

**İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINI
YÖNETME BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ: BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

ELİF SUDE ÇELİKKAYA

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2011

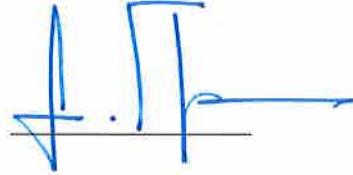
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Elif Sude ÇELİKKAYA tarafından hazırlanan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi:Bursa İli Örneği” başlıklı bu çalışma, 17/08/2011 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Doç.Dr. Zühal ÇUBUKÇU



Danışman: Prof.Dr. Selahattin TURAN



Üye: Prof.Dr. Mehmet ŞİŞMAN



Üye: Yard. Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK



Üye: Yard.Doç. Dr. Pınar GİRMEN



Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Öğretmenlik mesleğine ve yöneticiliğe farklı bir pencereden bakmamı sağlayan ve bu mesleği benim için anlamlandıran tez danışmanım Prof. Dr. Selehattin TURAN'a tüm destekleri için teşekkür ederim.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca ders almış olduğum tüm hocalarıma ve ESOGÜ Eğitim Fakültesi personeline bu zaman dilimi içerisinde beni yalnız bırakmayıp desteklerini esirgemedikleri için teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkması esnasında karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında ve çalışmanın her aşamasında sabırla deneyimlerini ve yardımlarını paylaşan arkadaşlarım Elif AYDOĞDU, Nuray TAŞ ve İlhan KALKAN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak en büyük teşekkürü yıllardır her konuda çalışmamı destekleyen, kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğreten, başarımın mimarları olan babam Yılmaz ÇELİKKAYA ve annem Neziha ÇELİKKAYA'ya ayırıyorum.

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya konulmasını amaçlanmıştır. Araştırma evrenini, 2010-2011 Bursa il merkezinde yer alan 276 kamu ve 18 özel okulda görev yapan 5844 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Bursa ili ilköğretim okullarından tesadüfî yöntemiyle örneklem seçilen 24 okulda görev yapan 240 adet öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 120 tanesi resmi okullarda görev alırken geriye kalan 120 öğretmen ise özel okullarda görev almaktadır. Araştırmada kullanılan *Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği* ile eğitim programlarının yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre '*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*' puanlarının ortalamasının en yüksek, '*Öğretim Programlarının Yapısı*' puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, programın uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları büyük ölçüde yerine getirirken, program yapısı ile ilgili yönetsel faaliyetleri daha az yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin resmi okullarda görev yapan yöneticilere göre daha fazla eğitim programını yönetme becerilerine sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdem durumlarının '*Öğretim Programları Uygulama Öncesine*' ve '*Öğretim Programları Uygulama Sürecine*' etkisi anlamlı olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Eğitim Programları, Öğretim Liderliği

ABSTRACT

In this study, primary school teachers aimed to put forward the views on the skills of managers to manage the training program. Research the universe of the 2010-2011 at the center of the province of Bursa 276 public and 18 private school teacher working in 5844 has created. The sample of primary schools in the province of Bursa, the method of the survey randomly selected sample of 24 schools, 240 teachers are working. This is one of 120 teachers in public schools while the remaining 120 teachers working in the private schools are involved. Adequacy Scale used in the study of educational curricula, training programs and qualification levels in the management of the school administrators tried to be determined. According to the findings of 'Education Programs Evaluation Process' average scores in the highest, 'Structure of Curricula' was the lowest average scores. School administrators, the program's application process and eligibility at the end of the evaluation and assessment of the diversity and behaviors expected from managers in performing a large extent, on the structure of the program rather than administrative activities which it undertakes less. School administrators who work in private schools public schools serving more than managers with skills to manage the training program was found. Seniority status of teachers' education programs prior to the application 'and Instructional Programs Application Process' effect was found to be significant.

Keywords: Educational Management, Educational Programs, Instructional Leadership

İçindekiler

Önsöz	I
ÖZET.....	II
ABSRTACT	III
İçindekiler	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER TABLOSU	VII
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 Eğitim Yönetimi.....	2
1.2 Eğitim Programının Yönetimi.....	3
1.2.1 Eğitim Programının Kapsamı.....	4
1.2.2 Eğitim Programının Boyutları.....	6
1.2.3 Eğitim Programı ve Milli Eğitim Sistemindeki Yeri	8
1.2.4 Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı İle İlgili Görevleri.....	9
1.3 Öğretim Liderliği	11
1.3.1. Okulun eğitim programının oluşturulması:.....	16
1.3.2.Okul programında beklentilerin dikkate alınması:.....	17
1.3.3.Okuldaki programlar arasında koordinasyon sağlanması:	18
1.3.4. Programla ilgili materyallerin sağlanması:	18
1.3.5. Programda temel beceriler üzerine yoğunlaşılması:	19
1.3.6.Öğrenci gelişimi konusunda öğretmenlerle toplantı yapmak:.....	19
1.3.7.Program geliştirme ihtiyaçların belirlenmesi:.....	20
1.3.8.Okuldaki zamanın etkili yönetimi:.....	20
1.3.9.Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi:	20
1.3.10.Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme:	21
1.3.11.Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi:.....	22
1.4.Problem Durumu.....	23
1.5 Problem Cümlesi.....	24
1.5.1 Alt Problemler.....	25
1.6 Araştırmanın Önemi.....	25
1.7 Sınırlılıklar	25
2.BÖLÜM	26
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
3.BÖLÜM	36

YÖNTEM.....	36
3.1.Araştırma Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Aracı.....	38
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	41
4.BÖLÜM.....	42
BULGULAR.....	42
4.1. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerileri.....	42
4.2. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	43
4.3 Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	44
4.4 Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	45
4.5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	46
4.6. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	49
5.BÖLÜM.....	50
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	50
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	50
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	55
5.2.2 Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	55
KAYNAKÇA.....	56
EK:1 ÖLÇEK.....	65

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verileri.....	37
Tablo 4.1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programları Yönetimi Ölçeği Kriter Puanlarının Sıra Ortalamaları.....	42
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	43
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması ...	44
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması 45	
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması	46
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kıdem düzeyine göre Öğretim Programları Yönetimi ölçeği 1. ve 3. boyutlarına ilişkin lsd testi analizi sonuçları.....	47
Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yönetici Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	49

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1: Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Öğeler.....	6
--	---

1. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlığın var oluşundan itibaren yönetim konusu üzerinde durulmuştur. Değişen ve gelişen şartlarla beraber yönetim olgusundaki aksaklıklar giderilmeye çalışılmıştır. Yönetim kavramı, başta insan kaynakları olmak üzere amaçlar doğrultusunda örgütsel kaynakların etkin ve verimli kullanımı içerir. Örgütsel kaynakların etkin ve verimli kullanılması için yönetim kavramını sosyal, siyasi ve ekonomik yönlerden incelemek gerekir. Sosyolojik açıdan yönetim, sosyal bir sınıf ve statü sistemi olarak tanımlanırken, siyaset bilimi açısından iktidarın örgütlenmesi, işletmeler açısından ise üretim faktörlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan yönetim, bir süreç, bir bilim ve bir sanat olarak tanımlanmaktadır. Yönetimin sosyal ve insanî bir bilim alanı olarak kabul edilmesi ve gelişmeye başlamasıyla birlikte bu alanla ilgili çeşitli kavram, ilke, model ve teoriler de geliştirilmeye başlanmıştır. Kimileri de yönetimi bunların bir toplamı olarak görmektedir. Buna göre yönetim, evrensel düzeyde bir süreç, gelişmekte olan bir bilim ve eski bir sanat olarak nitelendirilmektedir (Şişman ve Turan, 2002).

Yönetim, farklı toplumlarda ve farklı kültürlerde farklı biçimlerde anlam yüklenen ve tanımlanan bir kavramdır. Türkçede yönetim, idare etmek, yönetici, idareci olarak ifade edilen kelimelere karşılık olarak ABD İngilizcesinde yönetimle ilgili “management”, “administration”, “manager”, vb. birçok kelime kullanılmaktadır (Şişman ve Turan, 2002).

Yönetimin uğraş alanı insandır ve insan da son derece değişken bir varlıktır. İnsanın sınırsız kabul edilen gereksinimlerini karşılamak üzere, değişik faaliyet dallarında çalışan örgütler kurulmuştur. Örgütlü çabaların en iyi biçimde sürdürülebilmesi için yönetime ihtiyaç duyulmuş ve yönetimin önemi de örgütlü yaşamla birlikte artmıştır. Yönetime her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmasının temel nedeni; dinamik bir çevre içinde kaynakların koordinasyonu ve örgütsel güçlerin belli amaçlar çevresinde toplanmasının sağlanmasıdır (Türkmen, 2003).

Başaran (2000) yönetimi, bir örgütün amaçlarına ulaştırılacak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreçte yönetimin başındaki kişi ya da kişiler aktif rol oynamaktadır. Yönetimin başlamasıyla birlikte bir grubu belli amaç doğrultusuna eşgüdümleyen ve denetleyen yöneticilere, bu uğurda iyi çalışacak insanlara gerek duyulmuştur. Bu işlevi yerine getirecek kişi de yöneticidir. Yönetici, yönetim işini gerçekleştiren, yönetim alanındaki bireyler arasında belirli bir amaca yönelmiş etkileşim ve iletişim ortamı oluşturan, geliştiren, çalışmalara nezaret eden, kısaca temel yönetim fonksiyonlarını gerçekleştiren kişidir (Fındıkçı,1996). Başarılı kişiler tarafından yönetilen toplumlar varlıklarını uzun süre koruyabilmiş ve tarihte kendilerinden söz ettirebilmişlerdir. Etkili kurumlar incelendiğinde iyi yönetilen kurumlar oldukları görülmektedir. Nitelikli yöneticiler tarafından yönetilmeyen kurumlar işlevlerini yerine getirmekte ve çalışmalarını gerçekleştirmekte sorun yaşayabilir ve varlıklarını devam ettirmekte zorlanabilirler.

1.1 Eğitim Yönetimi

Kişilerin ya da kurumların var olan bütün kaynaklarını verimli kullanarak hedeflerine ulaşabilmesi bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç eğitim alanında 'eğitim yönetimi' adı altında yapılmaktadır. Ilgar (1996), eğitim yönetiminin eğitim ile ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para ve araç gereçlerin en etkili biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bilim dalı olduğunu söylemiştir. Eğitim kurumları önceden belirlen amaçlara ulaşmak adına yönetimi etkin kullanmalıdır. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim doğrultusundaki ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 2000). Var olan imkânlar nitelikli kişiler tarafında kullanılmıyor ise amacı belirlemede veya alınan kararları uygulamada sıkıntılar söz konusu olabilir. Taymaz (2003), eğitim yönetimini, 'eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamak' olarak tanımlamaktadır.

Yönetim kavramında olduğu gibi eğitim yönetiminde de 'insan' üzerine odaklanma dikkat çekmektedir. Yönetim insanla beraber bir anlam kazanmaktadır. Maddi kaynaklar ne kadar önem teşkil ediyor gözükse de yönetimde veya eğitim yönetiminde insan unsuru olmadan yönetimin bir anlam ifade etmediği söylenebilir.

Eğitim yönetiminde  önemli insan kaynağı; yönetici, ğretmen ve öğrencilerdir. Öğrenci, henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim sürecinde işlenen kaynaktır. Öğretmen, insan kaynaklarını işleyen çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işleyen ve işlenen insan kaynaklarını yöneten kaynaktır (elik, 2000). Başarılı yöneticiler maddi kaynaklar sınırlı olduğu durumlarda bile elinde var olan insani kaynakları etkili bir şekilde kullanarak daha önceden belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilir.

Eğitimi yöneten kişi yaptđđ işi belli bir plan çerçevesinde yapmaktadır. Bu plan dhilinde amaç sistemi çok iyi bir şekilde kurgulayıp sistemin bütün değişkenlerini daha net görebilmektir. Eğitim programı da bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Başaran (1994) eğitim programının sistemdeki yerini şöyle açıklamıştır: Eğitim örgütlerinin var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Yönetimin etkin hale gelebilmesi için eğitim programlarının nitelikli ve işlevsel olması gerekmektedir. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve ğretimi yönetmek demektir. Okul yönetiminin etkin olması hedeflere ulaşmada önemli bir yol kat edildiği anlamına gelmektedir.

1.2 Eğitim Programının Yönetimi

Nitelikli eğitimi; var olan eğitim programının iyi yöneticiler tarafından yönetilmesi olarak düşünebiliriz. Eğitim programının birçok tanımı yapılabilir. Eğitim programını incelemek için ‘eğitim’ ve ‘program’ kavramlarının ayrı ayrı üzerinde durmak gerekmektedir. En bilindik tanımıyla eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranışlar meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979). Bu tanımda geçen ‘istendik davranışlar’ kavramını amaçlar olarak düşünebiliriz. Eğitim ve eğitim sistemi milletlerin amaçlarına ulaşmalarında köprü görevi görmektedir. Eğitim bir başka açıdan yetişmiş kuşağın bilgi ve deneyimlerini yeni nesile aktarmasıdır. Eğitimin amaçları zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Eğitim, insan ile yaşam arasında bir köprü durumunda olduğundan toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak insanın eğitilmesi ve yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003).

Program ise eğitim sürecini etkileyen değişkenleri denetlemek üzere düzenlenen sistemli bir kılavuzdur (Varış,1994). Program sadece, öğretimin değil eğitimin de amaçlarını gerçekleştirmek için bir araçtır (Bursalıoğlu, 1997). Okullarda

uygulanan programlar önceden hazırlanmış programlardır. Ancak her okulun kendi ihtiyacına göre program oluştururken program üzerinde değişiklikler yapması mümkündür. Kaliteli eğitim her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi sonucu gerçekleştirilen etkinliklerin sonucudur. Bu nedenle okul yöneticisi, eğitim yılı ya da dönem başında, ayrıntılı bir yıllık ya da dönemlik faaliyet planı hazırlamalıdır (Şişman, 2002).

