

## Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Esen ALTUNAY (\*)

**Öz:** Araştırmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin, öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini belirleyerek bu kapsamda araştırmacı ve uygulayıcılara dönük öneriler geliştirmektir. Araştırmanın deseni karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desendir. Araştırmada nicel veri toplama tekniği olarak anket ve nitel veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi ile birbirine paralel olarak veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 42 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini analizinde betimsel analiz (frekans, ortalama ve yüzde) ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim öğretmenleri öğretimsel liderliği uyguladıklarını belirtmektedirler. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulanmasına ilişkin görüşleri olumlu olmasına rağmen öğretmenler, öğretimsel liderliği uygulamanın önünde çeşitli engellerin olduğunu belirtmektedirler

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, öğretimsel liderlik, karma yöntem araştırması

## Secondary School Teachers' Opinions Related to Their Instructional Leadership Roles

**Abstract:** The purpose of this research is to determine the secondary school teachers' opinions about instructional leadership roles and within this concept develop suggestion for researchers and practitioners. The design of this research is conducted as convergent parallel design among mixed method researchs. In this research data were collected with the inquiry as a quantitative data collection technique and the unstructured focus group interview as a qualitative data collection technique. The sample of this research composed of 42 secondary school teachers. In this research easily accessible sampling technique was used as one of the purposeful sampling techniques. Descriptive (frequency, mean, and percent) and content analysis techniques were used to analyze the data of the study. According to the findings of this research, secondary school teachers perceived the practice of instructional leadership in their classroom positively. Although secondary school teachers' opinions about the results of instructional leadership's practice were positive, they stated that there were various obstacles related to the implementation of instructional leadership.

**Keywords:** Classroom management, instructional leadership, mixed method research

**Makale Geliş Tarihi: 21.04.2017**

**Makale Kabul Tarihi: 15.05.2017**

---

\*) Yrd.Doç.Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi AD (eposta: esenaltunay@yahoo.com)

## I. Giriş

Akademik ve toplumsal alanda eğitim ve öğretim sürecinin etkililiğinin nasıl gerçekleştirilebileceği ve yönetileceğine ilişkin olarak çeşitli yöntem ve öneriler geliştirilmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleştiği alan olarak okul birçok paydaşın işbirliği içinde çalışması gereken ortak bir yaşama alanıdır ve kompleks yapısı nedeniyle hem iç çevresi hem de dış çevresinin baskısı altında çok dinamik bir ortamdır. Paydaşların sayısının çokluğu, amaç çeşitliliği yaratmakta ve amaçların çeşitliliği, bütünleşme sorununu ve yönetimini gündeme getirmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim sürecinin etkililiğinin sağlanması ancak okulun kaynaklarını gereksinimler doğrultusunda verimli kullanan ve yönetimde fark yaratan birey ve liderlerin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla okul örgütü olarak, okulun tüm üyelerinin yönetsel ve liderlik sorumluluklarını üstlenmelerini gerektirmektedir. Bununla birlikte okul liderliği kavramı, başlangıçta sadece okul yöneticileri için tanımlanmış olmasına rağmen günümüzde tanımlanan bu liderlik rolleri okulun diğer üyelerini içine alacak şekilde genişlemektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Moore, 2015). Çünkü okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği portresi günümüzün okullarının çoğunun realitesini yansıtmamaktadır. Bir okul yöneticisinin öğretmenlerin tüm branş alanları düşünüldüğünde çok geniş bir içerik bilgisi ve deneyimi ile öğretmenlere eğiticilik yapması yönetsel süreçlerin yürütülmesinin yanında ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Aynı zamanda gerekli uzmanlık sağlansa bile okulundaki 50 veya 80 öğretmeni gözlemleyecek, program ve öğretim konusunda eğiticilik ve liderlik yapacak zaman bulma da diğer bir engel olabilmektedir (Hornig ve Loeb, 2010). Bu nedenle okulda liderlik konusunun evrimini geçirmeye devam ettiği söylenebilir. Giderek okullarda rol ve görevlerin artması, okul yöneticisinin tüm bunların üstesinden tek başına gelememesi, bilgide, öğretme- öğrenme sürecindeki değişim, gelişim ve diğer unsurlar sınıf içerisinde öğretmenin liderliğini ön plana çıkarmakta ve öğretmenin öğretimsel liderlik rolü, o yönde roller sergilemesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda tüm üyelere yayılabilen liderlik konusu, okul gelişiminin sürekliliğini sağlamak için yenileşme ve değişim girişimlerinin, işbirliği içinde yapılandırılmasını gerektirmektedir (Balci, 2014; Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu doğrultuda öğretmenin sınıfta öğrencinin öğrenmesi için sınıf yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi, kendi gelişimini ve meslektaşlarının gelişimini bu doğrultuda yönlendiren bir lider öğretmen olması büyük önem taşımaktadır.

Alanyazında öğretimsel liderlik kavramı ile öğretmen liderliği, öğretim liderliği, dağıtımçı liderlik, paylaşılan liderlik veya eğitimsel liderlik kavramlarının zaman zaman eşanlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu terimlerin tanımladığı roller arasında birçok farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki statülerinde olumlu yönde değişimin başlatılması ve sürdürülmesine yönelik tercihler ve etkinlikler nedeniyle bu kavramlar farklı davranışları vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu tanımlarda okul hedeflerinin gerçekleştirilmesini odak olarak çözümler önerirken zaman zaman bazı çözümler örtüşmektedir. Ancak uygulamada bir lider olarak öğretmenin okulda sorumluluk alma, sorumluluk alanı konusunda hesap vermeye isteklilik ve işbirliğini içeren mesleki ilişkilere ve birlikte gelişimine önem verilmesi gerekmektedir. Bu

anımlar doğrultusunda "öğretimsel liderliğin" temel noktası ise, sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmayan öğrenme deneyimleri sağlanması ve okulun örgütsel yapısını iyileştirme ve geliştirme vb. geniş bir kapsam alanını içermektedir (Frost ve Durrant, 2003). Okuldaki tüm üyelerin potansiyel liderlik becerilerinin ortaya çıkarılması ve okulun tüm çalışanlarının bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla liderlik sürecine katkı yapılarak okulda gerçekleştirilen öğretimin kalitesinin artırılması gerekmektedir (Kılınç, 2006). Alanyazında öğretmen liderliği, öğretim liderliği, dağıtımçı liderlik, paylaşılan liderlik veya eğitimsel liderlik kavramlarının değerlendirmeleri dikkate alındığında bu liderlik tiplerinden farklı olarak Hallinger (1983) ve Gümüşeli (1996) temelli yapılan "öğretimsel liderlik" sınıflamasının en önemli vurgusu "mesleki gelişimi sürdürme" boyutudur. Öğretimsel liderlikte temel odak öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiklerini keşfetmelerini sağlamak ve öğrenmelerini sürdürmeleri için onları etkilemektir. Bu ise, öğrenmesini ve öğretim sürecini yani mesleki gelişimini sürekli sürdüren hatta okuldaki diğer öğretmenlerin de bu gelişimine katkı sağlayan, öğrencilere hedefleri için ilham veren ve onları bu yönde güdülemeyi sağlayan öğretmenler olmayı gerektirmektedir.

Sınıf yönetimi, sınıf örgütünün hedeflerine ulaşmak için bir araya gelen veya getirilen öğrenci, öğretmen, derslik, program ve diğer ilgili materyallerden oluşan yapının işletilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2013). Öğretmenin görevi, öğretimi yapmak ve sınıfa liderlik etmektir. Buna göre alanyazında ve uygulamada okul yöneticilerine yüklenen liderlik rolleri, aslında okul örgütünün bir birimi olan sınıftaki öğretmenin de en az okul yöneticisi kadar yerine getirmesi gereken liderlik rolleri olarak öne çıkmaktadır (Balay, 2003; Ounpigel, 2000). Basın yayında ve elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak okulların eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ilgisini çeken diğer öğelerle rekabet etmek zorunda olduğu düşünüldüğünde (Sağır, 2015) okulun rakipleri olan bu olgularla baş edebilmek ve bu olguların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirebilmek içinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolünün uygulamaya yansıtılması ve kabul görmesinin sağlanması konusunda çabalar sarf edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda okulu ve sınıfı, çekim merkezi haline getirerek öğrenciler için zevkli ve eğlenceli öğrenme ortamları sunması ve kendini sürekli olarak geliştirmesi bu sorunlarla baş edilmesini sağlayabilecektir.

Öğretimsel liderlik kavramı 1980'e kadar belirli bir model dahilinde açıklanmamıştır. Bu kavramı ilk olarak eğitim yönetimi alanyazınında Hallinger (1983) kullanmış ve üç kavramsal boyutlu ve on bir değişkenli bir model geliştirmiştir. Gümüşeli (1996) bu modeli kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında yöneticiler için ölçek geliştirmiştir. Gümüşeli (1996) tarafından kullanılan modelin öğretimsel liderlikle ilişkili temel boyutları ve ilgili davranışları şöyledir: 1. Boyut: Öğretim misyonunu tanımlama, okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama; 2. Boyut: Eğitim programı ve öğretimi yönetme, eğitim programını eşgüdümleme, öğretimi denetleme ve değerlendirme ve öğrenci ilerlemesini izleme; 3. Boyut: Olumlu öğrenme iklimi geliştirme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri çalıştırmaya özendirme, mesleki gelişimini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulamadır. Aynı doğrultuda Toprakçı (2013) öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin kuramsal temellerini açıklamış ve öğretimsel liderliği, okuldaki öğretim süreci

