



Öğretim Lideri Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma

Temel ÇALIK¹, Ali Çağatay KILINÇ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin mesleki deneyim ve yaşantılarına dayalı olarak öğretim liderliğini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende kurgulanmış bu çalışma, okul yöneticilerinin öğretim liderliği deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemeye odaklanmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ‘parantezleme’, ‘fenomenolojik redüksiyon’, ‘imgesel çeşitleme’ ve ‘anlam ve özlerin sentezlenmesi’ basamaklarından oluşan sistematik bir süreç izlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretim liderliğinin insan kaynağını ve maddi kaynağı yönetebilme, sürekli mesleki gelişmeyi sağlayabilme, sağlıklı okul kültürü ve iklimini oluşturabilme, öğrenen okul olabilme, yaşam boyu öğrenebilme, ortak amaçlar belirleyebilme ve liyakat ilkesine göre atanabilme olarak isimlendirilen yedi bileşenden oluşan bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları ilgili alan yazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğretim liderliği,
Okul yöneticisi,
Fenomenoloji,
Nitel araştırma,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.11.2017

Kabul Tarihi: 21.11.2017

E-Yayın Tarihi: 29.03.2018

A Phenomenological Research on the Meaning of Being an Instructional Leader

Abstract

The purpose of this study was to analyse how school administrators make sense of instructional leadership depending on their professional experiences and lives. This study designed in phenomenological design under qualitative research method focuses on determining how school administrators make sense of instructional leadership experiences. Criterion sampling and maximum variation sampling under purposeful sampling methods were conducted to select the participant of the present study. The data of the study were gathered through a semi-structure interview form including open-ended questions developed by the researchers. A systematic process composed of the steps entitled bracketing, phenomenological reduction, imaginative variation and synthesising of meanings and essences was conducted analyse the data. Results revealed that instructional leadership was composed of seven interrelated components entitled managing the human and material resources, enabling the continuous professional development, building a healthy school climate and culture, being a learning school, life-long learning, identifying common purposes and being appointed though the necessary qualifications. Results of the study were discussed in line with the related literature and some suggestions were made.

Keywords

Instructional leadership,
School administrator,
Phenomenology,
Qualitative study

Article Info

Received: 11.12.2017

Accepted: 11.21.2017

Online Published: 03.29.2018

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, temelc@gazi.edu.tr

² Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Türkiye, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Giriş

Öğretim liderliği, son yıllarda okul etkililiği ve okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılması bakımından yoğun şekilde tartışılan bir kavramdır (Marks & Printy, 2003; O'Donnell & White, 2005; Hearn, 2010; Çalık, Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2012; Şişman, 2014). İlgili alan yazın incelendiğinde öğretim liderliği ile öğrenci başarısı (Alig-Mielcarek, 2003; O'Donnell & White, 2005), öğretmenlerin profesyonel gelişimi (Blase & Blase, 1999a), öğretmen özyeterliliği (Derbedek, 2008; Çalık vd., 2012), örgütsel bağlılığı (Serin & Buluç, 2012), örgütsel vatandaşlık davranışları (Ünal & Çelik, 2013), örgütsel sağlık algıları (Recepoğlu & Özdemir, 2013) ve değişime yönelik tutumları (Kurşunoğlu & Tanrıoğen, 2009) gibi bir dizi değişkenin ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca konuya ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının (Şişman, 2016) da yapıldığı görülmektedir. Öğretim liderliği, okulların teknik özü olan öğretim ve onun niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Öğretim liderliği üzerine yapılan teorik ve ampirik çalışmalar, okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarının öğretimin niteliğini dolaylı ya da doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Öğretim liderliği üzerine yapılan çalışmaların genellikle bu kavramın farklı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymaya ya da okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemeye dönük olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl anlamlandırdıklarına yönelik yapılan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Oysa okul yöneticilerinin öğretim liderliği deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını bilmek, öğretim liderliğine yönelik yapılan akademik çalışmalara yön verebileceği gibi okulda öğretim liderliğinin işlevselliğini de artırabilir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl anlamlandırdıkları ya da öğretim liderliği kavramına hangi soyut anlamları yükledikleri, bu davranışları sergileme eğilimlerini etkileyebilir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yükledikleri anlamı ortaya koymak, öğretimin niteliğine ilişkin araştırmacılara veri sağlayabilir. Ayrıca, öğretim liderliğine okul yöneticileri tarafından yüklenen anlamın ortaya konması, uygulamacılara ve politika yapıcılara, okul gelişimi ve öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik veriler sunabilir.

Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği son 30 yıldır eğitim yönetimi alanında en fazla incelenen, araştırılan ve tartışılan kavramlardan biri olmuştur. Bu süreçte yapılan bir dizi araştırmada öğretim liderliğinin okulun teknik özü olan öğretimin geliştirilmesi ve böylece öğrenci öğrenmesinin artırılmasına katkı sağladığı ortaya konmuştur (Hallinger & Murphy, 1987; Smith & Andrews, 1989; Krug, 1992; Whitaker, 1997; Blase & Blase, 1999a, 1999b; Özdemir & Sezgin, 2002; Marks & Printy, 2003; Spillane, Hallett & Diamond, 2003; Hallinger, 2003, 2005, 2011; Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; O'Donnell & White, 2005; Graczewski, Knudson & Holtzman, 2009; Hearn, 2010; Şişman, 2014, 2016).

Öğretim liderliğinin özünü, daha etkili bir öğretimin daha güçlü bir öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanacağı varsayımından hareketle sınıf içinde yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik liderlik davranışları oluşturmaktadır (Leithwood vd., 2004). Bu bağlamda bir öğretim lideri olarak okul müdüründen öğrenci ve öğretmenlerden yüksek başarı beklentisi içinde olması, öğretimin etkililiğini sürekli olarak denetlemesi, öğrenci başarısındaki ilerlemeyi sürekli olarak takip etmesi, okul müfredatının başarılı bir biçimde uygulanmasını gözetmesi ve okulda herkesin öğrenebileceği olumlu ve sağlıklı bir kültür oluşturması beklenmektedir (Marks & Printy, 2003). Krug (1992) okulların başarısında okul müdürlerinin önemli rolleri olduğunun anlaşılmasıyla birlikte okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarının neler olduğu ya da olması gerektiği ve hangi okul müdürü davranışlarının öğrenci öğrenmesi ve başarısıyla ilişkili olduğuna yönelik çalışmaların hız kazandığını; bu bağlamda öğretim liderliğinin de önemli araştırma konularından birini teşkil ettiğine vurgu yapmaktadır. Yazara göre öğretim lideri olarak okul müdüründen okulun misyonunu belirlemesi, okulda yapılan öğretimi ve bu öğretimin en önemli araçlarından biri olan müfredatı yönetmesi, öğretimi denetlemesi ve okulda öğretim-odaklı bir iklimin oluşumuna katkı sağlaması beklenmektedir. Şişman (2016, s.377) da benzer biçimde “öğretim liderliğini kavramlaştırmada en çok kullanılan yaklaşımlardan birinin, etkili okul konusyla ilgili araştırmaların gözden geçirilerek okul müdürlerinin sıklıkla gözlenen özelliklerinin belirlenmesi” olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, bir kavram olarak öğretim liderliğinin alan yazında okul müdürlerinin yönetimde sergilemek durumunda oldukları ya da onlardan okulun

amaçlarına ulaşabilmesi için sergilemelerinin beklendiği davranışların bütünü olarak ele alındığı söylenebilir.

