtiyaç gösterirler. Eğer öğretmenler risk almak ve yenilik getirmek yönünde destelenecekler ise gerçek bir güç dağılımı ve “suç yükleme” olmayacak bir anlaşma bulunmalıdır.

Araştırma için sonuçlar

Araştırmalar öğretmenlerin mesleki bilgisine, meslektaşlığına, derin düşünmeye ve devamlı mesleki gelişmesine odaklanmış olup öğretmen öğrenimi ve gelişmesini yaratacak ve muhafaza edecek liderlik modellerine çok az yer vermektedirler. Sonuç olarak öğretmen liderliğinin yerinde tatbikini, değişik öğretmen liderliği modellerinin oluşumunu, etki ve verimin var oluşunu, iyi uygulamanın aydınlatılmasını ve bu biçimdeki liderliğin okullarda desteklenmesi için okullara ve öğretmenlere olanak ve uygulamaları gösteren araştırmalar gereklidir.

Derin düşünme

Öğretmen liderliği kavramı güçlüdür çünkü, okullarda okul verimliliği, gelişmesi ve ilerlemesi için gerekli meslektaş normlarının yaratılmasında rol oynar. Bütün öğretmenlerin lider olabileceğini kabul ettiğinden ve onların liderlik yaparak okul içinde ilişkilerin kalitesine ve eğitime önemli etki yapacağından bu kavram güçlüdür. Öğretmen liderliği bütün öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiği liderliğin insancıl ve ortak bir kavram olduğunu doğrular.

KAYNAKÇA

Crawford, M., Kydd, L., Riches, C. (1999) Leadership and teams in educational management, Buckingham, Open University Press

Day, C., Fernandez, A., Hauge, E. T. and Moller, J. (2000) The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times, London, Falmer Press

Day, C., Hall, C., Whitaker, P. (1998) Developing Leadership in Primary Schools, London, Paul Chapman Publishing

Day, C. (1999) Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning, London, Routledge Falmer Press

Durrant, J., Frost, D. (2003) Teacher Leadership: Rationale, Strategy and Impact, School Leadership and Management, Vol. 23, No. 2, May, ss. 173 - 186

Ensari, H. (2003) 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi, İstanbul, Sistem Yayıncılık

Erden, M. (1998) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul, Alkım Kitabevi

Gehrke, N. (1991) "Developing teachers' leadership skills", ERIC Digest Clearinghouse on Teacher Education, ED330691, Washington D.C. <http://www.ericdigests.org/pre-9219/skills.htm>

Erişim tarihi: 10 .12. 2004

Harris, A. (2003) Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility, School Leadership and Management, Vol. 23, No. 3, August, ss. 313 - 324

Harris, A., Muijs, D. (2004) Teacher leadership: A review of research, University of Warwick, Coventry

<http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadership -full.pdf>

Erişim tarihi: 21.10.2004

Hoy, K. W., Miskel, G. C. (1982) Educational Administration: Theory, Research and Practice, second edition, New York, Random House

<http://www.tojet.net/articles/218.htm>

Erişim tarihi: 03.01.2005

<http://www.matder.org.tr/bilim/hygep.asp>

Erişim tarihi: .01.2005

Kaagan, S. S. (1999) Leadership Games: Experiential Learning For Organisational Development, London, Sage Publications

Kaya, Z. (2003) Sınıf Yönetimi, Ankara, PegemA Yayıncılık

Küçükahmet, L. (2004) Sınıf Yönetimi, (Ed.) Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Lambert, L. (2003) Leadership Redefined: An Evocative Context For Teacher Leadership, School Leadership and Management, Vol. 23, Issue 4, November, ss. 421 - 430

Little, W. J. (2003) Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism, School Leadership and Management, Vol. 23, No: 4, November, ss. 401 - 419

Miller, S. (2002) Teacher leadership for effective schools, Oregon University, Phi Delta Kappan

http://www.ous.Edu/aca/SAELP/OEA_ldrshp.pdf

Erişim tarihi: 21. 01.2005

Postlewaite, C. (2004) Focus on Teacher Leadership, State News, June / July, State Trends

Wynne, J. (2001) "Teachers as leaders in education reform", ERIC Digest Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, ED462376, November, Washington D.C.

<http://www.nsula.edu/pk16council/ed462376.html>

Erişim tarihi: 17 .12. 2004

Wynne, J. (2003) Teachers as leaders

<http://www.mbrt.org/mbrtannual2003.pdf>

Erişim tarihi: 05 .01.2005