üstünde odaklaşan, sınıfın öğretim ortamının ve çevresinin tüm olarak öğretime ve üretime yönelik bir çevre olarak düzenlenmesini içeren bir rol olarak tanımlamıştır. Hallinger (1983) temelli bu öğretimsel liderlik modelinin öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı ve görüşlerine ilişkin Buyrukçu (2007), Coşar (2010), Erol (2012), Aygün (2014), Jita ve Mokhele (2013), Gürses (2015) ve Tok (2016) araştırmalar yapmış ve öğretmenler tarafından sınıfta nasıl kullanılabileceğini tanımlamış ve tartışmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel liderliği kavramı, öğrencileri daha nitelikli yetiştirme ve öğrencileri daha motive eden öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin olarak, sınıfın ve okulun çalışma ortamlarını, doyum sağlayıcı ve üretken ortama dönüştürme çabasını (Çelik, 1999; Dağ ve Göktürk, 2014) ve bu konuda model haline gelen öğretmenlerin kendini sürekli geliştirmesini ve diğer meslektaşlarının gelişimine katkı sağlamasını içermektedir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderler olarak temel hareket noktası öğretimin gerçekleştirilmesidir. Dolayısıyla bunu olumsuz etkileyen tüm etkenlerle baş edilmesi gerekir. Sınıf ve okul çevresinin bütünüyle öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2007; Glanz, 2006). Aslında sınıf yönetimini olumsuz etkileyen tüm etkenler ortadan kaldırıldığında, öğretmen, öğrencinin öğrenmesi konusunda odaklaşabilmek için kendisine daha çok zaman yaratabilmektedir. Bu doğrultuda yasal belgelerde de AB uyum süreci nedeniyle Türkiye'den MEB'in merkeziyetçi örgüt yapısını değiştirmesi ve yerelleşmeye doğru gitmesi; okul yönetimlerinde demokratikleşme ve katılımcılığı sağlaması ve öğretmen yetiştirmenin niteliğini yükseltmesi, öğretmene kendini geliştirme, işdoymu, yüksek "motivasyon" imkanları sağlanması (Akyüz, 2014) beklenmektedir. Bu koşullarda okul örgütünün etkiliği için öğretimsel liderlerin kendi kontrollerinde olan değişkenleri en yüksek düzeyde kullanması, kendi kontrollerinde olmayan değişkenlerin olumsuz etkisini ise en düşük düzeye indirmesi gerekmektedir (Sağır, 2015). Akın ve Koçak'ın (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin zamanı iyi kullanmada eksikliklerinin olduğu ve sınıfta yönlendirici olabilme becerilerinin düşük olduğu sonucu Babaoğlu ve Yıldırım (2011) araştırmasındaki, sınıf öğretmenlerinin sorun davranışları önleyici planlama yapmadıkları ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu sonuçları birbirlerini destekler niteliktedir. Öte yandan Albez, Sezer, Akan ve Ada'ya (2014) göre zümre çalışmalarının etkililiği" ve "zümre öğretmenlerinin takım çalışması düzeyi"ne ilişkin öğretmen bulguları çok yüksek düzeyde görülmemektedir. Gökyer'e (2011) göre öğretmenler zümre toplantılarında en sık "Öğrenci başarısına yönelik konuları" en düşük ise "Ölçme ve değerlendirme" konularını ele almaktadırlar. Aslında öğretmenlerin bu konularda yetersizliklerinin öğretmenlerarası mesleki işbirliği ve gelişim etkinlikleri ile oranı azaltılabilir. Rogers ve Threatt'e (2000) göre, öğretmen grupları arasındaki işbirliği ve yardımlaşma süreci, eğitim-öğretim ortamının niteliğini artırmakta, öğrencilere daha iyi öğrenme olanakları sağlamaktadır. Barth'a (2006) göre olumlu çalışma ortamı ve insan ilişkilerine sahip olan okullarda öğretmenler, uygulamada edindikleri bilgi ve deneyimleri birbirleriyle paylaşmakta, sınıf içi uygulamalarda birbirlerini gözlemlemekte, birbirlerinin başarıları için çalışmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetiminde, öğretim süreçlerinde, ölçme

değerlendirmede, zümre kurullarında, vb. karşılaştıkları zorlukların temellerini oluşturan öğretimsel liderlik bilgi, beceri ve tutumlarındaki eksiklerin belirlenmesi ve açıklanmaya çalışılması yararlı olabilir. Bu nedenle öğrencileri olumlu etkileyebilecek daha etkili öğretim ortamlarını oluşturan ve bu niteliklere sahip öğretimsel lider olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bu konuda araştırmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini inceleyen (Buyrukçu, 2007; Coşar, 2010; Erol, 2012; Aygün, 2014; Jita ve Mokhele, 2013; Gürses; 2015; Tok, 2016) sınırlı sayıda araştırmaya erişilmesi, ortaöğretim öğretmenlerinin farklı branşlarını temel alan hem betimsel hem de nitel verilere dayalı bir çalışmaya erişilememesi nedeniyle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### **A. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?
- 2- Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenleri nelerdir?
- 3- Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamalarının sonuçları nelerdir?
- 4- Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulama engelleri nelerdir?

#### **B. Araştırmanın Önemi**

Alanyazında öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Sınıfın gelişiminde anahtar kavram olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik yapılan bu ve benzer araştırmaların ve sonuçlarının okulun tüm üyeleri açısından önem taşıdığı düşünülmekte ve okulun üyeleri tarafından anlaşılmasının ve benimsenmesinin, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri ve yeni bir bilgiyi yaratabilmeleri için uygun koşulların oluşturulmasına büyük destek olabileceği düşünülmektedir.

#### **II. Yöntem**

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan desenin amacı araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Morse, 1991: Akt Creswell ve Plano Clark, 2015). Aynı araştırma sorusuna farklı veri toplama teknikleri ile yanıt aranmaya çalışılmasının nedeni, veri toplama olanaklarını geliştirmektir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: Akt. Doğanay ve Bal, 2010). Aynı yaklaşımın, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmada etkili olabileceği de düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırmada kullanılan yakınsayan paralel deseni ile hem nicel hem de nitel tekniklerle birbirine paralel olarak veri toplanmakta ve analiz yapılabilmektedir. Bu desende araştırmaya nitel ya da nicel yaklaşımlardan biri ile başlanarak ayrı yöntemlere dayalı olarak araştırma sürdürülebilmekte ve yorum aşamasında birleştirilebilmektedir (Niglas, 2004: Akt. Kaya, 2006). Bu nedenle nicel veri toplamak amacıyla anket tekniği ve nitel veri toplamak amacıyla odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır.

#### A.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, İzmir ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında, 2015–2016 öğretim yılında görev yapmakta olan ve "Öğretimsel Liderlik Semineri" verilen 130 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden odak grup görüşmelerine katılan 42 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama işlemi seminerden sonra gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın hem nicel hem de nicel veri toplama bölümünde 42 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunun bireysel özelliklere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Bireysel Özellikleri

| Değişkenler            |                   | Toplam | %    |
|------------------------|-------------------|--------|------|
| Cinsiyet               | Kadın             | 31     | 73,8 |
|                        | Erkek             | 11     | 26,2 |
| Mesleki Kıdem          | 1-5 yıl           | 1      | 2,4  |
|                        | 6-10 yıl          | 4      | 9,5  |
|                        | 11-15 yıl         | 4      | 9,5  |
|                        | 16-20 yıl         | 17     | 40,5 |
|                        | 21 yıl ve üstü    | 16     | 38,1 |
| Yaş                    | 30-39 yaş         | 13     | 30,9 |
|                        | 40-49 yaş         | 20     | 47,6 |
|                        | 50 yaş ve üstü    | 9      | 21,5 |
| Kurumda Çalışma süresi | 1-5 yıl           | 17     | 40,5 |
|                        | 6-10 yıl          | 12     | 28,6 |
|                        | 11-15 yıl         | 6      | 14,3 |
|                        | 16 yıl ve üstü    | 7      | 16,7 |
| Branş                  | Sözel alanlar     | 24     | 57,2 |
|                        | Sayısal alanlar   | 11     | 26,2 |
|                        | Uygulama alanları | 7      | 16,7 |
| Mezun olduğu fakülte   | Eğitim Fakültesi  | 20     | 47,6 |
|                        | Fen-Edebiyat      | 20     | 47,6 |
|                        | Diğer             | 2      | 4,8  |
| Toplam                 |                   | 42     | 100  |

Tablo 1 göre katılımcıların bireysel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde çoğunlukla cinsiyetlerinin kadın olduğu % 73,8; mesleki kıdemlerinin 16 yıl ve üstü olduğu (% 40,5 ve %38,1); yaşlarının 40-49 yaş aralığında (%47,6) olduğu görülmektedir. Kurumda çalışma süresi çoğunlukla 1-5 yıl aralığında iken katılımcıların

branşlarına göre dağılımına bakıldığında % 57,2'sinin sözel alan öğretmeni, % 26,2'sinin sayısal alan öğretmeni olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun öğretmen sayısı eşit (%47,6) oranda dağılmıştır.

### **C. Veri Toplama Aracı**

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek için gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk veri toplama aracı öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik bir anket formudur. İkinci veri toplama formu yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

#### **1. Öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirilebilirlik düzeyi anketi**

Anket geliştirme sürecinde, öncelikle ilgili alan yazın taranıp bazı ölçme araçları (Aygün, 2014; Buyrukçu, 2007; Coşar, 2010; Erol, 2012; Gümüşeli, 1996; Gün, 2012) incelenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin "Öğretimsel Liderlik Semineri" verildikten sonra kendilerini değerlendirmeleri amaçlandığı ve katılımcı sayısı sınırlı olduğundan alandaki çok maddeli ölçekler kullanılamamıştır. Ancak ilgili ölçek ve anketlerden yararlanılarak, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirilebilirlik düzeyi için maddeler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yakınsayan paralel deseni doğrultusunda nicel veri toplama aracı ile belirlenen öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine paralel olarak nitel veri toplama aracında öğretimsel liderlik davranışlarının nedenleri, engelleri ve sonuçları ile veri toplanmıştır. Alan yazın taraması sonucunda üç davranış boyutu (Okulun Misyonunu Tanımlama, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme ve Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme) belirlenmiştir. Bu üç davranış boyutunu kapsayan toplam 11 madde yazılarak anket taslağı oluşturulmuştur. Buna göre anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel ve mesleki bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümde ise ortaöğretim öğretmenlerin "Okulun Misyonunu Tanımlama, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme ve Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme" rolünü içeren kapalı uçlu ve anket formunda düzenlenmiş maddelere yer verilmiştir. Katılımcıların taslak ankette belirtilen ifadelere, katılım düzeyleri belirlenmiştir.

Taslak anket, kapsam geçerliği ve yapı tutarlılığına ilişkin uzman kanısı almak amacıyla Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ankete, gerekli düzenlemeden sonra son hali verilmiştir

#### **2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırma soruları ve alan yazın taramalarından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenler için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin görüşme formunda, yer alması gerektiği düşünülen üç ana tema belirlenmiştir. Daha sonra, temaların içeriğinin derinlemesine tartışılması için yararlı olacağına inanılan sonda sorular hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin "öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenleri, öğretmenlerin

öğretimsel liderliği uygulamalarının sonuçları ve öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engelleri" konularını sorgulayan üç soruya yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun, amaca ne derece hizmet ettiğini, anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların tamamı görüşme formlarının amaca uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu dile getirmişlerdir. Daha sonra üç öğretmen ile yapılan küçük bir ön uygulamada herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür.

### 3. Verilerin Analizi

Araştırmada alt problemlere ilişkin nicel veriler çözümlenirken betimsel istatistikler olan, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri anketinin uygulanması sonucu öğretmenlerin ankette yer alan önermelere katılma derecesine göre alabilecekleri puanların düzeylere göre sınıflandırılması  $(n-1)/n$  kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 6 arasındaki aralık genişliği 0,83 olarak belirlenmiştir. Anket 11 maddeden oluştuğundan kullanılan aralık genişliği şunlardır: 1: 1.00-1.83 (hiç), 2: 1.84-2.66 (az), 3: 2.67-3.49 (biraz), 4: 3.50-4.32 (sıklıkla), 5: 4.33-5.15 (çok) ve 6: 5.15-6.00 (pek çok).

Odak grup görüşmelerinin transkribinden (çeviriyazım) elde edilen verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek amaçlanmıştır. Nitel desenlerde iki tür analiz tercih edilmektedir. Betimsel analiz, alt problemler doğrultusunda bulguların özetlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). İçerik analizi üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) (Türnüklü, 2000) çerçevesinde verilerin önce kodlarının belirlenmesi, daha sonra temaların oluşturulması, kategorileştirme ve en son adımda alt problemlerle bu kategorilerin ilişkilendirilmesidir.

Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen, Başbay, 2010). Formlardan elde edilen veriler transkrip edilerek Office programına aktarılmıştır. İçerik analizi için veriler kodlanmadan önce, kuramsal desteğe dayalı olarak bir kod listesi çıkarılmıştır. İçerik analizinde ikinci aşama kodlama aşamasıdır. Araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak ana temalar ortaya çıkarılmıştır. Temalandırma aşamasından sonra, veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenerek içeriklerine göre kategorileştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2.** Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Ana Tema ve Kategoriler

| Kategoriler   | Alt Kategoriler               | Temalar   |
|---|-------------------------------|---|
| 1. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerine ilişkin görüşler | Öğrenci ile ilişkili nedenler | Öğrenme kapasitesini tanınması<br>Davranış sorunlarını azaltması<br>Değerleri kazanması<br>Sosyal gelişimini sağlaması<br>Öğretmeni model alması<br>Derse ilgisinin artması |



|  |                                       |  |
|--|---------------------------------------|--|
|  |                                       | Motivasyonun artması<br>Öğretmenlerden etkilenmesi   |
|  | Öğretmenle ilişkili nedenler          | Mesleki gelişimi sağlama<br>Sınıf yönetimi yetersizliğini kabul etme ve geliştirme<br>Öğrenci ile iletişimi geliştirilmesi<br>Sınıfını değerlendirmesi   |
|  | Toplumsal değişimle ilişkili nedenler | Toplumsal değişim<br>Toplumsal değişime uyum sağlama   |
|  | Eğitim programı ile ilişkili nedenler | Derslerin amaçlarına ulaşılması<br>Eğitim programını iyi uygulama  |
| 2. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamalarının sonuçlarına ilişkin görüşler | Okulun çevresi                        | Toplumsal yapının değişimi<br>Aile ilişkilerini geliştirme   |
|  | Okulun insan kaynağı                  | Okul yönetimine katkı  |
|  |                                       | Öğretmen mesleki gelişimi<br>Öğretmenin performans oranı<br>Öğretmenin iş doyumunu   |
|  | Öğrenci                               | Akademik Başarı<br>Sosyal ilişkileri<br>Motivasyon<br>Duyusal gelişim  |
| 3. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerine ilişkin görüşler   | Eğitim Yönetimi                       | Üst yönetimin siyasi kaygıları<br>Yöneticilerin yetkin olmaması<br>Yönetimin destek eksikliği<br>Mesleki gelişim için olanaksızlık<br>Mevzuat ve bürokratik yapı sınırlamaları<br>Öğretmen motivasyonunun önemsenmemesi<br>Denetleme sisteminin yetersizliği |
|  | Okul çevresi                          | Toplumsal yapı<br>Okul-aile ile ilişkilerinin yetersizliği<br>Öğretmene ilişkin algı   |
|  | Program                               | Programın sık sık değişmesi<br>Müfredat ağırlığı   |
|  | Fiziksel koşullar                     | Materyal eksikliği<br>Araç-gereç, kitap niteliksizliği   |
|  | Öğretmen                              | Mesleki işbirliği eksikliği<br>Öğretmen Yetiştirme sistemi<br>Öğretmen niteliğinin yetersizliği  |
|  | Öğrenci                               | Eğitimsel seviyesinin düşüklüğü<br>Seçme ve değerlendirme yöntemleri   |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, verilerin analizi sonucunda üç ana kategori ortaya çıkmıştır. Birinci ana kategori olan “Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerine ilişkin görüşler” başlığı altında “Öğrenci, Öğretmen, Toplumsal Değişim ve Programla ilişkili nedenler” şeklinde dört alt kategori vardır. İkinci ana kategori olan “Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamalarının sonuçlarına ilişkin görüşler” başlığı altında “Okulun Çevresi, Okulun İnsan Kaynağı Öğretmen ve Öğrenci” olarak üç alt kategori söz konusudur. Üçüncü ana kategori olan “öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerine ilişkin görüşler” başlığı altında ise “Eğitim Yönetimi, Okul Çevresi, Program, Fiziksel Koşullar, Öğretmen ve Öğrenci” olarak altı alt kategori ortaya çıkmıştır. İçerik analizinde temalar temel birimlerdir. Temalar bir araya gelerek bütüne (kategorilere) ulaşılmaktadır. Temalar, görüşmelerde geçen temel kavramların (kodlar)

bir araya gelmesi ile oluşturulmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü üzere her ana kategorinin altında birçok alt kategori vardır. Kategori, alt kategori ve temalar bulgular bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama aracının yapı tutarlılığı ve kapsam geçerliği için uzman kanısı alınmıştır. Genel anlamda kapsam geçerliği içinde değerlendirilen görünüş geçerliği, bir aracın ölçmek istediği özelliği ölçüyor gözükmesidir (Tekin, 2000). Görünüş geçerliği için formun adı, açıklamalar, formun düzeni gibi etkenlere dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Hem uzmanların olumlu görüşü hem de uygulama aşamasında sorun yaşanmaması anket formunun görünüş geçerliğini desteklemektedir.

Araştırmada nitel veri toplama sürecinin iç geçerliği (inandırıcılık) katılımcı teyidi, uzman incelemesi ve yapılan görüşmelerin sürelerinin uzun tutulması ile; dış geçerlik için ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. İç güvenilirlik için tutarlık incelemesi, dış güvenilirlik için üç uzman tarafından gerçekleştirilen teyit incelemesi yapılmıştır. Araştırmacının konumu, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Buna ek olarak gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile ya da diğer araştırmacıların talep etmesi söz konusu olursa araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için oluşturulan kodlar ve temalar üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gelen önerilere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, nitel araştırma verilerinin değerlendirmeleri konusunda önerilen Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucuna iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı, 94 olarak hesaplanmıştır.

#### 4. Veri Toplama Süreci

MEB'in İzmir İlçe MEM'lerin talepleri üzerine "Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini" Semineri çeşitli okullarda gerçekleştirildikten sonra gönüllü olarak katılan öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri başlamadan önce anketler dağıtılmış yanıtları için 10 dakikalık bir süre verilmiştir. Ardından odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmeleri yöntem olarak, tüm katılımcıların ve yönlendiricilerin bir masanın etrafında oturabilecekleri bir toplantı odasında yürütülmektedir. Görüşmede, önceden hazırlanmış sorular her bir katılımcıya araştırmacı tarafından sırayla yöneltilmektedir (İftar, 2004). Odak grup görüşmelerinde önemli olan katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır. Bu anlamda grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkması, odak grup görüşmelerinin en önemli avantajıdır (Kitzinger, 1994, 1995: Akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Her odak grup görüşmesi 7'şer katılımcıdan oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinin sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS ve Office programlarına kayıt edilmiştir. Araştırmada odak grup görüşmelerinden toplam

630 dakikalık görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin bilgisayar ortamında yazıya geçirilmesi sonucunda 30 sayfalık bir ham veri elde edilmiştir. 30 sayfalık ham verinin bilgisayar ortamına aktarılması ise toplam 21 saat sürmüştür.

### III. Bulgular

Yakınsayan paralel desenle gerçekleştiren bu araştırmada hem nitel hem nicel verilerin sunumunda katılımcıların görüşleri gizlilik esasına dayanılarak isimler verilmeden aktarılmıştır. Birinci araştırma probleminin bulguları nicel bulgulardan oluşmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma problemlerinin bulguları sunulurken nitel verilerin analizi neticesinde oluşan kategoriler bazlı bir sınıflandırmaya başvurulmuş ve katılımcılar birer numara ile kodlanıp (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,...) verilmiştir. Ayrıca öğretimsel liderlik rolü tüm davranışları içermesi nedeni ile alt problem bazında tek tek bulguların sunumunda "öğretimsel liderlik davranışı" ifadesi kullanılmıştır.

#### A. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?" şeklindedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3.** Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri

| Öğretimsel Liderlik Davranışları              |   | Hiç | Az   | Biraz | Sıklıkla | Çok  | Pekçok | $\bar{X}$ |
|---|---|-----|------|-------|----------|------|--------|-----------|
| 1. Okulun amaçlarını geliştirmeye katılıyorum | N | -   | 5    | 12    | 13       | 7    | 5      | 3,881     |
|   | % | -   | 11,9 | 28,6  | 31,0     | 16,7 | 11,9   |           |
| 2. Öğrenciye okulun amaçlarını açıklıyorum    | N | -   | 4    | 11    | 15       | 7    | 5      | 3,952     |
|   | % | -   | 9,5  | 26,2  | 35,7     | 16,7 | 11,9   |           |
| 3. Eğitim programını etkili uyguluyorum       | N | -   | 1    | 4     | 15       | 16   | 6      | 4,524     |
|   | % | -   | 2,4  | 9,5   | 35,7     | 38,1 | 14,3   |           |
| 4. Eğitim programını koordine ederim          | N | 1   | 2    | 4     | 18       | 10   | 7      | 4,309     |
|   | % | 2,4 | 4,8  | 9,5   | 42,9     | 23,8 | 16,7   |           |
| 5. Öğrencinin öğrenmesini                     | N | 1   | 2    | 8     | 12       | 14   | 5      | 4,171     |

|  |   |     |     |      |      |      |      |       |
|--|---|-----|-----|------|------|------|------|-------|
| denetler ve değerlendirim                                  | % | 2,4 | 4,9 | 19,5 | 29,5 | 34,1 | 9,8  |       |
| 6. Öğrenci ilerlemesini izlerim                            | N | -   | 2   | 7    | 12   | 11   | 10   | 4,476 |
|  | % | -   | 4,8 | 16,7 | 28,6 | 26,2 | 23,8 |       |
| 7. Öğretim zamanını etkili korurum                         | N | -   | 1   | 3    | 12   | 15   | 11   | 4,762 |
|  | % | -   | 2,4 | 7,1  | 28,6 | 35,7 | 26,2 |       |
| 8. Sıfta öğrencilere varlığını hissettiririm               | N | -   | 1   | 3    | 13   | 13   | 12   | 4,762 |
|  | % | -   | 2,4 | 7,1  | 31,0 | 31,0 | 28,6 |       |
| 9. Öğrencileri çalışmaya özendiririm                       | N | -   | 2   | 5    | 8    | 16   | 11   | 4,690 |
|  | % | -   | 9,8 | 11,9 | 19,0 | 38,1 | 26,2 |       |
| 10. Mesleki gelişimimi sağlarım                            | N | 1   | -   | 8    | 15   | 11   | 7    | 4,333 |
|  | % | 2,4 | -   | 19,0 | 35,7 | 26,2 | 16,7 |       |
| 11. Sımf için akademik standartlar geliştirir ve uygularım | N | 1   | 1   | 10   | 10   | 10   | 10   | 4,357 |
|  | % | 2,4 | 2,4 | 23,8 | 23,8 | 23,8 | 23,8 |       |

Birinci alt problem doğrultusunda, Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri görülmektedir. Öğretmenler, öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini "Biraz", "Sıklıkla" ve "Çok" düzeylerinde ağırlıklı olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler "Çok" düzeyinde en yüksek oranda "Eğitim programını etkili uygularım" (n=16 ve %38,1) ve "Öğrencileri çalışmaya özendiririm" (n=16, %38,1) maddelerini ikinci olarak "Öğrencinin öğrenmesini denetler ve değerlendiririm" (n=14, %34,1) ve "Öğretim zamanını etkili korurum" (n=15, %35,7) maddelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler "Sıklıkla" düzeyinde en yüksek oranda "Eğitim programını koordine ederim" (n=18, %42,9) maddesini ikinci olarak "Öğrenciye okulun amaçlarını açıklarım" (n=15, %35,7) ve "Eğitim programını etkili uygularım" (n=15, %35,7) ve "Mesleki gelişimimi sağlarım" (n=15, %35,7) maddelerini belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğretmenler öğretimsel liderlik davranışlarını benimsediklerini belirtmektedirler ancak "Çok ve Pek Çok" düzeyindeki davranışların sınırlı olduğu ve öğretimsel liderliğin bazı davranışlarının görülme oranının % 50'yi geçemediği görülmektedir (Okulun amaçlarını geliştirmeye katılıyorum, Öğrenciye okulun amaçlarını açıklarım, Sınıf için akademik standartlar geliştirir ve uygularım, vb.)

### B. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Uygulama Nedenleri

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenleri nelerdir?" şeklindedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenlerine ilişkin yapılan inceleme sonucunda dört kategori ortaya çıkmıştır: öğrenci, öğretmen, toplumsal değişim ve programla ilişkili nedenler. Öğrenci ile ilişkili nedenler alt kategorisinde "öğrenme kapasitesini tanınması, davranış sorunlarını azaltması, değerleri kazanması, sosyal gelişimini sağlama, öğretmeni model alması, derse ilgisinin artması, motivasyonun artması, öğretmenden etkilenmesi" temaları belirlenmiştir. Öğretmen ile ilişkili nedenler alt kategorisinde "mesleki gelişimi sağlama, sınıf yönetimi yetersizliğini kabul etme ve geliştirme, öğrenci ile iletişim geliştirmesi ve sınıfını değerlendirme" temaları belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Uygulama Nedenleri

| Kategori   | Alt Kategoriler                         | Temalar   | n     | %     |
|--|---|---|-------|-------|
| Öğretmenlerin Öğretimsel Liderliği Uygulama Nedenlerine İlişkin Görüşler | Öğrenci ile ilişkili nedenler           | Öğrenme kapasitesini tanınması                            | 6     | 5,76  |
|  |   | Davranış sorunlarını azaltması                            | 3     | 2,88  |
|  |   | Değerleri kazanması                                       | 5     | 4,8   |
|  |   | Sosyal gelişimini sağlama                                 | 6     | 5,76  |
|  |   | Öğretmeni model alması                                    | 6     | 5,76  |
|  |   | Derse ilgisinin artması                                   | 4     | 3,84  |
|  |   | Motivasyonun artması                                      | 2     | 1,92  |
|  | Öğretmen ile ilişkili nedenler          | Öğretmenden etkilenmesi                                   | 7     | 6,72  |
|  |   | Mesleki gelişimi sağlama                                  | 11    | 10,56 |
|  |   | Sınıf yönetiminin yetersizliğini kabul etme ve geliştirme | 5     | 4,8   |
|  |   | Öğrenci ile iletişimi geliştirmesi                        | 14    | 12,48 |
|  | Toplumsal değişim ile ilişkili nedenler | Sınıfını değerlendirme                                    | 3     | 2,88  |
|  |   | Toplumsal değişim   | 1     | 0,96  |
|  | Eğitim programı ile ilişkili nedenler   | Toplumsal değişime uyum sağlama                           | 2     | 1,92  |
| Derslerin amaçlarına ulaşılması  |   | 12  | 11,52 |       |
| Eğitim programının iyi uygulanması                                       |   | 10  | 9,6   |       |
| <b>Toplam</b>  |   |   | 97    | 100   |

Tablo 4'te görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenlerine ilişkin görüşlerden en fazla "öğrenci ile ilişkili nedenler" alt kategorisi (n=39) vurgulanmıştır. Öğrenci ile ilişkili nedenler alt kategorisinde en fazla vurgulanan tema "Öğretmenden etkilenmesi" (n=7) temasıdır. "Öğretmen ile ilişkili nedenler" alt kategorisinde (n= 32) en fazla vurgulanan tema ise "öğrenci ile iletişimin geliştirilmesi" (n=13) temasıdır. "Toplumsal değişim ile ilişkili nedenler" (n=3) alt kategorisinde "toplumsal değişim ve toplumsal değişime uyum

sağlama" olarak iki tema yer almaktadır. "Eğitim programı ile ilişkili nedenler" (n= 22) alt kategorisini ise "derslerin amaçlarına ulaşılması" (n=12) ve eğitim programının iyi uygulanması (n=10) temaları oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulguları, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedeni olarak öğretmenler ve öğrencilerle ilgili sorunlar, toplumsal değişime uyma ve programın yetersizlikleri ile baş etme eğilimleri, belirttiklerini göstermektedir. Öğretmenler "öğrenci ile ilişkili nedenler" kategorisi altında öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştirme, davranış sorunları, sosyal gelişimini sağlama, ilgisini çekme, motivasyon düşüklüğü, öğretmeni model alması, öğrencilere değer kazandırma, vb. sorunlarla baş etme doğrultusunda çözüm aramaktadırlar. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerinde "öğrenci ile ilişkili nedenler" kategorisinde "öğretmenden etkilenmesi" (n=7) temasında toplanabilecek benzer ifadeleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere esin kaynağı olma ile ilgili görüşlerine yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan bir alıntı ise şöyledir;

*"Sıradan öğretmen anlatır geçer, iyi bir öğretmen açıklar, mükemmel bir öğretmen esin kaynağı olur. Yeterli olmasa da yol gösterir. Bir öğretmenin sadece mesleki kıdemine güvenerek derse girmesinin doğru olmadığını düşünüyorum. Öğrenciye yol açmak gerekir. Öğrenciyi bizim olduğumuz düzeye getirebiliriz. Ama daha üst seviyelere gitmesi için yol göstermek gerekir. Öğrencinin öğretmenini aşması için yolu açılmalıdır....Fark yaratan öğretmenler var. Ben kendimi bu anlamda yeterli göremiyorum..... Onları etkilemek için çaba gerekiyor."(E5)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerinde katılımcıların "öğrenci" kategorisi "öğretmeni model alması" (n=6) temasına ilişkin olarak benzer ifadeleri kullandıklarını göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri öğretmeni model alması ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenleri konusuna örnek olabilecek bir alıntı şöyledir:

*"Öğretmen sınıfta liderlik özelliğine sahip olursa öğrenciler onu, idol olarak görebilir ve daha dikkatli dinleyebilir. Ders dışı değişik konularda da olabilir. Sporla ilgilenen öğretmen, spor konusunda veya dersine özel ilgisi olan öğrenci olduğunda branşı konusunda ya da sanatsal yönü kuvvetli olan da sanat konusunda olabilir. Öğrencinin zaten bir lider gereksinimi ve isteği var. Öğretmen onu doldurabilir. Çocuk odasına bir müzik grubunun resmini asıyor, onun için o bir model ve lider oluyor. Böyle bir durumda çocuk yanlış modellere yöneleceğine, donanımlı bir öğretmen model alabilirse daha iyi bir yönlendirme olur." (A5)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerinde katılımcıların "öğrenci ile ilişkili nedenler" kategorisinde "öğrenme kapasitesini tanınması" (n=6) temasında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Öğretmenin öğrencinin öğrenme kapasitesini tanıma ve dersini buna göre yapılandırması öğretimsel liderliğin özünü oluşturmaktadır. Buna karşılık bu temayı vurgulayan katılımcıların sayısının sınırlı olması düşündürücü

bir bulgudur. Birinci alt problemin bulguları ile bu bulgu birbirini desteklememektedir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bir alıntı ise şöyledir;

*"Öğrencileri tanımak ve onları dinlemek gerekir. Bilginin yüzde beşi ilgidir. Bu nedenle öğrencilerin ilgilendikleri alanları sormak ve çetele tutmak ve o konularda yönlendirmeye çalışmak gerekir. Öğretimsel liderlikle öğrencinin nasıl öğrendiğini belirleyerek yönlendirebilirsiniz. Örneğin resim yeteneği geliştirilebilir. İlgilendiği alan belirlendikten sonra motivasyonla sürdürülebilir." (G1)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerinde katılımcıların "öğrenci ile ilişkili nedenler" kategorisinde "sosyal gelişimini sağlaması" (n=6) temasında toplanabilecek benzer ifadeleri bulunmuştur. Katılımcılar sosyal gelişimin sağlanması ile ilgili olarak öğrencilere okul ve sınıf ortamında etkileşim ortamları yaratarak öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin kullanmasını sağlanması ve bunu sınıfa olumlu yansıtması olarak açıklamışlardır. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bir alıntı ise şöyledir;

*"Öğretimsel liderlik davranışları sınıfta durumu kurtarıyor. Öğrenciyi bir şeyin parçası haline getirmek çözüm olabiliyor. Bir düşünce takımında (hikaye, şiir, vb.) üye haline getirmek sorunu çözüyor. Böylelikle hem iş görülmüş oluyor. Farklı ve etkili oluyor. Çocuk grubun bir parçası olarak kendini gördüğü için sizinle ilişkisi iyi oluyor, size bağlı oluyor. Sorun yaratmıyor. Grup çalışmasını kullanmamamız uyum sağlamasına yardımcı oluyor." (D2)*

Öğretmenler "öğretmen ile ilişkili nedenler" kategorisi altında öğrenci ile iletişim geliştirmesi, mesleki gelişimi sağlama, sınıf yönetimi yetersizliğini kabul etme ve geliştirme ve sınıfını değerlendirmesi ile ilgili konular nedeni ile öğretimsel liderlik gereksinimini açıklamaya çalışmışlardır. Bu alt kategoride "öğrenci ile iletişim geliştirmesi" (n=14) ve "sınıf yönetimi yetersizliğini kabul etme ve geliştirme" (n=5) temalarına örnek olabilecek iki alıntı şöyledir;

*"Öğretmenin öğretimsel lider olması önemli. Bilgiyi onların seviyesine indirmek, anlamalarını sağlamak ve anlatmak gerekli. Ama benim ne anlattığım değil, onların ne anladığı önemli. Bu fark edilemezse öğretmen tüm bildiklerini sıralar. Öğrenci televizyonu dinler gibi öğretmeni dinlemiş olur. Televizyondaki öğretmen ile sınıftaki öğretmen arasında bir fark olmalı. İletişim kurmak ve liderlik etmek gerekir. Bir fark yoksa o öğretmen lider değildir." (B5)*

*"Mükemmel değiliz. Öğretimsel liderlik bir ihtiyaçtır. Öğretmen olmuş ama sınıfının liderliğini yapamayan birçok öğretmen var. Teknolojiden hiç yararlanmayan, kendini geliştirmeye hiç çalışmayan arkadaşlarımız var. Nasıl olsa memuruz, buraya kapağı attık bizi kimse buradan atamaz, anlayışıyla devam edenler var." (A1)*

Öğretmenler "öğretmen ile ilişkili nedenler" alt kategorisi "mesleki gelişimi sağlama" temasında öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri kullanması, güncel yaşamla dersleri ilişkilendirebilmesi, öğrenci merkezli düşünmesi, farklı öğretim yöntemlerini birlikte

kullanabilmesi, vb. alanlarda kendilerini geliştirme gereksinimi olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılar tarafından belirtilen bir alıntı ise şöyledir;

*"Öğretmenin mesleki açısından kendini geliştirmesini gerektiriyor..... Şimdi tek başınasınız. Her koyun kendi bacağından asılır oldu. Hatayı yaptın, bedelini ödemelisin. deniyor. Her şey değişti, tek başınayım, güçlü olmak zorundayım. Alanında donanımlı olmak gerekiyor. Artık öğretmen profilinde "Ben biyoloji öğretmeniyim, uzmanım, yılların deneyimi var. Bu kadarı yeter." şeklinde bir bakış açısı olmamalı. Yönetim bilimi, hümanizm, insan ilişkileri, öğrencilerin ergenlik dönemi psikolojik yapısı, empati, güdülenme, vb. branşımızın dışında birçok konuyu bilmek gerekli."(C5)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerinde katılımcıların "eğitim programı ile ilişkili nedenler" alt kategorisinde "derslerin amaçlarına ulaşılması ve eğitim programının iyi uygulanması" temalarında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Eğitim programı ile ilişkili nedenler alt kategorisi (n=22) programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi, programla ilişkili değişimlerin sık olması veya içeriğin yoğun olması konularını içermektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğinde eğitim programının iyi uygulanması ile ilişkili nedenler (n=10) konusuna örnek olabilecek iki alıntı şöyledir:

*"Programı çok iyi koordine etmek için gerekli. Öğrenci sizden önerilerde bulunmanızı istiyor. Hikayeleştirme, anekdotlar kullanmak gerekli Ör: Nazım Hikmet ve Necip Fazıl Kısakürek sıra arkadaşımıyş. Öğretmenleri Yahya Kemal imiş. Yahya Kemal ise Nazım Hikmet'in üvey babasıymış.... gibi ilgi çekici bir şekilde duyunca öğrenci şaşırıyor. Öğrenci keyifli bir ders geçirince size saygısı artıyor. Sizden faydalanabileceğini düşünmüyor. Bu nedenle öğretmenin lider olabilmesi için donanımlı olması gerekir."(C1)*

*"Öğretmenin programı daha etkili kullanmasını sağlar, dağınık gitmez, daha planlı olmasını sağlar. Öğrencilerle programın hedeflerini ve onlardan beklentilerini baştan paylaşır." (B2)*

"Eğitim programı ile ilişkili nedenler" alt kategorisinde "derslerin amaçlarına ulaşılması" (n=12) temasına örnek olabilecek bir alıntı şöyledir;

*"Öğrenci rutin olarak derse giren öğretmeni bilgi açısından dikkate almıyor. Öğretmen sınıfta hedeflerini belirlediğinde, çocuklara açıkladığında ve onlara dönüt verdiğinde daha çok etkili oluyor. Öğretimsel liderlik amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Bu yüzden öğretmenin öğrencilerle hedeflerini ve onlardan beklentilerini baştan paylaşması gerekir."(B3)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama nedenlerinde katılımcı görüşlerinden çıkan "toplumsal değişim ile ilişkili nedenler" alt kategorisinde "toplumsal değişim ve toplumsal değişime uyum sağlama" olmak üzere iki tema bulunmuştur. Toplumsal değişime uyum sağlama teması (n=2) okulun bu değişimlerin dışında kalmaması gerektiği ile ilgilidir. Toplumsal değişim ve öğretmenin toplumsal değişime uyum sağlama teması ile okuldaki öğretmen modelinin değişmesi gerektiği belirtilmiştir.



Katılımcılardan bazılarının bu konuda örnek olabilecek görüşlerine ilişkin iki alıntı şöyledir:

".....Sorumluluklarımız arttı, yükümüz arttı. Değişmemiz gerekiyor. Eskiden öğretmenler, öğrencilere sen oku, sen oku, ne anladın? diyerek dersi bitirirdi. Şimdi birlikte yapıyoruz. Sorumluluklarımız değişti. Eskiden veli profili koşulsuz kayıtsız öğretmeni kabul ederdi. Öğretmeni eleştirmezdi. Şimdiki öğrenci itiraz ediyor. "Kol kırılır yen içinde kalır" mantığı vardı. Şimdi sırf bunu yapsak bilgisiz, donanımsız, yetersiz, dersini sevmiyor, mesleğini sevmiyor, asosyal, iletişim kuramıyor, vb. olarak algılanıyoruz." (C5).

"Artık toplum ve öğrenci profili değişti. Artık alanımızda lider olmak zorundayız. Bizim dönemimizde küçüklere söz hakkı tanınmazdı. Büyüklerin söyledikleri hep doğru kabul edilirdi. Büyükler karar alır.Küçükler uygular.Şimdiki çocuklar haklarını biliyorlar. ...Toplumsal roller değişti. Bu değişim öğretmeni değiştirmeye zorluyor. Eskiden öğretmenlerden korkardık, yolumuzu değiştirirdik. ...."(D5)

### C. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliği Uygulamalarının Sonuçları

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamalarının sonuçları nelerdir?" şeklindedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamalarının sonuçlarına ilişkin yapılan inceleme sonucunda üç kategori ortaya çıkmıştır: öğrenci, okulun çevresi ve okulun insan kaynağı . Öğrenci kategorisinde "akademik başarı, sosyal ilişkiler, motivasyon ve duygusal gelişim" alt kategorileri belirlenmiştir. Okulun çevresi kategorisinde "toplumsal yapının değişimi ve aile ilişkilerini geliştirme" temaları belirlenmiştir. Okulun insan kaynağı kategorisinde "Öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenin performans oranı, öğretmenin iş doyumu ve okul yönetimine katkı" temaları belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliği Uygulamalarının Sonuçları

| Kategori  | Alt Kategoriler | Temalar                      | n  | %     |
|---|-----------------|------------------------------|----|-------|
| Öğretmenlerin Öğretimsel Liderliği Uygulamalarının Sonuçlarına İlişkin Görüşler | Okulun çevresi  | Toplumsal yapının değişimi   | 6  | 9,09  |
|   |                 | Aile ilişkilerini geliştirme | 5  | 7,58  |
|   | Öğretmen        | Okul yönetimine katkı        | 10 | 15,15 |
|   |                 | Öğretmenin mesleki gelişimi  | 4  | 6,06  |
|   |                 | Öğretmenin performans oranı  | 6  | 9,09  |
|   |                 | Öğretmenin iş doyumu         | 7  | 10,60 |
|   | Öğrenci         | Akademik Başarı              | 12 | 18,18 |
|   |                 | Sosyal ilişkileri            | 8  | 12,12 |
|   |                 | Motivasyon                   | 3  | 4,55  |
|   |                 | Duygusal gelişim             | 5  | 7,58  |
| <b>Toplam</b>   |                 |                              | 66 | 100   |

Tablo 5'te görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulama sonuçlarına ilişkin görüşlerden en fazla "okulun insan kaynağı" alt kategorisi (n=27) vurgulanmıştır. Okulun insan kaynağı alt kategorisinde en fazla vurgulanan tema "okul yönetimine katkı"dır (n=10). Öğrenci alt kategorisinde en fazla vurgulanan tema "akademik başarı" (n=12) kategorisidir. Okul çevresi (n=11) kategorisinde toplumsal yapının değişimi (n= 6) teması en fazla vurgulanmıştır.

Araştırmanın bulguları, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamasının sonuçlarının öğrenci ve okulla ilişkili olan tüm üyelere olumlu yansıdığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama sonuçlarında "okulun insan kaynağı" alt kategorisinde okul yönetimine katkı, öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenin performans oranı ve öğretmenin iş doyumunu konularında toplanabilecek benzer ifadeler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu alt kategoride en fazla vurguladıkları tema "okul yönetimine katkı" (n=10). Okul yönetimine katkı (n=10) teması okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşanan olumlu sonuçlara ve yönetimsel sorunların azalmasına ilişkindir. Katılımcılardan bazılarının bu konuda örnek olabilecek görüşlerine ilişkin iki alıntı şöyledir:

*"Yönetici açısından katkısı olur. Öğretmenin sınıfta bir öğretimsel lider olması, yöneticinin işini kolaylaştırır, sınıfta ne olduğundan emin olur."*  
(H1)

*"Tüm öğretmenlerin kendini öğretimsel lider olarak geliştirmesi üst yönetimin değerlendirmesini kolaylaştırır. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasını sağlar. Sorunları azaltır."* (C5)

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının sonuçlarında katılımcıların "öğretmenlerin iş doyumunu" (n=7). temasında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. İş doyumunun sağlanması ile ilgili olarak katılımcılar tarafından vurgulanan iki alıntı ise şöyledir;

*"Öğrencinin olumlu dönütleri geldikçe biraz daha iyi oluyorum Öğrencilerim daha başarılı olmuşlar, daha iyi olabileceğinizi görüyorsunuz. İş doyumunu sağlıyorsunuz."* (A5)

*"Kendilerini yakın hissettikleri zaman gerçek kişisel iletişime geçiyoruz. Öğretimsel rehberlik öğrencilere ulaşmak açısından yararlı oluyor. Dönütlerin sürekliliği, iş doyumunu sağlıyor."*(D5)

Öğretmenler "okulun insan kaynağı" alt kategorisi altında "öğretmenin performans oranı" temasına ilişkin olarak benzer ifadeleri kullanmışlardır. Performans oranı ile katılımcılar okulun dışında da etkinlikler ve geziler düzenleme, internet yoluyla hayatı yaşayarak öğretme, vb. tekniklerin sayısındaki artışı açıklamaya çalışmışlardır. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen bir alıntı ise şöyledir;

*"Sınıfımı boyayarak başladım. Branşım olmadığı halde birçok dersi vermem gerekiyor ama çok zor geliyordu. Yanlış yaparsam sonuçları ne olur diye düşündüm. Birçok yerden kitap buldum ve kitaplık kurdum."*

*Öğrencilerimi izliyorum, okutuyorum. Her şeyi yapmaya çalışıyorum."*  
(A5)

Öğretmenler "okulun insan kaynağı" alt kategorisi altında "öğretmenin mesleki gelişimi" temasında öğretimsel liderliği uygulama çabası içinde mesleki davranışların geliştirildiğini açıklamaya çalışmışlardır. Bu temaya (n=4) örnek olabilecek iki alıntı şöyledir;

*"Öğretimsel liderlik öğretmenin mesleki gelişimi için yararlı olabilir. Ders programının daha etkili verilmesini sağlamak. Dersi sunarken çeşitli fotoğraflarla, videolarla toplayıp yaşama dair örnekler verilebilir."* (A7)  
*"Öğretimsel liderlik öğretmene empati kurmayı öğrenmesi açısından yararlı olabilir. Öğretmen olarak bizde değişim geçiriyoruz. Empati kurdukça öğretmen değişiyor, öğrenci değişiyor sonra toplum dönüşüyor."* (D7)

Öğretmenler "öğrenci" kategorisi altında öğrencilerin akademik başarı, sosyal ilişkileri, motivasyonları ve duygusal gelişim vb. alanlarına olumlu yansıdığını belirtmişlerdir. Bu alt kategoride "akademik başarı" (n=12) temasına örnek olabilecek iki alıntı şöyledir;