Demirel (2007)'e göre eğitim programı öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim programı kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri; bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütündür (Sönmez, 2003). Eğitim programının kapsamlı bir tanımını; Ertürk (1979)'de şöyle yapmıştır: Eğitim programı; öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını ve gerçekleştirilecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarını istedik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkinlik derecelerini değerlendirmedir.

İyi hazırlanmış program her zaman iyi sonuçlar vermeyebilir. Eğitim programının iyi sonuçlar vermesi, program için gerekli bütün koşulları sağlanmasıyla beraber öğrenme fırsatlarının da en üst düzeyde hazır olmasına bağlıdır. Kaliteli eğitimi hedefleyen okulların programlarının süreç odaklı olmakla birlikte bütün öğrencilerin eşit düzeyde yararlanabileceği, öğrencinin de sürece katılacağı, uygulama sonucunda herkesin öğrenmesinin sağlandığı programlar olması önerilmektedir. Bu tür eğitim programlarında ulaşılmak istenen hedef kişisel başarılarından ziyade kitlesel başarıdır.

1.2.1 Eğitim Programının Kapsamı

Türk eğitim sisteminde öğrencinin bizzat kendisinin aktif olduğu, yaşadıkları ile hayata uyum sağlamaya yönelik bilgi ve becerilerin kazanılması anlayışı benimsenmiştir. Buna bağlı olarak iyi bir eğitim programında şu özelliklerin olması önerilmektedir:

- a. Eğitim programı işlevsel olmalıdır.
- b. Esnek olmalıdır.
- c. Toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır.
- d. Uygulayıcılara yol gösterici olmalıdır, (Önder, 1986; Büyükkaragöz ve Çivi,1994)

Başaran (2006)'a göre iyi bir eğitim programının kapsamında bulunması gerekenler şunlardır:

- **Öğrencilerin Gelişim Özellikleri:** Birey her durumda gelişiminin belli bir noktasındadır. İnsanlar yaşamları boyunca değişme ve gelişme evresindedirler. Öğrenme durumuna giren bireyde kendi gelişiminin bir noktasındadır. Eğitimin en kısa zamanda ve en üst seviyede gerçekleşebilmesi için bireyin içinde bulunduğu gelişim düzeyi veya aşamasını ve bu düzeyin özelliklerini bilmek gerekir (Bacanlı,1999). Eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin hangi gelişim evresinde bulunduğu saptanıp o evreye uygun bir program hazırlanmalıdır.
- **Öğrencilerin Ulaşacağı Eğitsel Amaçlar:** Eğitim programının uygulanmasıyla öğrencilerin kazanacağı davranışlar (bilgi, beceri ve tutumlar) tek tek açıklanır (Başaran,2006). Eğitsel amaçların belirlenmesinde toplum, öğrenciler ve konu alanı analizleri önemli rol oynar (Fidan ve Erden,1993). Türk milli eğitiminin amaçlarının içeriğinde bulunan eğitsel amaçlar, uygulanacağı okula göre somutlaştırılarak eğitim programına yansıtılması gerekmektedir (Yıldız, 2008).
- **Öğrenim Yaşantıları:** Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye araç olan öğrenme yaşantılarının daha doğrusu eğitim durumlarının neler olabileceği eğitim programında gösterilir (Ertürk,1998).
- **Öğrenme Ortamı:** Öğrenmenin sağlanması için gereken ortam ayrıntılarıyla belirlenir. Kullanılacak eğitim teknolojisi, araçlar, gereçler ve öğretim yöntemleri, gerekirse öğrencileri öğrenmeye güdeleyecek yöntemler ve ruhsal hazırlık yolları gösterilir (Başaran, 2006).
- **Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi:** Eğitim programı öğrenmenin gerçekleştirilmesine ilişkin, ilke ve yöntemleri göstermekle birlikte uygulamaya kılavuzluk edecek örnekleri de içermektedir. Bu aşamada öğretim ortamında yer alan kişi ve nesnelere önceden hazırlanan plan doğrultusunda etkileşimde bulunurlar (Açıkgöz,1995).
- **Öğrenmenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi:** Eğitim programına eşlik edecek ve koşut olacak etkili çalışan bir ölçme ve değerlendirme yönergesi hazırlanır. Okul öğrenmelerinin ölçülmesinde izlenmesi gereken yolun ne

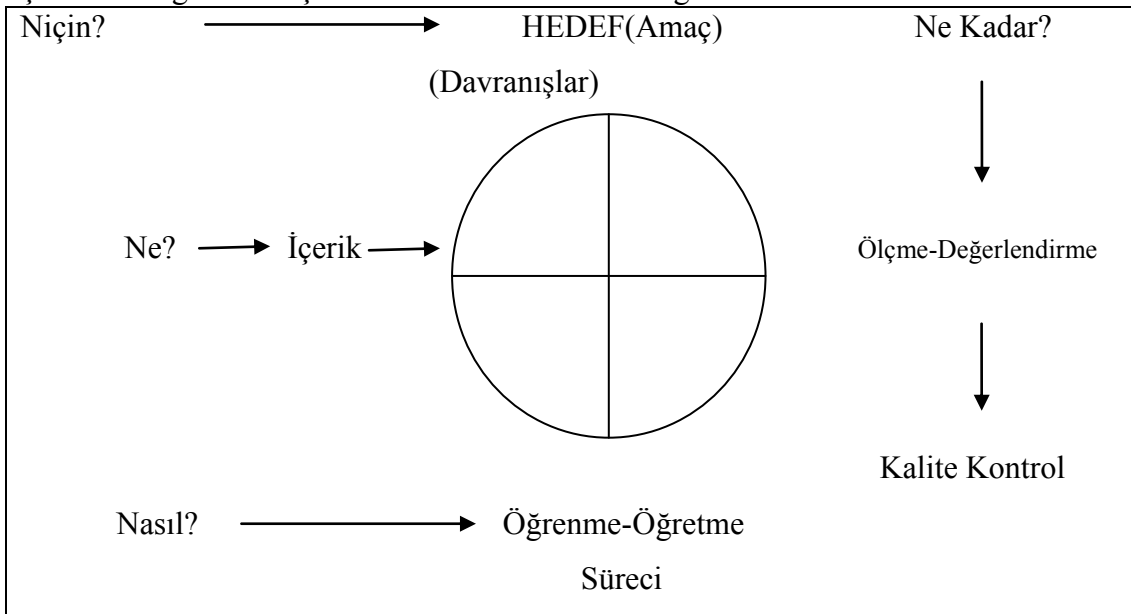
olduğu, bu öğrenmelerin hangi türden davranışlarla ilgili olduğuna bağlıdır (Özçelik,1998).

- **Öğrenme Geribildiriminin Sağlanması:** Eğitim programında ya da ölçme ve değerlendirme yönergesinde, öğrenmenin sürecinden ve sonucundan sağlanacak, öğrencilerin öğrenmelerine, öğretmenlerin öğretimini geliştirmelerine ve eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin geribildirimlerden nasıl yararlanılacağı açık olarak örnekleriyle gösterilir (Başaran, 2006).

1.2.2 Eğitim Programının Boyutları

Eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Şekil 1, program geliştirme sürecinde yer alan öğeleri göstermektedir.

Şekil 2: Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Öğeler



Kaynak: Yıldız, 2008.

Şekil 1’de görülen program geliştirmenin her bir boyutunda farklı sorulara cevap aranmaktadır. Program öğelerinden hedef boyutunda çalışma yaparken ‘niçin?’ sorusuna cevap ararız. Hedef boyutunda çalışırken bireyleri niçin neden eğitiyoruz sorularını cevap bulur. Ülkenin eğitim felsefesi hedef boyutunda şekillenir. Eğitim programlarında amaçlar yerine hedef kavramının kullanıldığı görülmektedir. Hedef kavramı yetiştirdiğiniz insanda bulunmasını uygun gördüğünüz, eğitim

yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Amaç kavramı ise daha çok bu hedefe ulaşma isteği anlamında kullanılmaktadır. Hedef, genel anlamıyla varılmak istenen noktadır (Sönmez, 2003). Öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2003). Bir eğitim sisteminde programın hedefleri belirlendikten sonra bunların davranış yönünden de dile getirilmesi önemli görülmektedir.

Programın içerik boyutunda daha önce belirlenen hedeflere ulaşmak için ‘*ne öğretilim*’ sorusuna cevap aranır. İçerik boyutunda eğitim programında hedefler doğrultusunda öğretilecek konular yer alır. İçerik, programın ikinci önemli boyutu olarak kabul edilmekte; ancak içerik kavramının anlam olarak konular listesinden işlemlere kadar ve hatta davranış boyutuna kadar farklı şekillerde algılandığı gözlenmektedir (Demirel, 1992). Eğitim programı, geliştirenlerin içerik seçimine ilişkin ölçütlere göre hareket etmesi önerilmektedir.

Programın süreç boyutunda ‘*nasıl*’ sorusuna cevap aranır. Amaca uygun olarak seçilen bilginin bireye nasıl aktarılması gerektiği, aktarılırken sınıf içindeki uygulamalarda hangi yöntemi veya tekniği uygulayalım? Ne tür araç gereçlerden yararlanırsak amaca daha kısa ve kalıcı olarak ulaşırız? sorularına cevap aranır. Eğitim durumları bu boyutta düzenlenir ve hangi sıraya göre uygulanacağı bu boyutta şekil alır. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun merkezinde öğrencinin bulunması gerektiği konusunda uzmanların tamamı ortak bir görüşte birleşmişlerdir. Öğrenme-Öğretme süreçlerinde işe koşulan değişkenlerin pekiştirici, ipucu, dönüt-düzeltilme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazır bulunuşluk öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmiştir (Demirel, 1992).

Programın değerlendirme boyutunda yapılan eğitimin geri bildirim söz konusudur. Ölçme değerlendirme sonucundaki veriler öğrenci davranışlarındaki hedefler doğrultusunda beklenen değişimlerin ne ölçüde olup olmadığını göstermektedir. ‘‘Bu boyutta programın hedeflere ulaşması açısından işlerliği ortaya koyulur’’(Demirel, 2007).

Çeşitli eğitimciler tarafından gerçekleştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir (Erden, 1998). Geliştiren eğitim programında hedefe

ulaşmada en büyük görev uygulayıcıya düşmektedir. Uygulayıcılar içerisinde de okul yöneticileri diğer uygulayıcılardan daha fazla sorumluluk üstlenmektedirler.

Eğitim yönetiminin asıl işlevi, eğitim programını yönetmektir. Yönetimin öteki işlevleri, eğitim programının uygulanmasına destek olmak için vardır. Okulun eğitim programı, bir işletmenin üretim planı gibidir. Öğrencilerin, eğitimin amaçlarına ulaşmak için okulda yapacakları her etkinlik, eğitim programının bir parçasıdır (Başaran, 2006).

1.2.3 Eğitim Programı ve Milli Eğitim Sistemindeki Yeri

Eğitim örgütünün varoluş nedeni eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur (Arslan, 2007)

Eğitim uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında okulda ve eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen milli eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1996). Eğitim programları; çocuklar, gençler, yetişkinler için düzenlenebilen ülke milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikleri ve yaşantıları içine alır. Her toplum kendi geleceği için eğitime büyük yatırımlar yapmakta ve katkılar sağlamaktadır. Bu katkıların, eğitim niteliği ile doğrudan ilişkili olanı eğitim programlarıdır. Programlar, eğitilenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine değin, çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır.

Eğitim programları, bir kez yapıлып sürekli aynı biçimde uygulanan belgeler değildir. Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Değişimin kaçınılmaz olduğu evrede, toplumdaki değişimlere uygun olarak eğitim programlarının da değişmesi kaçınılmazdır (Ertürk, 1976). Zamana ve günün şartlarına göre öğrencilerin kazanmaları gereken becerilerin niteliği de değişmiştir. Bazı yeni ve popüler bakış açılarına göre okullar, bilginin aktarıldığı yerler değil de eleştirildiği, yorumlandığı yeniden üretildiği yerler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle ülkenin eğitim programlarının çağın getirdiği yenilikleri ve nitelikleri bireylere kazandıran, çağı özümleyen yapıda olması önerilmektedir. Bununla birlikte, eğitim programlarında

amaç sadece bugünü değil, geleceği öngörmeyi ve buna bağlı olarak dinamik bir yapı kurmayı zorunlu kılmıştır. Okullarda bu dinamik yapı ders işlenişi boyutunda öğretim programı ile sağlanmaktadır. Eğitim programının bir alt basamağında öğretim programı yer almaktadır. Öğretim programı ise ders programını kapsamaktadır. Programlar arasında bir hiyerarşi söz konusudur. Bu hiyerarşi programların amaç ve içerik yönünden ilişkili olduğunu göstermektedir.