Öğretim liderliğinin alt boyutlarına ilişkin alanda farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bunların en önemlilerinden biri Hallinger (2000, 2003) tarafından yapılan sınıflamadır. Zira Leithwood ve diğerleri (2004, s. 4) öğretim liderliğinin detaylı bir biçimde belirlenmiş liderlik uygulamalarından ziyade “sloganlaştığını” ancak Hallinger’in öğretim liderliği modelinin öğretim liderinden beklenen davranışları açıkça belirtmesi ve bu davranışların hem örgüt hem de öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik kanıtlar sunması bakımından alanda çok önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Hallinger (2000, 2003) öğretim liderliğini üç boyut ve toplamda on işlev altında incelemiştir. Kavramın temel boyutlarını *okul misyonunun belirlenmesi*, *öğretim programının yönetilmesi* ve *okulda olumlu bir öğrenme ikliminin tesis edilmesi* oluşturmaktadır. İlk boyut olan *okul misyonunu tanımlama* altında okulun amaçlarını belirleme ve bu amaçları okul çalışanlarına açıklama davranışları bulunmaktadır. Başka bir anlatımla okul amaçlarını belirleme temel boyutu altında bir öğretim lideri olarak okul müdüründen, okulda öğrenci öğrenmesini artırmaya dönük açık, anlaşılır ve ölçülebilir amaçlar belirlemesi ve okul çalışanlarıyla birlikte hareket etmesi beklenmektedir. *Öğretim programının yönetilmesi* boyutunda öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci öğrenmesinde sağlanan gelişimi takip etme pratikleri bulunmaktadır. Bu boyut altındaki pratikler bir bütün olarak okulda uygulanan öğretim programının geliştirilmesi ve böylece öğrenci öğrenmesinin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine odaklanmaktadır. *Okulda olumlu bir öğrenme iklimi tesis etme* boyutunda ise öğretim liderinden öğretime ayrılan zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlama, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, okul çalışanlarının okul müdürüne kolaylıkla ulaşabilmesini sağlama, öğretmenleri güdüleme ve okul çalışanlarını öğrenmeye teşvik etme gibi eylemler beklenmektedir. Bu anlamda ilgili boyutun öğretmenlerin akademik yeterliklerini ve öğrenci öğrenmesini artırmaya yönelik istekliliklerini artırmaya dönük işlevleri ihtiva ettiği belirtilebilir.

Türkiye’de ise öğretim liderliğini kavramsallaştırmaya yönelik yapılan ilk çalışma Şişman (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kavram, uluslararası eğitim yönetimi alanında olduğu gibi ulusal alan yazında da yoğun ilgi görmüş ve yazar tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” birçok çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte yazar kavramın ulusal alan yazında gördüğü ilginin devam etmesi gerekçesiyle ölçeğin daha önce veri toplama amacıyla kullanıldığı 11 çalışmadan elde edilen verilerden yola çıkmak suretiyle okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçen “Şişman© Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin” geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlediği bir çalışma daha gerçekleştirmiştir (Şişman, 2016, s. 378). İlgili ölçekte kavramın teorik yapısı beş temel boyutta ele alınmıştır: okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması. Hallinger’in (2000, 2003) sınıflamasıyla temelde örtüşen bu sınıflamada da okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri kapsamında okul müdürünün okul amaçlarını belirlemesine ve bunları okul çalışanları ve çevresiyle paylaşmasına, öğretim programının okulda başarıyla uygulanabilmesinin sağlanmasına, okulda yapılan öğretimin ve bunun öğrenci öğrenmesine katkısının takip edilmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olunmasına ve okulda öğrenme ve öğretimin en üst düzeyde gerçekleştiği olumlu bir ortamın oluşturulmasına odaklanıldığı görülmektedir.

Öğretim liderliğinin kavramsal yapısı incelendiğinde temelde okul müdürünün okul çalışanlarıyla koordineli bir biçimde çalışarak öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırmayı amaçlayan davranışlarının söz konusu edildiği görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğretim liderliği teorik açıdan okul müdürlerine, okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi ve böylece öğrencilerin daha etkili öğrenebilmelerine yönelik rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Alan yazın incelendiğinde bir dizi çalışmada okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının öğrencilerin okul başarılarını pozitif yönde etkilediği ortaya konmuştur (Heck, Larsen & Marcoulides, 1990; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Ancak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileyerek öğrenci öğrenmesini artırmaları için öğretim liderliğine yönelik yaptıkları anlamlandırmaların neler olduğunu bilmek gerekmektedir. Başka bir anlatımla okul müdürlerinin, hangi uygulamaların öğretim liderliği kapsamında değerlendirilebileceği yönelik bilinç düzeyleri, öğretim liderliğinin okulda daha etkili bir öğretimin

yapılması suretiyle öğrenci öğrenmesinin artırılması noktasında öğretim liderliğinin daha işlevsel bir araç olarak kullanımına olanak tanıyabilir. Zira Leithwood ve diğerleri (2004, s. 4) öğretim liderliğinin eğitim yönetimi alanında uzun yıllardır popüler bir kavram olmasına ve teorik temellerini ortaya koyan bazı kapsamlı çalışmalar yapılmasına rağmen kavramın “iyi belirlenmiş bir dizi liderlik pratiğine göndermede bulunmadan ziyade sloganlaştığını” iddia etmektedir. Alan yazında okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarına ilişkin fenomenolojik desende kurgulanmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmadan elde edilen bulguların alan yazındaki bu boşluğu doldurmak açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin deneyimlerinden yola çıkarak öğretim liderliğinin anlamının fenomenolojik bir incelemeye tabi tutulması önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak öğretim liderliğine yükledikleri anlamın incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Okul yöneticilerine göre öğretim liderliğinin anlamı nedir?
2. Okulda öğretim lideri olma deneyiminin yapısı ve özü nedir?