*"Sonuç olarak tartışma yok, öğrenci uyumlu, öğrenci sayısı az yani sorun yok. Öğrencinin öğrenmesi açısından olumludur."* (E4)  
*"Öğrencinin öğrenmesinin çok kalıcı olduğunu görüyorsunuz. Kullandığınız yöntemin işe yaradığını görüyorsunuz. Öğrencilere ulaşmak daha kolay, öğrencilerin hedeflerine ulaşmasına yardım ediyor."* (A5)

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının sonuçlarında katılımcıların "öğrenci" kategorisinde "sosyal ilişkileri" (n=8) temasında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Öğretmenler bu temada öğretimsel liderliğin bir kazanımı olarak sınıfta iyi ilişkilerin kurulduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan iki alıntı ise şöyledir;

*"Öğretimsel liderliğin olumlu sonuçları oluyor. Öğrenciler sınıfta mutlu olup okulun dışına yansır. Kendilerini iyi ifade edebilir, kendi ilişkilerini geliştirir, kendini iyi tanırlar."* (E1)  
*"Öğretimsel liderlik öğrencilerin empati kurması, dayanışma-paylaşmasını güdüler. Öğretimsel lider ders işlemek için önce her şeyi ve ortamı (çevre) hazırlar. Sonra hedefleri gerçekleştirmeye çalışır. Öğretim için gerekli hazırlık olduğu için öğrencinin sosyalleşmesi ile ilgilenir."* (E7)

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının sonuçlarında katılımcıların "öğrenci" kategorisi "duygusal gelişim" (n=5) temasına ilişkin olarak benzer ifadeleri kullandıklarını göstermektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri duygusal gelişim ve bundan olumlu etkilenmesi ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama sonuçlarında duygusal gelişim konusuna örnek olabilecek iki alıntı şöyledir:

*"Öğrenci hedeflere ulaştığı için arkadaşını anlamaya çalışır, önyargılı değil de anlayarak dinler. Çeşitliliği görür, farkındalık kazanır ve farkını"*

*ayırt eder. Kendini sever, olumlu ve olumsuz karşılaştırarak kendini geliştirebilir." (E7)*

*"Daha sağlıklı bir bilgi alışverişi olur. Öğrencide mutlu olur. Sonuçta öğrenci bizden bu doyumunu aldığı anda dışarıda lider aramayacaktır. ...." (E5)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama sonuçlarında katılımcıların "öğrenci" kategorisinde "motivasyon " (n=3) temasında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Öğretmenlere göre, öğrenciler öğretimsel liderlik uygulamalarından sonra sınıf ortamı ve derslerine daha çok motive olmaktadır. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan iki alıntı ise şöyledir;

*"Hakimiyet sağlanan sınıfta dersi dinlerken hem öğrenci zevk alır, hem öğretmen ders yapar." (B2).*

*"Öğretmen olarak öğrenciyi etkilemek için koşuyorum, bilgilendiriyorum. Öğrencileri motive etmeye çalışıyorum." (A6)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının sonuçlarında "okulun çevresi" alt kategorisinde toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Okulun çevresi alt kategorisi (n=11) aile ilişkilerini geliştirme ve toplumsal yapının değişimine ilişkin sonuçları içermektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri eğitim programı ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğinde toplumsal yapının değişimi (n= 6) konusuna örnek olabilecek bir alıntı şöyledir:

*"Öğretimsel lider olarak çocukta istenilen değişim yaratıldığı zaman, aile ve çevre değiştirilebilir. Biz bir çocuğu kazanırken onun yanındaki birkaç bireyi kazanmış olabiliriz. Dolayısıyla toplumsal dönüşümü sağlar. Çocuğa anlattığım birçok şeyin aileye taşındığını ve ailenin bunları komut olarak alıp uyguladığını gördüm." (C7)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının sonuçlarında katılımcıların "aile ilişkilerini geliştirme" temasında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Aile ilişkilerini geliştirme teması (n=5) ailenin hem kendi içinde hem de genelde değişimi ve gelişimi ile ilgilidir. Katılımcılardan bazılarının bu konuda örnek olabilecek görüşlerine ilişkin bir alıntı şöyledir:

*"Öğrencinin duyuşsal becerilerini kazanmasını sağlama, ailenin ve okulun bütünleşmesi sağlanması açısından yararlı olabilir. Bu sürecin doğal olduğunu göstermek için gerekli. Değişim aileye yansıyor. Evdeki yanlış uygulamaları annesine babasına söylüyor. Eve yansıyor. Aileyi dönüştürür." (B7)*

#### **D. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliği Uygulama Engelleri**

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulama engelleri nelerdir?" şeklindedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirilmeme nedenlerine ilişkin yapılan inceleme

sonucunda altı kategori ortaya çıkmıştır: öğrenci, öğretmen, fiziksel koşullar, program, okul çevresi ve eğitim yönetimi. Eğitim yönetimi kategorisinde "üst yönetimin siyasi kaygıları, yönetimin yetkin olmaması, yönetimin destek eksikliği, mesleki gelişim olanağı sağlanmaması, yasal mevzuat ve bürokratik yapıya ilişkin sınırlamalar, öğretmen görüşlerinin önemsenmemesi ve denetleme sisteminin yetersizliği" alt kategorileri belirlenmiştir. Öğretmen kategorisinde "mesleki işbirliği eksikliği, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen niteliğinin yetersizliği" alt kategorileri belirlenmiştir. Okul çevresi kategorisinde "toplumsal yapı, okul-aile ile ilişkilerinin yetersizliği ve öğretmene ilişkin algı" alt kategorileri belirlenmiştir. Öğrenci kategorisinde "eğitimsel seviyesinin düşüklüğü ve seçme ve değerlendirme yöntemleri" alt kategorileri belirlenmiştir. Program kategorisinde "programın sık sık değişmesi ve müfredat ağırlığı" alt kategorileri belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliği Uygulamasının Engelleri

| Kategori  | Alt Kategoriler   | Temalar   | n            | %     |
|---|-------------------|---|--------------|-------|
| Öğretmenlerin Öğretimsel Liderliği Uygulamasının Engellerine İlişkin Görüşler | Eğitim Yönetimi   | Üst yönetimin siyasi kaygıları                    | 5            | 0,039 |
|   |                   | Yönetimin yetkin olmaması                         | 8            | 0,062 |
|   |                   | Yönetimin destek eksikliği                        | 10           | 0,078 |
|   |                   | Mesleki gelişim olanaksızlığı                     | 5            | 0,039 |
|   |                   | Mevzuat ve bürokratik yapıya ilişkin sınırlamalar | 7            | 0,055 |
|   |                   | Öğretmen görüşlerinin önemsenmemesi               | 4            | 0,031 |
|   |                   | Denetleme sisteminin yetersizliği                 | 4            | 0,031 |
|   | Okul Çevresi      | Toplumsal yapı                                    | 6            | 0,047 |
|   |                   | Okul-aile ilişkilerinin yetersizliği              | 5            | 0,039 |
|   |                   | Öğretmene ilişkin algı                            | 4            | 0,031 |
|   | Program           | Programın sık değişmesi                           | 5            | 0,039 |
|   |                   | Müfredat ağırlığı                                 | 8            | 0,062 |
|   | Fiziksel koşullar |   | 17           | 0,133 |
|   | Öğretmen          | Mesleki işbirliği eksikliği                       | 4            | 0,031 |
|   |                   | Öğretmen yetiştirme sistm.                        | 2            | 0,016 |
|   |                   | Öğretmen niteliğinin yetersizliği                 | Değer yapısı | 9     |
| Eğitimsel yetersizlik   |                   |   | 10           | 0,078 |

|         |                                 |     |       |
|---------|---------------------------------|-----|-------|
| Öğrenci | Eğitimsel seviyesinin düşüklüğü | 9   | 0,071 |
|         | Seçme ve değerlendirme yöntem.  | 6   | 0,047 |
| Toplam  |                                 | 128 | 100   |

Tablo 6'da görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulama engellerine ilişkin görüşlerden en fazla "eğitim yönetimi" alt kategorisi (n=43) vurgulanmıştır. Eğitim yönetimi alt kategorisinde en fazla "yönetim desteğinin eksikliği" (n=10) teması vurgulanmıştır. "Öğretmen" alt kategorisinde (n= 25) en fazla vurgulanan tema ise "öğretmen niteliğinin yetersizliği" (n=19) temasıdır. Fiziksel koşullar temasına (n=17) ilişkin materyal eksikliği, araç-gereç, kitap yetersizliği-niteliksizliği, vb. özellikler belirtilmiştir. Okul çevresi (n=15) alt kategorisinde toplumsal yapı (n= 6) teması en fazla vurgulanmıştır. Öğrenci alt kategorisinde "eğitimsel seviyenin düşüklüğü" (n=9) teması en fazla vurgulanmıştır. Son olarak "program" alt kategorisinde "müfredatın ağırlığı" (n=8) teması en fazla vurgulanmıştır.

Araştırmanın bulguları, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinin oldukça çeşitli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler "eğitim yönetimi" alt kategorisi altında "yönetim desteğinin eksikliği" öğretimsel liderliğin uygulanmasında sıklıkla yaşanan bir engel olarak belirtmişlerdir. Bu temaya örnek olabilecek iki alıntı şöyledir;

*"Yönetimin de beni anlaması gerekir. Yöneticinin beni motive etmesi gerekir. Ne kadar deneyimli olursak olalım sınıfa girerken nötr olmamız gerekir. Birçok sorunumuz var, sosyoekonomik, vb. lider olmamız için idarenin yanımızda olması gerekir. Yönetimin yanımızda olduğunu hissettiğimizde duruşumuz değişir. Bir sorun yaşadığım zaman arkamda kimseyi göremiyorum. Kurumumun benim lider olduğumu hissettirmesi ve onaylaması gerekir." (B5)*

*Okulun yönetimi çok önemli. ..Yönetim olumlu bir ortam (maddi ve manevi) sağlamalı ve kaynak sağlamalı. Materyali bir şekilde sağlıyoruz da yönetimin manevi desteği önemli. Öğretmen yeni bir şey yaptığında öğretmeni koruyan ve kollayan bir güç gerekli. Ders yılı başlayacak. Okulda tadilat var. Sınıfımı bir an önce hazırlamak istiyorum. Öğrencilerimi, araç gerecimi taşımak istiyorum. Öğrencinin yanında sınıf düzeni kaygısı yaşarsam nasıl lider olabilirim." (C7)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinde "eğitim yönetimi" kategorisinde "yönetimin yetkin olmaması" (n=8) temasında toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Bu tema öğretmenler okul yöneticilerinin süreçte yeterince destek olmamasını yönetim bilim alanındaki bilgi eksikliği ile açıklamaktadırlar. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan iki alıntı ise şöyledir;

*"Yöneticilerin insani ve teknik bilgiye sahip olan, alanlarında uzman kişiler tarafından seçilmesi gerekir. Yöneticilerin öğretmene destek olması gerekir. Öğretmenlerin nitelikleri birbirinden çok farklı. Olumlu ve olumsuz niteliklere sahip olan öğretmenler var. Müdür hepsine eşit davranır, çalışan ile çalışmayanı ayırt etmezse, çalışan niye çalışsın. Hem çalışmıyor, hem niteliği düşük, hem de kayırırsa sorun olur." (B5)*

*"Yöneticiler her şeyi kendileri belirlemek istiyor. Bazen velinin gözü önünde öğretmenin sınıfında liderlik alanına bile müdahale ediyorlar. Öğretmene sen köşede dur, senin yerine ben karar veririm diyor. Öğretmenin karar alma yetkisini kendisinden alıyor." (F7)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinde eğitim yönetimi kategorisi "yasal mevzuat ve bürokratik yapıya ilişkin sınırlamalar" (n=7) temasında benzer ifadeleri kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama engellerinde yasal mevzuat ve bürokratik yapıya ilişkin sınırlamalar konusuna örnek olabilecek iki alıntı şöyledir:

*"Yasal engeller var. Tüm sınıflar arasında uyum olsun. Ortak kitapları kullanalım ve uygulayalım istiyoruz. Kaynak önermek yasak. Farklı kitaplar kullanamıyoruz. Ortak sınavlar yapıyoruz. Bazı kitaplarda farklı soru tarzları oluyor denemek istiyoruz. Yönetim kitap seçmemize izin vermiyor." (A2)*

*"Fazla prosedür var. Teknolojinin bu kadar kullanıldığı bir çağdayız ama anketler, analizler, raporları, veli toplantı tutanakları gibi detaylar çok yoruyor. Görsel sanatlar dersinde çok olmasa da yazıları var, ölçme değerlendirmeleri var. Bunlarla mı uğraşsın, öğrenciyle bilinç kazandırmaya çalışsın. Prosedürler çok fazla zamanınızı alıyor, asıl yapmamız gerekenlere enerjimiz kalmıyor." (D5)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinde "öğretmen" (n=25) alt kategorisinde mesleki işbirliği eksikliği, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen niteliğinin yetersizliği (n=19) (değer yapısı ve eğitimsel yetersizlik) temaları belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimsel yetersizliği alt temasına ilişkin katılımcılar benzer ifadeler kullanmıştır. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan iki alıntı ise şöyledir;

*"Liseden ilköğretime ders anlatmaya gittiğimde öğrencilerin çoğunun salak olduğunu düşünmüştüm. sonra bu kadar öğrencinin böyle olması mümkün değil, problem ben de diye düşündüm. Çocuk psikolojisi ile ilgili kaynakları okuyunca çocukları anlamadığımı gördüm. Öğretmenin bireysel olarak kişisel gelişime kapalı olması bir sorun. Bir grup değişime direniyor, sorumluluğun öğrenciyle paylaşılmasına karşı. Bizim bilmiyoruz dememize karşı çıkıyorlar." (F4)*

*"Öğretmenin fikri sabit olmamalı. Donanımlı olmalı (alan bilgisi, iletişim gücünün yüksek olması, kendisi ile barışık olması, yönlendirme gücü yüksek olmalı, güzel konuşma becerisi olmalı. Öğrenciye farklı bir pencere açmalı." (C6)*

Öğretmenlerin "öğretmen" alt kategorisinde "mesleki işbirliği eksikliği" (n=4) teması öğretimsel liderliği uygulama çabasında olan bazı öğretmenlerin diğer meslektaşları tarafından olumsuz algılandığı ve desteklenmediğini açıklamaktadır. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan bir alıntı şöyledir;

*"Bu tip alt sosyoekonomik çevrelerde (küçük çevreler) olumsuz bakış açısı, müdürün farklı bakış açlarına tahammülünün olmayışı ve öne çıkan öğretmenlerden hoşlanmaması, öğretmenler arasında koordinasyon eksikliği, kişisel rekabet ve tutarsızlık olabilir. Öğretmenler arası kişisel problemler bazen amacın ve eğitimin önüne geçebiliyor." (B7)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinde "fiziksel koşullar" (n=17) temasına toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Bu temaya göre katılımcılar tarafından vurgulanan iki alıntı ise şöyledir;

*"Fiziksel olanaklar bir engel. Hobi odaları yok. Sanatsal faaliyetler gerekli. Liderlik kendi başına karar alma yetisidir. İki top istiyorlar. Yönetici vermiyor, beden eğitimi öğretmeni vermiyor. 40 dakika beni başlarına veriyorlar. Çocuk sıkılıyor, başkasına sarıyor." (C3)*

*"İnternet erişimi, fotokopi, kaynak, vb. yok. Aidat yok, maddi kaynak yok. Özel okullara belli bir ödenek veriliyorsa devlet okullarına da ödenek verilmesi gerekir." (A4)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engelleri olarak "okul çevresi" (n=15) alt kategorisinde "toplumsal yapı, okul-aile ile ilişkilerinin yetersizliği ve öğretmene ilişkin algı" temaları yer almıştır. Toplumsal yapı (n= 6) teması konularında toplanabilecek benzer ifadeler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin toplumsal yapı ile ilgili olarak katılımcılar tarafından vurgulanan bir alıntısı ise şöyledir;

*"Önderliğimiz işe yaramıyor. Toplumsal yapı nedeniyle inandırıcı olamıyoruz." (A6)*

Öğretmenleri "okul çevresi" alt kategorisi altında "okul-aile ile ilişkilerinin yetersizliği" temasına ilişkin olarak benzer ifadeleri kullanmışlardır. Katılımcılar okul-ile aile ilişkilerinin yetersizliği (n=5) ile okul üyelerinin velileri tanımamasından kaynaklı olarak öğrenciye desteklerinin sınırlı olması veya olumsuz olmasını açıklamaya çalışmışlardır. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen bir alıntı ise şöyledir;

*"Çevre veya veli eğitime biraz daha önem verse her şey değişebilir. Çocuğa aile yaşamında çok fazla sorumluluk (kardeşine bakma, vb.) yükleniyor. Çocuk, çocuk olduğunu hissetmiyor. buna rağmen çocuğu motive etmeye çalışıyoruz". (E7)*



Öğretmenler "okul çevresi" alt kategorisi altında "öğretmene ilişkin olumsuz algı" temasında öğretimsel liderliği uygulama çabası içinde iken karşılaştıkları olumsuz algıyı açıklamaya çalışmışlardır. Bu temaya (n=4) örnek olabilecek bir alıntı şöyledir;

*"Öğretmenin çalışmadığı düşünülüyor. Bu algı ve önyargılar öğretilmekte bezginlik yaratıyor. Bu algılar öğretmenin motivasyonunu düşürüyor. "Ben çalışıyorum, görülüyor ve fark edilmiyorsa, ben niye yapıyorum?" diye düşünüyoruz. Psikolojik olarak öğretmene bu giydirilmeye çalışılıyor. Herkes bizi suçluyor, peki okullarda kim çalışıyor. ...." (F4)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinde "öğrenci" alt kategorisinde toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. Öğrenci alt kategorisi (n=15) öğrencinin eğitimsel seviyesinin düşüklüğü (n=9) ve öğrenci seçme-değerlendirme yöntemlerine (n=6) ilişkin sorunları ve engelleri içermektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri eğitimsel seviyesinin düşüklüğüne ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliğinde eğitimsel seviyesinin düşüklüğü (n= 9) konusuna örnek olabilecek iki alıntı şöyledir:

*"Başarı düzeyi çok düşük öğrenciler bir araya getiriliyor. Öğrenci başarısı daha çok düşüyor." (A1)*

*"Öğrencinin hazırbulunuşluğu yüksek ise benim işim kolaylaşır, öğrencinin hazırbulunuşluğu daha düşük ise sorun olabilir." (A3)*

Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerinde "program" (n=13) alt kategorisinde toplanabilecek benzer ifadeleri vardır. "Müfredat ağırlığı" (n=8) ve "programın sık sık değişmesi" (n=5) temaları sınıf içinde öğretmenin sorun yaşaması ile ilgilidir. Katılımcılardan bazılarının "müfredat ağırlığı" temasına örnek olabilecek görüşlerine ilişkin bir alıntı şöyledir:

*"... Önce bana çocuğun anlatılması veya onu tanımam gerekiyor. Ama ben onun adını ezberlemeği sene sonunda başarabiliyorum. Çünkü işimiz çok yoğun, kitaplarımızda konular çok yoğun, üniversitede biyoloji eğitimi veriyor gibiyiz. Bu kadar ayrıntıya gerek yok, temel olanları bilmesi yeterli. Ancak sınavlarda soruluyor. Sınıflarımda akademik kariyer yapmak isteyen öğrencide var. Onu dikkate almazsam o da yanlış. Müfredat beni bağlıyor. Ders saati sayısı, bu müfredata göre çok az." (A5)*

#### IV. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini uygulamasına ilişkin görüşleri belirlenmeye ve öğretimsel liderliği uygulama nedenleri, sonuçları ve engelleri açısından öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenler öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini genel olarak "Biraz", "Sıklıkla" ve "Çok" düzeyinde belirtmişlerdir. Öğretmenler "Çok" düzeyinde en yüksek oranda öğretimsel liderlik davranışlarından "Eğitim programını etkili uygulamam" ve "Öğrencileri çalışmaya

özendiririm" davranışlarını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler "Sıklıkla" düzeyinde en yüksek oranda öğretimsel liderlik davranışlarından "Eğitim programını koordine ederim" davranışını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğretimsel liderlik davranışlarını benimserken ancak "Çok ve Pek Çok" düzeyindeki davranışların sınırlı olduğu ve öğretimsel liderliğin bazı davranışlarının görülme oranının daha az olduğu görülmektedir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen bazı araştırma sonuçları yer almaktadır. Buyrukçu'nun (2007) araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri, öğretmenlerin "eğitim programını koordine etme" görevini "her zaman"; bunun dışında kalan dokuz görevi ise "çoğunlukla" yerine getirdiklerini; öğretmenler ise "öğretimi denetleme ve değerlendirme", "eğitim programını koordine etme", "öğrenci ilerlemesini izleme", "varlığını hissettirme", "öğrencileri öğrenmeye özendirme", "mesleki gelişimini sağlama ve "akademik standartlar geliştirme ve uygulama" olmak üzere yedi görevi "her zaman" yerine getirdiklerini; bunun dışında kalan, "okulun amaçlarını geliştirme", "okulun amaçlarını açıklama" ve "öğretim zamanını koruma" gibi üç görevi ise "çoğunlukla" yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Gün'e (2012) göre öğretmenler öğretimsel liderlik ile ilgili ifadeleri "çoğunlukla" düzeyinde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Gürses'e (2015) göre öğretmenler öğretimsel liderlik rollerini "çoğunlukla" düzeyinde gerçekleştirmişlerdir. Tok'un (2016) araştırmasında ise genel olarak öğretmenler ortalamasının biraz üzerinde öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini belirtirken, bu davranışlardan en çok "Öğretim süreci ve öğrenciyi değerlendirme." davranışını ve en az olarak "Derslerin amacını paylaşma ve açıklama." davranışını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Coşar'a (2010) göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri yönünden en etkili boyut düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olup, en az etkili bulunan boyutlar ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutlarıdır. Erol'a (2012) göre öğretmenler öğretimsel liderliğin okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı-öğretimi değerlendirme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme davranışlarını 'Çoğunlukla' yerine getirmekte, bunlardan en yüksek oranda olumlu "öğrenme iklimi geliştirme" davranışını göstermektedirler. Ayrıca Aygün'ün (2014) araştırmasına göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik boyutlarından "öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi", "olumlu öğretim, öğretim ikliminin ve sınıf kültürünün oluşturulması", "diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma"yı ve "çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama"yı "çok yüksek düzeyde" ve "öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi" ve "öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi"ni "yüksek düzeyde" ve "çevre ve toplum desteğini sağlama"yı düşük düzeyde gerçekleştirmektedirler. Yalçınkaya ve Tonbul'un (2002) araştırmasına göre ise sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarından olan "zamanı verimli kullanma" ve "öğrenci katılımı" öğretmenler tarafından en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler öğretimsel liderlik davranışlarını oldukça yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerin bu alt probleme ilişkin sonuçları ile öğretimsel liderliğin engellerine ilişkin alt problem sonuçları birbirleri ile çelişmektedir. Hem yüksek oranda öğretimsel