1.2.4 Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı İle İlgili Görevleri

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun yetiştirdiği bireyler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik bütün faaliyetleri içine alır. Ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kurslar, rehberlik, sağlık ve benzeri gibi işlevler bu kapsama girer (Varış, 1988). Eğitim programlarını yönetme konusunda okul yöneticisinin temel görevi; okulda etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak ve okulu başarılı kılmaktır. Okul yöneticisi, her şeyden önce okul için gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmeye liderlik eden kişidir. Okul yöneticisinin, okul toplumunun yaşantıları, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri, öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu, okulla bütünleşmeleri, kısaca birtakım okul sonuçları üzerinde etkisi belirlenmiştir (Şişman, 2002). Okul yöneticisi eğitim programı kapsamında okuldaki şu görevler ile ilgilenmektedir:

- Eğitim programlarının eşgüdümü,
- Eğitim-öğretim çalışmalarının planlanması,
- Öğretmenler tarafından yapılacak planlama çalışmaları,
- Eğitim teknolojisi,
- Sosyal etkinlikler,
- Rehberlik hizmetleri,
- Yetiştirme kurslarının açılması,
- Öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi,
- Okulda nöbet işlemlerinin yürütülmesi,
- Okul aile birliği çalışmaları,
- Okul ve çevre ilişkilerinin düzenlenmesi,
- Brifing dosyasının tutulması,

Okul yöneticilerinin program-öğretim işlerine ilişkin yetki ve sorumlulukları okulların yönetmeliklerinde belirtilmiştir. Okul programlarının yönetimi okul yöneticilerinin asıl işidir. Çünkü bir okulda eğitim hizmetlerinin üretimi eğitim programına göre yapılır. Eğitim programı, ders içinde ve ders dışındaki planlı eğitsel etkinliklerin tümünü kapsar. Türkiye’de eğitim programlarını hazırlama ve geliştirilme görevi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Dairesi’ne verilmiştir. Programların geliştirilmesi, başlı başına bir uzmanlık işi olduğu gibi uzmanlıklar arasında işbirliği ve eşgüdümü gerektiren önemli ve zor bir uğraştır. Bir eğitim programının iyi hazırlanmış olması yeterli değildir. Programın etkili bir şekilde uygulamaya konması da gerekir. Bu konuda okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Derslerin ve ders dışı etkinliklerin planlanması, programlanması, zamanlanması, okul takviminin, ünitelendirilmiş yıllık planların ve günlük zaman çizelgelerinin hazırlanması, ders dağıtım çizelgelerinin hazırlanması, derslik, atölye ve laboratuvarların kullanım programlarının yapılması vb... okul yönetiminin yerine getirmesi gereken işlerden başlıcalarıdır (Akalin, 2009).

Okuldaki eğitim-öğretim sürecine okul programı; okul programına da okulun ve eğitimin amaçları yol gösterir. Bu bağlamda Özden (2004) bir okul programında olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Okul programı, okul toplumunun bütün üyelerinin katılımıyla belirlenmiştir.
- Programda okulun amaçları, açık bir biçimde tanımlanmıştır.
- Okul programı, öğrenci ve velinin beklentilerini karşılayacak niteliktedir.
- Programda öğrencilere ilişkin akademik standartlar belirlenmiştir.
- Okuldaki her şey, öğrencinin öğrenmesini sağlamak içindir.
- Okul programının ve eğitim-öğretim sürecinin içeriği yapılandırılmıştır.
- Sınıf içi süreçler, önceden hazırlanan planlar doğrultusunda yönlendirilir.
- Programda öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.
- Eğitim-öğretimde mükemmellik ve eşitliğe aynı derecede önem verilir.
- Öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere yer verilir.

Başarılı okullarda okul yöneticisinin, okul programına ve eğitim- öğrenme sürecine aktif bir şekilde önderlik ettiği görülmektedir. Okulda yürütülen etkinliklere

eğitim programı açısından bakıldığında, okul yöneticisinin görevinin ğretim lideri olduğu ortaya çıkmaktadır (Őnal, 2008).

1.3 Öğretim Liderliği

Kaliteli bir eğitim okul yöneticilerinin liderlik yapabilme yetenekleri ile paralellik göstermektedir. Okul yöneticilerinden, geleneksel okul yöneticiliği yapısından çıkararak hem etkili bir yönetici hem de etkili bir lider olmaları beklenmektedir. Okul yöneticisinin yönetim anlayışının temelinde eğitim öğretimin kalitesini yükseltmek ve ğretmen, ğrenci ve ğretim programı arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak vardır. Bu durumda yöneticisinin ğretim liderliği rolü ön plana çıkmaktadır. Bir ğretim lideri olarak okul yöneticisi, becerilerini kullanarak öğretmenler ve öğrenciler üzerinde farklılık yaratarak okulun etkililiğini artırmalıdır.

ğretimsel liderlik; iyi bir ğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (elik, 1999). ğretimsel liderlik rolünü benimseyen okul yöneticisi bireysel çalışmalarının yanı sıra yakın çevresine yönelik çalışmalar da yaparak, kendi gelişiminin yanı sıra okulunu da istenilen başarı seviyesine ulaştırabilir. Őıřman (2004) ğretim liderliğini, eğitim işini benimsemek için yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurumunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılması olarak tanımlamıştır. ğretimsel liderler yüksek standartlar koyarlar, sık sık sınıfları dolaşırlar, öğretmenlerin denetimine ve değerlendirilmesine önem verirler. Bunlara ek olarak ğretim programlarını planlayıp değerlendirerek öğrenme için olumlu bir hava yaratırlar (Hallinger ve Murphy, 1985). Özden (1998) okul yöneticisinin asıl yerinin geniş makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu söylemiştir. Bu, okul yönetiminde yeni bir anlayışı getirmektedir. Okul yöneticisinin zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, ğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir. Őıřman (2004) bu durumu okul yöneticiliğinin bir büro memurluğu olmadığı, okulu odasından vereceği emir ve talimatlarla ynetmemesi gerektiği şeklinde açıklamıştır. Danley ve Burch (1978) ğretimsel liderlerin bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamışlar ve bu özellik ve becerileri kişisel, mesleki ve yönetsel özellikler olmak üzere üç grupta toplanmışlardır. ğretimsel lider olan bir yöneticinin kişisel özelliklerinden bazıları şunlardır: Öğrenci ve öğretmenlere gerçek ilgi ve anlayış gösterirler, iyi bir mizah duygusuna

ve arkadaşça davranışlara sahiptirler, kendilerine kolayca yaklaşılabilen kişilerdir, öğretmenlerin fikirlerini dinler ve iyi olanlarını kullanırlar, öğretmenlerin fikirlerinin neden kabul edilmediğine ilişkin nedenler gösterirler, anlaşmazlıkları yorumlamaksızın açık tartışmaları destekler ve kabul ederler, kendi görüşlerini astlarına iletme yeteneği ve isteğindedirler, doğruluk dürüstlük ve güvenilirlik sergilerler, astları ile olan ilişkilerinde konumsal statülerini vurgulamazlar, onlara arkadaşça yaklaşırlar, öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnekler, okulları ile gurur duyduklarını ifade ederler. Öğretim liderinin mesleki özelliklerinden bazılarını sıralayacak olursak; öğretimsel liderler toplumda meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibidirler ve güncelliklerini korurlar, öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar, düzenli olarak okuldaki sınıfları ziyaret ederler, öğretmenler için yararlı hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar, öğretmenleri mesleki gelişmeleri için güdümler ve onlara kendi gizil güçlerini anlamaları için yardım ederler, yeni fikirleri denemeye çalışan öğretmenleri desteklerler, öğretme ve öğrencilerle ilgili sorunları olan öğretmenlere yardım ederler, sorunları çözmeyi denemek ve yardım etmek için isteklidirler, olumlu pekiştirici verirler, yapıcı eleştiriler yaparlar, güçlü kurumsal temellerini uygulamaya yansıtırlar, meslek ahlakına uyarlar, diğer insanların değerlerine saygı gösterirler. Öğretim liderinin yönetsel özellikleri ise şöyledir: Öğretimsel liderler öğretmenlerin devamlarını sağlamak için onların ders programlarını iyi ayarlarlar, sadece olağanüstü durumlarda ya da bir haberi duyurmak için değil, öğretmenlerle doğrudan etkileşimde bulunmak için toplantılar düzenlerler, sorumluluğu dürüst ve eşit olarak dağıtırlar, öğretimsel olarak yeterli bir davranış içinde görevlerini yerine getirirler, öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına dikkat ederler, öğretmenlerin karar sürecine yeterli bir şekilde katılmalarını sağlarlar, politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler, yeterli ve doğru kararlar verebilmek için bilgi toplarlar, tüm personele taraf tutmadan eşit davranırlar, öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmalarını sağlarlar, sorularla, sorunlarla ve tartışmalarla derhal ilgilenirler (Tanrıöğen, 1996).

Öğretim liderliği üzerinde yapılmış çalışmalar sonucunda, öğretim liderliği davranışının temelini öğretim odaklı davranışların oluşturduğu yargısına varılmıştır. Öğretim liderliği mevcut diğer liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretim liderliği, okul ve sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul ve sınıf ortamında öğretimin gelişmesine önem verilmesi temelinde öğretim liderliği davranışı olan

etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticisi öğretim lideri olarak yetiştirilebilir. Bir okul yöneticisi öğretim lideri olabilmesi için belli kişisel özelliklere sahip olmaktan çok bir yetiştirme biçimi içinde kendini geliştirmesi gerekir. Öğretim liderliği, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Bu rol ile beraber öğretim lideri olan okul yöneticisi, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir. Öğretim lideri, öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesinin düşüklüğünü önlemeye çalışır ve bu anlamda, öğretimin kalitesini izlemeye yönelmiş bir liderlik yaklaşımını sergilediğini söyleyebiliriz (Çelik, 1999).

Okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarına bakılarak okulun sonuçları üzerinde hiç de küçümsenmeyecek kadar etkisi olduğu açıktır. Okul yöneticisi, okul sonucu deyince akla ilk gelen öğrenci başarısı üzerinde bir öğretmen kadar etkisi olmasa da bu başarıyı oluşturan temel etkenlerin oluşumunda söz sahibidir. Ancak öğrenci başarısı sadece öğrencinin akademik alandaki başarı anlamına gelmemelidir. Akademik başarı ile birlikte öğrencinin; problem çözebilme yetisi, öğrenmeye karşı tutumu, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilmesi, kişilik gelişimini olumlu olarak tamamlayabilmesi, olaylar karşısında analitik ve yaratıcı düşünceye sahip olabilmesi başarı kavramının kapsamı içerisindedir. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretim liderliğindeki başarı, öğretmen ve öğrencinin başarısı ile doğru orantılıdır.

Öğretmenlerini yeniliklere karşı ilgili tutabilen, yeni bir program uygulama söz konusu olduğunda öğretmenlerini cesaretlendiren, değişen eğitim sistemi ile birlikte yeni öğretim stratejilerini üretmede öğretmenine destek veren okul yöneticisi yöneticilik özelliğinin üzerine çıkarak okuluna ve öğretmenlerine liderlik yapmaktadır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları ortamlar ve karşılaştıkları sorunlar bazı yönleriyle birbirinden farklılaşabilirse de konuyla ilgili çalışmalarda, öğretim liderliğiyle ilgili bazı temel boyutlar geliştirme çabaları olmuştur. Bunlar birbirleriyle benzerlikler ve farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmalardan bazıları ve araştırmalardan çıkan boyutlar şöyledir (Şişman, 2002): Weber (1989), öğretim liderliğinin, okul misyonunu tanımlama, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, öğretmenleri gözleme ve dönüt verme, program ve öğretimi yönetme, öğretim programını değerlendirme olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Krug

(1992) ise okul yöneticilerinin davranış boyutlarının, okul misyonunun tanımlanması, program ve öğretimin yönetimi, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretim ikliminin geliştirilmesi şeklinde ve Weber'in sınıflamasına benzer beş boyut olarak ifade etmiştir. Adrews ve Soder (1987), okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili dört temel boyuttan söz etmişlerdir. Bunlar; kaynak sağlayıcılık, öğretim konusunda bizzat kaynaklık etme, model olma, okul ortamında görünme, davranışlarından oluşturulmuştur. Blank (1987), altı boyut belirlemiştir ve şu şekilde sıralamıştır: öğretimin iyileştirilmesi, amaçlarda uzlaşma sağlanması, okul kadrosunun geliştirilmesi, toplum-çevre desteğinin sağlanması, okul kadrosunun planlamaya katılması, yöneticinin otorite sahibi olması. Heck ve arkadaşları (1990), okul yönetimi boyutu, iklim boyutu, öğretimin örgütlenmesi boyutu olmak üzere temelde üç boyut ortaya atmışlardır. Bamberg (1990) öğretim lideri olan okul yöneticilerini kaynak sağlayıcı, öğretimin kaynağı olan kişi, etkili bir iletişimci ve mevcut durumu gören kişi olmak üzere dört temel davranışa sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi; bir okulun misyonunu ve amacını gerçekleştirmek için personel ve kaynakları düzenler, program ve öğretim hakkında bilgilerini öğretir. Bir öğretim kaynağı olarak; öğretim programının sürekli gelişimi için beklentileri düzenler ve aktif bir şekilde personeli geliştirmeyi başarır ve farklı öğretim stratejilerini kullanmaya personeli cesaretlendirir. Etkili bir iletişimci olarak; okul amaçlarına bağlılık model olarak davranır, öğretim hedeflerinin vizyonunu açıklar ve böylece öğretimin planlaması ile hedeflere ulaşmayı birleştirmeyi amaçlar, öğretim ve öğretmen davranışları için açık performans standartları koyar. Mevcut durumu gören kişi olan okul yöneticisi; sınıfları gezer, branş ya da sınıf öğretmenlerinin toplantılarına katılır, öğretimle ilgili tartışma materyallerine ulaşabilir, personel geliştirmeye aktif olarak katılır.

Hallinger ve Murphy (1985)'nin okul, program ve öğretim konularıyla ilgili dokümanların taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanarak geliştirdikleri ve konuyla ilgili araştırmalarda birçok araştırmacı tarafından da kullanılan araçta söz konusu davranışlar, üç temel boyutta toplamıştır. Bunlardan ilk temel boyut okul misyonunu tanımlamadır. Bu boyut okulun amaçlarını belirleme ve okulun amaçlarını açıklama olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. İkinci temel boyut eğitim programı ve öğretimi yönetme olmak üzere üç alt başlıktan oluşmuştur. Bu alt başlıklar şunlardır: Öğretimi

denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci başarısını izlemedir. Son inceleyeceğimiz temel boyut ise olumlu öğrenme iklimi oluşturmaktır. Bu boyut öğretim zamanını koruma, mesleki gelişmeyi sağlama, sürekli görünme, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrenmeyi özendirici ödüller verme olmak üzere altı alt başlıktan oluşmaktadır.