Yöntem

Model

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini nasıl anlamlandırdıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Yılmaz ve Şahin (2016) fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen çalışmalarda göreceli olarak sınırlı sayıda katılımcının deneyimlerine yükledikleri anlamın incelendiğini ve bu anlamın betimlendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, belli bir deneyimi (öğretim liderliği davranışları) yaşayan okul yöneticilerinin bu deneyime yükledikleri anlam kendi bakış açılarına göre betimlenmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmada Giorgi'nin (2009) Edmund Husserl'in transandantal fenomenolojisini bir araştırma metodu olarak geliştirdiği ve “betimleyici fenomenolojik araştırma deseni” olarak adlandırdığı araştırma deseninin kullanılması karar verilmiştir. Balkanay ve Çakır (2016, s. 166) “Husserl'in fenomenolojik yaklaşımının özünde deneyimleri açıklamaktan ziyade tanımlama olduğundan betimsel fenomenoloji olarak da isimlendirildiğini” belirtmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine dayalı olarak derinlemesine ve sağlıklı veriyi elde etmek için kullanılan örnekleme yöntemlerinden biridir. Ölçüt örneklemede araştırma problemine en uygun nitelikteki katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmaya katılım için ölçüt, en az 3 yıl okul yöneticisi (okul müdürü ya da müdür yardımcısı) olarak görev yapmış olmak ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olmaktır. Zira araştırmada detaylı veri toplayabilmek için okul yöneticilerinin öğretim liderliği deneyimini yeteri kadar edinmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin teorik olarak öğretim liderliği konusu hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmaya yukarıda sözü edilen ölçütlere uyan 6 okul yöneticisi katılmıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan okul yöneticilerinin farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan, farklı yaşa ve cinsiyete sahip yönetici olmalarını sağlayarak veri çoklaması (triangulation) yapılması amaçlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılanların 3'ü okul müdürü, 3'ü de müdür yardımcısıdır. Katılımcıların yaşları 36-48 arasında değişmektedir. Katılımcıların 2'si kadın ve 4'ü erkektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri çalışmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma soruları araştırmanın amaçları doğrultusunda ilgili alan yazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Buna göre araştırmacılar tarafından ilgili alan yazına dayalı olarak oluşturulan görüşme formu ve formda bulunan soruların katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılması sağlamak amacıyla yazılan sonda soruları, biri

eğitim yönetimi ve biri de ölçme ve değerlendirme alanında çalışan iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların belirlenmesinde nitel araştırma yapmış olmaları ya da nitel araştırma yönteminin kullanıldığı lisansüstü tezlerini yönetmiş olmaları bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulan ve son hali verilen görüşme formu dil ve anlatım açısından uygunluğunun değerlendirilmesi için Türk dili ve edebiyatı alanında çalışan bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bu şekilde görüşme formuna son hali verilmiş ve mevcut araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılmıştır.

Katılımcılardan yapılacak görüşmeleri ses kaydına almak için izin istenmiş ve izin veren katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınırken izin vermeyen katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar görüşme esnasında yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler kayda geçirilerek katılımcıların teyidinde sunulmuş, tüm araştırma boyunca ayrıntılı betimlemeler yapılmış, araştırmanın farklı boyutlarında (amaçları, soruları, yöntemi vb.) tutarlılık sağlanmaya çalışılmış, teyit edilebilirlik mekanizması uzman görüşü ile etkin bir biçimde kullanılmış ve araştırmanın bütününe ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerlik), aktarılabirliği (dış geçerlik), tutarlılığı (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirliği (dış güvenilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır.

Alan yazında fenomenolojik çalışmalarda veri analizi sürecinin basamaklarının neler olması gerektiği yönünde farklı görüş ve uygulamaların olduğu görülmektedir (Holroyd, 2001; Broome, 2011). Buna karşın eğitim alan yazınında birçok çalışmada Giorgi'nin (2009) öne sürdüğü 4 basamaklı veri analizi sürecinin kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada da bu sistematik esas alınarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar; *parantezleme*, *fenomenolojik redüksiyon*, *imgesel çeşitleme* ve *deneyimlerin genel yapısına ilişkin bir senteze varılmasıdır*. Bu bağlamda verilerin analizinde araştırmacıların araştırmanın konusuna ilişkin tüm bilgi, değer, algı, düşünce ve deneyimlerini askıya almaları olarak ifade edilen parantezleme, görüşme metinlerinde yer alan öğretim liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin deneyimleriyle ilgili anlam birimlerinin belirlenmesine göndermede bulunan fenomenolojik redüksiyon, fenomenolojik redüksiyonla ortaya çıkarılan anlam birimlerinden hareketle öğretim liderliği fenomeninin yapısal temalarına ulaşma anlamına gelen imgesel çeşitleme ve son olarak ortaya çıkan anlam ve özlerin sentezlenmesi (Giorgi, 2009) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılarda okul yöneticileri "OY1, OY2" şeklinde sembolize edilmiştir.

Mevcut çalışmada fenomenolojik analiz sürecine yukarıda da ifade edildiği gibi parantezleme işlemiyle başlanmıştır. Giorgi'nin (2009) fenomenolojik tavır olarak nitelendirdiği bu anlayış doğrultusunda araştırmacılar "öğretim liderliği" fenomenine ilişkin sahip oldukları tüm görüş, düşünce, değer ve deneyimleri askıya alarak analiz işlemine başlamışlardır. Balkanay ve Çakır'ın (2016) da ifade ettiği gibi fenomenolojik çalışmalarda araştırmacıların inceleme konusu edilen fenomene ilişkin tüm varsayımları ve kabulleri indirgenerek yönelimsellik ortadan kaldırılır ve bu şekilde her bir katılımcının deneyimi, yalnızca onu algılaması üzerinden sunulur. Analizin ikinci aşaması olan fenomenolojik redüksiyonda katılımcıların kâğıda dökülüp metin haline getirilen görüşleri art arda okunmuş ve anlamların farklılaştığı noktalar belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların öğretim liderliği deneyimlerini açıklamak için kullandıkları ifadeler, katılımcılar tarafından üzerlerine yüklenen anlamlara göre farklı birimlere ayrılmıştır. Bu işlem her bir katılımcının görüşlerinin yazıya geçirilmesiyle elde edilen metin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Başka bir anlatımla bu aşamada görüşme metinleri farklı anlam birimlerine ayrılmıştır. Giorgi (2009) bu işlemin amaçlarından birinin verilerin işlenebilirliğini daha olanaklı kılmak olduğunu ifade etmektedir. İmgesel çeşitleme olarak isimlendirilen üçüncü aşamada fenomenolojik redüksiyon sürecinde ulaşılan anlam birimleri ele alınmış ve bu anlam birimleri üzerinden incelenen fenomenin yapısal temalarına ulaşılmıştır. Zira Yılmaz ve Şahin'in (2016) de belirttiği gibi imgesel çeşitleme sürecinde katılımcıların deneyimlerini belirtmek için ortaya koydukları ifadeler üzerinden kavramın yapısal unsurlarına ulaşılmaktadır. Fenomenolojik analizin son basamağında öğretmenlik uygulamasına yönelik katılımcıların deneyimlerden yola çıkılarak bir senteze ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ilgili aşamada Yılmaz ve Şahin'in (2016) araştırma sistematizmini de takip etmek suretiyle her bir katılımcının görüşlerinin yer aldığı metinler üzerinden oluşturulan anlam ünitelerinin ortak noktaları ve bu üniteler aracılığıyla ulaşılan yapısal temalar sentezlenerek araştırmaya konu edilen fenomenin değişmeyen özü ortaya konmuştur.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda okulda öğretim lideri olma fenomeninin yapısı ve özünün aşağıdaki bileşenlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır:

A- İnsan Kaynağını ve Maddi Kaynağı Yönetebilme: Öğretim lideri olmak, insan kaynaklarını ve okulun maddi kaynaklarını yönetebilme becerisidir.