liderlik davranışlarını gösterip hem de çok sayıda engel tanımlamaları sergiledikleri olağan öğretmenlik davranışları ve liderlik davranışlarını özdeşleştirme, aşırı genelleştirme eğilimi veya kendilerini daha ideal görme eğilimi, vb. nedenlerden kaynaklanabilir. Mesleğin zorluklarına rağmen birçok öğretmenin bir ideali gerçekleştirme çabası olabilmektedir. Ancak alt yapı imkânları ve yetkinlikleri yeterli olmadığı için çabalarına fazla anlam yüklemekte olabilirler. Bu durumda, öğretmenlerden öğretimsel liderliği uygulayanların ise tüm engellere rağmen gerçekleştirilmesi ise yüksek bir motivasyon kaynağına dayalı olabilir. Dolayısıyla bu bulgu öğretimsel liderlik ile ilgili eğitim almalarına rağmen öğretimsel liderlik kuramının içeriği ile öğretmenlerin uyguladığı ve anladığı öğretimsel liderliğin henüz örtüşmemesi ilişkili olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulama nedenlerine ilişkin görüşlerden en fazla "öğrenci ile ilişkili nedenler" alt kategorisi vurgulanmıştır. Öğrenci ile ilişkili nedenler alt kategorisinde en fazla vurgulanan tema "öğretmenden etkilenmesi" temasıdır. "Öğretmen ile ilişkili nedenler" alt kategorisinde en fazla vurgulanan tema ise "öğrenci ile iletişim geliştirilmesi" temasıdır. Dört kategori içinde en az vurgulanan tema "toplumsal değişim" kategorisidir. Alanyazında bu bulgu ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulamasının en önemli nedeni öğrencidir. Çünkü öğretmenin sınıfta varlık nedeni öğrencidir. Dolayısıyla sınıf yönetim süreci sonunda öğrencinin gelişimi için öğretimsel liderliğin uygulanması gerekmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulama sonuçlarına ilişkin görüşlerden en fazla "okulun insan kaynağı" alt kategorisi vurgulanmıştır. Okulun insan kaynağı alt kategorisinde en fazla vurgulanan tema "okul yönetimine katkı"; en az vurgulanan tema ise "öğretmenin mesleki gelişimi"dir. En az vurgulanan kategori "okul çevresi"dir. Alanyazında bu bulgu ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ikinci alt probleminin bulguları birbirini desteklemektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme nedenleri arasında en çok "okulun insan kaynağı" alt kategorisine ilişkin temalar öne çıkarken öğretimsel liderlik davranışlarını uygulamanın sonuçlarının dolayısıyla en çok yönetici ve öğretmene yansıdığı bulunmuştur. Bu bulgunun nedeni öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulaması ile birlikte sınıfta gerçekleşen uygulamaların öğrencinin motivasyonunu ve başarısını arttırması ve dolayısıyla öğretmenin daha uyumlu ve başarılı sınıf ortamında mesleki doyumunun artmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamanın engellerine ilişkin görüşlerden en fazla "eğitim yönetimi" alt kategorisinde "yönetim desteğinin eksikliği" teması vurgulanmıştır. İkinci olarak "öğretmen" alt kategorisinde "öğretmen niteliğinin yetersizliği"; en az ise "program" alt kategorisi buna ilişkin olarak "müfredatın ağırlığı" teması vurgulanmıştır.

Aygün'ün (2014) araştırmasına göre otoriter ve yaptırımcı müdür davranışları, ihtiyaçlara cevap veremeyen plan ve programlardan kaynaklanan sıkıntıların üst makamlara iletilmemesi, öğretmenlerin okul yönetimince desteklenmemesi, karar alma sürecine dâhil edilmemeleri, mesleki yönden öğretmenlerin gelişimine maddi manevi yardımcı olunmaması, çaba ve gayretlerin takdir edilmeyip ödüllendirilmemesi, vb. bürokratik engeller ve müdür etkisi öğretmenlerin öğretimsel liderliğini sınırlamaktadır. Müfredatların yetiştirilmesi zorunluluğu, eğitim planlama ve değerlendirmelerin fazla zaman alması, okul, sınıf ve ailevi yükümlülüklerinin yoğunluğu, ders yüküne ek olarak verilen görevlerin yoğunluğu, vb. zaman sınırlılığı öğretmenin öğretimsel liderliğini sınırlamaktadır. Her öğretmenin 'lider öğretmen' olması, öğretmenlerin, öğrencilerin tüm sorunlarını üstlenmesi, öğrencilerin tüm sorunlarını çözmesi, vb. farklı beklentiler sorun olarak görülmektedir. Maddi kazancın yetersiz olması, maddi yetersizlik nedeniyle mesleki gelişim için seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklere katılamamak, vb. eksiklikler öğretimsel liderliğin önündeki engellerdir. Aygün'nün (2014) araştırma bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamasının engelleri olarak eğitim yönetimi temasının görülmesinin nedeni bu süreçte kendini geliştirebilme açısından eğitim yöneticilerinin desteklerine gereksinim duymaları ve bunu daha az karşıladıkları için engel olarak görüyor olabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulama engeli olarak öğretmenleri görüyor olmaları öğretmenlerin bu konudaki yeterlik alanlarının düşük olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla eğitim öğretim süreci içinde öğretimsel liderliği uygulayan veya alt yapı ve yetkinlikleri yeterli olmayan ancak uygulamaya çalışan öğretmenler bulunmaktadır. Ancak mesleki işbirliği eksikliği nedeniyle sistemde kendilerini hem pedagojik hem de teknolojik açıdan baskı altında hissettikleri söylenebilir.

Araştırmanın problemi doğrultusunda ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderliği uygulamayı olumlu algıladıkları, sonuçlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ancak uygulamanın önünde çeşitli engellerin çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları doğrultusundaki öneriler şunlardır:

1. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok gösterebilmeleri, aşırı genelleştirme eğilimini azaltmaları ve bireysel farkındalıklarının artırılarak özyönetim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretimsel liderlik konusunda kişisel gelişim eğitimleri almaları sağlanabilir.

2. Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulamasının en önemli nedeni öğrenci olarak öne çıktığına göre özellikle ortaöğretimde öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alındığında öğretmenlere öğrencilerin ergenlik özellikleri ve yapısı ve derslerinde teknoloji kullanımını artırma, öğrencilerin sosyal gelişimi, değer kazandırma vb. konularında, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eksiklerinin kabul edilmesi nedeniyle sınıf yönetimi ve liderliği konularında da hizmetçi eğitimler verilebilir.

3. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeleri için teşvik edilmesi ve güçlendirilmesi, okul yöneticilerinin söylemlerinde sıklıkla vurgulanması ve okulun yetersizliklerinin karşılanması sağlanabilir. Okul içinde ve dışında öğretmenler arasında işbirliğinin geliştirilmesi için mesleki örgütlere üye olma ve ortak projelerde görev alma vb. olanaklar sağlanarak birbirlerinden öğrenmeleri sağlanabilir.

4. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği uygulamasının engellerini azaltmak amacıyla eğitim yöneticilerinin destek sağlaması ve öğretmenleri meslek içinde gözlemleyerek yetersizliklerini giderme konusunda onlara mentörlük yapabilmesi gerekir. Bu anlamda okul yöneticilerinin de liderlik becerilerinin geliştirilmesi için Eğitim Yönetimi alanında lisans üstü uzmanlık eğitimleri alması sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Akın, U. ve Koçak, R., (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.* Gözden Geçirilmiş 26. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş. (2014). "İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme". *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Aygün, B. (2014). Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babaoğlu, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6 (2), 1635-1659.
- Balay, R. (2003). *2000' li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul-okul geliştirme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the school. *Improving Professional Practice*, 63(6), 8-13.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775,
- Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L.(2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çokluk, Ö. Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107, [http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2011/cilt4/sayi1/c4s1\\_6.pdf](http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2011/cilt4/sayi1/c4s1_6.pdf) adresinden 16.09.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). "Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları". *The Journal of Academic Social Science Studies*. 27, 171-184.
- Doğanay, A. ve Bal, A.P. (2010). "İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (1), 153-216.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. (4.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erol A. (2012). *Resmi Ve özel ilköğretim okulu sınıf şube rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin karşılaştırılması "İstanbul İli Anadolu Yakası örneği"*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Frost, D. ve Durrant, J.(2003). "Teacher leadership: rationale, strategy and impact". *School Leadership ve Management*, 23 (2), 173-186.
- Glanz, J. (2006). *Instructional leadership*. California-USA: Corwin Press.
- Gökkyer, N. (2011). "İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (2), 127-148.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Gürses, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Hallinger, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. (Unpublished doctoral dissertation), Stanford University, Stanford, CA.
- Homg, E. ve Loeb, S. (2010). *New Thinking About Instructional Leadership*. *Phi Delta Kappan*. 92, 66-69.
- İftar, G. K. (2004). *Özel eğitimde fokus grup araştırmaları*. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 1-7. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/51/472.pdf>
- Jita, L. C. ve Mokhele, M. L. (2013). *The role of lead teachers in instructional leadership: A case study of environmental learning in South Africa*. *Education as Change*, 17 (1), 123-135, DOI: 10.1080/16823206.2014.865998

- Kaya, E. (2006). *Türkiye'nin Avrupa Birliği ile bütünleşmesi sürecinde sosyal bilgiler dersinin işlevselliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Kılınç, A. Ç. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları: öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtım liderlik*. Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama içinde. (Editör. Nezahat Güçlü). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California, USA: Sage Publications.
- Moore, D. R. (2015). *Master Teachers As Instructional Leaders: An Instrumental Case Study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Liberty University. Degree Doctor of Education
- Ounpikul, C. (2000). *Relationship university students' perception of teachers' styles and teacher performance in first year Spanish classes*, Unpublished PhD Thesis, The University of Mississippi, USA.
- Rogers, R., ve Threatt, D. (2000). Peer assistance review. *Thrust For Educational Leadership*, 29(3), 14-16.
- Sağır, M. (2015). *Öğretimsel liderlik*. Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları içinde. (Editör Necdet Konan). Ankara: Pegem A Akademi.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tok, H. (2016). "Evaluating the Realization Level of Primary School Teachers' Instructional Leadership Role in Aspects of Some Variables". *GSE E-Journal of Education*. 4, 1-13
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel yayın dağıtım
- Türnüklü, A. (2001). "Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması", *Eğitim ve Bilim*, 26 (120), 8-13.
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). "Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155 (35), 63-77.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). "İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler". *Ege Eğitim Dergisi*. 1 (2), 1-10.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). "Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri". *Cumhuriyet International Journal of Education- CIJE* 12 (2), 93-105.