Bir okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünün ilk boyutu olan okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusu oluşturarak, bu misyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Okulun kesin amaçlarını belirleme ve bu amaçların yerine getirilmesindeki uygulamaların yönetiminde sorumlu kişi öğretim lideri olan okul yöneticisidir. Okul yöneticisi okulun amaçlarının oluştururken benimsenen eğitim felsefesi, kültürel yapı, okulun bulunduğu toplumunun beklentileri ile birlikte eğilim ve yönelimleri, var olan kaynakları dikkate alarak belirlemelidir. Eğer okulun amaçları belli ise, kullanılacak materyallerin, öğretim stratejileri ve yaklaşımların seçimi, başarıyı değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması ve bunlara paralel olarak okulun akademik standartlarının geliştirilmesi çok daha kolay olur. Okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle öğretim programlarının, okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Amaçlar belirlenirken okul yöneticisi gerek öğretmenlerin gerekse öğrenci ve velilerin bilgi ve önerilerine başvurarak ortak ihtiyaçlar doğrultusunda sonuçlar çıkarabilir. Belirlenen okul amaçları statik bir yapıda olmamakla beraber okul yöneticisi liderliğinde değişen ve gelişen koşullara göre tekrar ele alınıp gözden geçirildikten sonra yeniden oluşturulması sağlanmalıdır. Okul yöneticisi eğitim öğretim ortamında yüksek performans almak için okulun amaçlarını açıkça belirlemekle birlikte öğretmenlere, öğrencilere ve velilere bildirmeli ve amaçları benimsetmek için uygun ortamlar sağlamalıdır.

Bir eğitim yerinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için planlı yapılan eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı olduğunu söylemiştik. Eğitim programı kapsamına öğretim programlarının yanında, eğitici kollar (sosyal kulüp ve toplum hizmeti çalışmaları), kutlama ve anma etkinlikleri, sosyal ve kültürel etkinlikler, yetiştirme kursları, eğitim teknolojisi, eğitim araç ve gereçleri, okul-çevre ilişkisi vs. konular girmektedir (Başaran, 1994). Eğitim programının yönetilmesi uzmanlık gerektiren bir iştir. Bu yüzden yönetici, bu

işin daha kapsamlı ve bilimsel olarak yapılması amacıyla okulunda yeni bir yapılanma gerçekleştirmelidir. Bu çerçevede okulda eğitim programlarıyla ilgili bir birim (Program Geliştirme Merkezi) oluşturulabilir (Erdoğan, 2000). Öğrencileri hedeflenen eğitim sisteminin amaçlarına göre yetiştirmek okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. Okulu yönetebilen kişi eğitim programını ve öğretimi de yönetebilen kişidir. Okullarda yapılacak bütün çalışmalar okulların temel süreçlerinden olan eğitim ve öğretim sürecinin daha etkin bir şekilde işlemesi içindir. Bu süreçte sorumluluk öğretmenin yanı sıra okul yöneticisine de aittir. Okul yöneticisinin yürütmüş olduğu çalışmalar bu süreci daha etkili olmasını sağlayabilir. Bu süreçte okul yöneticisinin asıl görevi okulun amaçlarını sınıf içerisindeki uygulamalara dönüştürülmesini sağlamaktır. Geleneksel anlamda okul yöneticisinin 'program yönetimi' kapsamındaki rolü, öğretimle ilgili her türlü kaynak ve materyalleri seçme ve sağlama olarak anlaşılır. Oysa bir okulda okul yöneticisinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesidir. Okulda planlama yapma, öğrenci başarısını arttıracak için öğretimsel liderliğe büyük katkısı vardır. Planlama yapma, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, bunların sürekli olarak göz önünde tutulması ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak durumların oluşturulmasına yardım eder. Okul programları planlanırken öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentileri dikkate alınmalıdır (Şişman, 2004). Eğitim programı ve öğretimi yönetmek, öğretimsel liderlik temel boyutlarından ikincisi olup yönetimin işlevleriyle sıkı sıkıya bir ilişki içerisinde ve öğretmenlerle birlikte çalışmayı içerir. Bu boyutta okul yöneticisinin gerçekleştirmesi gereken işler şöyle sıralanabilir:

1.3.1. Okulun eğitim programının oluşturulması:

Eğitim programı, eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır. Eğitim programı, yalnız okutulacak dersleri, konuları değil, okulun çevresinin ve ortamının olanaklarından yararlanılarak, eğitim işgörenlerince planlanacak tüm eğitsel etkinlikleri de kapsar (Başaran, 2005). Türkiye'de okullarda uygulanan eğitim programı önceden hazırlanmıştır. Okul programının ideal olarak hazırlanması, programın, öğrencinin ve okulun başarısını garanti etmez. Söz konusu programın uygulanabilmesi için okulda diğer koşulları ve öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır.

Bunlar yapılırken üzerinde durulması gereken iki temel kavram, eşitlik ve mükemmelliktir. Yani programda bütün öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olması ve öğrenme sürecine katılması ve herkesin öğrenebilmesi, temel amaç olmalıdır (Şişman, 2007). Okulun bulunduğu çevreye yeterince hizmet edebilmesi, uyguladığı programın çevrenin ilgi ve beklentilerine uygun olmasına bağlıdır. Bu nedenle, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, eğitim programlarının çevre şartlarına uygun bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yolu da eğitim programlarının okul düzeyinde geliştirilmesidir. Eğitim literatüründe, okul düzeyinde yapılan program geliştirme çalışmaları “okula dayalı program geliştirme” olarak adlandırılmaktadır. Okula dayalı program geliştirme; dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Aytaç, 2000). Öğretimsel lider, okul programının içeriğinin hazırlanması aşamasında kalıcı anlamayı ve öğretimi geliştirmeye esas alan içerikleri seçerek programın başarı oranını artırabilir. Bu bağlamda okul programı üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici özelliklerde olabilir. Programın bu özelliklere sahip olması çoklu değerlendirilmeye dayalı geniş kapsamlı içeriği gerekli kılmıştır.

1.3.2.Okul programında beklentilerin dikkate alınması:

Eğitim programları mümkün olduğunca öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı içerikte olmalıdır. Bu sağlandığı takdirde, her öğrencinin ilgi, istek ve yetenekleri oranında başarılı olabilmesini sağlayacak ortam yaratılabilir (Aytaç, 2000). Okul programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün ihtiyaçlarını değil gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır (Şişman, 2007). Eğitimle ilgili yapılan tartışmalarda en çok eleştirilen konulardan biri de ezbere dayalı eğitimidir. Bu noktada okullar, bilginin eleştirel bir biçimde sürekli yorumlandığı ve yeniden üretildiği bir yer olmalı ve okul programları bu ihtiyaca karşılık verecek biçimde hazırlanmalıdır (Titiz, 2001).

1.3.3.Okuldaki programlar arasında koordinasyon sağlanması:

Eğitim programları, yıl içinde uygulanan günlük ve yıllık planlar; aynı ve farklı branştaki öğretmenlerin yaptıkları toplantı kararları, kulüp ve rehberlik çalışmaları, kutlama ve anma programları gibi birçok etkinliği kapsamaktadır. Dolayısıyla bu yoğun program gündeminin eş zamanlı yürüyüp hedeflere ulaşması gerekmektedir. Eğitim programını eşgüdümlemek, eğitim ve öğretimde tüm öğretmenlerin birbiriyle daha çok etkileşim kurmaları ile mümkündür (Hallinger ve Murphy, 1985).

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunludur (Şişman, 2004) Eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. Bu eşgüdüm aynı dersi okutan öğretmenlerin yapacağı toplantılarla sağlanabilir. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfı okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Eşgüdümlemenin en zoru da aynı sınıfı okutan değişik ders öğretmenleri arasında yapılanıdır. Bu konularda okul yöneticisinin öğretmenlere yardımcı olması zorunluluktur. Bu nedenle eş güdümlene toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir (Başaran, 1994).

1.3.4. Programla ilgili materyallerin sağlanması:

Teknolojinin gelişmesi ile eğitimin öğretim boyutunda materyal kullanımını ön plana çıkarmıştır. Ders içerisinde teknolojinin doğru zamanlamada kullanılması şüphesiz öğretimin etkililiğini artıracaktır. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için gerekli girdilerin (eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zaman) etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir. Okul yöneticileri, öğretimsel lider olarak öğretmenlere, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütülmesi amacıyla gerekli kaynakları

sağlamalıdır. Öğretimsel kaynaklardan yararlanma, yeni ve farklı öğretimsel kaynak kullanma konusunda okul personeline örnek olmalıdır. Öğretimsel kaynakların etkin kullanımına ilişkin okul personeline yapıcı geri bildirim vermelidir (Özdemir, 2000). Seçilen kaynaklar öğrenci merkezli öğretimi destekleyici nitelikte olmalı. Teknolojiyi ders içerisinde doğru kullanabilmek ve ders esnasında bilmemekten veya yanlış kullanımdan oluşabilecek zaman kaybını önleyebilmek adına öğretim kadrosuna bilgilendirme olmalıdır.

1.3.5. Programda temel beceriler üzerine yoğunlaşılması:

Okul programının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen temel bilgi, beceri, tutum, alışkanlık düzeyinde davranışların vurgulanması ve uygulamada bunların üzerinde yoğunlaşılması önemlidir. Öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında, etkili okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin yanında, matematiksel işlemler yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme ve yargılayabilme, uygulama gibi beceriler sayılabilir. Demokratik toplumlarda öngörüldüğü gibi öğrenciyi bilgiyi sadece alan değil, yorumlayan üzerinde düşünen, kararlar verip uygulayabilen ve bu aldığı kararların uygulamasından onların sorumlu olduğu düşüncesini yerleştirecek şekilde yetiştirmek gereklidir. (Şişman, 2004). Okulda uygulamaya konulacak program öğrenciye bilgi aktarmaktan çok öğrencinin bilgiye nasıl ulaşabileceği, ulaştığı bilgileri nerde ve nasıl kullanabileceği konusunda yol gösterici olmalıdır. Program öğrencileri ezbere dayalı öğretimden uzak tutmalıdır.

1.3.6. Öğrenci gelişimi konusunda öğretmenlerle toplantı yapmak:

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programlarının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek karşılıklı görüş alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucunda okul programını geliştirme ya da programda değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini geliştirme vb. konularda çalışmalar gündeme gelebilir. Program geliştirme ihtiyaç analizi yapmayı gerekli kılmaktadır. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, müfettiş, testlerden alınacak dönütler, sınıf başarı düzeyleri, uygulanacak anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklik ve iyileştirmeleri belirlemek durumundadır (Şişman, 2007).

1.3.7.Program geliştirme ihtiyaçların belirlenmesi:

Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, müfettiş ve testlerden alınacak dönütler, sınıf başarı düzeyleri, öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler ve uygulanan anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklik ve iyileştirmeler belirlemek durumundadır. Öğrenci performansını değerlendirmede olabileceğince objektif verilerden yararlanmalı; okullar, sınıflar, kademeler arasında karşılaştırmalar yapmalı, öğrenci ve öğretmen performansında mükemmelliği teşvik etmelidir (Şişman, 2007).

1.3.8.Okuldaki zamanın etkili yönetimi:

Planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994). Öğretmenlerin derse geç girmeleri, teneffüs saatlerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin derse geç kalmaları, ders sırasındaki veli ziyaretleri, okul idaresinin isteği neticesinde yapılan kesintiler öğretim zamanını kısıtlayan önemli etkenlerdir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilir. Sınıfta öğrenme zamanının kesilmesini sınırlayan politikaları başarı ile yürüten yöneticiler öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını artırabilirler (Bayraker, 2003). Etili okullarda okul yöneticileri, sahip oldukları zamanlarının çoğunu, önceden tayin ettikleri vizyonu gerçekleştirmek için harcar. Yöneticilerden beklenen zamanın çoğunu ‘gezinerek yönetim’ anlayışı çerçevesinde eğitim-öğretim ortamlarında gözlem yaparak, denetleyerek, bizzat öğretim sürecine katılarak geçirilmektedir (Şişman, 2007).

1.3.9.Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi:

Öğrenci gelişim ve öğrenmelerinin temelini oluşturan okul programının sürekli değerlendirilmesi, öğretimin iyileştirilmesini sağlayacak programların geliştirilmesi gerekir. Okul yöneticisi, okulun öğretim kadrosu ve öğrencilerin çabalarını, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde birleştirebilecek bir okul programının oluşturulmasına, söz konusu programının sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat

katılmakta, beklentilerini ifade emekte, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir (Şişman, 2007).

Okullarda programının uygulanma sürecinde müdürlerin en çok zorluk çektiği aşamalardan biri öğretimi denetleme aşamasıdır. Bu aşamanın zor olmasını denetçilerin ve yöneticilerin denetim yapmasını, öğretmenler geliştirmeye yönelik değil de açık arama olarak algılamalarına bağlayabiliriz. Okul yöneticileri ise bu görevi öğretmenlerle karşı karşıya gelmemek adına yılda en fazla birkaç kez yapılabilen müfettiş denetimlerine bırakmış durumundalar. Yılda birkaç kez yapılan denetimlerde ise genel geçer ve sadece denetim zamanını kapsayan iyileştirmelerden ibaret olmakta. Oysa denetim olayı süreci kapsayarak iyi bir planlama ile okul yöneticisi tarafından yapılabilir.

Başaran (2000), okul yöneticilerine denetim basamağında yol göstermek adına denetimde uygulanacak ilkeleri şöyle belirtmiştir;

- Eğitim iş görenleri değerlidir. Denetim iş görenlerin görevlerini daha iyi yapmalarına yardım eden bir süreçtir; onları küstürmemeli ve engellememelidir.
- Denetim bir takım çalışmasıdır. Denetleyen ve denetlenen iş görenler, yapılan işin değerini saptamaya çalışan bir takımın üyeleridir.
- Denetimde örgütsel önderlik asıldır. Eğitim iş görenlerinin nitelikleri, denetleyenin önder olmasını gerektirir.
- Denetim eğitim iş görenine kendini geliştirme ve kanıtlama, isinde başarılı olma olanağı sağlamalı; bireysel ayrılıkların gelişmesine yardım etmelidir.
- Denetim planlı ve sürekli bir süreçtir.