B- Sürekli Mesleki Gelişmeyi Sağlayabilme: Sürekli mesleki gelişmenin sağlanabilmesi, öğretim liderliğinin önemli bileşenlerinden biridir.

C- Sağlıklı Okul Kültürü ve İklimini Oluşturabilme: Her örgütte olduğu gibi okulda da sağlıklı bir kültürün ve ikliminin tesisi öğretim lideri olabilmede önemlidir.

D- Öğrenen Okul Olabilme: Öğretim lideri olabilmek öğrenen bir okul ortamı oluşturabilmekten geçmektedir.

E- Yaşam Boyu Öğrenebilme: Öğretim lideri olmak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmekten geçmektedir.

F- Ortak Amaçlar Belirleyebilme: Öğretim liderliği, ortak amaçlar belirleyerek okulu yönetme becerisidir.

G- Liyakat İlkesine Göre Atanabilme: Öğretim lideri olabilmede yöneticilerin liyakat ilkesine göre atanmaları önemlidir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, bir öğretim lideri olabilmenin okuldaki insan kaynaklarını ve maddi kaynakları yönetebilme, sürekli mesleki gelişmeyi sağlayabilme, sağlıklı bir okul kültürü ve iklimini oluşturabilme, öğrenen okul olabilme, yaşam boyu öğrenebilme, ortak amaçlar belirleyebilme ve liyakat esasına göre atanabilmeyi öğretim lideri olmanın temel bileşenleri arasında göstermektedirler. İzleyen paragraflarda öğretim lideri olma deneyiminin yapısını oluşturan bileşenler ayrıntılarıyla betimlenmiş ve katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur.

A- İnsan Kaynağını ve Maddi Kaynağı Yönetebilme: Katılımcılar, öğretim lideri olabilmenin insan kaynaklarını ve okulun maddi kaynaklarını yönetebilme becerisini içerdiği gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak Okul Yöneticisi 1 “Okullarda öğretmenlerin hepsi de kendi çapında öğretim lideridir. Okul müdürü ise liderlerin lideridir. Kaynak yaratılmalı ve mevcut kaynaklar amacına uygun olarak harcanmalıdır. Dolayısıyla öğretim lideri bütçe yapmak ve yönetmek konusunda kendisini geliştirmelidir. Yönetimde karşılaşılan problemleri çözmek için uygun teknikler bilinmelidir. (OY1)” ve Okul Yöneticisi 4 “Öğretim lideri kaynak yaratmada becerikli olmalıdır. Okulun karşılaştığı ekonomik sıkıntıları hemen çözebilmeli ve yatırım yapabilmelidir. Öğretim lideri kaynak yaratmalıdır. (OY4)” maddi kaynak yaratmada öğretim liderliğinin önemini vurgulamaktadır. Okul yöneticisi 6 ise “Sistem içindeki tüm bileşenlerin var gücüyle okula hizmet etmesi, okul için iş görmesi temel anlayış olmalıdır. Okullarda öğretimin diğer rollerini üslenen paydaşların tamamı da lider rolünü oynayan tavır ve davranışlarına göre bir şekil alıp ona göre davranış şekli geliştirdiklerinden öğretim lideri trenin lokomotifidir. (OY6)” ifadesi ile öğretim liderinin insan kaynağının yönetiminde en önemli konumda olduğunu belirtmektedir. Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğretim liderliği alan yazınıyla bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Çünkü öğretim liderliğinin alan yazındaki boyutları arasında kaynak sağlayıcı olarak öğretim lideri ifadeleri bu çalışmada söz konusu fenomene ilişkin olarak tespit edilenlerle benzerlik göstermektedir.

B- Sürekli Mesleki Gelişmeyi Sağlayabilme: Sürekli mesleki gelişme öğretim liderliğinin önemli bir değişkeni olarak görülmektedir. Okul Yöneticisi 1 gelişimi çok önemli bir yere koymakta ve bu kavramın önemini “Öğretim liderliğinde önemli olan kavramlardan bir diğeri gelişimdir. Öğretim liderliğinin özü sürekli gelişime dayanmalıdır. Özellikle öğretmenlerin gelişimi çok önemlidir. Öğretmenler sürekli olarak desteklenmelidir. Eksiği veya yetersiz olduğu noktalarda eksikleri ve yetersizlikleri giderilmelidir. Bu noktada eğitim öğretim öncesi ve sonrası yapılan ikişer haftalık seminer dönemlerini iyi değerlendirmeye çalışıyoruz. (OY1)” ifadeleriyle belirtmektedir. Ayrıca Okul

Yöneticisi 2 ise “*Öğretim lideri sürekli kendisini yenilemeli ve geliştirmelidir. Mevzuatın ve bürokrasinin dar kalıplarına karşı risk alabilen, bilgi ve beceri bakımından donanımlı, gelişmelere açık ve bunları takip edebilen, bir öğretmen ve yönetici olarak rol model olabilen kişidir. (OY2)*” ifadesiyle sürekli gelişmenin öğretim lideri olabilmedeki önemini vurgulamaktadır. Okul Yöneticisi 3 ise sürekli gelişmeyi değişen dünya bağlamında değerlendirmekte ve bu düşüncesini “*Öğretim lideri, sürekli değişen dünyanın farkında olan ve okulu ve tüm paydaşlarını bu hızlı değişime adapte etmeye çalışandır. (OY3)*” ifadesiyle belirtmektedir. Okul Yöneticisi 6 ise motivasyon bağlamında gelişmeyi ele almakta ve öğretmenlik mesleğinin statüsüyle öğretim lideri olabilmeyi değişme ve gelişme faktörleri çerçevesinde ele almaktadır. Söz konusu katılımcının konuyla ilgili olarak “*Öğretim lideri öncelikle öğretmenlik mesleğinin hakkıyla yapıldığı zaman dünyanın en kutsal mesleği olduğuna inanmış, meslek aşkına sahip, dava ruhunu taşıyan, bir kişinin hayatına değmenin ve değiştirmenin ne büyük bir güç olduğuna kendisi inanmış ve çevresindekileri de bu anlamda sürekli motive etmesi gerekir. (OY6)*” ifadesi bu bakış açısını doğrular niteliktedir.

C- Sağlıklı Okul Kültürü ve İklimini Oluşturabilme: Tüm örgütlerde olduğu gibi okulda da sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi öğretim lideri olabilmekte önemli görülmektedirler. Okul Yöneticisi 1 sağlıklı bir okul kültürü ve ikliminin okulun her yerinde hissedilmesinin öğretim liderliğindeki önemini şu şekilde belirtmektedir: “*Hem öğretmen hem öğrenci hem de velilerle çok iyi diyalog kurmanız lazım. Herkesi öğretim konusunda motive etmelisiniz. Okulun iklimini ve kültürünü bu doğrultuda oluşturmanız gerekmektedir. Öyle bir iklim oluşturacaksınız ki okul binasına giren herkes bu okulda iyi bir öğretim yapılmaktadır algısına kapılmalıdır. Güven önemli bir unsur. Dedikoduyu engellemek için tüm iletişim kanallarını açmalısınız. (OY1)*” Burada kültürün ve iklimin oluşturulabilmesinde güven temelli ilişkilerin önemine dikkat çekilmektedir. Okul Yöneticisi 2 ise bu faktörün ben yerine biz duygusunu ön plana çıkararak ve vizyon sahibi bir öğretim lideriyle başarılı olabileceğini belirtmektedir. Söz konusu katılımcının bu konudaki görüşü şu şekildedir: “*Öğretim lideri, okulu paydaşlarıyla birlikte yönetim esasına göre yöneten, “ben” yerine “biz” söylemini geliştiren, yönetime dayalı bir okul kültürü ve öğrenme kültürü oluşturabilen, başarısını somut ve soyut kriterlere göre değerlendirebilen vizyon sahibi bir kişidir. (OY2)*”. Okul yöneticisi 3 ise bu kültür ve iklimin oluşturulmasında “*Öğretimsel lider olarak dikkat etmemiz gereken öğretmenlerimize okulda iyi bir örnek teşkil etmek ve meydana gelen olumsuz durumlarda davranışlarını onları hiç kırmadan incitmeden değiştirebilmek. (OY3)*” ifadesiyle öğretim liderinin iyi bir örnek olması bağlamında değerlendirmektedir. Okul Yöneticisi 4 ise, benzer şekilde Okul Yöneticisi 1 gibi güven temelli bir ilişkinin önemine vurgu yapmakta ve öğretim liderinin kimlik kazandırmadaki rolüne vurgu yapmaktadır. Bu durumu ise “*Okuldaki tüm ilişkiler güvene dayalı olmalıdır. Öğrenci öğretmenine, öğretmen müdüre, müdür veliye güvenmelidir. Yani güven duygusuna dayalı bir iklim oluşturmalıdır. Öğretim lideri okuluna bir kimlik kazandırabilmelidir. Okulunu diğer okullardan ayırtırabilmelidir. (OY4)*” ifadeleriyle belirtmektedir. Okul Yöneticisi 6 da bu kültür ve iklimin oluşturulabilmesini sağlıklı insan ilişkileri, samimiyet ve inandırıcılık bağlamında değerlendirmekte ve görüşlerini “*Okullarda insani ilişkiler önemlidir. Her şeyde resmi kurallara başvurmak okulun düzenini de olumsuz etkileyebilir. İlişkilerinizde samimi olmak zorundasınız. Öğrenci de öğretmen de size inanmalıdır. (OY6)*” şeklinde ifade etmektedir.

D- Öğrenen Okul Olabilme: Katılımcılar öğretim lideri olabilmeyi, öğrenen bir okul ortamının oluşturulmasıyla ilişkilendirmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Okul Yöneticisi 2 öğrenen okulu herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmekle, öğrenme merkezi oluşturmakla, öğrenmeyi kolaylaştırmakla ve öğrenmeye liderlik yapmakla açıklamaktadır. Söz konusu düşüncelerine ilişkin olarak da “*Okulun temel işlevlerinden biri, herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul, toplum için bir öğrenme merkezi olmalıdır. Okul müdürü, okulda paylaşım esaslı bir okul kültürü ve öğrenme kültürünü oluşturabilen, bunun gerçekleşmesi ve sürdürülebilirliği için gerekli kaynakları ve ortamı sağlayan, paydaşlarla yakın ilişki ve işbirliği içinde olabilen, bilgi ve beceri bakımından donanımlı, öğrenmeyi kolaylaştıran ve rol model olarak öğrenmeye liderlik yapan kişi şeklinde ifade edilebilir. (OY2)*” ifadeleriyle bu görüşlerini ayrıntılı olarak betimlemektedir. Okul Yöneticisi 6 ise iyi bir öğrenen olmayı bir öğretim liderinin özellikleri bağlamında öne çıkarmaktadır. “*Öğretim lideri olmak çok da olağan üstü yeteneklere sahip olmayı gerektiren bir durum olmasa gerek. Her şeyden önce iyi bir öğretmen olmalıdır. Bu da iyi bir öğrenen olmayı gerektirir. (OY6)*” ifadeleriyle öğrenen olmayı öğretim liderliğinin altında değerlendirmektedir.

E- Yaşam Boyu Öğrenebilme: Okul yöneticileri yaşam boyu öğrenme etkinliklerini öğretim lideri olabilmede başarı için temel bir koşul olarak görmektedirler. Okul Yöneticisi 1 bilgilerin içselleştirilmesi bağlamında bu konuyu değerlendirmektedir. “*Öğretim lideri her şeyden önce eğitim ve öğretimin ne anlama geldiğini bilir ve her ikisi arasındaki dengeyi gözetir. Einstein “bir kişinin okulda öğrendiği tüm şeyleri unuttuğunda geriye kalan eğitimidir” der. Öğrenci içselleştiremediği ve günlük hayata yansıtamadığı bilgiyi unuttur. (OY1)*” ifadesi eğitimin tanımı bağlamında yaşam boyu öğrenebilmeyi açıklamaktadır. Okul yöneticisi 2 ise “*Günümüzde okullar, yalnızca öğrencilerine eğitim-öğretim hizmeti veren bir kurum olmanın ötesine geçmiştir. Okullar, hayat boyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda toplumun her kesimine hizmet veren bir kuruma dönüşmüştür. (OY2)*” ifadesiyle yaşam boyu öğrenmeyi toplumun geneline yaymakta ve bu kavramın öğretim liderliği bağlamındaki önemine dikkat çekmektedir. Okul Yöneticisi 3 ise değişim bağlamında bu kavramı ele almakta ve “*Değişen dünyaya ayak uydurabilmelidir. (OY3)*” ifadesiyle değişen dünyaya uyum sağlama yeteneğiyle öğretim liderini açıklamaktadır.