1.3.10.Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme:

Bir okulda uygulanan eğitim programının hangi ölçülerde amacına ulaştığını yani ne derecede başarılı olduğunu anlayabilmek için okul yöneticisi okulun başarı durumunu ve öğrencilerin performanslarını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve gerekli önlemleri almalıdır. Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı, bazı ölçme araçlarıyla (sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir, yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, anlamlı

değildir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir. Ayrıca öğrenci değerlendirme raporları, veli değerlendirmeleri ve öğrenci ürün dosyalarının okulca değerlendirilmesi, okulun amaçlarına ulaşma durumunun sürekli gözden geçirilmesi okul gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır (Şişman, 2007).

1.3.11.Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi:

Okul yöneticisi, birçok eğitimsel yapıyı anlayabilme ve öğrenci başarısı üzerinde etkili rol oynama becerisine sahip olmalıdır. Öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarısı için gereklidir. Öğrenciler, başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul yöneticisi, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004).

Bir okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünün son temel boyutu olumlu öğrenme iklimi oluşturmaktır. Bir okulun öğrenme iklimi, işgören ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen düzgü ve tutumlarını ifade eder. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretim lideri olmak isteyen okul yöneticileri öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve işgörenler ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentileri açık ve net olarak ifade eden standartlar belirleyerek ve çabaları ödüllendirerek öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler. Bu boyutla ilgili olarak öğretim zamanını koruma, mesleki gelişmeyi sağlama, sürekli görünür olma, öğretmenlere özendirici ödüller verme, akademik ölçünler geliştirme ve uygulama, öğrenmeyi özendirici ödüller verme işlevlerini yerine getirirler (Gümüseli, 1996).

Okul yöneticisinin öğretimsel liderliğini sınırlayan bazı etmenler söz konusudur. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

Bürokratik ve yasal etmenler: Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma yöneticiyi daha çok formal lider

olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine olanak yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 2000).

Zaman sınırlılığı: Öğretim liderleri tüm davranış boyutlarını yerine getirmede zamanı kullanmaya yönelik bazı problemler yaşayabilirler fakat etkili bir öğretimsel liderinin bir özelliği zamanı iyi kullanabilmesidir. Yöneticiler zamanı planlarken önceliği eğitim ve öğretimle ilgili konulara verebilmeli, gerektiğinde yetki devrini de kullanabilmelidir.

Yönetici rolüne ilişkin farklı beklentiler: Okullardan ve okul yöneticilerinden beklenen davranışlar toplumun yapısına göre değişim göstermektedir. Bu değişimi toplumun sosyoekonomik durumu büyük ölçüde etkilerken teknolojik değişimlerin etkisi de söz konusudur. Buna bağlı olarak da okul yöneticisinden merkez ve il yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin bekledikleri roller de değişmektedir ve artmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik gösterme davranışını zorlaştırmaktadır.

Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği: Ülkemizde okul yöneticileri öğretmenlik mesleğinden gelmektedir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar genel olarak eğitim programı ve öğretim, özellikle de ilgili öğretmenlik dalı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu programlar yönetim alanındaki becerilerin öğretilmesi bakımından yetersizdir. Bu nedenle eğitim programı ve öğretimle ilgili olarak okul yöneticilerinin davranışlarını yönlendiren yeni stratejiler çoğu zaman bu programların kapsamı dışında kalır. Diğer yandan okul yöneticisi yetiştirme programlarının çoğu genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Bu durum yine okul yöneticilerinin öğretim liderliği alanında yetersiz olarak görevi sürdürmelerine yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlik programlarında kazandırılan becerilerin bir kısmı da geçen süre içerisinde ya zayıflamakta ya da unutulmaktadır (Gümüşeli, 1996).

1.4.Problem Durumu

Her alanda var olan bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumsal değişimin merkezi olan eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Eğitim sistemindeki bu değişiklikler bu sisteminin önemli öğelerinden biri olan eğitim yöneticilerinin görev ve rollerinde önemli değişmelere yol açmıştır. Okul yöneticileri bu değişim sürecine ne kadar etkin katılırlarsa ve bu yönde ne kadar

kendilerini geliştirirlerse öğretmenleri o kadar etkileyecekler ve onlarında bu değişime direnç göstermelerini en aza indireceklerdir. Bunun bir sonucu olarak okul yöneticileri ve öğretmenler daha koordineli bir şekilde çalışacaklardır.

Bazı çalışmalar ise, okul yöneticilerinin geleneksel rol ve sorumluluklarının değiştiğini, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının, liderlik, iletişim, grup süreçleri (takım kurma, sosyalleşme, örgütsel bütünleşme) program geliştirme, öğretme ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı başlıklar altında toplandığını göstermektedir (Şişman ve Turan, 2004). Bir okulun etkili okul olması ile öğretim liderliği arasında sıkı bir bağ olduğunu söyleyebiliriz. Okulunu başarılı ve etkili kılmak isteyen okul yöneticisi okul içerisinde yer alan değişkenleri etkileyerek öğretimsel liderlik özelliklerini ön plana çıkarmalıdır. Bir okulda da okul yöneticilerinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programlarının işleyişinin etkin yönetimidir. Okulun temel girdilerinden biri programdır. Programların başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarılı okullarda okul yöneticisi, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümünde önemli rol oynamaktadır. Öğretim liderliğinden de beklenen okul programına ve öğretim öğrenme sürecine önderlik etmesidir (Şişman, 2004).

Okul yöneticisi dışında, okuldaki bütün öğelerin değişmezliği sağlandığı zaman, okulda birçok durumun, davranışın ve düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değiştiği söylenebilir (Açıkalın,1998). Öğretim liderinin okul programında ve öğretim sürecinde başarılı olması programlarının yönetimi ile ilgili sahip oldukları yeterliliklere önemli ölçüde bağlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada; Bursa il merkezinde yer alan özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.5 Problem Cümlesi

İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

1.5.1 Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre değişmekte midir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri yaşlarına, cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre değişmekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri yöneticilerinin kıdemine göre değişmekte midir?

1.6 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yöneticilerin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda okul yaşamına çok fazla katkıda bulunan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algıları dâhil edilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmesine bu gelişim ile beraber okulun daha etkili işlemesine, öğretmenlerin mesleki alanda gelişimine, öğrencilerin ilerlemesine, eğitim ve öğretim işlerinin daha sağlıklı yapılmasına, olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada da hem özel ilköğretim okulları hem de kamu ilköğretim okulları açısından okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerileri araştırılmaktadır. Çalışmaya özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin dâhil edilmesi önemli görülmektedir. Çalışma okul yöneticilerinden sadece müdürleri kapsamaktadır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinden gösterilmesi beklenen eğitim programlarının yönetme becerilerine ilişkin bir eksiklik varsa bunu belirlemek ve bu yöndeki eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunmak açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

1.7 Sınırlılıklar

Araştırma 2010 – 2011 öğretim yılı Bursa ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve tesadüfî olarak seçilen 240 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır.

2.BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda eğitim programının kapsamı içinde yer alan öğretim programının yönetimi ile ilgili okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları içeren çalışmalar incelenmiştir. Öğretim liderliğinin üç temel boyutundan biri olan *eğitim programını ve öğretimi yönetme* boyutuna ilişkin sonuçlar üzerinde durulmuştur.

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenin okul öğretim liderliği ve okul iklimine ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin okul iklimini değerlendirmesi, matematik ve okuma alanında öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonunda yöneticilerin kendilerini değerlendirdikleri öğretim liderliğinin, misyon tanımlama, program ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve destekleme, öğrenci gelişimini gözetleme ve öğretim ikliminin gelişmesine yardımcı olma boyutları ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konulu çalışma İstanbul ilindeki 110 ilköğretim müdürü ile örneklem alınan her okuldan, toplam 220 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın amacı İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

- Müdür algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinden, okulun amaçlarını açıklama varlığını hissettirme öğretmenleri çalışmaya özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görülmüştür.
- Okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, akademik standartlar

geliştirme ve uygulamadan oluşan yedi görevi çoğunlukla yerine getirdikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, müdürler kendilerini öğretim liderliği konusunda yeterli görmektedirler.

- Öğretmenlere göre ise müdürler, kendi algılarından daha düşük derecede bu görevler yerine getirmektedirler.
- Hizmet içi eğitim kurslarına 1-2 kez katılan müdürler, hiç katılmayanlara göre eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, son olarak da öğrencileri öğrenmeye özendirme anlamı olarak daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” konulu çalışmada Kars il merkezinde bulunan 14 ilkokul ile 4 ilköğretim okulunun birinci kademesinde çalışmakta olan 160 öğretmen örneklem olarak alınmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir.
- Genç öğretmenleri kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerini daha olumsuz olarak algılamaktadırlar ve bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere göre daha düşük ve olumsuz yöndedir.
- Öğretmenler, müdürlerinden ortanın üzerinde bir öğretimsel liderlik beklentisi içerisindeyler. 21-30 yıl arası öğretmenler kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az beklentiye sahiptirler. Öğretim liderliğinin tüm boyutlarında öğretmen algıları düşük, beklentileri ise algılarına göre daha yüksektir.

Şişman (1997) ilköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini 5 boyutta incelemiştir. Bu boyutlar şunlardır:

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okuldaki öğretmenlerden anketle sağlanan verilere bağlı olarak müdürlerin ortalama olarak dördüncü boyutta yer alan davranışları “ara sıra”, diğerleri ise” çoğunlukla” yerine getirdikleri belirlenmiştir. Kıdem, öğretim liderliği davranışlarının gösterilmesinde önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğretim liderliği davranışları, okulların buldukları sosyo-ekonomik çevre yönünden genelde pek farklılaşmamaktadır. Okulların akademik başarı düzeyleri ile öğretim liderliği davranışları arasında da kısmen bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, müdürlerin özellikle “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda daha yetkin duruma getirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çalhan (1999), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği” çalışmasını Kadıköy ilçesinde yer alan 21 resmi ilköğretim okulunu örnekleme olarak yapmıştır. Araştırmada veri aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, Gümüşeli (1996) tarafından hazırlanan ölçek doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalhan, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme ve eğitim programını eşgüdümleme görevlerini çoğunlukla, öğrenci başarısını izleme görevini ise ara sıra yerine getirdiklerini tespit etmiştir.

Kaykanacı (2000), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman araştırmasında verilerin analizi sonunda, binanın eğitime hazırlanması; yönetim işlerini planlama; derslerin amacına uygun olarak yürütülmesini sağlama; başarıyı değerlendirme; öğrenci kayıt kabul ve devam işleri; personele uygun çalışma ortamı hazırlama; is bölümü yapma; büro işleri; okul-aile işbirliği; okulu çevreye tanıtmaya, pek çok derecede önemli ve çok zaman alan işler olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin zamanlarını eğitim ve öğretime daha az ayırdıkları görülmüştür.

Akgün (2001), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” araştırmasını Bolu il merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında gerçekleştirmiştir. Araştırmacı nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aşamasından görüşme yöntemleri içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri kartopu/zincir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitim programı ve öğretim

sürecinin yönetimi boyutuyla ilgili olarak ilköğretim okul müdürlerinin tamamı sınıflarda gözlem yapmaktadır. İlköğretim okul müdürlerinin çoğunluğu öğretimi ve öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt olarak almakta, öğretmenlerin belirgin güçlü ve zayıf yönlerinin sicil raporunda belirtme etkinliğini yerine getirmekte, gözlem sonrası öğretmenleri bilgilendirmek için zaman ayırmaktadır. Okul müdürlerinin, eğitim programını koordine etmede; eğitim programının okulda uygulanması sırasında koordinasyonu sağladıkları; okulda uygulanan programın etkililiği ile ilgili karar verirken okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlandıkları; ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinin amaçlarla tutarlı olmasını sağlamaya çalıştıkları; yapılan planların incelendiği ve bu planlara uygun olarak öğretim etkinliklerinin yürütülmesini kontrol ettikleri; materyallerin incelenmesi ve seçimi görevini öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin çoğunluğu öğrenci başarısını izlemekte ve öğrenci başarısı hakkında öğretmenlerle konuşmaktadır. İlköğretim okul müdürlerinin çoğunluğu okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğretmenlere ve öğrencilere bilgi vermektedir.

Newlove (2005), “Yöneticilerin Bir Program ve Öğretim Lideri Olarak Rollerini Algılamaları” adlı araştırmasını Saskatchewan şehrinde bulunan altı ilköğretim okul müdürüyle görüşme yoluyla yapmıştır. Newlove, yaptığı bireysel ve grup görüşmeleri sonucunda program liderliğiyle ilgili altı boyut ortaya koymuştur. Bunlar; *“liderliğin insani boyutu, liderliğin değişen paradigmaları, liderlik tarzları, değişen zamana göre liderlik yapabilme, örgütsel yapı, eğitimdeki değişmelerde ihtiyaç duyulan destek”* tir.

İnandı ve Özkan (2006) ‘ Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?’ adlı araştırmalarında okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır.

Sözüeroğlu (2006) ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi’ adlı araştırmasında okul müdürlerinin araştırmada yer alan on bir görev içerisinden; okun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalıştırmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerinin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ise ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalıştırmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ise ara sıra yaptıklarını belirtmişlerdir.