F- Ortak Amaçlar Belirleyebilme: Okul yöneticileri öğretim liderliğini ortak amaçlar etrafında okulu yönetebilme becerisi olarak açıklamaktadırlar. Ortak amaçlar etrafında örgütü tasarlamak ve tüm çalışanları bu amaçlardan haberdar etmek, öğretim liderliğinin anlamı bağlamında oldukça önemli bir bileşendir. Okul Yöneticisi 1 bu konudaki görüşlerini “*Öğretim liderliği okullarda öğretime odaklanmaya yönelik davranışlara dayanmaktadır. Öğretim lideri okulun tüm planlamalarını öğretimde belirlenen amaçlara ulaşmaya göre yapmak zorundadır. Aslında bir anlamda kurgusal bir kavramdır. Kurgu hayal etmeyi gerektirir. Öğretim lideri mutlaka hayal etmelidir. Hayalleriniz doğrultusunda vizyon ve misyonu belirlersiniz. Buna yönelik amaçları oluşturursunuz. Öğretim lideri belirlenen vizyon doğrultusunda amaçlar oluşturur. Ancak bu amaçların yönetmeliklerde belirlenen amaçlarla uyumlu olması gerekir. Bazen amaçlarda uyumsuzluk da olabilir. Öğretim liderinin görevi bu amaçları birbiriyle uyumlu hale getirmektir. (OY1)*” sözleriyle ifade etmektedir. Ayrıca söz konusu katılımcı amaçlar arasındaki uyumun önemine vurgu yapmakta ve uyumun sağlanmasında öğretim liderini öncelikli olarak görmektedir. Okul Yöneticisi 2 ise öğretim liderliğini ortak amaçların işbirliği içerisinde belirlenmesi noktasında ele almakta ve bu görüşünü “*Öğretim lideri, okulun vizyonunu, bunu gerçekleştirmeye yönelik stratejisini, yönetim yaklaşımına dayalı olarak okulun paydaşları ile işbirliği içinde belirlemelidir. (OY2)*” ifadeleriyle belirtmektedir. Okul Yöneticisi 3 ise ortak amaçları Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri bağlamında ele almakta ve ülkenin geleceği ve birliği bağlamında bunların içselleştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Söz konusu katılımcının konuyla ilgili görüşleri ise “*Şimdi bir okul müdürüyüm ve her toplantıya mutlaka Milli Eğitimimizin amaç ve ilkelerinden bahsederek başlarım. Öğretmenlerimin derslerine girerken gerçekten ülkemizin geleceğini yetiştirdiklerini onlara da anlatırım. Bence öğretimsel liderin en önemli görevi bu. (OY3)*” şeklindedir.

G- Liyakat İlkesine Göre Atanabilme: Yöneticiler öğretim lideri olabilmede yöneticilerin liyakat ilkesine göre atanmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Okul Yöneticisi 2 öğretim liderinin atamayla değil kendini kişisel deneyimleri bağlamında geliştirmesiyle olabileceğini belirtmektedir. Söz konusu görüşünü ise “*Dolayısıyla mevcut mevzuata göre, okula “yönetici” atanmakta; öğretim lideri değil. Öğretim lideri, mevcut yöneticiler arasından zamanla edinilen deneyim çerçevesinde yetişebilir. (OY2)*” ifadesiyle belirtmektedir. Okul Yöneticisi 4 ise atamayla gelindiğinde öğretim lideri olabilmenin zorluklarından bahsetmektedir. Bu zorluğu da atayan kişilere hizmet etmenin öğretim lideri olmanın önüne geçtiğini ifade ederek vurgulamaktadır. Söz konusu katılımcı; “*Çevremdeki okul müdürü arkadaşlarımı gözümün önüne getirdiğimde bu çalışmaların ayaklarının yere bastığını düşünmüyorum. Aynı şey öğretim liderliği için de geçerlidir. Bizler sözlü sınav sonucunda atandık. Bunun kriterleri belli. Okula göğsümü gere gere gidemiyorum. Atamayla öğretim lideri olunmuyor. Birçok kişiye karşı gebe kalıyorsunuz. (OY4)*” şeklinde ifadesiyle öğretim lideri olmanın önündeki en büyük engelin atama sisteminin getirdiği olumsuzluklar olduğunu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürleri ve müdür yardımcıları için öğretim lideri olmanın ne anlama geldiğinin incelendiği bu çalışmada birbiriyle ilintili yedi bileşen olduğu belirlenmiştir. Bunlar; (1) insan kaynağını ve maddi kaynağı yönetebilme, (2) sürekli mesleki gelişmeyi sağlayabilme, (3) sağlıklı okul kültürü ve iklimini oluşturabilme, (4) öğrenen okul olabilme, (5) yaşam boyu öğrenebilme, (6) ortak amaçlar belirleyebilme ve (7) liyakat ilkesine göre atanabilmedir.

Araştırma bulguları, okul müdürü ve müdür yardımcılarının göre öğretim lideri olmanın anlamının insan kaynağını ve maddi kaynağı yönetebilme olduğunu göstermektedir. Katılımcıların fenomene ilişkin görüşleri dikkatle incelendiğinde, ilgili bileşen altında öğretim liderinin kaynak sağlayıcılığı rolüne dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Graczewski ve diğerlerinin (2009) araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretim lideri olarak okul müdürlerinden en önemli beklentilerinden birinin, mesleki gelişim ihtiyacını karşılamaya dönük kaynak sağlamları olduğunu göstermektedir. Alan yazında öğretim liderliğinin boyutlarının belirlenmesine ve öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarının neler olduğuna yönelik yapılan tartışmalarda da kaynak sağlayıcılığın öğretim liderliğini oluşturan temel bileşenlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Smith ve Andrews (1989) öğretim liderinin okulun amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli kaynakları tedarik etmesi gerektiğini belirtmektedir. Yazarlara göre bir kaynak sağlayıcı olarak öğretim lideri, insan ve madde kaynaklarını belirler, gerekli yerlerde bunların kullanılması sağlar, daha fazla kaynak için mücadele eder ve böylece eldeki kaynaklarla okul amaçlarına ulaşılmasına yardımcı olur. Konuyu farklı bir perspektiften ele alan Spillane ve diğerleri (2003) ise okul müdürlerinin öğretim lideri olarak insan sermayelerini, başka bir ifadeyle uzmanlıklarını işe koşarak öğretime liderlik etmeleri ve okulda yapılan öğretimin niteliğini artırmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda ilgili araştırmada kaynak sağlayıcılığın öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden biri olduğunu gösteren bulgunun alan yazınla uyum içinde olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul müdürü ve müdür yardımcılarının göre öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden birinin sürekli mesleki gelişme olduğunu göstermektedir. İlgili bileşene yönelik olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların sürekli mesleki gelişimi hem okul müdürünün bireysel olarak mesleki gelişimini sürdürmesi hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanınması biçiminde anlamlandırdıkları görülmektedir. Öğretim liderliğinin teorik olarak özünü, okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi ve bu bağlamda öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve estetik açıdan öğrenmelerinin en üst düzeyde sağlanması oluşturmaktadır (Krug, 1992; Şişman, 1997, 2016; Marks ve Printy, 2003). Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların okulda daha nitelikli bir öğretim yapılmasıyla okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bir bağ kurdukları söylenebilir. Başka bir anlatımla, katılımcıların öğretim liderliğini okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinden okulda yapılan öğretimin niteliğini artıran bir değişken olarak gördükleri ileri sürülebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, mesleki gelişimin öğretim liderliğinin önemli unsurlarından biri olarak ele alındığı görülmektedir. Zira Hallinger'in (2000, 2003) öğretim liderliğine yönelik yaptığı sınıflamada olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma alt boyutunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme yer almaktadır. Buna karşın Şişman'ın (2016) öğretim liderliğinin boyutlarına yönelik yaptığı sınıflamada ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi temel boyutlardan biri olarak yerini almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın ilgili bulgusunun alan yazınla örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden birinin, sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturabilme olduğunu göstermektedir. Katılımcılara göre öğretim lideri olmak güven ve samimiyet temelli ilişkiler üzerine bina edilen bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak anlamına gelmektedir. Alan yazında öğretim liderliğini oluşturan bileşenler arasında sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü oluşturmanın önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Hallinger ve Murphy (1985) olumlu bir okul iklimi oluşturmayı öğretim liderliğinin temel boyutlarından biri olarak ele almaktadır. Yazarlara göre bu boyut altında öğretim liderlerinden öğretim zamanının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlama, okul üyeleri için ulaşılabilir olma ve öğrenci öğrenmesine dönük yüksek beklentiler içinde olma gibi davranışlar beklenmektedir. Başka bir çalışmada Murphy (1990), okulda olumlu bir iklimi tesis etmeyi okulun akademik amaçlarına ve destekleyici bir öğrenme ortamına yapılan vurgu biçiminde ele almaktadır. Smith ve Andrews (1989) öğretim liderlerinin okul üyelerinin okul amaçlarına bağlılığını sağladıklarını, okuldaki sembolik eylemlerin okul için öneminin farkında olduklarını ve okul için etkili ve heyecan verici bir vizyon oluşturarak bunu diğer çalışanlarla paylaştıklarını belirtmektedir. Benzer biçimde alanda en çok atıf alan öğretim liderliği sınıflamaları arasında yer alan Hallinger (2000, 2003) ve Şişman'ın (2016) çalışmalarında da okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden biri olarak gösterilmektedir. Bu bağlamda, ilgili araştırma bulgusunun alan yazınla benzerlik gösterdiği ileri sürülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının göre öğretim lideri olmanın anlamının öğrenen okul olabilme olduğunu göstermektedir. Bu bileşen altında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, okul müdürü ve müdür yardımcılarının okuldaki öğrenme sürecine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla katılımcıların öğretim liderliğini okulda yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte öğrendiği bir süreç olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretim liderliği kavramsal olarak doğrudan okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesine dayanmaktadır (ör. Krug, 1992; Şişman, 1997; Marks & Printy, 2003; Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Hearn, 2010). Zira öğretim liderliğine yönelik teorik modeller, okul müdürünün okulun amaçlarını belirlemesi ve bunları okul çalışanlarıyla paylaşması, öğretim programının okulda başarıyla uygulanabilmesini sağlaması, okulda yapılan öğretimin öğrenci öğrenmesine katkılarını takip etmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olması gibi rollerinden hareketle daha etkili bir öğrenci öğrenmesinin sağlanmasına yönelik olarak oluşturulmuştur (Şişman, 1997, 2016; Hallinger, 2000, 2003). Başka bir anlatımla teorik olarak yukarıda sayılan öğretim liderliği rollerini başarıyla oynayan bir okul müdürünün okulda etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturabileceği ve bu şekilde okulda öğretimin niteliğini artırabileceği varsayılmaktadır. Ancak araştırmanın bu bulgusu, öğretim liderliğinin “okulda birlikte öğrenme” ya da “okulda herkesin öğrenmesi” yönüne vurgulanması bakımından dikkat çekicidir. Alan yazın incelendiğinde, öğretim liderliğinin “birlikte öğrenme” ya da “öğrenen okul olma” yönlerine vurgu yapan çalışmalar da yapıldığı görülmektedir. Örneğin Reitzug, West ve Angel’in (2008) okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretim liderliğini yeniden kavramsallaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada “organik öğretim liderliğini” tartıştıkları görülmektedir. Yazarlara göre organik öğretim liderliği, okulda öğretimin niteliğinde sağlanacak gelişmenin tüm okul üyelerinin öğrenmesi ve bu öğrenme sonucunda daha nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesine göndermede bulunmaktadır. Başka bir anlatımla organik öğretim liderliği kavramsallaştırması, öğretime liderlik etme sorumluluğunu yalnızca okul müdürüne yükleyen anlayışı yeniden yorumlamakta ve öğretim liderliği kavramına yeni anlamlar yüklemektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının göre öğretim lideri olmanın anlamının yaşam boyu öğrenebilme olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yaşam boyu öğrenme etkinliklerini öğretim lideri olabilmenin temel bileşenlerinden biri olarak anlamlandırmaktadırlar. Katılımcıların bu noktadaki görüşleri incelendiğinde, onların öğretim lideri olmak için eğitim, öğretim, öğrenme, okul ve öğrenci gibi temel kavramlara yönelik geniş bir bakış açısına ve bütüncül bir yaklaşıma sahip olmaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Yine katılımcı görüşlerine dayalı olarak öğretim lideri olmanın öğretim ve öğrenmeye ilişkin derinlikli felsefi bir bakış gerektirdiği ve bunun yaşam boyu sürmesinin elzem olduğu ileri sürülebilir. Her ne kadar öğretim liderliğine yönelik yukarıda tartışılan kavramsallaştırmalarda (Şişman, 1997, 2016; Hallinger, 2000, 2003) mesleki öğrenme ya da mesleki gelişim gibi kavramlara temas edilse ve bunların öğretim liderliğiyle teorik düzeyde ilişki kurulsa da doğrudan yaşam boyu öğrenme gibi bir boyutlandırılmaya gidilmediği görülmektedir. Hallinger (2003) öğretim liderlerinin amaç odaklı olduklarını ve öğrencilerin akademik başarısını artırmak gibi görece olarak daha sınırlı bir amacı gerçekleştirmeye yoğunlaştıklarını belirtmektedir. Başka bir çalışmada ise öğretim liderliğinin temelde okulda yapılan öğretimi koordine ve kontrol etme ve eksiklikleri tespit ederek geliştirmeye odaklandığı belirtilmektedir (Hallinger & Murphy, 1985). Bu bağlamda, alan yazında öğretim liderliği için gereken gelişim ve öğrenmenin “yalnızca okulda gerçekleşmesi beklenen ya da yalnızca okul yaşamını ilgilendiren bir gelişim/öğrenme” çizgisinde ilerlediği ileri sürülebilir. Oysa içinde bulunulan an, zaman, mekân ve bağlam uyarınca eğitim, öğretim, okul ve öğrenci gibi temel kavramları yeniden düşünmek ve anlamlandırmak okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi bakımından önemli görülebilir ve bu tür bir anlamlandırmanın okul sınırlarının dışına çıkması da doğal karşılanabilir. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme anlayışıyla hareket etmenin öğretim liderliğiyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden birinin ortak amaçlar belirleyebilme olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla mevcut araştırmaya katılan okul yöneticileri öğretim liderliğini okul için herkesin paylaştığı ortak amaçlar belirleyerek okulu yönetme olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Alan yazında öğretim liderliğini oluşturan temel bileşenlerden biri olarak okul amaçlarının belirlenmesinden sıklıkla söz edilmektedir. Hallinger’in (2000, 2003)

öğretim liderliğine yönelik yaptığı kavramsallaştırmada ilk boyutu okulun misyonunun tanımlanması oluşturmaktadır ve bu boyut altında okulun amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların okul çalışanlarına açıklanması vurgulanmıştır. Şişman'ın (2016) öğretim liderliğine yönelik yaptığı teorik boyutlandırmada, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, temel unsurlardan biri olarak göze çarpmaktadır. Başka çalışmalarda da benzer bir eğilimden söz etmek mümkündür (Alig-Mielcalek, 2003). Bu bakımdan araştırmanın ilgili bulgusunun alan yazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada son olarak okul müdür ve müdür yardımcılarının liyakat ilkesine göre atanabilmeyi öğretim liderliğinin temel bileşenlerinden biri olarak gördükleri bulgulanmıştır. Katılımcıların bu noktadaki görüşleri incelendiğinde, öğretim lideri olma ve Türk Eğitim Sistemindeki yönetici atama anlayışı arasındaki boşluğa dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre her ne kadar öğretim liderliği ile ilgili teorik düzeydeki tartışmalarda öğretim liderlerinin rol ve sorumlulukları ya da öğretim liderinden beklentiler açıklansa da bu rol ve sorumlulukları yerine getirmek için gereken bilgi ve becerilere sahip okul müdürü ya da müdür yardımcılarını mevcut sistemde seçilememektedir. Dolayısıyla öğretim liderliği ile ilgili çözümlenmeler ya da çıkarımlar teorik düzeyde, retorik olarak kalmakta, uygulamaya yansımaları beklendiği düzeyde olmamaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların öğretim lideri olmayı öncelikle gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak olarak anlamlandırdıkları ileri sürülebilir. Bu bulgu araştırmaya katılan okul müdürü ve müdür yardımcılarının okul müdürü ya da müdür yardımcısı olarak atanmanın öğretim lideri olmak için yeterli olmadığını; başka bir anlatımla öğretim lideri olarak okul müdürünün farklı bir bilgi ve beceri setine sahip olması gerektiğinin farkında olduklarını göstermesi bakımından önemli görülebilir. Gerçekte okul müdürü ve müdür yardımcılarının yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin ulusal alan yazında önemli bir birikimin olduğu bilinmektedir (ör. Şimşek, 2004; Balcı, 2008; Bursalıoğlu, 2011; Örucü & Şimşek, 2011; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012; Şişman, 2013). Bu kaynaklarda eğitimde her kademedeki görev yapacak yöneticilerin belirli bir süre eğitimden geçmeleri ve ancak gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları belirlendikten sonra atamalarının yapılması gerektiği yönünde tartışmalara rastlamak mümkündür. Ancak başarılı girişimler olsa da Türkiye’de bu konuda sürdürülebilir bir niteliğin sağlanamadığı ileri sürülebilir. Bu noktada araştırmanın “öğretim lideri” ve “okul yöneticisi” arasındaki farkın uygulamaya yansımaları hakkında çıkarımda bulunulmasını sağlayan ilgili bulgusunun önem arz ettiği iddia edilebilir.

Nitel araştırma yöntemi ve betimsel fenomenolojik desende gerçekleştirilen bu çalışmada, okul müdürü ve müdür yardımcılarının deneyimlerinden yola çıkarak öğretim lideri olmanın anlamı incelenmiş ve öğretim liderliğini oluşturan temel bileşenler ortaya çıkarılarak ayrıntılarıyla tasvir edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürü ve müdür yardımcılarının deneyimlerinden hareketle öğretim liderliğinin yedi bileşenden (insan kaynağını ve maddi kaynağı yönetebilme, sürekli mesleki gelişmeyi sağlayabilme, sağlıklı okul kültürü ve iklimi oluşturabilme, öğrenen okul olabilme, yaşam boyu öğrenebilme, ortak amaçlar belirleyebilme ve liyakat ilkesine göre atanabilme) oluşan bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Öğretim liderliği ulusal ve uluslararası eğitim yönetimi alan yazınında 30 yılı aşkın bir süredir tartışılan, araştırılan ve incelenen bir kavram olarak güncelliğini korumaktadır. Ancak değişen zaman, mekân ve bağlamda kavramın felsefi temellerinin sorgulanması ve öğretim liderliğinin yeniden kavramsallaştırılması gerekmektedir. Bu nedenle, teorik olarak okulda öğretim lideri olmaları beklenen ve bu anlamda üzerlerine bazı farklı rol ve sorumluluklar yüklenen okul müdürü ve müdür yardımcılarının ilgili kavrama yönelik yaptıkları anlamlandırmaları ortaya koymak önem taşımaktadır. Her ne kadar mevcut araştırmada kullanılan desen gereği üretilen bulguların genellenmesi mümkün olmasa da öğretim liderliği kavramının felsefi ve teorik temellerinin sorgulanması bağlamında ilgili araştırmanın alan yazına katkı sağlayabileceği ve ardıl çalışmalar için bir referans noktası oluşturabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın, öğretim liderliği kavramının “öğrenme” ya da “yaşam boyu öğrenme” gibi görece olarak daha az temas edilmiş noktalarına ilişkin ürettiği bulguların, özellikle bundan sonra öğretim liderliğine yönelik yapılacak kavramsallaştırmalara ya da boyutlandırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca mevcut araştırmadan elde edilen bulguların, öğretim liderliğine yönelik olarak yapılacak ölçek geliştirme çalışmaları için de sağlıklı bir teorik zemin işlevi görebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yulmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Alig-Mielcalek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3093620).
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 181-209.
- Balkanay, Ç. D., & Çakır, M. (2016). Fenomenoloji ve fen eğitim araştırmalarına olan yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 161-177.
- Blase, J., & Blase, J. (1999a). Effective instructional leadership: Teachers’ perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blase, J., & Blase, J. (1999b). Principals’ instructional leadership and teacher development: Teachers’ perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Broome, R. E. (2011). Descriptive phenomenological psychological method: An example of a methodology section from doctoral dissertation. (*Doctoral dissertation*). Saybrook University, Oakland, California, United States.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Graczewski, C., Knudson, J., & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: What does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 72-96.
- Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviors of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hearn, R. M. (2010). *An evaluation of instructional coaching at selected high schools in North Louisiana and its effect on student achievement, organizational climate, and teacher efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI: 3411210).
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a casual model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Holroyd, C. (2001). Phenomenological research method, design and procedure: A phenomenological investigation of the phenomenon of being-in-community as experienced by two individuals who have participated in a community building workshop. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 1(1), 1-10.

- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Project Report. Illionis: National Center for School Leadership. <http://www.eric.ed.gov> (ED 359 668) adresinden 19.9.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kurşunoğlu, A., & Tanrıöğen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 252-258.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary: How leadership influences student learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In R. S. Lotto & P. W. Thurston (Eds.), *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school* (Vol. 1, Part B, pp. 163-200). Greenwich, CT: JAI.
- O'Donnell, R. J., & White G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Smith, F. W., & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: How principals make a difference (ED 314826). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314826.pdf> adresinden 19.9.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of readership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (1997). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı. Etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *The Clearinghouse*, 70(3), 155-156.
- Yılmaz, K., & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.