Aksoy (2006), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” çalışmasını Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim yöneticileri ve öğretmenleriyle yapmıştır. Şişman’ın okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olan anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aksoy, ilköğretim okul yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi boyutunu değerlendirdiğinde çoğu zaman yerine getirdiklerini tespit etmiştir. Ancak bu rolün diğer rollere oranla daha alt düzeyde gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Bunun sebebini okul yöneticilerin idari işlere daha çok zaman ayırıyor olmalarını göstermiştir. İlköğretim okul yöneticilerin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

Cheng (2006), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Rollerini Algılamaları ve Performansları” adlı araştırmasını Tao Yuan, Hsin Chu, Miao Li ilçelerinde 341 ilköğretim okul yöneticisiyle yapmıştır. Araştırmacı bu çalışmada nicel verilerden yararlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim okul yöneticilerin program liderliği rol algılamaları yüksektir. Farklı geçmişe sahip yöneticilerin program liderliği rol algılamaları arasında farklılık yoktur. Yaş, yöneticilikteki süre ve meslekteki toplam süre gibi yöneticilerin geçmişiyle ilgili

değişkenler program liderliği performansını etkileyebilecek önemli değişkenlerdir. Yöneticilerin program liderliği performansları arasında programın oluşturulması ve uygulanması ve kitap seçimi en yüksek performanslardır. Bunları; programın vizyon ve hedefleri, öğretim planları, desteklenmesi takip etmektedir. Program geliştirme ilkeleri, program değerlendirme ve akademik çalışmaların düzenlenmesi gibi performanslar geliştirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok okul, programlarını program vizyonu doğrultusunda oluştururken birkaçı program değerlendirmesi yapmaktadır. Program liderliği rol algılamalarıyla program liderliği performansları arasında olumlu ilişki vardır. Yöneticilerin program liderliği algıları ne kadar yüksekse program liderliğini o derece daha iyi yerine getirebilirler.

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan “Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderliklerine Karşı Algıları” adlı çalışmada amaç okul müdürlerinin öğretimsel liderliği kullanma miktarlarının öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesidir. Çalışmaya Missouri eyaletinden 200 öğretmen ve 200 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmenler için müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını kullanma algıları müdürlerin algılarına göre çok düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Can (2007) “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği” konulu araştırmasında Kayseri il merkezinde on yıldır eğitim öğretimini sürdüren tüm ilköğretim okulu yöneticileri ve her okuldan 5 öğretmen ile denetmenlerin yüzde 50’sine ölçeğin ulaştırılması hedeflenmiş ve bunlardan dönen 235 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre müdürler, yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip bulunma, programla ilgili araç-gereçlerin (kitap, dergi, görsel, işitsel malzemeler) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma, öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen yönetici iletişimini sağlama, öğretim program ve planlarının sınıftaki uygulamalarını izleme, sınıf uygulamalarında öğretmenlere etkili rehberlik yapma, programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilme, program hedeflerine ulaşabilme düzeyini izlemek üzere program değerlendirme çalışmaları yapılmasını sağlama yeterliliklerini ‘Az’ düzeyde sahip

olduklarını tespit etmiştir. Okul müdürlerinin, okuldaki eğitim programları arasında koordinasyon sağlayabilme, öğretim programlarının güçlü-zayıf yönlerini belirlemek üzere öğretmenlerle işbirliği içerisinde bulunma, öğretmenlerin yeni öğretim programlarını ve öğretimsel materyalleri uygulamaya koymalarını sağlama, programların uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabilme, öğretim programları plan ve hakkında velileri bilgilendirme yeterliliklerine “Orta” düzeyde sahip olduklarını tespit etmiştir. Okul müdürlerinin dönem içindeki program uygulamalarıyla ilgili etkinlikleri, dönem başı toplantılarında öğretmenlerle birlikte planlama, programın anlaşılması ve program amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları (teknoloji, kitap vs.) sağlama, sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik etme yeterliliklerinin “Çok” sınırında olduğunu tespit etmiştir.

Demiral (2007) ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları’ adlı çalışması sonucunda, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında paralellik ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler misyon ve vizyon belirlemenin yönetimin işlevleriyle olan ilişkisi, öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yönetim işlevleriyle ilişkisi ve olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutlarında her zaman, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda ise çoğunlukla seklinde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında dört boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, eğitim programı ve öğretimi yönetmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda öğretmenlerin, olumlu öğrenme iklimi geliştirmenin yönetim işlevleriyle olan ilişkisi boyutunda da müdürlerin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Buyrukçu (2007) ‘Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini’ adlı araştırması nicel bir araştırma olup, tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 20 ilköğretim okulunda görev yapan 41 okul yöneticisi (müdür, müdür yardımcısı) ve 208 sınıf öğretmenin görüşlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan on boyut içerisindeki görevlerden; “Eğitim Programını Koordine Etme” görevini “Her Zaman”; bunun dışında kalan dokuz görevi ise “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan öğretimsel liderlik görevlerinden; “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. Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Öğrenci ilerlemesini izleme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer boyutlara ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dönmez (2008) ‘Resmi İlköğretim Okulları Müdürleri İle Özel İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği) adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin “okulun amaçlarını geliştirme”, “okulun amaçlarını açıklama”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “eğitim programını koordine etme”, “öğrenci başarısını izleme”, “öğretim zamanını koruma”, “varlığını hissettirme”, “öğretmenlere özendirici ödüller verme”, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” davranışlarının hepsini de “çoğunlukla” yaptıklarını belirtmişlerdir.
- Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin “okulun amaçlarını geliştirme”, “okulun amaçlarını açıklama”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “eğitim programını koordine etme”, “öğrenci başarısını izleme”, “öğretim zamanını koruma”, “varlığını hissettirme”, “öğretmenlere özendirici ödüller verme”, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” davranışlarının hepsini de “çoğunlukla” yerine getirdikleri yönünde görüş bildirirken, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler bu davranışların okul müdürleri tarafından “her zaman” yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmen görüşlerine göre

resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını özel ilköğretim okulu müdürlerine göre daha düşük düzeyde yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

- Okul müdürleri kendilerinin “okulun amaçlarını geliştirme”, “okulun amaçlarını açıklama”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “eğitim programını koordine etme”, “öğrenci başarısını izleme”, “öğretim zamanını koruma”, “varlığını hissettirme”, “öğretmenlere özendirici ödüller verme”, “öğretmenlerin meslek gelişimini sağlama”, “akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” davranışlarının tümünü “her zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.
- Resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri kendilerinin “okulun amaçlarını geliştirme”, “okulun amaçlarını açıklama”, “öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “eğitim programını koordine etme”, “öğrenci başarısını izleme”, “varlığını hissettirme”, “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, “öğrencileri öğrenmeye özendirme” davranışlarını “çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtirken “öğretim zamanını koruma”, “öğretmenlere özendirici ödüller verme” ile “akademik standartlar geliştirme ve uygulama” davranışlarını ise “her zaman” yerine getirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri ise bu on bir davranışın hepsini de “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Çakıcı (2010) ‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği

Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya ili Örneği)’ adlı araştırmasında şu sonuçları elde etmiştir: Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışları çoğu zaman gerçekleştirdiklerini düşünürlerken, yöneticiler bu davranışlarını her zaman gerçekleştirdiklerini düşünmektedir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen görüşleri yine kıdem değişkenine göre okul ortamı, “eğitim öğretim süreci” ve öğretmen geliştirme boyutlarında farklılaşmazken yönetim becerileri boyutunda değişmektedir. Çalıştıkları okullarda öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler, öğretmen sayısı daha az olan okullarda çalışan öğretmenlere göre yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını daha düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya ders öğretmeni olup olmama durumlarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine

yönelik görüşleri “yönetim becerileri, “okul ortamı geliştirme” ve “öğretmen geliştirme “boyutunda farklılaşırken, eğitim öğretim süreci boyutunda farklılaşmamaktadır.

Gülbahar (2010) ‘Öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinden bekledikleri rollere ilişkin görüşleri’ adlı çalışmasında öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinden bekledikleri rollere ilişkin görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinden bekledikleri rollerin öğretimsel liderlik rolleri olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, program uygulamalarını ve öğretimi yönetme, kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlama, denetleme ve ölçme değerlendirme, eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme” öğretimsel liderlik rollerinin tamamını çoğu zaman gerçekleştirmektedir. Okul yöneticileri “program uygulamalarını ve öğretimi yönetme” boyutundaki rolleri çoğu zaman yerine getirmektedir. Okul yöneticileri “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama” boyutundaki rolleri çoğu zaman yerine getirmektedir. Okul yöneticileri “denetleme ve ölçme değerlendirme” boyutundaki rolleri çoğu zaman yerine getirmektedir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme araçlarının geçerlik, güvenirlik değerleri ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin öğretmen algıları belirlenmektedir. Araştırma genel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Bursa il merkezinde yer alan 294 ilköğretim okullunda görev yapan 5844 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa ili ilköğretim okullarından tesadüfî yöntemiyle örneklem seçilen 24 okulda görev yapan 240 adet öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 120 tanesi kamu okullarında görev alırken geriye kalan 120 öğretmen ise özel okullarda görev almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul değişkenine, yaşına, cinsiyetine, kıdemine ve yöneticilerinin kıdemine dair dağılımlar Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verileri

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Okul Türü		
Özel	120	50,0
Devlet	120	50,0
Yaş Aralığı		
20 – 35	172	71,7
36 – 45	48	28,3
46 ve üzeri	20	8,3
Cinsiyet		
Kadın	108	45,0
Erkek	132	55,0
Kıdem		
1 -5 yıl	16	6,7
6 – 10 yıl	126	52,5
11 – 15 yıl	54	22,5
16 – 20 yıl	20	8,3
21 – 25 yıl	15	6,3
25 yıl ve üstü	9	3,8
Yönetici Kıdemi		
1 -5 yıl	154	64,2
6 – 10 yıl	49	20,4
11 – 15 yıl	35	14,2
16 – 20 yıl	2	0,8
Toplam	240	100,0

Örneklem grubunun okul değişkenine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 120'si (% 50) özel, , 120'si (% 50) devlet okulunda görev yapmaktadır.

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 172'si (% 71,7) 20-35 yaş, 48'i (% 20) 36-45 yaş, 20'si (% 8,3) 46 yaş ve üstü yaş aralığındadır.

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 108'si (% 45) kadın, 132'si (% 55) erkektir.

Örneklem grubunun kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 16'sı (% 6,7) 1-5 yıl, 126'sı (% 52,7) 6-10 yıl, 54'ü (% 22,5) 11-15 yıl, 20'si (% 8,3) 16- 20yıl, 15'i (% 6,3) 21-25yıl, 9'u (% 3,8) 25 ve üstü yaş aralığındadır.

Örneklem grubunun yöneticilerinin kıdem bilgilerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin 154'i (% 64,2) 1-5 yıl, 49'u (% 20,4) 6-10 yıl, 35'i (% 14,6) 11-15 yıl, 2'si (% ,8) 16- 20yıl yaş aralığındadır. Örneklem grubuna ölçek uygulaması esnasında yönetici kıdemini okul yöneticisi ile çalışma süresi olarak düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı; 2 farklı bölümden oluşmuştur. İlk bölüm tanıtıcı bilgi formudur. Veri toplama aracının 2. bölümündeki veriler Yıldız (2008) tarafından geliştirilen “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu çalışma, eğitim programlarının yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerinin ölçülmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada çok boyutlu bir yaklaşım izlenerek, yönetim faaliyetlerinin eğitim programlarının kapsamı dikkate alınarak geliştirilmiştir. İlgili literatür taraması yapılarak belirlenen dört faktöre göre maddeler yazılmıştır. Maddeler yazılırken program uygulama öncesi, program yapısı, programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yerine getirilmesi gereken yönetsel faaliyetlerden yararlanılmıştır. Eğitim programları ile ilgili yönetici yeterlilikleri ölçeğinde bulunan 4 faktör aşağıda verilmiştir. Bunlar;

Öğretim Programlarının Uygulama Öncesi ile İlgili Boyutlar: Eğitim programlarının uygulanmasında etkin rol oynayacak olan okul yöneticilerinin uygulama öncesinde yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Uygulanacak eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi için programın uygulamasında gereken ortamı oluşturması beklenmektedir.

Öğretim Programlarının Yapısı Boyutları: Okul yöneticilerinin uygulanacak programın başarısı için, programın öğeleri, yaklaşımı kısacası programın yapısı konusunda genel bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Öğretim Programlarının Uygulama Süreci Boyutları: Programların uygulama sürecinde okul yöneticilerinden, öğretmenlerle toplantılar yapması, belirlenen problemlere çözüm bulması, programın gerekliliklerinin doğru bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında veriler toplanması gerekir.

Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutları: Okul yöneticisinin görevlerinden biri de programların sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir. Dolayısıyla okul yöneticisinin, söz konusu süreçler ve bunların içinde yer alan diğer alt süreçler hakkında bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Yıldız, 2008).

Öğretim programları yeterliliği ile ilgili müdür yeterlilikleri ölçeği geliştirirken mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin mantıksal geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 191 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Adayların, kapsam geçerliği tamamlanmış olan *Türkçe formu Hiçbir Zaman, Nadiren, Genellikle, Her zaman* olmak üzere 4'lü likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir.

Ölçek başlangıçta 43 maddeden oluşmaktaymış. Yapılan faktör analizi sonucunda, belirlenen 4 faktörün herhangi birine ait ağırlığı 0,30 un üstünde yer almayan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 4 alt ölçekte toplanmıştır. Elde edilen faktör yükleri .377- .765 arasında değişmektedir. Ayrıca 43 maddeye faktör analizi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin 4 alt boyut yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları: Öğretim Programları Uygulama Öncesi, Öğretim Programlarının Yapısı, Öğretim Programlarının Uygulama süreci, Öğretim Programlarının Değerlendirme Sürecidir.

Birinci alt boyut olan ve 12 maddeden oluşan *öğretim programlarının uygulanması öncesi*, okul yöneticilerinin, programların uygulamaya başlamadan önce programın öngördüğü düzenlemeler konusunda (Yıllık planlar, eğitim durumları, materyal, bilgi akışı vb) yönetsel faaliyetleri içermektedir. Bu boyuta ait maddelere örnek olarak *'programların diğer disiplinlerle işbirliğine yönelik ortak faaliyetler planlamamıza destek verir'* gösterilebilir.

İkinci alt boyut olan ve 4 maddeden oluşan *öğretim programlarının yapısı* yöneticilerin genel olarak program yapısı ile ilgili yönetsel faaliyetlerini içermektedir. Bu alt boyuta ait maddelere örnek olarak *'programlarda yer alan bilgi, beceri ve tutumları bizlerle birlikte inceler'* gösterilebilir.

Üçüncü alt boyut olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarını uygulama süreci*, programların uygulama sürecinde yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir. Bu boyuta ait maddelere örnek olarak *'programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara bizlerle birlikte çözüm önerileri getirir'* gösterilebilir.

Dördüncü alt boyut olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarının değerlendirme boyutu*, programın uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir. Bu boyuta ait maddelere örnek olarak *'programların değerlendirilmesinde ortaya çıkan eksikliklere yönelik yeni planlamaların yapılması çalışmalarını koordine eder'* gösterilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Bu araştırmanın verileri, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkezine bağlı özel ve kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada veriler, veri toplama aracının örneklem grubundaki öğretmenlere 2010-2011 öğretim yılında, araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada istatistiksel çözümlere geçilmeden önce, demografik özellikler gruplandırılmış ardından çalışma grubuna uygulanan ölçek puanlanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan çalışanların demografik özelliklerini belirleyici frekans (f) ve yüzde (%) değerleri çıkartılmıştır. Araştırmada kullanılan öğretmen tutum ve görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik tekniklerinden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca bazı değişkenler açısından katılımcıların

görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek ve farkın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak için bağımsız gruplar için t-testi ve ANAVO analizi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemlerin çözümü ve araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin tablolar sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerileri

Tablo 4.1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programları Yönetimi Ölçeği Kriter Puanlarının Sıra Ortalamaları

Kriter	N	Min.	Max.	SıraOrt.	S.s.
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	240	1,54	4,00	3,0641	0,596
Öğretim Programlarının Yapısı	240	0,75	1,88	1,4417	0,203
Öğretim Programlarının Uygulama Süreci	240	1,33	4,00	3,2023	0,585
Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci	240	1,63	4,00	3,2276	0,534
Toplam	960	4,15	13,88	10,935	1,920

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan katılımcıların Öğretim Programları Yönetimi Ölçeği kriter puanlarının ortalamaları incelendiğinde, ‘Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci’ puanlarının ortalamasının en yüksek, ‘Öğretim Programlarının Yapısı’ puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. ‘Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci’ puanlarının yüksek çıkması; okul yöneticilerinin eğitim programı yönetiminde, öğretmenlere en fazla bu süreçte katkıda bulunduğunu anlamına gelmektedir. Okul yöneticileri, programın

uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları büyük ölçüde yerine getirmektedir. Diğer yandan 'Öğretim Programlarının Yapısı' puanının düşük çıkmasından okul yöneticilerinin bu boyutta öğretmenlere diğer boyutlara göre daha az katkıda bulunduğunu anlayabiliriz. Bu sonuca göre okul yöneticileri program yapısı ile ilgili yönetsel faaliyetleri daha az yerine getirdiğini söyleyebiliriz.

4.2. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları

Tablo 4.2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Faktörler	Grup	K.T.	S.d.	K.O.	F	P
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	Gruplar İçi	1,918	2	,959	2,731	,067
	Gruplar Arası	83,202	237	,351		
Öğretim Programlarının Yapısı	Gruplar İçi	,041	2	,021	,496	,610
	Gruplar Arası	9,861	237	,042		
Öğretim Programlarının Uygulama Süreci	Gruplar İçi	,726	2	,363	1,057	,349
	Gruplar Arası	81,340	237	,343		
Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci	Gruplar İçi	,058	2	,029	,101	,904
	Gruplar Arası	68,150	237	,288		

$p < .05$

Tablo 4.2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.2'ye göre 'Öğretim Programları Uygulama Öncesi', 'Öğretim Programlarının Yapısı', 'Öğretim Programlarının Uygulama Süreci' ve 'Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci' alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dört boyutta da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını

yönetme becerilerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına göre değişmediği söylenebilir.

4.3 Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları

Tablo 4.3.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

	Cinsiyet	n	M	Ss	t	P
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	Kadın	108	3,0947	,48487	,718	,473
	Erkek	132	3,0390	,67553		
Öğretim Programlarının Yapısı	Kadın	108	1,4549	,18203	,742	,459
	Erkek	132	1,4309	,21969		
Öğretim Programlarının Uygulama Süreci	Kadın	108	3,2253	,44065	,908	,365
	Erkek	132	3,1835	,68342		
Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci	Kadın	108	3,1898	,48200	,925	,356
	Erkek	132	3,2585	,57338		

$p < .05$

Tablo 4.3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.3’e göre ‘Öğretim Programları Uygulama Öncesi’, ‘Öğretim Programlarının Yapısı’, ‘Öğretim Programlarının Uygulama Süreci’ ve ‘Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci’ alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dört boyutta da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre değişmediği söylenebilir.

4.4 Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçları

Tablo 4.4.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması

	Okul Türü	n	M	Ss	t	P																														
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	Özel	120	3,2308	,54466	4,497	,000																														
	Devlet	120	2,8974	,60218			Öğretim Programlarının Yapısı	Özel	120	1,4698	,18118	2,157	,032	Devlet	120	1,4135	,22089	Öğretim Programlarının Uygulama süreci	Özel	120	3,4046	,48288	5,689	,000	Devlet	120	3,0000	,61147	Öğretim Programlarının Değerlendirme süreci	Özel	120	3,3458	,48228	3,509	,001	Devlet
Öğretim Programlarının Yapısı	Özel	120	1,4698	,18118	2,157	,032																														
	Devlet	120	1,4135	,22089			Öğretim Programlarının Uygulama süreci	Özel	120	3,4046	,48288	5,689	,000	Devlet	120	3,0000	,61147	Öğretim Programlarının Değerlendirme süreci	Özel	120	3,3458	,48228	3,509	,001	Devlet	120	3,1094	,55891								
Öğretim Programlarının Uygulama süreci	Özel	120	3,4046	,48288	5,689	,000																														
	Devlet	120	3,0000	,61147			Öğretim Programlarının Değerlendirme süreci	Özel	120	3,3458	,48228	3,509	,001	Devlet	120	3,1094	,55891																			
Öğretim Programlarının Değerlendirme süreci	Özel	120	3,3458	,48228	3,509	,001																														
	Devlet	120	3,1094	,55891																																

$p < .05$

Tablo 4.4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.4’e göre ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’, ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’, ‘*Öğretim Programlarının Uygulama Süreci*’ ve ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dört boyutta da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre değişim gösterdiğini söyleyebiliriz. Alt boyutların tümünde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puanları resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre; özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin resmi okullarda görev yapan yöneticilere

göre daha fazla eğitim programını yönetme becerilerine sahip olduğunu söyleyebiliriz.

4.5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçları

Tablo 4.5.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Sıra ort.	Sd	F	P
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	Gruplar İçi	7,540	5	1,508	4,548	,001
	Gruplar Arası	77,580	243	,332		
Öğretim Programlarının Yapısı	Gruplar İçi	,438	5	,088	2,713	,059
	Gruplar Arası	9,464	234	,040		
Öğretim Programlarının Uygulama süreci	Gruplar İçi	7,509	5	,1,502	4,713	,000
	Gruplar Arası	74,556	234	,319		
Öğretim Programlarının Değerlendirme süreci	Gruplar İçi	1,615	5	,323	1,135	,343
	Gruplar Arası	66,593	234	,285		

$p < .05$

Tablo 4.5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5’e göre ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’ ve ‘*Öğretim Programlarının Uygulama Süreci*’ alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmışken; ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’ ve ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde kıdem değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Elde edilen sonuçlardan sonra farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD analizi yapılmıştır.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Kıdem düzeyine göre Öğretim Programları Yönetimi ölçeği 1. ve 3. boyutlarına ilişkin lsd testi analizi sonuçları

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	P
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	1-5 yıl	6-10 yıl	-,42491(*)	,006
		16-20 yıl	-,50769(*)	,009
		21-25 yıl	-,62821(*)	,003
		25 yıl üzeri	-1,01282(*)	,000
	6-10 yıl	25 yıl üzeri	-,58791(*)	,003
	11-15 yıl	25 yıl üzeri	-,71225(*)	,001
	16-20 yıl	1-5 yıl	,50769(*)	,009
		25 yıl üzeri	-,50513(*)	,030
Öğretim Programlarının Uygulama süreci	1-5 yıl	6-10 yıl	-,56570(*)	,000
		11-15 yıl	-,37551(*)	,020
		16-20 yıl	-,61667(*)	,001
		21-25 yıl	-,65370(*)	,001
		25 yıl üzeri	-,91049(*)	,000
	6-10 yıl	11-15 yıl	,19018(*)	,039
	11-15 yıl	25 yıl üzeri	-,53498(*)	,009

$p < .05$

Öğretmenlerin kıdem durumlarının ‘Öğretim Programları Uygulama Öncesine’ etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. Tablo 4.6’ya göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Bu sonuca göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer farklı kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretim programlarını uygulama öncesinde okul yöneticilerinin bu sürece daha az katkıda bulunduğunu görüşüne sahip olduklarını söyleyebiliriz. Aynı zamanda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip bireylere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir.

Benzer şekilde öğretmenlerin kıdem durumlarının '*Öğretim Programları Uygulama Sürecine*' etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Bu sonuca göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer farklı kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretim programlarını uygulama öncesinde okul yöneticilerinin bu sürece daha az katkıda bulunduğu görüşüne sahip olduklarını söyleyebiliriz. Aynı zamanda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek puana sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre '*Öğretim Programları Uygulama Süreci*'nde okul yöneticilerinin daha fazla katkıda bulunduğu görüşüne sahip olduğunu söyleyebiliriz. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ise 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Bu sonuca göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler 25 yıl ve üzere kıdeme sahip öğretmenlere göre '*Öğretim Programları Uygulama Süreci*'nde okul yöneticilerinin daha az katkıda bulunduğu görüşüne sahip olduğunu söyleyebiliriz.

4.6. Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerinin Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Tablo 4.7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yönetici Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşması

	Grup	N	Sıra Ort	Sd	F	p
Öğretim Programları Uygulama Öncesi	Gruplar İçi	33,671	3	11,224	1,960	,060
	Gruplar Arası	279,181	198	1,410		
Öğretim Programlarının Yapısı	Gruplar İçi	9,926	3	3,309	2,242	,085
	Gruplar Arası	292,168	198	1,476		
Öğretim Programlarının Uygulama süreci	Gruplar İçi	13,541	3	4,514	2,388	,070
	Gruplar Arası	374,182	198	1,890		
Öğretim Programlarının Değerlendirme süreci	Gruplar İçi	23,534	3	1,845	3,657	,947
	Gruplar Arası	424,780	198	,145		

$p < .05$

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının okul yöneticisi kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.6’ya göre ‘Öğretim Programları Uygulama Öncesi’, ‘Öğretim Programlarının Yapısı’, ‘Öğretim Programlarının Uygulama Süreci’ ve ‘Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci’ alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dört boyutta da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri, okul yöneticisinin kıdemiye göre değişmediği söylenebilir.

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar üzerinde durulacaktır. Tartışma kısmında ise araştırma bulguları ile önceden yapılmış araştırmaların bulguları karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem bu uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilerde bulunmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlköğretim öğretmenlerinin Öğretim Programları Yönetimi Ölçeği kriter puanlarının ortalamaları incelendiğinde, ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ puanlarının ortalamasının en yüksek, ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’ puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Çalhan (1999) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği” çalışmasında öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini çoğunlukla, yerine getirdiklerini tespit etmiştir. Yine Aksoy (2006), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları” çalışmasını Aydın il merkezinde bulunan ilköğretim yöneticileri ve öğretmenleriyle yapmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme öğretimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ puanlarının ortalamasının diğer süreçlere göre daha fazla olması; yöneticilerin eğitim programının değerlendirme boyutunda daha aktif olduğunu göstermektedir. Yöneticiler, programın gözden geçirilip değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmakta zorluk yaşamadıkları sonucunu çıkarabiliriz. Bu boyutta yöneticilerden programın uygulama ve sonunda yapılacak olan ölçme değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda beklentilerin olduğunu düşünürsek, yöneticilerin ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olduğunu ve bunu süreç içinde uygulayabileceği sonucunu çıkarabiliriz.

Öğretmen görüşlerine göre ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’ puanlarının ortalamasının diğer süreçlere göre daha düşük çıkmasını yöneticilerin görevleri gereği öğretmenler kadar program yapısı hakkında bilgi sahibi olmadıklarına bağlayabiliriz. Programın yapı boyutunda yer alan kazanım, bilgi, beceri ve tutumlar konusunda okul yöneticileri, diğer alanlarda olduğu kadar aktif olmadıkları sonucunu çıkarabiliriz.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladığı ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’, ‘*Öğretim Programlarının Uygulama Süreci*’, ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’ ve ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ puan ortalamaları yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Farklı yaş gruplarına mensup öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşlerinde bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri de yöneticilerin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik oluşturmamıştır. Farklı bir sonuç Polat(1997) tarafından yapılan ‘İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri’ adlı çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Polat, yaş ve cinsiyet değişkeninin öğretmen algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat (1997) ‘ın yapmış olduğu araştırmadan yola çıkarak öğretimsel liderliğin alt boyutlardan biri olan ‘*Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*’ konusunda da cinsiyet ve yaş değişkeni öğretmenlerin algıları üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Polat (1997) ‘ın yapmış olduğu araştırmaya göre eğitim programı yönetimi ve öğretim sürecinde genç öğretmenler kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerini daha olumsuz olarak algılamaktadırlar ve bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere göre daha düşük ve olumsuz yöndedir.

Cinsiyet değişkeninin yöneticileri üzerinde etkisi olabileceği düşüncesi ile araştırmaya başlamadan önce yönetici cinsiyeti değişkeni de araştırmaya dâhil edilmişti. Yöneticinin erkek veya kadın olması eğitim programını yönetme becerileri üzerinde etkili olabilirdi. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin tamamının cinsiyetinin erkek olması bu değişken hakkında bilgi vermemiştir.

‘Öğretim Programları Uygulama Öncesi’, ‘Öğretim Programlarının Yapısı’, ‘Öğretim Programlarının Uygulama Süreci’ ve ‘Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci’ alt boyutlarının grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde dört boyutta da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Özel okullardaki öğretmenlerin puanları resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticileri resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine göre daha fazla eğitim programını yönetme becerisine sahip olduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir sonuç Dönmez (2007)’in ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları’ adlı araştırmada çıkmıştır. Dönmez (2007)’in yapmış olduğu araştırmaya göre resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını özel ilköğretim okulu müdürlerine göre daha düşük düzeyde yerine getirdiklerine sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak özel okullarda görev yapan müdürlerin öğretimsel liderliğin bir alt boyutu olan eğitim programını yönetimi konusundaki davranışları da resmi okullarda görev yapan müdürlere göre daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre özel okullarda görev yapan yöneticilerin resmi okullarda görev yapan yöneticilere göre eğitim programını yönetme becerilerinin bütün alt boyutlarda daha yüksek çıkmasını; özel okullarda görev yapan yöneticilerin eğitim programını okulları düzeyinde uyarlarken daha fazla yetkiye sahip olmasına bağlayabiliriz. Özel okullar arasında var olan rekabetten dolayı özel okullarda görev yapan yöneticiler resmi okullarda görev yapan yöneticilere göre daha etkin bir şekilde eğitim programının esneklik özelliğinde faydalanarak okullarının ihtiyaçları ve politikası doğrultusunda eğitim programı üzerinde değişiklik yapmak isteyebilir. Bunu da yapabilmek için özel okul yöneticisi eğitim programını yönetme konusunda tüm alt boyutlarda aktif olarak yer alması gerektiği söyleyebiliriz. Özel okullarda var olan fiziki ve maddi imkânlar yöneticilerin eğitim programını yönetme becerileri üzerinde etkili olabileceğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının kıdem değişkenine göre; *‘Öğretim Programlarının Yapısı’* ve

'*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*' alt boyutlarının grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık İnandı ve Özkan'ın (2006) araştırmalarında ortaya çıkmıştır. 'Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?' adlı araştırmada kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında "öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme" boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır.

Öğretmenlerin kıdem durumlarının '*Öğretim Programları Uygulama Öncesine*' etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Bu sonuca göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler farklı kıdem sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerinin yeterli olmadığı görüşünde olduklarını söyleyebiliriz. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim programının uygulama öncesinde daha fazla beklentiye sahip olma durumlarından dolayı bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Aynı zamanda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Benzer şekilde öğretmenlerin kıdem durumlarının '*Öğretim Programları Uygulama Sürecine*' etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin kıdemleri artıkça olumlu yönde değiştiği sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması ile eğitim programına daha fazla hakim olduklarından yöneticilerden eğitim programının yönetimine dair öncesinde ve

uygulama sürecinde daha az beklentiye sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin daha az beklentiye sahip olmaları; öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programının yönetimine ilişkin görüşlerinde olumlu yönde etki yaptığını söyleyebiliriz.

Farklı bir sonuç Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan “Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderliklerine Karşı Algıları” adlı çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşlerinde, okul yöneticisinin kıdemine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonucu araştırma örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun 1-5 yıl kıdeme sahip olmasına bağlayabiliriz. Bu çalışmada öğretmen yöneticisinin kendisi ile çalışmadan önce nasıl program yönettiğini bilmediğini düşünülerek okul yöneticisinin kıdemi olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticileri ile ne kadar süre beraber çalıştıkları önemsenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar paralelinde uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Resmi okullarda görev yapan yöneticiler Eğitim programları hakkında daha yeterli bilgiye ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbiriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğine sahip olmaları beklentisi ile eğitim programının yönetimi konusunda hizmetiçi eğitimler almalıdırlar.
- Bayan okul yöneticilerinin sayısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Resmi okullarda görev yapan yöneticileri MEB tarafından gönderilen eğitim programlarının aynen uygulamadan okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısını göz önünde bulundurarak üzerinde çalışmalar yapıp ve

gerekli düzenlemelerden sonra uyarladıkları programları uygulamaları sağlanmalıdır.

5.2.2 Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Benzer araştırma ortaöğretim okullarındaki yöneticiler üzerinde de yapılabilir.
- Özel okullar ile kamu ilköğretim okullarındaki müdürlerin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin farkın nedenlerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin derinlemesine nitel araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (1995). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanılmaz Matbaası.
- Akalın, G. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulamasındaki etkililik düzeyi*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (aydın ili örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması Çaycuma alan araştırılması örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar - okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.

Bacanlı, H. (1999) .*Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.

Bamburg, J. (1990). *Learning Organizations and Leadership: Implication, for the Year 2050*. 5 Mart 2011 tarihinde [<http://home.avvanta.com/~building/trans/bamburg.htm>] adresinden alınmıştır.

Başaran, E.İ. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Kadıgölu Matbaası.

Başaran, E.İ. (2000). *Yönetim*. Ankara: Ekinoks.

Başaran, İ. (2005). *Eğitim psikolojisi – gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel.

Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.

Başaran, İ.E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*
Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Bursalıoğlu, Z. (1997). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.

Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (2), 228-244.

Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, S.(2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: PegemA.

Cheng, Y. C. (2006). The research of the elementary school principals' curriculum

leadership role perception and performance. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14 (3), 59-90.

Demiral, E. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*
Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö.(1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü. Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.

Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara:
Kardeş.

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*.
Ankara:PegemA.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretim sanatı*. Ankara: PegemA.

Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları
müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının karşılaştırılması*.
Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Elma, C. & Demir, K. (2003). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar – uygulamalar ve
sorunlar*. Ankara: Anı.

- Erden, M. & Fidan, N. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erden, M. & Fidan, N. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı
- Erdoğan. İ. (2000). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkeltepe.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini gerçekleştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Faulkenberry, T. M. (1996). *A comparisons of teachers perceptions of key instructional leadership behaviors and instructional leadership behaviors identified in effective schools research*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Gülbahar, B. (2010). *Öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinden beledikleri rollere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (8), 201-213.

Gümüşeli, A. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmış Araştırma; İstanbul.

İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışı sergilemektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123-146.

Hallinger, P. (1992). the evolving role of american principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*. (3), 35-49.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). Assesig the instructionall management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 218-247.

Kaykanacı, M. (2000). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman”,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Krug, S. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcomes*. ERIC Documents Reproduction Service [Mart 20, 2011 tarihinde [http:// www.eric. ed.gov](http://www.eric.ed.gov) adresinden alınmıştır].

Newlove, K. (1999). *Principal’ understanding of their role as leaders of curriculum and instruction*. Unpublished master thesis, University of Saskatchewan.

McEvan, E. (1994). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. NY: Scholastic.

Önder, N.K. (1986). *Öğretimde program, ilke ve yöntemler*. Konya: Simurg .

Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm, yeni değerler ve oluşular*. Ankara: PegemA.

Özden, Y. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: PegemA.

Polat, E. (1997). *İlkokul ve ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretimsel liderlik rolüne ilişkin algıları ve beklentileri*.
Yayınlanmış yüksek lisan tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Shonta, M. & Smith B.S. (2007). *Principals' and teachers' perception of principals' instructional leadership*. 10 Nisan 2011 tarihinde
[<http://www.educationfourall.com/newsletter/archive>]adresinden alınmıştır.

Sönmez, V. (2003) *Program geliştirmede öğretmenin el kitabı*. Ankara: Anı.

Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şişman, M. & Turan, S. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı-etkili okullar*.

Ankara: PegemA.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA.

Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 3 - 14.

Tanrıöğen, A. (1996). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Yayınlanmamış Ders Notları, Buca Eğitim Fakültesi; İzmir.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: PegemA.

Taş A. (2000). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Titiz, T. (2001). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Ankara: PegemA.

Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp.

Ünal, A. (2008). *Eğitim programlarının yönetimi*. [Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi] Sarpkaya, R. (ed) Ankara: Anı.

Varış, F.(1996). *Eğitimde program geliştirme* Ankara: Alkım.

Yıldız, N. (2008). *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetimi yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EK:1

ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ ANKET FORMU

Tarih :

Sayın öğretmen arkadaşlar;

Bu ölçek, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, eğitim programlarının yönetiminde göstermiş olduğu yeterlilikleri belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden beklenen, çalıştığımız okul müdürünüzün davranışlarını düşünerek her bir maddenin karşısındaki size uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Her madde için 4 seçenek oluşturulmuştur. Bunlar; HİÇBİR ZAMAN, NADİREN, GENELLİKLE, HER ZAMAN'dır. Anketimize katıldığınız için teşekkür ederiz.

*Size uygun olduğunu düşündüğünüz maddeyi işaretlemek için "X" kullanabilirsiniz.

Katılımcı:

Kıdeminiz	Yaş	Cinsiyetiniz	Müdürünüzün Cinsiyeti	Müdürünüzün Bulduğunuz Okuldaki Görev Süresi
1-5 yıl ()	0-19 ()	Bay ()	Bay ()	1-5 yıl ()
6-10 yıl ()	20-35 ()	Bayan ()	Bayan ()	6-10 yıl ()
11-15 yıl ()	36-45 ()			11-15 yıl ()
16-20 yıl ()	46 ve üzeri ()			16-20 yıl ()
21-25 yıl ()				
25 yıl ve üstü ()				

ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ	HER ZAMAN	GENELLİKLE	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
1-) Programlarda yer alan bilgi, beceri ve tutumları bizlerle birlikte inceler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-) Öğrencilerin bireysel farklılığına uygun alternatif öğrenme teknikleri düzenlemesi konusunda bileri yönlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-) Programların uygulanmasına yönelik kontrol edici çalışmalarda bulunmaz. (Gözlem, denetim, görüşme, öğrenci ürünlerini inceleme vb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-) Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara bizlerle birlikte çözüm önerileri getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-) Programların işleyişi ile ilgili hizmet içi eğitimler almamız için çalışmalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-) Programlarda meydana gelen değişikliklerden ve bunlarla ilgili uygulamalardan velileri haberdar eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-) Programlarla ilgili materyaller geliştirmemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-) Kazanımlara ve becerilere uygun yeni ve çeşitli materyalleri geliştirmemiz için bizleri teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-) Programlara yönelik ders dışı eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-) Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara getirilen çözüm önerilerinden, duruma/şartlara en uygun olanlarına karar verir ve uygulamalarda bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-) Programın değerlendirme sonuçlarına göre ilgili birimler ve kişilerle çalışmalarda bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-) Programların uygulama sürecini öğrenme ortamında gözlemler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-) Programlara yönelik süreci değerlendirmeye ağırlık vermemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14-) Programların değerlendirilmesinde ortaya çıkan eksikliklere yönelik yeni planlamaların yapılması çalışmalarını koordine eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15-) Programlarda yer alan kazanımları bizlerle birlikte inceler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ	HER ZAMAN	GENELLİKLE	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
16-) Programların bireysel farklılıklara göre sürdürülebilmemize yön verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17-) Velileri eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmesi konusunda çalışmalarda bulunmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-) Programların becerilere ve kazanımlara uygun bir biçimde gerçekleşme durumlarını belirlemek için uygulama ve değerlendirme yapılması konusunda planlamalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-) Programda yer alan kazanımların ve becerilerin etkinliğinin ölçülmesi çalışmalarını planlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-) Programlarda yer alan kazanımlar ve temel beceriler doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmamız konusunda çalışmalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21-) Programlarda yer alan kazanımlar ve becerilere ilişkin gerçekleştirilecek okul dışı eğitim faaliyetlerimize destek vermez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22-) Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlarımız hakkında bilgi alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23-) “Programlara ilişkin gerçekleşen öğrenme etkinlikleri daha iyi nasıl olabilir?” Sorusuna ilişkin ar-ge çalışması yapılmasını koordine eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24-) Öğrenme etkinlikleri hazırlanırken öğrencinin bireysel özelliklerini (ilgi, ihtiyaç, beklenti vb.) dikkate almamız konusunda yönlendirmeler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25-) Programda yer alan kazanımları ve becerileri kazandırırken yaşamla ilişkilendirmelerimiz konusunda yönlendirmeler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26-) Uygulanan programlar arasında bütünlüğün kurulması için ilgili kişi ve birimlerle paylaşım faaliyetleri düzenlenmesini koordine eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27-) Programlarla ilgili araç ve gereçlerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine bizlerle birlikte aktif olarak katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28-) Programlarda belirtilen becerilerin ve kazanımların eksikliklerine ilişkin düzenlemeler yapılması konusunda çalışmalar planlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29-) Programın gerektirdiği okul dışı eğitim faaliyetlerimizin planlamalarına katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30-) Uygulama öncesi zaman yönetimi planlamalarımızı dikkate almaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-) Programların uygulama öncesinde düzenli bir okul çevresi yaratmak için çalışmalar planlar.(Veliler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. işbirliği).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32-) Programlara uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri seçmemize ve oluşturmamıza önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33-) Ders programlarının takvimi oluşturulurken programların diğer disiplinlerle içeriksel paralelliğinin göz önünde bulundurulması konusunda yönlendirmelerde bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34-) Programların diğer disiplinlerle işbirliğine yönelik ortak faaliyetler planlamamıza destek verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eklemek istediğiniz düşünceleriniz :

.....

.....

.....

Anketimize katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz. NOT : Bu anket çalışması, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTPE Bölümü yüksek lisans öğrencisine ait yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

[Kaynak: Yıldız, N. (2008) *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetimi yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi.