



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN

PROGRAM OKUR-YAZARLIĞINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ

DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

Osman ASLAN

ŞANLIURFA – 2019



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN

PROGRAM OKUR-YAZARLIĞINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ

DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

Osman ASLAN

Danışman



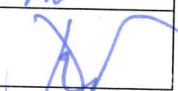
Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

ŞANLIURFA – 2019

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 175215017 numaralı Osman ASLAN'ın hazırladığı "İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunması, 23/07/2019 tarihinde, saat 10:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

23/07/2019

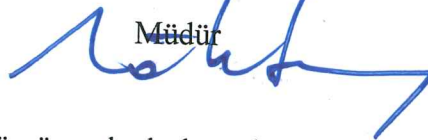
Sınav Jürisi	Unvan, Adı Soyadı	Kanaati	İmzası
Danışman	Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR	Kabul	
Üye	Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	Başarılı	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Derya EVRAN	Başarılı	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

03/08/2019

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN

Müdür



Not: a) Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

b) Tez, HÜBAK'tan Bilimsel Araştırma Projesi mali destek Almıştır Almamıştır.



HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN BELGESİ

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı : Osman ASLAN
Öğrenci Numarası : 175215017
Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi
Başlık : İlköğretim Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin
Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

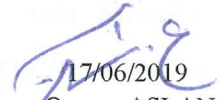
Yukarıda başlığı belirtilen Tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 124 sayfalık kısmına ilişkin, 17/06/2019 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı %20'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

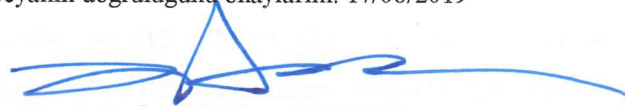
- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 6 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen tezli/tezsiz lisansüstü programlarda seminer, dönem projesi, tez vb Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından kabul edilen lisansüstü orijinallik raporu alınması uygulama esasları ile belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntıların bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi, Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


17/06/2019
Osman ASLAN
İmzası

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 17/06/2019



Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Danışmanın Unvanı-Adı-Soyadı
(İmzası)

ÖZET

İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİ

ASLAN, Osman

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof Dr. Bürhan AKPUNAR

Temmuz, 2019, 119 sayfa

Eğitimde nitelik için okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı bilgi ve becerisine sahip olmaları çok önemlidir. Bunun için ise her şeyden önce yöneticilerin program okur-yazarlığı algıları önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmektir. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ve Adıyaman illerinde kamuya ait okullarda görevli 378 okul yöneticisi üzerinde yürütülmüştür. Tarama modelinde yürütülen araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu ve Yönetici Program Okur-Yazarlığı Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler analiz edilerek tek boyutlu ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçekle toplanan veriler istatistiksel paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Analizlerden ulaşılan sonuçlar şöyledir: Okul yöneticilerinin program liderlik algıları orta düzeydedir. Buna göre, katılımcı okul yöneticilerinin, öğretim programlarının uygulanmasına rehberlik etmek ve öğretimsel liderlik becerisini orta düzeyde sergilemeleri beklenebilir. Ancak okul yöneticilerinin orta düzeyde program okur-yazarlığı algıları, etkili ve verimli bir eğitim süreci için eksiklik kabul edilebilir. Okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algıları; cinsiyet, branş, görev şekli, eğitim düzeyi, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmazken; konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılığa göre, konuyla ilgili hizmet-içi eğitim alan yöneticilerin, program okur-yazarlığı algıları daha

yüksektir. Buna göre, konuyla ilgili hizmet-içi eğitiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin, programın dayandığı temel felsefesi, hedefleri, kapsamı, öğretme-öğrenme anlayışı ve ölçme-değerlendirme boyutları hakkında bilgi sahibi olmaları, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli ve gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Program Okur-Yazarlığı, Program Liderliği, Öğretimsel Liderlik, Okul Yöneticisi, Okul Yönetimi.



ABSTRACT

**THE ANALYSIS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL
ADMINISTRATORS' PERCEPTION OF CURRICULUM LITERACY
ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES**

ASLAN, Osman

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

July 2019, 119 pages

It is very important for school administrators to have knowledge and skills of curriculum literacy for education quality. For this reason, the perceptions of the school administrators on curriculum literacy are of paramount importance. This study aims to analyse primary and secondary school administrators' perception of curriculum literacy according to various variables. The study was conducted on 378 administrators in public schools in Sanliurfa and Adiyaman in the 2018-2019 academic year. The study was carried out in the survey model and the data were obtained via the information sheet and the Scale of Curriculum Literacy of Administrators, developed by the researcher. In order to ensure the validity and reliability of the scale, a pilot study was performed. One-dimensional scale was formed by analysing the data obtained from the pilot application. The data collected with this scale were analysed with a statistical package program. Descriptive analysis techniques were used for data analysis. The results of the analyses are as follows: School administrators' perception of curriculum leadership is at a moderate level. Accordingly, the participant administrators can be expected to guide the implementation of curricula and demonstrate their instructional leadership skills at a moderate level. However, school administrators' perceptions of curriculum literacy at medium-level can be considered as a deficiency for an effective and efficient education process. While the administrator's perceptions of curriculum literacy do not differ according to their gender, branch, duty type, education level, seniority; it differs significantly according to the status of receiving in-service training.

According to this difference, the perception of curriculum literacy is higher among administrators who have in-service training on this subject. In-service training on this topic has been found to be crucial as it is important and necessary for school administrators as instructional leaders to have knowledge about the basic philosophy, objectives, scope, teaching-learning understanding and measurement-evaluation dimensions of the curriculum for an effective application of the instructional programs.

Keywords: Curriculum Literacy, Curriculum Leadership, Instructional Leadership, School Administrator, School Management



**İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-
YAZARLIĞINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
ANALİZİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY TUTANAĞI	II
Orijinallik Raporu ve Beyan Belgesi	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XIII
TABLOLAR LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
EKLER LİSTESİ	XVII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. ARAŞTIRMANI AMACI	6
1.1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.3. SAYILTILAR	7
1.4. SINIRLILIKLAR	7
1.5. TANIMLAR	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. EĞİTİM PROGRAMI KAVRAMI TANIMI, KAPSAMI VE İŞLEVİ	10
2.2. EĞİTİM PROGRAMININ TEMELLERİ	13
2.2.1. Eğitim Programının Teorik Temelleri	14
2.2.1.1. Felsefi Temeli	14

2.2.1.2. Tarihi Temeli	15
2.2.1.3. Psikolojik Temeli	16
2.2.1.4. Toplumsal (Sosyal) Temeli	17
2.2.1.5. Ekonomik Temeli	18
2.2.1.6. Konu Alanı Temeli	19
2.3. İLERLEMECİLİK (PROGRESSİVİSM) EĞİTİM FELSEFESİ	19
2.3.1. İlerlemecilik (Progressivism) Felsefesinin Eğitime İlişkin İlkeleri	21
2.4. PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI	21
2.4.1. Öğretmenlerin Program Okur-Yazarlığı	25
2.4.2. Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı	27
2.5. YÖNETİM VE LİDERLİK KAVRAMI	28
2.5.1. Yönetici ve Liderlik Arasındaki Farklar	32
2.5.2. Liderlik Teorileri	34
2.5.2.1. Özellik Teorisi	35
2.5.2.2. Davranış Teorisi	37
2.5.2.3. Durumsallık Teorisi	38
2.6. LİDERLİK TÜRLERİ	38
2.7. EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK	39
2.8. OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK	41
2.9. PROGRAM LİDERLİĞİ	42
2.9.1. Okul Yönetiminde Program Liderliği	44
2.9.2 Program Liderinin Rollerini	45
2.9.3 Program Liderliğini Etkileyen Etmeler	47
2.10. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	49
2.10.1. Öğretimsel Liderliği Kavramı	50
2.10.2. Öğretimsel Liderin Özellikleri	51
2.10.3. Etkili Okul Yönetimi ve Öğretimsel Liderlik	53
2.10.4. Öğretimsel Liderliği ve Öğretim Programı	55
2.10.5. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	57

2.10.5.1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu Belirleme	58
2.10.5.2. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	58
2.10.5.3. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	59
2.10.5.4. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	60
2.10.5.5. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	60
2.10.5.6. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması	61
2.10.5.7. Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler	62
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	70
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	70
3.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	71
3.3.1. Faktör Analizine Uygunluğa İlişkin Bulgular	72
3.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular	73
3.3.1.2. Faktörün Güvenirlik Analiz Sonuçları	76
3.3.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular	77
3.3.1.4. YPOY Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin	
Değerlendirme	79
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI ALGILARINA YÖNELİK BULGULAR	81
4.2. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI ALGILARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI	84

4.2.1. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular Ve Yorumları	84
4.2.2. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları	86
4.2.3. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Görev Şekli Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları	87
4.2.4. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları	89
4.2.5. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları	91
4.2.6. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular Ve Yorumları	92

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR	95
5.2. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIK ALGISINA YÖNELİK SONUÇLAR	95
5.3. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI ALGILARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	95
5.3.1. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları	96
5.3.2. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	96
5.3.3. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Görev Şekli Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	97
5.3.4. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	97
5.3.5. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizine Dair Sonuçlar	98

5.3.6. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Analizine Dair Sonuçlar	99
5.4.ÖNERİLER	100
KAYNAKÇA	101
EKLER	



KISALTMALAR

YPOYÖ Yönetici Program Okur-Yazarlığı Ölçeği

MEB Millî Eğitim Bakanlığı

TDKB Türk Dil Kurumu Başkanlığı

TTK Talim Terbiye Kurulunun

AR-GE Araştırma- Geliştirme

TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması

PIRMS Öğretim Liderliği Davranışlarını Ölçmek İçin Geliştirilen Araç

TES Türk Eğitim Sistemi

OECD Organisation for Economic Cooperation ve Development

PLÖ Program Liderliği Ölçeği

HİE Hizmet İçi Eğitim

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Yeterlilikleri	26
Tablo 2: Liderlik Tanımları	30
Tablo 3: Liderlik Özellikleri	31
Tablo 4: Yönetici ve Lider Özelliklerinin Karşılaştırılması	32
Tablo 5: Yönetici ve Lider arasındaki Farklar	33
Tablo 6: Stogdill'in Liderlik Özellikleri Listesi	36
Tablo 7: Liderlik Türleri ve Etkililik Ölçütleri	39
Tablo 8: Eğitim Programı Tanımları	43
Tablo 9: KMO ve Barlett's Küresellik Test Sonuçları	72
Tablo 10: KMO ve Barlett's Küresellik Test Sonuçları	73
Tablo 11: Faktör Yük Değeri Analiz Tablosu	74
Tablo 12: Faktör Yük Değeri Analiz Tablosu	75
Tablo 13: Faktör Toplam Maddeleri, Faktör Yük Aralığı ve Ölçeğin Güvenirlik Analizi	76
Tablo 14: Yönetici Program Okur-Yazarlığı Ölçeğinin Uyum Değeri	77
Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algıları	82
Tablo 16: Cinsiyete Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Normallik Değeri	84
Tablo 17: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı	85
Tablo 18: Branşa Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Yönetici Algılarının Normallik Değeri	86
Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Branşa Göre Dağılımı	86
Tablo 20: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Görev Şekli Değişkenine Göre Normallik Değeri	88
Tablo 21: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Görev Şekli Göre Dağılımı	88
Tablo 22: Eğitim Düzeyi Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Normallik Değeri	89

Tablo 23: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Eğitim Düzeyi Eğitimlerine Göre Dağılımı	90
Tablo 24 Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Kıdemlerine Göre Dağılımı	91
Tablo 25: Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Normallik Değerleri	92
Tablo 26: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğitim Programı ve Alt Öğeleri	11
Şekil 2: Amaç ve İşlevleri Açısından Program Türleri	12
Şekil 3: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki	33
Şekil 4: Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği	73
Şekil 5: Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği	75
Şekil 6: Eğitim Programı Okur-yazarlığı Ölçeği Path Diyagramı	79



EKLER LİSTESİ

- Ek- 1:** Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algı İstatistiği ek s. 1
- Ek- 2:** İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Cinsiyete Yönelik Algı Ortalamalarının Normalliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri ek s.1
- Ek- 3:** İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Branşa Yönelik Algı Ortalamalarının Normalliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri ek s. 2
- Ek- 4:** İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Yöneticilik Görevine Yönelik Algı Ortalamalarının Normalliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri ek s. 3
- Ek- 5:** İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Eğitim Düzeyine Yönelik Algı Ortalamalarının Normalliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri ek s. 4
- Ek- 6:** İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumuna Yönelik Algı Ortalamalarının Normalliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri ek s. 5
- Ek- 7:** Araştırma İzin Onayı ek s. 6
- Ek- 8:** Kişisel Bigi Formu ve Ölçek Soruları ek s. 7

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın “*Bilgi Çağı*” şeklinde ifade edilmesindeki en büyük neden çok farklı alanlarda oldukça hızlı küresel gelişmelerin yaşanmasıdır (Kılınçarslan, 2013). Bu gelişmeler doğrultusunda dünyada meydana gelen gelişmelerden soyutlamamız mümkün değildir. Çünkü bu gelişmeler doğrudan veya dolaylı olarak yaşam alanımızı etkilemektedir (Altınbilek ve Sanalan, 2005). Dünyada var olmak ve söz sahibi olabilmek için sadece çevresinde meydana gelen gelişmeleri takip etmek yetmeyecektir. Zira “*Başkalarının gözlükleriyle dünyaya bakmak*” yani ithal edilen bilgi katkı sağlasa da ufuk açıp vizyon vermeyecektir (Tozlu, 2005). Günü kurtarma telaşından uzak bir kalkınma yolunda yenilikçi çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan bu çalışmalar toplumun kalkınması ve gelişmesi için ileriye dönük ve özgün olmalıdır. Bunu sağlamanın yolu ise “*nitelikli insan*” yetiştirmektir. Çünkü toplumlar sahip oldukları “*nitelikli insan*” adedince çevresinde etkili rol alabilirler (Aksoy, 2006).

Tarih boyunca toplumlar çeşitli örgütler kurarak “*nitelikli insan*” ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmışlardır. Bu örgütlerde hem bireysel hem de kolektif beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Çünkü eğitim, insanların becerilerinin geliştirilmesi için kilit bir strateji olup insanların hem yeni beceriler edinmelerini hem de bu becerilerini geliştirmelerini sağlar (Pineda, 2010). Eğitim, bunun için oluşturulmuş eğitim kurumlarında verilmekte olup, ülkeleri, dolayısıyla ulusları ayakta tutan sistemli ve istikrarlı sistemlerdir (Kayaalp, 2014). Bu eğitim hizmetlerinin yapıldığı sistematik kurumların başında okullar gelir (Şişman, 2007). Okuldaki sistematiklik ise eğitim programları ile düzenlenmektedir. Farklı tanımları olmakla beraber eğitim programı; Eshach’a (2007) göre formal eğitimde gerek okul içi ve gerek okul dışı tüm etkinliklere yön ve şekil veren çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlar da dâhil birçok alanı kapsamaktadır. Akpınar’a (2014) göre öğrencileri hedefe ulaştıracak öğrenme aktivitelerini gösteren öğretim izlencesi veya bir öğrenme-öğretme haritasıdır. Büyükkaragöz’e (1997) göre ise, “*Okul tarafından planlanan ve rehberliği yapılan tüm öğrenme aktiviteleridir*”.

Eğitim programlarının önemine yönelik olarak John Dewey, “eğitim programları, eninde-sonunda modern dünyayla etkin bir şekilde başa çıkabilecek insanları yetiştirmelidir” ifadesi dikkat çekicidir. Nitekim bu önemine binaen 21.

yüzyılda ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim programı düzenleme politikaları, eğitimde program geliştirme çalışmaları artarak devam etmektedir. Zira başlangıcı ve sonu olan bir süreç olmayan eğitimi (Tutkun ve Aksoyalp, 2010), sistematize etme ve düzene koymada eğitim programının katkısı büyüktür. Bu doğrultuda eğitim programları geleceğe dönük bir vizyonla hazırlanmalı ve şu boyutları içermelidir (CSCENPA, 2007; Akt: Tutkun ve Aksoyalp, 2013):

- Eğitim programının, zorunlu eğitim ile öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve tutumlar gelecekte kullanabilecekleri nitelikte olmalıdır,
- Eğitim programı geliştirme çalışmaları, birçok alanın ortaya koyduğu sosyal, kişisel ve fiziksel yeterliklerin geliştirilmesine yönelik kazanımlar ve konular ile destekler nitelikte olmalıdır,
- Eğitim programı, katılımcı demokrasiyi ve sivil toplum hareketlerini güçlendirmelidir,
- Eğitim programı, yaşanabilir çevre ve ekonomik zenginliği gerçekleştirmelidir,
- Eğitim programı, öğrencileri küresel yurttaşlık için hazırlamalıdır.

Eğitim programı, bir taraftan asrın hedeflediği “*nitelikli insanı*” yetiştirmeye destek verirken, diğer taraftan da ülkenin kalkınması ve kültürel değerlerin korunmasını sağlamaya çalışmaktadır (Özdemir, 2009). Buna göre eğitim programlarının, biri çağdaş gerekleri kazandırmak ve diğeri de kültürel değerleri aktarmak şeklinde iki temel misyonu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim programlarının uygulandığı okullarda salt geleneksel bilgileri sabit bir çerçevede vermek doğru değildir. Eğitim programlarının, günümüzde şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçları göz önünde bulundurarak sürekli kendini yenilemesi gereken bir organizasyon haline gelmesi zorunluluk halini almıştır (Dalin ve Rolff, 1990). Eğitim programına ek olarak, okulların başarısı ve hedeflenen amaçlara ulaşmayı sağlayan temel unsurlarından birisi de öğretim sürecinin nasıl yönetildiğiyle ilişkilidir (Memduhoğlu, 2007). Bu noktada, yapılan çalışmalar, etkili okulun oluşmasında okul yönetiminin kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Balcı, 2002). Bir diğer ifadeyle etkili bir okul ancak nitelikli bir yönetimle mümkün olabilir.

Eğitimde nitelik (kalite) faktörü, Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin en çok araştırılan konularının başında bulunmaktadır. Eğitimde nitelik, Türkiye'nin dđnyadaki pozisyonunu doğrudan etkileyen önemli bir etkindir. Dolayısıyla Türkiye için ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma ve gelişmede, eğitimin niteliğini artırmak önemli yer tutmaktadır. Eğitimin niteliği, eğitim programı, yönetici, öğretmen, öğrenci, ders kitabı, ders araç-gereçleri vb. olmak üzere birçok faktörle doğrudan ya da dolaylı ilişkilidir (Tunca, şahin ve Oğuz, 2015, s. 18). Eğitimde nitelik için eğitim programlarının rolü ne kadar önemli ise okul yöneticisinin niteliği de o kadar önem taşımaktadır (Sözer, 1996).

Dolayısıyla eğitim programı, okul yönetimi, okuldaki eğitim ve öğretim sürecinin belirlenmesi ve uygulanmasında temel unsur ve öğe olan öğretmen, öğrenci ve veliyi dikkate alarak hazırlanmalıdır (Dağdeler ve Arseven, 2015). Çünkü yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci ile öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşimin belirleyici pusulası eğitim programlarıdır. Bu pusula çerçevesinde okuldaki faaliyetler ve öğretim süreci bu unsurlar arasındaki etkileşimlerle sürmektedir. Bu bağlamda okul yönetimi, okuldaki öğretimsel ihtiyaçlara ve süreçteki etkinliklere duyarlı olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Eğitim programının, okuldaki öğretim sürecinin ana değişkenleri arasında yer almasının temel nedeni; okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime yön veren rehber belge olmasıdır. Bu itibarla, okul yöneticileri birer eğitim programı lideri olarak, sınıftaki öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin planlanması, uygulanması ve dolayısıyla da öğretimin niteliğinin artırılması için gerekli düzenleme ve tedbirleri almakla görevlidir. Çünkü her şeyden önce, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'in temel politikaları eğitim programları yoluyla yaşama geçirilmektedir. Özdemir'e (2009, s. 127) göre, bu politikaların gerçekteştirilmesi program lideri olan okul yöneticisi vasıtasıyla sağlanmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimin niteliğini belirleyen temel etkenlerin, eğitim programı ve bu programı uygulayan okul yöneticilerinin niteliği olduğu söylenebilir.

Toplumun okuldan beklentilerinin her geçen gün artmakta olduğu bir ortamda başarı için okul yöneticilerinin nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Bu niteliklerin başında ise liderlik becerileri gelmektedir. Liderlik hem süreç hem de bir özelliktir. Alanyazına bakıldığında liderlikle ilgili birçok farklı tanımın yapıldığı

görülmektedir. Bu tanımlar; örgütsel, toplumsal, liderliğe ilişkin beklentiler, bireysel farklılıklara, algı ve değerlendirmelere göre değişiklik göstermektedir (Erçetin, 1998). Ayrıca liderin, izleyenlerini iş birliği ile hareket etmelerini sağlayabilme, onları örgütün amaçları etrafında toplayabilme, örgütün menfaatleri doğrultusunda değişiklikler yapabilme ve izleyenleri etkileme gücüne sahip olma özelliklerini taşıması beklenir. Liderlik, okulun vizyonunu ve hedeflerini belirlemek, bunların gerçekleşmesini sağlamak ve aynı zamanda paydaşlarını harekete geçirmektir (Şişman ve Turan, 2001).

Liderliği önemli kılan, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini tam olarak yerine getirmesinde belirleyici etken olmasındandır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretim liderliği, yöneticinin öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bu nitelik öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliktir. Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalarda öne çıkan kavramlar şunlardır: Açık bir okul misyon ve vizyonu, koordine edilmiş etkinlikler, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici bir örgüt iklimi ve sistemli bir öğretim denetimi (Gümüşeli, 2001).

Öğretim liderliği, okul amaçlarının gerçekleşmesi ve eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması için önem verilmesi gereken bir yönetim vasfıdır. Ornstein ve Hunkins'e (2004) göre bir okul yöneticisinin öğretimsel liderlik yeterliliğine sahip olması için şu temel rolleri yerine getirmesi gerekir (Akt: Gülbahar, 2014):

- Okulun eğitsel hedeflerinin geliştirilmesini desteklemek,
- Öğretmen, öğrenci ve velilerle beraber öğretim programını hazırlamak,
- Öğrenci ihtiyaçlarını anketler yoluyla belirleyip değerlendirmek,
- Sınıf düzeyine göre etkinlikler hazırlamak,
- Dersleri okul takvimine göre planlamak,
- Eğitim programı sınıf düzeyine göre hazırlak ve uygulamak,
- Eğitsel materyalleri seçmek, kurmak ve düzenlemek,
- Eğitim programını sınıfta uygulanmasına desteklemek,
- Eğitim programının içeriğini geliştirmek ya da yeniden tanımlamak,
- Eğitim programının çevresel şartlara göre hazırlanmasını teşvik etmek,
- Okuldaki eğitim programı araştırmalarını ve işlerini yönetmek,
- Eğitim programı için standartlar geliştirmek,

- Yıl içinde mesleki gelişim çalışmaları düzenlemek ve
- Okuldaki personelle birlikte çalışmak.

Öğretim sürecinde, öğretimsel lider olan okul yöneticileri ile eğitim programı ilişkisi birçok boyutta ele alınabilir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, bilim alanlarında kazanılan bilgi ve beceri düzeyi yerine kullandıkları kavram, okur-yazarlık becerisi şeklindedir (Bolat, 2018). Okur-yazarlık kavramı “*Bireylerde yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirme, daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmalarını sağlama*” olarak tanımlanabilir (Organisation for Economic Cooperation ve Development-OECD, 1995). Bu noktada, etkili okul ve eğitimde nitelik için öğretimsel liderlik bağlamında okul yöneticilerinin program okur-yazarı olmaları kritik öneme sahiptir. Çünkü okul yöneticilerinin program liderliği rollerini yerine getirebilmesi için eğitim programı okur-yazarı olmalıdırlar. Zira eğitim programını yönetmek, aynı zamanda okulu yönetmektir (Başaran, 1993). Kaldı ki, okul yöneticileri, program okur-yazarı oldukları ölçüde eğitim programlarının uygulanmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunabilirler (Gülbahar, 2014). Bu itibarla, eğitimde kalitenin sağlanması ve yapılan reformların başarıya ulaşabilmesi için, odaklanılması gereken kritik konuların başında okul yöneticilerinin program okur-yazarı niteliğidir. Ancak bunun için öncelikle okul yöneticilerinin konuyla ilgili farkındalık ve algıları önem taşımaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında program okur-yazarlığına yönelik algıları ele alınmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmektir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.1. Alt Amaçlar

1. İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algıları nasıldır?

2. İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algıları;

- a. Cinsiyet,
- b. Mezun olunan branş,
- c. Görev şekli,
- d. Eğitim düzeyi,
- e. Yöneticilik kıdemi ve

f.Eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yirmi birinci yüzyılda eğitim konusu, bireyin olduğu kadar, toplumların geleceği için de stratejik öneme sahiptir. Bu önemine binaen, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitime yapılan yatırımlar giderek artmaktadır. Buna paralel olarak eğitimden beklentilerin artması ile eğitimde nitelik, kalite, verimlilik ve etkililik gibi konular araştırmacıların giderek daha fazla dikkatini çekmektedir. Bu konuların tümü eğitim programı ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bu konular ile eğitim programını birlikte ele alan çalışmalar önemlidir. Bununla ilişkili olarak alanyazın tarandığında okul yöneticilerinin öğretim liderlikleri ile ilgili birçok çalışma yapılmış olduğu

görülmektedir. Ancak aynı taramada, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu da görülmektedir. Oysa eğitimde kalite çok önemli olan eğitim programının etkili şekilde uygulanmasında okul yöneticisi belirleyici konumdadır. Bu durum günümüzde okul yöneticilerinin eğitim programı okur-yazarı olmasını gerektirmektedir. Bu, okullarda çok önemli konumda olan okul yöneticileri (Çınkır, 2010) için olmazsa olmazlardandır. Okul yöneticisi program liderliği yaparken, öğretmenlere program hakkında gerekli bilgilendirmeleri yapmalı ve gerektiği durumlarda rehberlik etmelidir. Programın beklenen hedeflere ulaşım ulaşmadığını değerlendirirken öğrenci gelişimini dikkatle izlemeli ve gerekli tedbirleri zamanında almalıdır. Ayrıca programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için finansal kaynakları sağlamada gerekli yeterliliğe sahip olması okur-yazarlık ile yakından ilgilidir.

Eğitimde niteliğin artırılması, birçok değişkenle birlikte eğitim programının etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Eğitim programının etkili şekilde uygulanmasında ise okul yöneticilerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında program okur-yazarlığı algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın literatüre katkı sağlanması beklenebilir.

1. 3. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan Yönetici Program Okur-Yazarlığı Ölçeği (YPOYÖ), ilgili verileri toplamak için uygundur.

2. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, YPOYÖ'nde yer alan maddeleri içtenlikle cevaplamışlardır.

1. 4. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa ve Adıyaman illerindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, 2018 – 2019 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa ve Adıyaman İllerindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinden sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Yönetim: Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, insan kaynaklarını etkin ve yeterli bir şekilde mevzuat ve yönetim ilkeleri doğrultusunda, amaçlara ulaştırma ya da amaçları gerçekleştirme bilim ve sanatıdır (Binbaşoğlu, 1978).

Liderlik: Birey ve grupları hedefleri açık olan, başarıya yönünde yöneltme, eylemleri etkileme, kontrol etme, örgüt üyelerini belli amaçlara ulaşmaya istendik davranış göstermeleri için ikna etme, insanları değiştirme becerilerinin tümüne liderlik becerilerini ifade etmektedir (Yüksel, 2006).

Eğitim Programı: Latince bir kelime olan program, yapılması beklenen bir işin bölümlerini, bu bölümün yapılış sırasını, ne kadar zamanda yapılacağını ve nasıl yapılacağını önceden hazırlanan bir tasarı olarak tanımlanabilir (Büyükkaragöz, 1997). Bu çalışmada eğitim programı kavramından kastedilen, MEB'in her ders için geliştirdiği ve okullarda uygulanan öğretim programlarıdır.

Program Okur – Yazarlığı: Okur-yazarlık kavramı, ömür boyu öğrenme bilincini oluşturmak ve bu bilinci geliştirip daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmasını sağlamaktır (OECD, 1995; Akt. Aldemir, 2003).

Program Liderliği: Okul yöneticileri, eğitim programlarını uygulamak, izlemek ve denetlemekle yükümlüdürler. Program lideri, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü kaynak ve materyalleri sağlamadaki rolleri anlaşılmakta iken okul yönetiminin varlık nedeni "*Okul programının işleyişinin*" uygulanmasını tesis etmek ve yönetmektir (Şişman, 2007). Ayrıca program liderinin, öğretmenlerin gelişimlerini sağlamak, öğrenci başarısına duyarlı olmak, katılımcı okul kültürünü devam ettirmek, yeni öğretmenlere rehberlik etmek, gerektiğinde inisiyatif almak ve kendini mesleki manada sürekli geliştirmek, okulda eğitim programının amaçlarını net bir şekilde belirlemek, planlama, değerlendirme ve geliştirme konularında gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve kaynakları tedarik etmek gibi çeşitli rolleri vardır (Lee, 2004).

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik, öğretme-öğrenme süreçleri ve eğitim programları geliştirilmesi alanında etkin olup öğretmen ve öğrencilerle ilgilenen bir liderlik şeklidir (Gümüşeli, 2001).

Okul Yöneticisi: Amaçlarını iyi belirleyen, eğitim süreçlerini önceden planlayan ve öğrenme kuramları yeterliliği olan ve bunları etkili kullanabilen, gerektiğinde risk alabilen, liyakatli, enerjik olan ve enerjisini amaca uygun kullanabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 1996c). Bu araştırmada okul yöneticinden kastedilen, araştırma örnekleminde yer alan ilk ve ortaokul müdür ve müdür yardımcılarıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, program liderliği bağlamında eğitim programı, okul yönetimi, liderlik türleri ve bunlarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

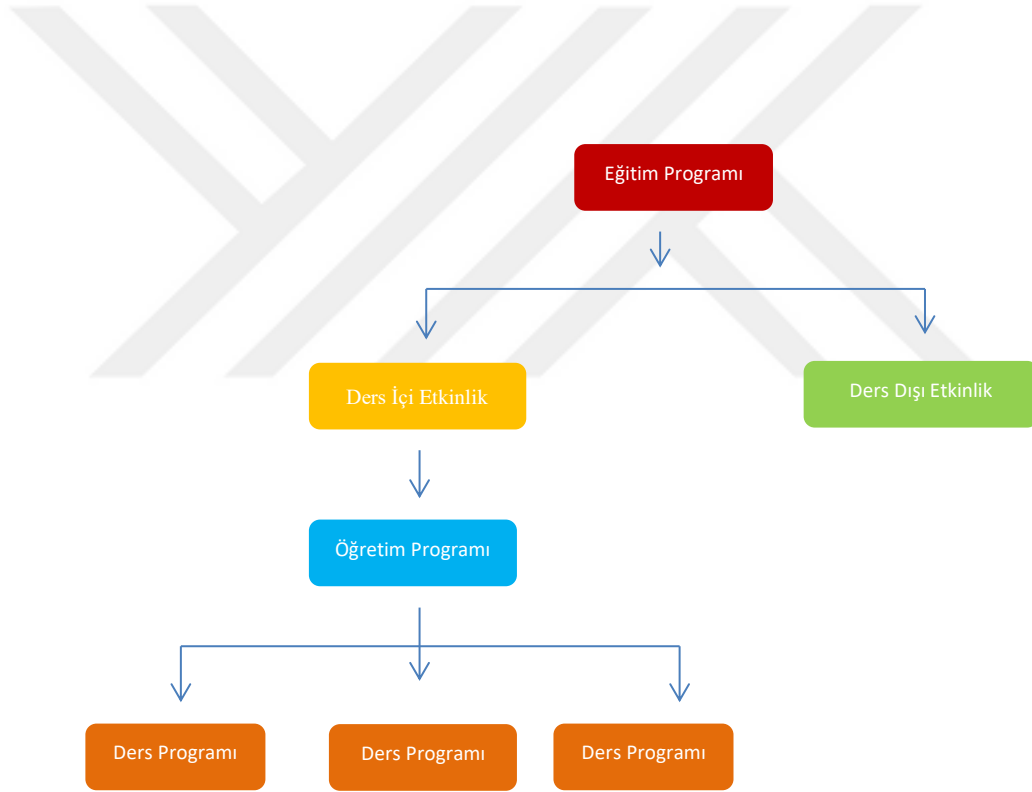
2. 1.EĞİTİM PROGRAMI KAVRAMI TANIMI, KAPSAMI VE İŞLEVİ

Eğitim faaliyetleri eğitim programları çerçevesinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülmektedir. Eğitim programı, öncelikle üç ana daldan kaynaklanan fikirlere dayanır. Bu alanlar: Felsefe, Sosyoloji ve Psikolojidir. Bu geleneksel alanlar programın temelini oluşturur. Programın temelini oluşturan üç geleneksel alan dışında, siyasi meseleleri ve teknolojik faktörleri içeren başka belirleyiciler de vardır. Bir eğitim programı geliştirilirken bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (D'souza, 2016). Eğitim programları, eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyip, program liderlerinin de yol haritasını oluşturmaktadır (Bolat, 2014). Eğitim programı genel olarak, toplumların kültürel, ekonomik, dini, ideolojik, siyasi, toplumsal, felsefi, alanlardaki beklentileri çerçevesinde bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanmış bazı istendik davranışların kazandırılmasını sağlayacak öğretme-öğrenme süreci ve yaşantıları şeklinde tanımlanır (Ertürk, 1979; Varış, 1996; Demirel, 1999; Sarıgöz, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2017).

Alanyazına bakıldığında eğitim programı kavramının çok farklı şekillerde değerlendirildiği görülmektedir. Bunlardan birkaçı şöyledir: Program kavramı; eğitim, okul ve bilgi bağlamında değerlendirildiğinde “*Öğrencileri hedefe ulaştıracak öğrenme aktivitelerini gösteren öğretim izlencesi*” olarak tanımlanabilir (Smith, 2000). Program, bir öğrenme- öğretim kılavuzu olarak ele alındığında izlek, izlence, öğretim izlencesi veya Ertürk'ün (1998) tanımıyla “*Yetişek*” olarak da ifade edilebilir (Akpınar ve Aydın, 2009, s. 6). Diğer taraftan eğitim programı, “*Okul tarafından planlanan ve yönlendirilen, okul içinde veya dışında, gruplar halinde veya bireysel olarak gerçekleştirilen öğrenme*” olarak açıklanabilir (Kelly 1983, s. 10). Varış (1996) ise, eğitim programını, bireyi milli eğitimin politikaları çerçevesinde kurumun ve kişisel hedeflere ulaştırmak üzere okul içi ve dışını kapsayan planlı etkinliklerin bütünü şeklinde açıklamaktadır.

Eğitim programları, kapsam bakımından değerlendirildiğinde ise genelden özele doğru hiyerarşik olarak Şöyle sıralanmaktadır. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca bu sınıflandırmaya ünite programı ve konu planı da eklenilmektedir (Oral ve Yazar, 2017, s. 17). Eğitim programları, eğitim ve okul bağlamında en önemli faktör olup çeşitli alt programlar ve etkinliklerden oluşan çok yönlü, çok boyutlu, kapsamlı ve karmaşık bir bütün olduğu görölmektedir. Eğitim programını oluşturan öğeler (etkinlikler, hizmetler) veya alt programlar Şekil 1’de gösterilmiştir (Demirel, 1999; Varış, 1996 ve Büyükkaragöz, 1997, Akt: Akpınar 2015).

Şekil 1: Eğitim Programı ve Alt Öğeleri



Eğitim Programı, planlı olmak kaydıyla okul dışı etkinlikleri de kapsar (Demirel, 1999). Eğitim programları “*Tasarlanan*” ve “*Gerçekleşen*” olmak üzere iki önemli boyutta değerlendirilebilir. Bunlar her zaman özdeş olmayabilir. Ancak beklenen ve gözlenen arasında oluşan farklar minimize edilmeye çalışılır (Büyükkaragöz, 1997). Diğer taraftan eğitim programları, amaç ve işlevlerine göre iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Posner’e göre eğitim programı işlevine göre kendi

içinde farklılaşarak tanımlanmakta ve şöyle sınıflanmaktadır (Akt: Oral ve Yazar, 2017):

Resmi Eğitim Programı; programın klavuzunu, hedefleri, ders planları, konuların işleme sırasının, değerlendirmeyi ve kullanılacak araç-gereçleri içeren yazılı programdır.

İşevuruk Eğitim Programı; öğretmenin sınıf içinde öğrettikleri ve bunların ne şekilde öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini bütününe içeren programdır.

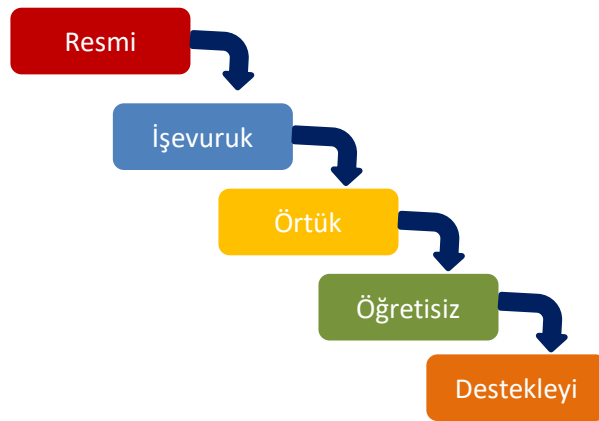
Örtük Öğretim Programı; resmi eğitim programında açık olarak belirtilmeyen ancak öğrenci yaşantılarını etkileyip toplumun norm ve değerlerini kapsayan programdır.

Öğretisiz Eğitim Programı; resmi veya işevuruk programın içermediği eğitim programlarında öğretilmeyen konuları ve öğretilmeme nedenlerini kapsayan programdır.

Destekleyici Eğitim Programı; resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır.

Posner'in eğitim programını işlevine göre sınıflandırması Şekil 2'de görülmektedir (Akt: Oral ve Yazar, 2017):

Şekil 2: Amaç ve İşlevleri Açısından Program Türleri



Eğitim programlarının uygulamaya dönüştürülüp gerçekleştirilmesi MEB'in temel politikaları çerçevesinde yapılmaktadır (Özdemir, 2009). Eğitim programının

hazırlanıp geliştirilmesinde MEB ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. MEB'in (2009), eğitim programı geliştirme sürecine yönelik olarak ilgili dokümanlarda aşağıdaki açıklamaları yol göstericidir:

“Eğitim programları; ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim bilimlerindeki yeni yaklaşımlar, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerdeki gelişmeler, ölçme ve değerlendirme anlayışının değişmesi, eğitimde kalite ve eşitliği artırma ihtiyacı, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı, yatay ekseninde dersler arası ve dikey ekseninde her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlaması zorunluluğu, genel ve mesleki-teknik ortaöğretimde alan/dal uygulamalarının yaygınlaştırılması alan/dallarda uygulanan eğitim programlarının içeriğinin üniversitelerde uygulanan programlarla ve meslek hayatının gerektirdiği yetkinliklerle uyumlu hale getirilmesi ihtiyacı, ortaöğretim projesi kapsamında ortaöğretim programlarının yeniden yapılandırılarak AB ile uyumlu hale getirilmesi ihtiyacı, PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası öğrenci başarılarının değerlendirilmesine yönelik yapılan sınav sonuçlarının istenilen nitelikte olmaması gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler” (MEB, 2009).

2.2. EĞİTİM PROGRAMININ TEMELLERİ

Eğitim programının temelleri, program bilgisinin dışsal sınırlarını belirlemek ve alanın kuramlarını, ilkelerini ve fikirlerini ortaya çıktığı geçerli kaynak olarak tanımlanabilir. Eğitim programının temelleri genel olarak felsefi, tarihi, psikolojik, toplumsal, ekonomik ve konu alanı olarak kabul edilmektedir (kültürel, politik ve ekonomik temeller toplumsal temellere dâhil ya da onunla birlikte sayılabilir). Program uzmanları hangi yaklaşımı benimsemiş olsalar da, eğitim programı üzerinde çalışmak ve programı uygulamak için bu temel alanlara güvenirlir(Ornstein,

Hunkins ve Arı, 2015). Burada, eğitim programıyla ilgili olan alanlara ait bu altı temel alana yer verilmiştir.

2.2.1. Eğitim Programının Teorik Temelleri

Walker'e göre eğitim programı, kararlar dizisiyle meydana gelir ve buna "*Program dizaynı*" denir. Walker, karar sürecini şöyle açıklar; "*Karar noktalarının formüle edilmesi ve bu karar noktalarında alternatif seçenekler üretebilmeyi ve bu karar noktalarının lehinde ve aleyhinde argümanlar geliştirerek en fazla savunulabilecek alternatifi seçme*" olarak tanımlar (Akt: Hotaman 2010)

Programların başarısı "*Ne?*", "*Niçin?*", "*Ne zaman?*", "*Nasıl?*", ve "*Ne ile?*" sorularına verilen cevaplar doğrultusundaki temeller üzerinde oturturlar. Programcılar; felsefecilerin, psikologların, sosyologların, tarihçilerin, siyaset bilimcilerin ve ekonomistlerin yöntem ve araştırma araçlarını kullanırlar (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program geliştirme uzmanları tarafından dikkate alınan yöntem ve kaynaklar farklı teorik temeller üzerinde şekillenmektedir. Aşağıda bu temellere yer verilmiştir.

2.2.1.1. Felsefi Temel

Ülkelerin eğitim politikalarının oluşmasında toplumun başat eğitim felsefesi ağırlıklı olarak rol alır. Eğitim programlarının temellerinde yer alan eğitim felsefeleri eğitim programlarını çeşitli açılardan etkilemektedir. Program geliştirme süreci göz önünde bulundurulduğunda eğitim felsefesinin özellikle de program tasarım modelinin belirlenmesi, ihtiyaç analizi ve program tasarımının hazırlanması aşamasında etkili olduğu görülebilir (Arslan, 2017).

Hangi felsefe temele alınır, eğitim programının hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ile değerlendirme faktörleri de o felsefenin ileri sürdüğü ölçütlere uygun hale getirilmeye çalışılır. Örneğin eğitim programı pragmatik felsefenin ilkelerine dayalı ise, okuldaki toplumsal yaşam buna göre kurgulanmalıdır (Karip,

2017). Dolayısıyla program tasarım modelleri, eğitim programının merkezinde neyin olacağını, programda neye ve hangi ögeye daha fazla ağırlık verileceğini belirme sürecidir. Eğitim programlarının merkezinde konu, öğrenci veya toplumsal sorunlar bulunur.

Diğer bir deyişle bazı programlar için öğrenilecek konular önemli iken bazı programlar için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bazı programlar için de toplumsal sorunlar önemlidir. Eğitim programının konu merkezli mi, öğrenci merkezli mi yoksa sorun merkezli mi olacağı temele alınan felsefeye bağlıdır. Bu bağlamda Tyler'a (1916) göre, programın çerçevesini felsefe oluşturmaktadır (Akt: Orstein ve Hunkins, 2014). Çünkü felsefe eğitimin genel teorisidir. Yani bütün eğitim programlarının temelinde felsefe vardır. Eğitim felsefesi, program geliştirmede “Niçin?” sorusuna vereceği cevaplarla, yapılacakların gerekçelerini ortaya koyar (Akpınar, 2015, s. 25). Felsefe, okulun düşünce tarzını, inançları yansıttığı, görüşleri ve hedef ile içirik gibi faktörleri etkilediğinden program geliştirmede hatırı sayılır bir öneme sahiptir. Bu bağlamda eğitim felsefesi okulların varolma sebeplerini, önemli olan konuları, öğrencilerin ne ve nasıl öğrenmesi gerektiği, hangi yöntem ve teknikleri kullanması gerektiği gibi konularda program geliştirmecilere yol gösterir.

2.2.1.2. Tarihi Temel

Bilimin birikimsel olma özelliği bilimsel bir disiplin olan program geliştirme için de önemlidir. Bu alanda daha önce yapılmış çalışmalar geleceğe ayna tutar. Daha önceden yapılmış çalışmaları göz önüne alan yeni çalışmalar, hem enerji ve zaman kaybını önler hem de geçmişin tecrübelerinden yararlanarak daha isabetli kararlar alabilir. Programın süreç içinde nereden nereye geldiğini tespit etmek ve bu alanda hizmet veren uzmanların düşüncelerini değerlendirmek, tarihi temeller için büyük önem arz etmektedir (Akpınar, 2013; Demirel, 2015). Program geliştirmenin tarihi temelleri çerçevesinde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar, yaşanan gelişmeler geçmişten günümüze kadar incelenir (Demirel, 2007).

Eğitim programlarının tarihi temeli bağlamında T¼rkiye’de,1924’te John Dewey’in sunduğu rapor sonraki program geliştirme çalışmalarını etkilemiştir. Bu raporla birlikte T¼rkiye’de g¼n¼m¼ze kadar taslak olanların dışında 1926, 1936, 1948, 1968, 1881 ve 2005 olmak üzere programlar g¼ncellenerek uygulamaya konulmuştur. MEB, ilk ve ortaokul programının geliştirilme çalışmaları 1948 yılında başlamış olup artık program geliştirme çalışmaları bir zorunluluk haline gelmiştir (Demirel, 2014). Bug¼n uygulanan programlar ve yapılan program geliştirme çalışmaları, s¼z¼ geçen tarihi deneyimler ¼zerinde y¼r¼t¼lmektedir.

2.2.1.3. Psikolojik Temel

Eğitim geniş anlamda, doğumla başlar ve ¼l¼nceye dek etkin bir s¼re olarak devam eder. Fakat gelişme, zengin yaşantılarla devam eder. İyi bir eğitim- ¼đretim s¼reci insan davranışlarının devamlı gelişmesini sağlayacak deneyimler kazandırır. İyi bir okulda eğitim s¼recinin bir kısmı olarak başlayan bu s¼re yaşam boyunca devam eder (Varış, 1994, s. 125). Dolayısıyla ¼đrenme psikolojisi, insan nasıl ¼đrenir sorusuna yanıt aramakla eğitimin en ¼nemli fakt¼rlerinden biri olmuştur. Psikologlar “*İnsan nasıl ¼đrenir?*” sorusuna cevap ararken, program geliştirme uzmanları da “*Psikoloji ¼đrenmeye nasıl katkı sağlar?*” sorusuna yanıt ararlar (Demirel, 1999). Bu itibarla eğitim psikolojisi, programın bilimsel temeli olarak da adlandırılabilir. Eğitim psikolojisi, bireyi tanımak ve ona en uygun eğitim-¼đretim s¼recini hazırlamak bakımından bir yol g¼stericidir. Program hazırlama ve uygulama s¼recinde psikolojik ilkeler ve g¼r¼řler dikkate alınmalıdır. Bunlar arasında; ¼đrenme-¼đretme ile gelişim teorileri, hazır oluş d¼zeyi, zekâ, motivasyon ve zihinsel gelişim sayılabilir (ağal, 2016). ¼nk¼ eğitim programının temel amacı, bireyin en verimli ve etkili şekilde ¼đrenmesini sağlamaya y¼neliktir. Eğitim s¼releri belirlenirken bireyin tanınması eğitim psikolojisi ile sağlanır. Bireyi tanımak ve amaçların tanımlanmasına kılavuzluk g¼revi g¼rd¼đ¼ gibi, bireye uygun amaçların tespitinde de kritik ¼neme sahiptir.

Eğitim psikolojisi, eğitim programının ¼nemli temellerini teşkil eden “*Nasıl?*” ve “*Ne zaman?*” sorularına cevap arar. “Birey davranışlarından hangileri ¼đrenme

ürünüdür?”, “Öğrenme nasıl yönlendirilmelidir?”, “Öğrenme nasıl ve hangi yollarla gerçekleşir?” gibi soruların cevapları eğitim psikolojisinde bulunur. Bu bağlamda eğitim programında yer alacak eğitim etkinliklerinin nasıl ve ne zaman yapılacağını belirlemek için kılavuzluk eder. Eğitim programında en önemli temel psikolojik temeldir. Hazırlanan programlar “*Bireye göre*” ilkesi çerçevesinde bireyi tanımının iki yönüyle ilgilidir (Akpınar, 2015, s. 25):

- 1) Yaşama süreçleriyle ilgili ihtiyaçlar (fizyolojik ve sevgi),
- 2) Eğitim ihtiyacı (mevcut durum ile istenen durum arasındaki fark).

Eğitim programı hazırlamada psikolojik temel, eğitim psikolojisinden yararlanmaktadır. Bu temel, program geliştirmede hedeflerin kesinleşmesinde önemli bir işleve sahiptir. İlk adımda aday hedefler psikolojik olarak değerlendirilir. Bu değerlendirmede hedeflerin eğitimle oluşturulabilirliği, kullanılabilirliği, kaynaşıklığı, ulaşılabilirliği ve dayanıklılığı gibi unsurlara dikkat edilir. Eğitim programının hedeflerinin taşıdığı özelliklerde eğitim psikolojisi esas yol göstericidir.

2.2.1.4. Toplumsal (Sosyal) Temel

Bu temel, toplumun bireyden beklentileri ile ilgilidir. Program geliştirmede, toplumun- ülkenin ihtiyaç duyduğu birey dikkate alınmalıdır. Toplumun yaşantıları (ülke gerçekleri) ve gereksinimlerinin programlara yansımalarını ifade eder. Eğitim programları, iş olanaklarını ve toplumsal değişimleri dikkate almalıdır. Bir program, toplumsal yapıdan uzak kalmaz. Programlar, toplum ihtiyaçları, toplumdaki iş olanakları, konu alanının gerekleri, bireyin sosyal gelişimi ve topluma uyumu vb. faktörleri dikkate almalıdır. Bunlar, bireyin toplumundaki fırsatların farkında olup bu fırsatlardan yararlanabilmesi için önemlidir. Toplumsal temel, eğitim programlarının bireyin topluma uyumunu ve sosyal gelişimini sağlayacak şekilde hazırlanmasına yol gösterir (Akpınar, 2015).

Eğitimin, kurum olarak program vasıtasıyla, toplumsallaştırma, toplumun kültürel mirasını aktarma, mevcut siyasal sistemi koruma ve lider yetiştirme, seçme

ve yöneltme, toplumu kalkındırma, bireyi geliştirme gibi işlevleri vardır (Sönmez, 2008, s. 112). Okullar diğer toplumsal kurumlar gibi bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtır (Varış, 1994). Program geliştirme çalışmalarında toplumla okul arasındaki ilişki sürekli dikkate alınması gereken bir durumdur. Program uzmanları, programı planlayıp geliştirirken toplumsal temelleri kullanmak ve dikkate almak ihtiyacı duyarlar. Bir toplumun normları, değerleri ve inançları sonraki kuşaklara aktarılır. Kültürel değerlerin sonraki kuşaklara aktarımı toplumun eğitim sisteminde temel işlev olmalıdır. Program geliştirme uzmanları bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde kendilerine büyük roller biçildiğinin bilincinde olmalıdır. Çünkü eğitim programları toplumsal yapıdan uzak kalmaz (Demirel, 1999).

2.2.1.5. Ekonomik Temel

Bu temel, olaylar arasında ekonomik durumları neden ve sonuçları çerçevesinde bilimsel kurullarla açıklamaya çalışır. Ekonomi, kısıtlı kaynaklar ile en iyi neticelerin alınması ile ilgili durumları inceleyen bir bilimdir (Sönmez, 2008). İnsanlara beceri kazandırılması, teknolojinin bütün sektörler yayılması, yeni teknolojiler geliştirilmesi nitelikli insan gücü ile sağlanmaktadır. Eğitim ise, bu insangücünün yetiştirilmesi ile kalkınmanın istenilen düzeyde olması ve iş yapanları daha verimli kılmakta yardımcı olmaktadır (Küçükahmet, 2006).

Eğitim programı ekonomik temel açısından değerlendirildiğinde şu özelliklere sahip olmasını beklenir: Toplumun ekonomik gerçeklerini dikkate alarak programın uygulanmasındaki maliyetini dikkate alarak toplumsal kalkınmayı ve ihtiyaç duyulan işgücünü yetiştirme esaslı olmalıdır. Bunun için ekonomik temel yol gösterici olabilir. Program geliştirmede eğitim ekonomisinin faydaları şöyle özetlenebilir (Akpınar, 2015).

- 1) Toplumun ihtiyacı olan insan gücünün belirlenmesi,
- 2) Kaynak temini veya imkânlar dâhilinde genişletilmesi,
- 3) Program yatırım kaynaklarının fayda-maliyet analizi.

Eğitim programları sınırlı mali imkânlarla hazırlanır. Çünkü ekonomik gerçeklere uygun hazırlanması gerekir. Ekonomik kalkınmaya destek olmak temel hedeftir. Bir eğitim programının maddi temeli sağlam olduğu dercede başarı sağlayabilir. Geliştirilen eğitim programlarının işgücü-istihdam dengesini göz önüne alarak nitelikli insan-gücünün yetiştirilmesi ile beraber ekonomik gelişimi sağlanması gerekir (Çağal, 2016). Bu doğrultuda eğitim ekonomisi inceleme alanına insan kaynaklarının makro düzeyde geliştirilmesi, eğitimde verimin artırılması, maliyet-verim analizleri gibi konular gibi girmektedir (Varış, 1994, s. 161).

2.2.1.6. Konu Alanı Temeli

Programın içeriğindeki bilgi ve konuların çeşitli faktörler dikkate alınarak düzenlenmesi eğitim programının temelini oluşturmaktadır (Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Program geliştirmenin önemli bir aşaması da içerik analizidir. İçerik analizinde: “İçerik, nasıl düzenlenecektir?” “Lojik mi yoksa psikolojik olarak mı?”, “Bireysel mi, yoksa grupla mı?” öğretilenecektir”, “Konular, “hangi yöntem veya yöntemlerle (buluş, sunuş, araştırma vb.) öğretilenecektir?” gibi soruların cevapları, eğitim programının konu alanı temelini yansıtır. Diğer taraftan konu alanı temeli, tüm konular için ortak bir öğrenme yöntemini oluşturmayı hedeflemektedir (Korkmaz, 2007, Ornstein ve Hunkins, 2016).

Eğitim programının ilgili olduğu ders konularına uygun olarak geliştirilmesini ifade eden konu alanı temeli, program içeriğini amaçlar doğrultusunda sınırlandırmak ve düzenlemekle ilgilidir. Çünkü günümüzde hemen her alandaki bilgi birikimi, bir eğitim programının hacmini çok aşmaktadır. Bu durumda seçim yapmak kaçınılmazdır. İşte bu seçimin neye göre ve nasıl yapılacağı da konu alanı temeli ile ilgilidir (Akpınar, 2015, s. 27).

2.3.İLERLEMECİLİK (PROGRESSİVİSM) EĞTİM FELSEFESİ

Bu çalışma eğitim programları odaklı yapıldığı için ve Türkiye’de mevcut eğitim programları genel olarak ilerlemeci eğitim felsefesine göre geliştirildiği için

bu felsefenin anlaşılması anlamında genel ilkelerine yer verilmiştir. Klasik felsefe anlamında Pragmatizimin eğitime yansması olan İlerlemecilik anlayışının genel özellikleri ile felsefe eğitim ilişkisine aşağıda temas edilmiştir.

Felsefe, bütün bilimlerle bağlantılı olduğu gibi, bütün bilimler de felsefe ile doğrudan veya dolaylı olarak bağlantı kurmak zorundadır. Eğitim de gerek uygulamalarında gerekse teoride felsefe ile ilişki kuran bilimlerden birisidir. Eğitim felsefesi, eğitim politikalarının oluşturulmasına yön veren inanç, varsayım ve ölçütleri incelerken anlam ve tutarlık yönünden de kontrol eder. Ayrıca eğitim sisteminin temelinde yatan insan anlayışını değerlendirir. Geleneksel olarak eğitim felsefesi bazı filozofların eğitim konusundaki görüşlerinin özeti şeklinde olup bazı felsefi akımların eğitime ilişkin görüşlerini içermektedir (Özdemir, 2006). Bu eğitim akımlarından biri de Pragmatizmdir. Pragmatizmin eğitime yansması ise ilerlemeci eğitim felsefesi olarak adlandırılabilir.

İlerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Bu akım, eğitimcilerin geleneksel eğitimde katı disiplin ve aşırı formal, pasif öğretim ve amaçsız egzersizlere karşı tepki olarak ortaya konulmuştur. Pragmatistlerin gerçeğin esası görüşünü temele alan ilerlemecilik, eğitim alanındaki gelişmelerin sürekli devam ettiği anlayışına sahiptirler. Öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi ve çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi bu görüşün öğretim ilkesini oluşturmaktadır. Bu akımın temsilcileri, öğrenme sürelerinin yaşantı yolu ve bilimsel yöntemlerle bir davranış kazanma süreci olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca öğrenmenin edilgen olamayacağı görüşü hâkimdir. İlerlemecilere göre sınıf ortamı, toplumsal ve zihinsel amaçları benimseten, sorun çözen ve öğretmenin sınıf yöneticisi rolünden sıyrılıp öneren bir lider olarak görüldüğü bir demokrasi laboratuvarıdır (Varış, 1998).

Pragmatist felsefenin temel görüşü değişim olduğu için, ilerlemecilik akımı da geleneksel eğitimin öğretmen merkezli, katı disiplin odaklı, edilgen insan yetiştirmeye karşı çıkmakta, değişmez gerçeklere ve toplum dışı dünyaya uyumdan çok günlük yaşamdaki çeşitlilikleri ve değişiklikleri kavratmanın gerekliliğini savunmaktadır (Erişen, 2004). Bu bağlamda eğitim düzeninde öğretmen, rehber ve danışman mevkiindedir. Öğrenciler demokratik kurallar çerçevesinde grup çalışması yaparlar. Dolayısıyla bu eğitim anlayışında öğrencilerin eleştirici bir düşünceye sahip

olmaları, yaşamayı öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini kullanabilmeleri esastır. Öğrencilerin genellikle kendilerinin teşkil ettikleri grup içindeki çalışmaları, ancak ihtiyaç olduğu zaman grup olarak veya şahsen öğretmenden yardım istemelerinin sebebi bundan dolayıdır (Özdemir, 2006).

İlerlemecilere göre eğitim, değişmez olan değerleri ve geleneksel toplum standartlarını değil, sürekli değişim ve gelişim içinde olan hayatı öğretmelidir. Bu bağlamda, eğitilen insanlar standartlara uyan değil, standartları değiştirebilecek yeteneklerle donatılmış bireylerdir. Bu anlayışta öğretmen, öğrencilere doğrudan bilgi aktaran değil, öğrencilere yol gösterip rehberlik etmektir. İlerlemecilerin eğitim anlayışı öğrencinin merkezde olmasını gerektirmektedir. Öğrenciler, iş birliği içinde grup çalışmaları yaparak ve demokratik bir eğitim ortamda öğrenirler. Öğrenmenin sorumluluğu öğrenciye aittir, tercihleri kendileri yapabilir. Okul, hayata hazırlayan bir kurum değildir; hayatın kendisidir (Arı, 2018, s. 48).

2.3.1. İlerlemecilik Felsefesinin Eğitime İlişkin İlkeleri

İlerlemeci bir sınıfta öğrenme etkinliklerinde öğrenciler aktif, öğrenilecek konu yapılandırılmış, konunun kullanımı bilişsel ve davranış kalıpları çok yönlü düşünme (değişik doğru cevabı olacak şekilde) biçiminde gerçekleşmektedir. İlerlemecilere göre eğitimin temel ilkeleri şunlardır:

- Eğitim çocuğun ilgilerine göre ve aktif olmalıdır.
- Çocuğun gelişimini sağlayıp, onun yaratıcılığını, kendini ifade etmesini, dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamalıdır.
- İlerici bir öğretmen, öğrencinin öğrenmesini tamamen yönlendirmekten çok öğrencinin araştırma etkinliklerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencinin başarısı zihni, ahlaki, psikolojik ve sosyal gelişimiyle ölçülmelidir.
- Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, yeteneklerinin geliştirilmesi için öğretmen, okul ve aile arasında iyi bir iş birliği oluşturulmalıdır. İlerlemeci bir okul, yeni eğitim düşüncelerinin ve uygulamalarının bir laboratuvarı olmalıdır.
- Okul yaşamın kendisi olmalıdır.

- Eğitimde problem çözme temel olmalıdır ve öğrencinin bu yeteneği geliştirilmelidir.
- Okul, öğrencileri birbirleri ile yarıştırmaktan ziyade iş birliği içinde çalışma alışkanlıklarını geliştirmelidir.
- Demokratik eğitim ortamı gereklidir (Arı, 2018, s. 48).

2.4. PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI

Türk Dil Kurumu (2013) sözlüğünde okur-yazarlık, en genel şekliyle “*Okur-yazar olma durumu*” okur-yazar ise “*Okuması yazması olan ve öğrenim görmüş kimse*” olarak tanımlanmıştır. Okur-yazarlık kavramına çeşitli bilimsel alanlarda farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Lankshear’a (1999) göre okur-yazarlık tanımlarından öne çıkanlar şunlardır:

- Okur-yazarlıkla birlikte, bilimin soyut dili, sözel hafızanın somut dilinin yerine geçmiştir.
- Okur-yazarlık ile analitik düşünme süreçleri başlamış, düşüncelerin ve fikirlerin tıpkı görsel nesnelere gibi karşılaştırılması, düzenlenmesi ve kullanılmasının yolu açılmıştır.
- Modern bilimi ortaya çıkaran soyut ve mantıklı düşünme becerisi yazmanın gelişimi ile yakından ilişkilidir.
- Okur-yazarlık, düşünceyi yeniden biçimlendirdiği gibi dilin gelişmesine de katkı sağlamıştır.
- Okur-yazarlık, sosyal bilimler ve insan bilimlerinin etkili ve bağımsız değişkeni olmakla beraber kültürlerin gelişim düzeylerinin artmasına aracı olmuştur.

Okur-yazarlık kavramı, tarih boyunca farklı yaklaşımlar tarafından ele alınmıştır. Langer (1987), okur-yazarlık kavramını, sosyo-bilişsel açıdan değerlendirerek okuma ve yazmaya ilişkin “*Anlamlı etkinlikler*” ve düşünme biçimi olarak tanımlamış; okur-yazarlığın “*Kültüre özgü bir olgu*” olduğunu, kültürel ve sosyal özelliklerden ayıramayacağını açıklamıştır. Scribner ve Cole (1981) de, okur-yazarlık kavramını okuma ya da yazmadan daha çok anlam içerdiğini ve bireyin belli bir amacı gerçekleştirmek için bir bilgiyi verimli bir şekilde kullanması anlamına

geldiğini belirtmiştir. Yılmaz (1989), okur-yazarlığı, kazanılan becerilerin kişinin yaşamında etkin olarak kullanma ve yaşam boyu süren dinamik bir kavram olarak nitelendirmiştir. Ayrıca okur-yazarlık bilgi ve becerisinin bireyin yaşamında pozitif yönde, gözle görülür bir değişim oluşturması gerektiğini ve bu değişimin de bireyin insan etkileşimlerinden olguları, olayları yani gerçekleri kavrayacak birçok aşamayı içerdiğini ileri sürmüştür. Önal (2010, s. 105) da okur-yazarlık kavramını önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında, çıkarım yapabilme, yeni özgün metinler oluşturabilme ve ilişki kurabilme gibi nitelikleri de kapsayıp genişlettiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda okur-yazarlık ile ilgili ortaya çıkan tüm yaklaşımlar doğrultusunda, gelişen ve değişen dünyada bilgi toplumunda söz sahibi olabilmek için okur-yazarlığın “*Çağın gerektirdiği bir beceri*” olarak kavramsallaşma süreci içerisinde olduğu ve yaşam boyu eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak devam edeceği ifade edilebilir. Houff’a (2002) göre, yaşanan gelişmeler ve bunun çerçevesinde oluşan değişimler okur-yazarlığın boyutunu da genişletmiştir. Dolayısıyla okur-yazar kişiler bilgiyi sadece okuyup yazabilen değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulayabilen ve yorumlayabilen kişiler olarak da düşünölmeye başlanmıştır. Okuma ve yazma eylemleriyle başlayan, okur-yazarlık becerilerinin kazanılması gereken unsurlar şöyle sıralanmaktadır (Gee, 2000, Gee, 2001, Morrow, 2004, Street, 1993, Akt: Önal, 2010):

- Gerçekleri görebilme, konuşabilme ve ifade edebilme,
- Çevreyi anlamlandırabilme ve bireysel anlamlar oluşturabilme,
- Bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme,
- Sistemleri birleştirebilme, kullanabilme ve yeni anlamlar çıkarabilme,
- Bilgiyi davranışa dönüştürebilme,
- Güncel bilgi ve beceriye sahip olabilmektir.

Gelişen bilim ve teknolojiyle beraber okur-yazarlık kavramı da bu süreçten etkilenmiş ve farklı okur-yazarlık özellikleri ön plana çıkmıştır. Eğitim programı okur-yazarlığı da bunlardan biridir. Program kavramı; eğitim, bilgi ve okul bağlamında ele alındığında “*Öğrencileri hedefe ulaştıracak öğrenme aktivitelerini gösteren öğretim izlencesi*” olarak tanımlanabilir (Smith, 2000). Demirel’e (2007) göre, eğitim programı, öğrenene, okul içi ve dışı planlanmış etkinlikler yoluyla

öğrenme-öğretme sürecindeki yaşantılar düzeneği olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan:

1) Öğrenen; bütün yaşamı boyunca devam eden ve sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Bireyi öğrenen olarak görebilmek için onu öğrenme sürecinin temeline almalıyız.

2) Okul; okul içinde yapılan öğrenmeyle ilgili tüm etkinlikler ve okul dışında yapılan etkinlikler örtük programı kapsadığı söylenebilir.

3) Planlama; eğitim sürecinde planlanma en önemli konularındandır. Eğitim esasen kasıtlı kültürlenme yoludur.

4) Program; eğitim programları aracılığı ile öğrenenlere öğrenme yaşantılarını kazandırır.

5) Programın bütüncül bir düzenek olarak değerlendirilmesinde vurgulanmak istenen, düzenli ve sistematik bir süreçtir. Bu açıklamalar doğrultusunda yapılan eğitim programı tanımıyla geçerli bir sonuç çıkarılmak istenmiştir.

Program okur-yazarlığı algısı ise bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesinden oluşmaktadır. Genel anlamda okur-yazarlık “*Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilme yeteneği*” dir (Kellner 2001; Kress 2003). Bu tanımdaki “*Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma*” özelliği, okur-yazarlığı motorize eden, çağın ihtiyaçlarına uygun hale getiren ve yenileyen özellik olarak açıklanabilir. Zira çağın özelliklerine göre toplumsal anlam ve kabuller değişmektedir. Okur-yazarlık, çağın gerektirdiği beceriler olarak kavramsallaşmaktadır.

Bybee'nin (1999) fen okur-yazarlığı için oluşturduğu beş okur-yazarlık seviyesini program okur-yazarlığı için de düşünmek mümkündür. Program okur-yazarlığı beş düzeyde ele alınabilir:

1. Program okur-yazarı olmama: Bu tür okul yöneticileri program ile ilgili kavramları ve terimleri anlamlandıramazlar. Programın uygulanması sürecinde gerekli okur-yazarlık bilgisine sahip olmadıkları için sorunlara, olaylara ve durumlara çözümler geliştiremezler. Günümüzde az da olsa bu seviyede okul yöneticilerinin bulunduğu söylenebilir.

2. Sözde program okur-yazar olma: Bu seviyedeki okul yöneticileri

programın kavram ve terimlerini belirli bir seviyede tanımlayabilmelerine rağmen, anlamlandırma ve uygulama aşamalarında yeterli seviyede değildirler. Yeni durumlar karşısında programsal bir çözüm geliştiremezler. Sözde program okur-yazarı olan yöneticilerin daha çok tanımsal seviyede olduğu söylenebilir. Günümüzde okul yöneticilerinin önemli bir kısmının bu seviyede olduğu söylenebilir. Bu durumda eğitim sistemimizin yetiştiriciliğini ve özellikle de seçiciliğini gözden geçirip, gerekli önlemler almayı zorunlu hale getirmektedir.

3. Fonksiyonel program okur-yazar olma: Bu seviyedeki okul yöneticileri, programın kavramları ve kelimelerini kullanabilirler. Fakat bu kullanım, bir kitabı okuma, testteki terimi tanımlama veya bir semineri dinlemek gibi gereksinim veya aktivitelerle sınırlıdır.

4. Kavramsal ve yordamsal program okur-yazar olma: Bu seviyedeki okul yöneticileri, terimleri bilirler, olaylar ve sorunlar karşısında program kavramlarını kullanabilir ve anlayabilirler. Okur-yazarlığın bu boyutu doğası gereği herhangi bir disipline ait kavramların diğer tüm disiplinlerle ilişkilendirebilmeyi ifade eder. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözümlerini program yöntem ve süreçleri çerçevesinde yapmaları buna örnektir. Bu seviye, bir okul yöneticisinin sahip olması gereken seviyedir.

5. Çok boyutlu program okur-yazar olma: Bu seviyedeki okul yöneticileri; programın tarihini ve genel çerçevesini bilip eğitimin doğasını, toplumsal yaşamdaki rolünü ve kişisel yönlerini de geliştirirler. Bu boyutta; kelime, kavramla beraber, program ile ilgili çok sayıda anlayışı içermekte ve yordamsal yöntemlerin de ötesine genişlemektedir. Bu seviye, kendini geliştirmiş, topluma yol gösterebilecek, eğitime yön verebilecek ve akademik manada mentor olan okul yöneticilerini ifade etmektedir (Akt: Usta ve Karakuş, 2016)

2.4.1. Öğretmenlerin Program Okur-Yazarlığı

Eğitim programı, okulda yürütülen tüm eğitsel etkinliklerdir (Baş, 2016). Bu etkinlikleri yürütecek olan öğretmenlerin temel becerileri arasında eğitim programı okur-yazarı olması da gerekmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme süreçlerinin öğretmen adaylarına bu beceri alanını kazandıracak ve

geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen "*Öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti*" (Ertürk, 1994, s. 78-84) olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin birer eğitim programı okur-yazarı olmaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Bunun için, okur-yazarlık ve eğitim programı okur-yazarlığı kavramının tanımlanması ve öğretmenlere bu iki kavramın kazandırılması gerekmektedir. Okuma-yazma; kod çözme, okur-yazarlık ise daha çok anlamlandırma becerisini ifade etmektedir (Çoşkun, Cumaoğlu ve Seçkin, 2013). Benzer şekilde okur-yazar kavramı yazılı ortamlardaki sembol ve şekilleri çözümleyen temel becerileri anlatırken, okur-yazarlık kavramı, çözümleme ve yordamayı gerektiren üst düzey beceri ile çalışma alanını genişletmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Sarıgöz, 2016). Diğer taraftan eğitim programını oluşturan temel bileşenlerin bilgisine sahip olmak, öğretmenlerin eğitim programı okur-yazarlığına olumlu katkı sunacaktır. Eğitim programı okur-yazarlığı kavramının zihinsel olarak somutlaştırılmasına yardımcı olması bakımından Bolat'ın (2018, s. 9) sunduğu "*Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Yeterlilikleri*" Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Eğitim Programı Okur-yazarlığı Yeterlilikleri

Hedef
Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.
Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.
Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.
İçerik
Hedefe uygun içerik seçebilme.
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.
İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.
Hedefe uygun içerik yazabilme.
İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.
Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.
Öğrenme-Öğretme Süreçleri
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.

Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.
Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.
Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.
Ölçme ve Değerlendirme
Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.
Ölçme araçlarını okuyabilme.
Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.
Hedefe uygun soru yazabilme.
Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme.

Tablo 1’de eğitim programının okur-yazarlık yeterlilikleri verilmiştir. Bu yeterlilikler eğitim programı okur-yazarlığı için temel becerileri yansıtmakla beraber değişime ve gelişime açık yönü nedeniyle çoğaltılabilir (Bolat, 2018, s. 9). Bu çoğaltmada program okur-yazarlık kavramının anlamını bilmek önemlidir. Akınoğlu ve Doğan’a (2018) göre, öğretmenlerin, öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlilikleri, kısaca program okur-yazarlık olarak adlandırılabilir

2.4.2. Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı

Alanyazına incelendiğinde yönetim ve yöneticiler ile ilgili birçok çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda özellikle son yıllarda öğretimsel liderlik üzerindeki yoğunlaşma ve yönetim ile programı birlikte ele alan çalışmalar dikkat çekmektedir. Ancak yönetim ile programı birlikte ele alan çalışmalarda program okur-yazarlığı ile olanların sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun olası bir nedeni, program okur-yazarlığının yeni bir kavram olması olabilir. Buna göre Türkiye’de okul yöneticilerinin program okur-yazarlıklarını belirlemeye ilişkin, literatürde bir boşluktan söz edilebilir.

Planlı ve formal bir eğitim sürecinde en önemli nokta, eğitim programının doğasına uygun olarak eğitim ortamlarında uygulamaya dönüştürülmesidir. Bu noktadaki asli sorumluluk okul yöneticilerindedir. Okul yöneticileri, yazılı bir

doküman ya da belge olan eğitim programını uygun ortamlarda, uygun şekillerde uygulamaya dönüştürmek durumundadır. Bunun içinde öncelikle ilgili programın yapı, kapsam, ilişki ve özelliklerinin anlaşılması ve neler yapılabilirse programın hayat bulabileceğinin anlaşılması gerekir. Ulusal ve uluslararası alanda eğitim, öğretim ve öğretim programları ile ilgili reform hareketlerinden sonuç alınabildiğinin en iyi göstergesi programların ne derece hayata geçirilebildiğine bağlıdır. Bu noktada programların uygulamaya dönüştürülmesinde çok yönlü sorunların olduğu bilinmektedir. Bu sorunlardan birisi de eğitim programlarının asli sorumluları olan okul yöneticilerinin, öğretim programını nasıl anladıkları, algıladıkları, programlara karşı tutumları ve programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterlilikleridir.

Bu sorunu daha anlaşılabilir ve ölçülebilir kılabilmek için okul yöneticileri açısından “*Program okur-yazarlığı*” üzerinde durmak gerekir. Bununla ilişkili olarak temel yönetim kavramlarına da değinmek önemlidir.

2.5. YÖNETİM VE LİDERLİK KAVRAMI

Yönetim, tarih boyunca varlığını sürdürmüş bir sosyal bilim konusudur. Çünkü insanların beraber yaşadığı ve örgütsel yapıların kurulmaya mecbur olduğu dünyamızda yönetim kavramı hala önemli yer tutmaktadır. Farklı disiplinler tarafından uygulanan yönetim tarzının süreç içinde sürekli tekâmüle uğradığı görülmektedir. Bundan dolayı yönetimin bir tanımını vermek yeterli değildir. Farklı bilim dallarında alan ile ilgili tanımların perspektifi altında bütünleştirmeye gitmek daha doğrudur (Can,1978, Akt: Taymaz, 2000).

Ekonomik perspektiften yönetim, “*İşgücü*” yani üretim araçlarından birisiyken yönetim bilime göre bir “*Otorite sistemi*” dir. Toplum biliminde yönetim “*Saygınlık sistemi*” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yönetim, hem bir bilim, bir sanat ve hem de küresel bir süreç hatta bir meslek olarak görmek de mümkündür (Efil, 1999). Yönetim, örgüt bağlamında ele alındığında örgütlerin dört çeşit temel faktör çerçevesinde toplandığı söylenebilir. Bunlar başta insan, fiziksel ortamlar (madde), finansman ve bilgi’dir (Griffin, 1996). Araştırmalar, yönetimle ilgili şu unsurları içermektedir. Bunlar; örgütün amaçları, yapısı, süreci, kullanılan kaynaklar,

bilim, sanat ve en önemlisi de insan unsurudur. Etkili bir yönetim, mevcut insan kaynaklarını en üst düzeyde verimlilikte kullanılmalıdır. Bundan dolayı, bilgi çağında yönetim, maddi faktörlerin idaresiyle beraber insan kaynaklarının idaresinin de ehemmiyet kazanmıştır.

Bu çerçevede yönetim; örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, insan kaynaklarını etkin ve yeterli bir şekilde mevzuat ve yönetim ilkeleri doğrultusunda, amaçlara ulaştırma ya da amaçları gerçekleştirme bilim ve sanatıdır (Binbaşıoğlu, 1978). Yönetim ile ilgili çeşitli yaklaşım ve kavramlarla yapılmış olan tanımların ortak noktaları şöyle açıklanabilir. Yönetim, örgütü belirlenen amaçlara ulaştırmak ve bu amaçları en verimli şekilde uygulama, gerekli bütün kaynakları sağlama ve en etkili şekilde kullanmak, örgüt çalışmalarını planlama, takip etme, denetleme ve geliştirme olarak sıralanabilir (Taymaz, 2000). Yönetimin esas görevi dün olduğu gibi bugün de yarın da aynı olacaktır. Ancak, taşıdığı misyon sürekli değişmeye yüz tutacaktır (Özden, 2008). Çünkü durum ve şartlara göre yönetim süreçleri zamanın ihtiyaçlarına göre değişikliğe uğramaktadır. Bunun içindir ki, bilgi çağında örgütlerin yönetsel anlayışı ve yönetim süreçleri zamanın ihtiyaçlarına göre önemli ölçüde gözden geçirilmektedir. Güncellenen yönetim anlayışları ve birçok değişken örgütlerin oluşumunda önemli yer tutmaktadır. Woodward'a (1969) göre bu değişkenler örgütlerin teknik durumlarıyla beraber yönetim tarzının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla örgütlerin hiyerarşik yapısında asttan üste doğru idari yeterliliği gerektirirken, üstten asta doğru da teknik yeterliliği gerektirmektedir. Üst yönetimde olması gereken yeterlilik yönetsel yeterlilikten ibarettir (Fayol, 2005).

Örgütün amaçlarına ulaşması için kaynakları en verimli ve en etkin bir şekilde uygulama ve karar alma mekanizmasında yetki sahibi yöneticidir. Yöneticinin, etkili bir yönetim sağlayabilmesi için bazı kişisel özelliklere sahip olması gerekir. Booher ve Watson'a (1999) göre yönetici, örgütün hedeflenen amaçlara ulaşması için birey ve grup eylemlerini etkileyen kişidir. Yapılan bu tanımlar çerçevesinde yöneticilerin yönetsel yeterliliklere sahip olması gerektiği açıktır. Bu doğrultuda yöneticideki bu yeterliliklerin artırılmasına yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda özellikle nitelikli yönetici olma şartları aranırken çeşitli liderlik tanımlarının yapıldığını görülmektedir.

Ancak liderliğin kavramsallaştırılması ve tanımlanmasıyla ilgili tam bir uzlaşma bulunmamaktadır. Hughes, Ginnett ve Curphy'ye (1999) göre bunun sebebi yapısındadır; lider kavramı, takipçiler ve koşullardan oluşan karmaşık bir fenomenik bir olgudur. Liderlik konusu bilimsel bilgi olarak çokça üretilen konuların başında gelmektedir. Liderdeki özellikler, davranışlar ve liderlik sürecinin belli faktörlerinde bulunan durumla ilişkilendirilmesi ile etkin lider tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Liderlikle ilgili Koçel'in (2005) yapmış olduğu alanyazında bazı tanımlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Liderlik Tanımları

Cooley, 1902	Sosyal hareketin merkezinde olabilmektir.
Mumford, 1906	Sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.
Bogardus, 1934	Sadece kişilik ve grup olayları değil aynı zamanda birçok kişinin zihinsel kontağı ve bu kontak içinde bazı kişilerin, diğer kişiler üzerinde etkin olduğu varsayılan bir süreçtir.
Kilbourne, 1935	Hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir.
Knickerbocker, 1948	Grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir ilişkidir.
Koontz ve O'Donnel, 1955	Ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir.
Hempfill ve Cons, 1957	Ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.
Weschler ve Massarik, 1961	İletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir.
Stogdill, 1974	Karşılıklı davranış ve fikir birliği ile yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirmektir.
Dubrin, 1978	Amaçları gerçekleştirmek için uğraşanları duruma göre uyarlayıcı, onların sorunlarını yanıtlayıcı bir roldür.
Katz ve Kahn, 1978	Örgüt üyelerini, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
Rauch ve Behling, 1984	Belirli bir amacı yerine getirmek amacıyla örgütlenmiş bir grubun davranışlarını etkileme faaliyetidir.
Bennis ve Nanus, 1985	Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.
W. Pagonis, 1992	Belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek insanları etkileyebilmektir.
G. R. Sullivan- M. V. Harper, 1996	Amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.
Tosun, 1987	Ortak bir amaç etrafında toplanmış bireyler (grup) ile onların davranışlarını belirleyen bir birey (lider) arasındaki ilişkidir.
Koçel,1999	Belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. .

Eren, 2001	Bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamıdır.
Katz ve Kahn, 1978	Örgüt üyelerini, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
Rauch ve Behling, 1984	Belirli bir amacı yerine getirmek amacıyla örgütlenmiş bir grubun davranışlarını etkileme faaliyetidir.
Bennis ve Nanus, 1985	Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir.

Kaynak: İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009.

Mc Gregor (1970), yapılan bütün tanımların ortak noktalarını şu değişkenler etrafında toplamıştır. Liderin kişisel özellikleri;

1) Astların beklentileri, davranışları ve bireysel özellikleri,

2) Örgütün yapısı, amaçları ve görevlerin nitelikleri,

3) Toplumsal özellikler, ekonomik kalkınmışlık ve siyasi ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalarda liderlerde bulunması gereken özellikler hakkında çok yönlü çalışmalar yapılmıştır. Sertoğlu'nun (2010) liderlik özellikleri ile ilgili yaptığı çalışma Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Liderlik Özellikleri

Bir bakışta durumu kavrama yeteneği	Hızlı ve doğru muhakeme yeteneği	Bilimsel yöneticilik bilgi ve becerisi
Sağduyu	Duruma uyum kabiliyeti	Görevde titizlik
Beklenmeyen olaylara göğüs germe kapasitesi	Fırsatlar yaratma ve fırsatları kullanma becerisi	Astlarının fiziksel ve ruhsal refahını sağlama becerisi
Manevi cesaret	Maddi cesaret	Sade tavır
Risk yükleme kapasitesi	Bedeni dayanıklılık	Güçlü mantık
Yenilikleri uygulama yeteneği	Fırsat kararları verme yeteneği	Değişime ayak uydurma becerisi
Çalışkanlık	Sezgi gücü	Araştırmacılık
Düşünceleri pratiğe geçirme becerisi	Taktik, operatif, stratejik düzeyde ilgi ve uygulama becerisi	Hem kendini hem de astlarını etkili bir şekilde motive etme yeteneği
Soğukkanlılık	Geniş ve mantıki hayal gücü	Adalet dağıtma yeteneği
Maceracı eğilim	Zihni dayanıklılık	Yaratıcılık

Kaynak: Uğur ve Uğur, 2014.

Tablo 3'deki bu özelliklere sahip kişilerin, lider olma vasıfları bulunduğundan örgüt üyeleri tarafından lider olarak kabullenip izlenebilir. Lider, birey ve grupları hedefleri açık olan, başarıya yönünde yöneltme, eylemleri etkileme, kontrol etme, örgüt üyelerini belli amaçlara ulaşmaya istendik davranış göstermeleri için ikna etme, insanları değiştirme becerilerinin tümüne sahip kişidir.

2.5.1.Yönetici ve Liderlik Arasındaki Farklar

Bilim insanları arasında, yöneticilik ve liderliğin birbirinden farklı olduğu kabul görmüştür. Bunlar arasındaki farklar araştırmacılar tarafından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yöneticilik ve liderlik arasındaki farklılıklar konusunda genel olarak vurgulanan hususlar Tablo 4'de gösterilmiştir (Koçel, 2011);

Tablo 4: Yönetici ve Lider Özelliklerinin Karşılaştırılması

Yönetici Özellikleri	Lider Özellikleri
Yöneticidir	Yenilikçidir
Düzeni sürdürür	Farklılık yaratır
Koruyucudur	Geliştiricidir
Sistem ve yapı merkezlidir	Birey merkezlidir
Kontrol eğilimlidir	Güveni özendiricidir
Kısa bakış açısına sahiptir	Uzun bakış açısına sahiptir
Nasıl ve ne zaman sorularına önem verir	Ne ve ne için sorularına önem verir
Alt yönetsel kademelere bakış	Çevreye bakış
Mevcut durumu kabul eğilimi	Mevcut durumu sorgulama eğilimi
Yerleşik normlara uygun iş gören	Kendisinin elemanları
İşi doğru yapan	Doğru iş yapan

Kaynak: Dağıstan, 2013.

Bennis, Tablo 4'de yönetici ile lider kavramlarının farklılıklarını tespit etmiştir. Her lider yönetici vasıflarını gösteremediği gibi, her yönetici de liderlik vasıflarını gösteremeyebilir. Çünkü yöneticilere verilen resmi haklar, onların lider oldukları anlamına gelmez (Robbins, 1998). Lider bulunduğu kurumu ileriye taşıyacak kurumsal vizyona sahip olmak ve bu vizyonu kurumun bünyesinde

bulunan bütün üyelerine benimsetmek ve süreci en verimli şekilde yönetmekle görevlidir. Lider, belirlenen hedeflere ulaşmak için kişisel özelliklerini kullanarak yeniye adaptasyonun sağlaması için gayret eder. Yönetim, sadece bugünle ilgilidir, mevcut durumu uygulamakla sorumludur. Baltaş'a (2001) göre yönetici, genelde yasa-yönetmelik gibi yazılı kanunlardan gücünü alırken, lider ise gücünü içinde bulunduğu durumlardan ve kişisel yetilerinden alır. Liderlik ve yöneticilik arasındaki fark Tablo 5'de gösterilmiştir.

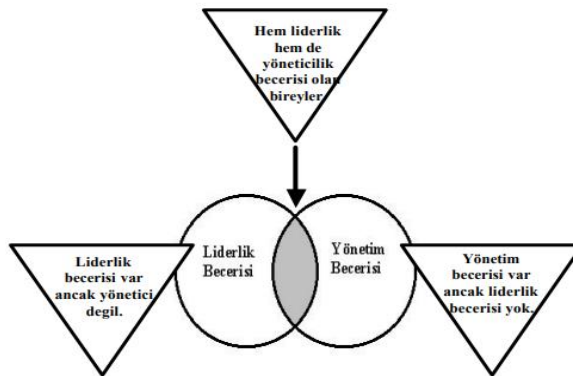
Tablo 5: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
Gücünü konumundan alır.	Gücünü, etkileme ve iletişimden alır.
Üst kademededir.	Üst kademedede yer almayabilir.
Tayin ettiği astları vardır.	Grubunda yer almak isteyenler vardır.
Başarısı sisteme bağlıdır.	Başarısı üyelere bağlıdır.
Denetler.	Yetki verir.
Statükoyu korur.	Gelişmeye önem verir.
Kuralcıdır.	Yenilikçidir.
Var olan hedefe hizmet eder.	Kendi hedefini belirler.
Başkaları tarafından yönetime getirilir.	İçinde bulunduğu grup tarafından seçilir.
Biçimsel yapılardan güç alır.	Gücünü içinde bulunduğu gruptan alır.
Biçimsel olanı temsil eder.	Doğal olanı temsil eder.

Kaynak: Akgündüz, 2004.

Özdemir ve Sezgin'in (2002), öğretim liderliği ve etkili okullar isimli çalışmasında yer alan ve Plunkett ve Attner'den (1992) uyarlanan okul yöneticisinin hem iyi bir lider hem de iyi bir yönetici olması durumuna yönelik şablon Şekil 3'te görülmektedir.

Şekil 3: Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki



Yönetici ve liderlik arasındaki ilişki zamanın beklentilerine göre anlam kazanmıştır. Rekabete dayalı bir dünya sisteminde kurumların başarısını artıran en önemli faktörlerden biri de liderliktir. Bu bağlamda yöneticilerin aynı zamanda liderlik vasıflarını da taşımaları beklenmektedir. Bu iki kavramın bir bütünlük içerisinde oldukları görülmektedir. Gardner'a (1986) göre, birçok yönetici liderlik özellik ve becerileri gösterirken, liderlerin bazıları da kendilerini yönetici olarak görmek isterler. Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirirken, bunu iş görenlerle beraber ve katılımcı bir yönetim tarzıyla yapar (Korkut, 1992). Lider ile yönetici arasındaki fark, kavramsal olmaktan ötedir. Bennis'e (1999) göre, yöneticilik ve liderlik arasında derin farklar mevcuttur. Her ikisine yüklenen görev ve beklenen iş aynı seviyede değildir. Yöneticiden amaçlara ulaşması beklenirken, liderden bu amaçları daha ileriye taşıması beklenir. Yöneticilik, günümüzde kendisinden çok şey beklenen bir konum haline almıştır. Bir taraftan sorunlarla başa çıkması beklenirken diğer taraftan işlerin en verimli şekilde yürütülmesi istenmektedir

Konuyla ilgili bir diğer görüş ise, liderlik ile yöneticiliğin birbirinin tamamlayıcısı olmasıdır. Çünkü her birinin kendine özgü karakteristik özellikleri ve misyonu vardır. Günümüzde örgütlerin başarı sağlayabilmesi için yöneticinin hem iyi lider olması ve hem de iyi yönetici olması gerekmektedir. Yöneticilik, karmaşıklıkların üstesinden gelmekle ilgili iken; buna karşılık liderlik, değişimi amaçlara uyarlayabilmekle alakalıdır (Kotter, 2000). Liderlik ile yöneticilik arasındaki farklılıklar; liderlik, gelecek ile ilgili perspektif ve inisiyatif gerektiren misyon durumlarda ortaya çıkarken, yöneticilik ise, işlerin doğru ve en verimli şekilde uygulanması ile belirginleşir.

2.5.2. Liderlik Teorileri

Liderlik sürecini anlamak ve hangi koşullarda ne tür liderlere ihtiyaç duyulduğunu belirleyebilmek için liderlik kavramı ile ilgili çeşitli teori ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Liderlik teorileri ve yaklaşımları, liderlik özelliklerinin farklı boyutlarını ele almış ve liderlik özelliklerini kavramak için çeşitli faktörlere ağırlık vermiştir. Kişilik özellikleri boyutu liderlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda ön plana çıkmıştır. İkinci aşamada ise liderliğin işlevleri üzerinde durulmuştur. Yani

davranışsal liderlik üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Bu alışmalar bir adım daha öteye taşınzrak liderlerin bu davranışlarını etkileyen durumsal etmenler üzerinde yoğunlaşmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda durumsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır.

Lider davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki düzeylerine ek olarak farklı durumların liderlik davranışları üzerinde etkili olabileceği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Durumsallık teorisine göre lider davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmayacağı savunulmuştur. elik'e (1999) göre bu yaklaşımda liderlik davranışları ortamın koşullarına göre değişir.

Liderlikle ilgili literatüre sürekli yeni bir kavram veya alt yaklaşımlar eklenmektedir. Liderlikle ilgili geliştirilen kuramlar bir taraftan liderlik kavramını açığa kavuştururken diğer taraftan, liderlik kavramı ile ilgili her Őeyin söylenmediğini ve daha birçok özelliğinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu kuramların temel esaslarının bilinmesi, liderlik kavramının daha kapsamlı bir Şekilde değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır. Burada en çok bilinen üç bilimsel yaklaşım olan ve en yaygın olarak kullanılan; zellikler, Davranışsal ve Durumsal teorilere yer verilmiştir.

2.5.2.1 zellikler Teorisi

Liderlik ile ilgili ilk geliştirilen kuramdır. Bu yaklaşımda bir kişinin örgüt içinde lider olarak öne çıkması ve kabul görmesi, sahip olduğu özelliklerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bir kişinin kişisel özellikleri onun lider olarak ortaya çıkmasında önemlidir (Evans, 1990). Liderlerin zellikleri dnden bugüne birçok çalışma konu olmuştur. Kişinin fiziksel durumu, zihinsel yapısı ve sözel yetenek v.b. birçok kişilik özellikleri araştırılmıştır (Ilgar, 2005). zellikler kuramına göre liderliğin doğuştan gelen bir yapısı vardır, sonradan lider olunamaz. zellikler kuramında Stogdill'in sıraladığı doğuştan gelen bazı zellikler Tablo 6'te listelemiştir.

Tablo 6: Stogdill'in Liderlik Özellikleri Listesi

Boy	Bilgi
Kilo	Karar ve Yargılama
Fiziki Görünüm	Uyum
Bireysel Enerji	Hâkim Olma
Sağlık	İnisiyatif Kullanma
Eğitim Düzeyi	Orijinal Düşünce
Dış Görünüş	Kavrama
Hitabet Yeteneği	Hırs

Kaynak: Efil, 1999.

Liderliğin doğasına has yukardaki tablo, bu özelliklerin ortaya çıkarılmasında katkı sağlamıştır. Ancak bu kuram tam başarıyı gösterememiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi izleyenlerin dikkate alınmamasıdır. Lider ile örgüt üyeleri arasındaki etkileşim ve liderin görev yaptığı ortamdaki değişkenler, koşullar ve belirsizlikler, liderin başarısını etkileyen önemli etkenlerdendir (Eren, 1998). Çünkü başarıya giden yolda çeşitli faktörler devreye girmektedir. Onun için araştırma yapılırken karşılaştırmalı bir incelemeye gitmeden, genellemeler yapmak doğru ve yeterli bir yaklaşım olmayacaktır. Dolayısıyla ortamdaki koşullar ve davranışlar liderin başarısını önemli ölçüde belirler. Örneğin; etkin liderin özelliklerine bakıldığında, zeki, anlayışlı, algılamasının kuvvetli olması, insan ilişkilerindeki tutumları ve yüksek motivasyon v.b. bazı yetilere sıkça rastlanmaktadır.

Aristo'ya göre kişiler liderlik özellikleriyle doğmuştur. Liderliği belirleyen ana faktörlerin doğuştan geldiği kanaati özellik kuramında örgüte liderlik yapmada ana etkidir (Hoy and Miskel, 2010). Farabi'ye göre liderlerde olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir: Vücudun sağlam olması, hafızanın kuvvetli olması, zeki ve uyanık olmak, hitabet sanatını bilmek ve uygulamak, eğitim ve öğretimi geliştirme yanlısı olmak, hak hukuk gözetmek, sefahate, eğlenceye, kadınlara düşkün olmamak, azimli olmak, iradesine hâkim olmak, muteber ve itidalli hareket etmek (Akgündüz, 2004). Machivelli'ye göre, yetenek ve şans liderin sahip olması gereken ana iki nitelikler (Machiavelli, 1999). Sokrates'e göre bir liderde bulunması gereken en önemli nitelik erdemdir. Platon'a göre, etkili bir lider olabilmek için ortalama 30–

50 yıl bir eğitimden geçmek gereklidir. Bu eğitim güçlü ve filozofik olmalıdır (Dural, 2002).

Ancak yaşadığımız dünya standartlarında sadece bu tür özelliklere sahip olmak etkili bir liderlik olabilmek için gerçekçi bir yaklaşım değildir. Elbetteki bir liderde bazı kişisel yetilere (zekâ, erdem v.b.) sahip olmak önemli bir avantajdır. Ancak bununla beraber sorunu tam kavrayamayan, iletişimi yeteri düzeyde olmayan, örgüt üyeleri üzerinde psikolojik üstünlük kuramayan bir kişinin, diğer liderlik rollerini de yerine getirmesi beklenemez (Celep, 2004).

2.5.2.2. Davranış Teorisi

Özellik kuramının ortaya koyduğu sınırlılıklar ile etkili lider kavramının tam olarak bütün faktörleri içine alan açıklamaların araştırmacıları ikna edememesi, bu araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutlara yöneltmiştir. Davranış yaklaşımın bakış açısında etkili liderlerin kişisel özellikleriyle beraber örgüt üyelerine karşı nasıl davrandığı konusu ele alınmıştır (Şimşek, 2002). Bu kuramda, liderlerin sergiledikleri davranış şekilleri üzerinde liderlik araştırmaları yapılmıştır (Robbins, 1994, Akt: Çelik, 2007). Yapılan bu çalışmalarda etkili ve etkili olmayan lider davranışları arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Liderin liderlik yaparken sergilediği davranışlar davranışsal liderlik kuramının temelini oluşturduğu gibi kişisel özelliklerinden çok daha önemlidir ve ön plandadır. Liderin, izleyenleri ile iletişim şekli, yetki devri, amaçlar belirleme ve bunlara ulaşmak için planlama yapması ve örgütü kontrol şekli v.b. davranışlar belirleyici rol oynar (Ilgar, 2005). Dolayısıyla davranışçı kuramda liderin sergilediği davranışlarda işin nasıl yapıldığı ve izleyenleriyle etkileşim seviyesi önemli yer tutar.

Davranışçı kuram ile özellik kuramı arasındaki temel fark, kişinin sadece kişisel özelliklerden değil eğitim alarak da liderlik vasıflarını kazanabilmesidir. Davranışçı kuram, liderin davranışını araştırırken grubun yapısını ve işlevlerini de analiz etmiştir (Celep, 2004). Uygulamada bu iki kuram arasındaki farklılık varsayımlardan kaynaklanmaktadır (Çelik, 2000).

2.5.2.3. Durumsallık Teorisi

Özellik ile davranışsal yaklaşımlar, liderlik ile ilgili çalışmalarda gelişen yeni dünya sistemlerinin beklentilerini tam karşılayamadığı için, liderlik üzerine yeni araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda durumsallık teorisi ortaya çıkmıştır. Liderliğin özelliklerini tanımlamada durumsallık teorisi, özellikler ile davranışsal teoriden daha kapsamlı ve deneysel olup daha çok kabul görmektedir.

Durumsal liderlik yaklaşımında, tek tip bir liderlik özelliği veya davranışı her ortamda geçerli olamayacağı savunulmaktadır. Bu yaklaşımın temel varsayımı ise liderlik davranışlarının ortamlara ve örgüt yapısına göre sergilenmesidir. Kişiyi lider olarak ortaya çıkaran etmenler, içinde bulunduğu ortam ve şartları belirlemektedir (Başaran, 1982). Bu kuramın savunduğu temel görüşe göre bir ortamda lider olan kişi başka bir ortam veya durumda lider olamayabilir. Lider olarak ortaya çıkabilmek için ortamın ve durumun gerektirdiği liderlik özelliklerini göstermek gereklidir (Scott, 1962). Hiçbir kişisel özellik iyi bir lider olmayı garantilemez. Çünkü en çok arzulanan liderlik özellikleri, önderlik edilen grubun doğasına bağlıdır (Reicher, Haslam ve Platow, 2007).

Taylor'a (1994) göre de davranışçı kuram çerçevesinde yapılan araştırmalar durumsallığı hesaba katmadıkları için farklı durumlarda farklı sonuçlarla karşılaşmışlardır (Akt: Kazancıoğlu, 2008). Durumsallık kuramının temel özelliği, farklı ortam ve gruplara göre liderlik özelliklerinin de farklılık göstermesinin beklenmesidir (Şişman, 2002). Bu teori, pratik ve basit geçerliliği olan bir teordir (İzgören, 2008). Hedefin net olarak ortaya konması, astların niteliği, kurumun beklentileri ve özellikleri, lider ve astların deneyimleri, ortam v.b. etkenler liderin etkililiğini ortaya koyan unsurlardır (Koçel, 2003). Yani tek bir yönetim (liderlik) şekli yoktur (İlgar, 2005).

2.6. LİDERLİK TÜRLERİ

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar birçok liderlik türünün tespiti ve gelişmesini sağlamıştır. Literatürde yer alan belli başlı liderlik türleri Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7: Liderlik Türleri ve Etkililik Ölçütleri

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral Değerler	Moral Değerleri Yaşama ve Geliştirme
Öğrenen Lider	Örgütsel Öğrenme	Örgütsel Öğrenmeyi Gerçekleştirme
Süper Liderlik	Kendini Geliştirme	Kendi Kendine Liderlik Etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan Vizyon Oluşturma
Kültürel Liderlik	Örgüt Kültürü	Güçlü Örgüt Kültürü Oluşturma
Transformasyonel Liderlik	Dönüşüm ve Vizyon	Köklü Bir Dönüşüm Oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi öğretim

Kaynak: Karaduman, 2017.

Liderlik yaklaşımlarında durumsal liderlik kuramında olduğu gibi genel geçer bir liderlik şekli yoktur. Örgütün liderlik tipleri farklı durumlarda farklılaşmaktadır. Yani her örgüt farklı özellikleri gösterecek farklı durumlarda farklı liderlere ve liderlik anlayışına ihtiyaç duymaktadır. Her durumda her liderin başarılı olması beklenmemektedir.

2.7. EĞİTİM YÖNETİMİ VE LİDERLİK

Etkili bir okul için program, okul yöneticisi veya lideri ile başarılı bir eğitim yönetimi gibi kavramlar kritik öneme sahiptir. Literatüre bakıldığında eğitim yönetimi ile ilgili kavramların şöyle sıralanmakta olduğu görülmektedir (Turan ve Şişman 2013);

- Örgütsel vatandaşlık
- Toplumsal sorumluluk
- Kriz ve toplam kalite yönetimi
- Yönetici ve program yeterlilikleri
- Gelişimsel rehberlik
- Hesap verebilirlik

- Öğretmen yeterlilikleri
- Yapılandırmacı eğitim programı
- Okul ve yönetici standartları
- Pozitif psikoterapi

Eğitim yönetimi, devletin politikalarının amaçlarına ulaşması için madde ve insan kaynaklarını en verimli ve etkili bir biçimde değerlendirip işletilebilmesi için çalışmalar yapan, bu konuda kuram, model ve yöntemler geliştirmeye çalışan bir bilimdir. Yönetim biliminin bir alt alanı kamu yönetimi, kamu yönetiminin de bir alt alanı eğitim yönetimidir (Şişman, 2000).

Yönetim biliminin eğitime uyarlanmasına eğitim yönetimi denilmektedir. Yönetim bilimi, sadece kuram oluşturmak ve yönetimi incelemekle yetinmez, amaçlanan hedeflere yöneltmeye yarayacak ilkeleri de belirler. Yönetimin amacı; insan kaynakları, zaman yönetimi v.b. unsurları daha nitelikli kullanarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işleyişe kavuşturup süreklilik sağlamak ve daha çok verim elde etmektir. Bunun elde edilebilmesi için bilimsel yöntemlerle uzmanlaşmış, örgütün işleyişi ve yapısı hakkında bilgi sahibi olan bireylerden oluşan nitelikli yönetici profillerine ihtiyaç vardır (Çağlar vd., 2005). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaştırmak için madde ve insan kaynaklarını sağlayıp etkili ve verimli bir şekilde hedeflenen politikalar doğrultusunda uygulamaktır (Erdoğan, 2000).

Sosyal beklentilerini en üst seviyeye getiren toplumlar eğitim sistemlerini de geliştirmiş toplumlardır. Toplumlar eğitim sistemleriyle kültürel ve manevi değerlerini, duygularını ve gelecekle ilgili beklentilerini birbirlerine aktarırlar (Uysal ve Balkan 2015). Eğitimde başarı elde etmek için öğretim ortamlarında iletişim ve diyalog kanallarının çok iyi işletilmesi elzemdir. Özellikle eğitim yöneticilerinin astlarıyla arasındaki olumlu iletişim ve etkileşim, eğitimde etkinliği ve başarıyı artıracaktır.

İki ayrı bilim dalının bir araya gelmesi ile meydana gelen eğitim yönetimi, bir meslek olarak uzmanlık gerektirir. Yöneticilik, bir meslek olarak kabul görmüştür (Bursalıoğlu, 2008). Eğitim yönetiminde, verilen programların etkili bir şekilde

uygulanması, insan kaynakları yönetimi, finansal ve maddi kaynakların yönetimlerinin en etkin ve en verimli bir biçimde kullanılması için yeni ve güncel yöntemler geliştirilmekte ve eğitim süreçlerinin kalitesinin artırılması ve iyileştirilmesi için araştırmalar sürekli devam etmektedir (İlgar, 2005).

Bugünün program liderlerinin, her şeyden önce, kendi alanlarında bilgili, tecrübeli ve vizyoner olmaları beklenir (Bursalıoğlu, 2000). Bu bağlamda eğitim liderleri küreselleşme, teknoloji, bilim, inovasyon, toplam kalite yönetimi ve öğrenme-öğretme gibi alanlardaki gelişme ve yenilikleri takip etmelidir. Bununla beraber bu yeniliklerin eğitime uyarlanmasında kendisinden beklenen rolleri en etkili ve verimli şekilde uygulamalıdır. Bunun için nitelikli ve etkin yöneticilik özelliklerinin gösterilmesi gerekmektedir (Hoşgörür ve Yoncalık, 2004).

2.8. OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK

Eğitim örgütlerinin etkinliğini ve niteliğini artıran en önemli unsur şüphesiz okul yöneticileridir. Okul yöneticisi; amaçlarını iyi belirleyen, eğitim süreçlerini önceden planlayan, öğrenme kuramları yeterliliği olan ve bunları etkili kullanabilen, gerektiğinde risk alabilen, liyakatli, enerjik olan ve enerjisini amaca uygun kullanabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 1996c). Örgütsel alanyazına bakıldığında okul liderinin göstermesi gereken davranışlar belirlenmiştir. Bu konuda farklı görüşler bulunmaktadır. Hallinger ve Murphy (1987), okul lideri olarak tanımlanan müdürlerin göstermesi gereken davranışları şöyle tanımlamışlardır:

- Eğitim programı oluşturma ve öğretimi yönetme
- Okulun misyonunu tanımlama
- Öğrenmeye uygun nitelikli bir okul iklimi geliştirme (Akt. Gümüşeli, 1996c).

Okul yöneticileri, bazı nitelik ve becerilere sahip olmalıdırlar. Sahip oldukları liderlik özellikleri sayesinde, okullarını yönlendirebilmeli, stratejiler oluşturabilmeli ve denetleyebilmelidirler. Günümüz şartlarına bakıldığında okul yöneticilerinin liderlik rolleri gün geçtikçe artmış ve ağırlaşmıştır. Okullardaki yöneticilerin liderlik rolleri şöyle sıralanabilir (Aksoy ve Işık 2008):

- Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama,

- Okulun vizyonunu ve misyonunu tanımlama,
- Eğitim etkinlikleri arasında eşgüdümü sağlama,
- Okuldaki çalışanların meslekî gelişimlerini sağlama,
- Okuldaki çalışanların başarılarını ödüllendirme,
- Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme,
- Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme,
- Görünen varlık olarak varlığını hissettirme,
- İletişim sağlama.

Bu bağlamda okul liderinden; eğitim-öğretim politikasını örgütün amaçları doğrultusunda okulunun vizyon ve misyonunu belirleyen, programın ve öğretimin bu doğrultuda yönetilmesini sağlayan, etkili bir öğrenme iklimini oluşturan, öğretmen performanslarını sürekli takip eden ve uygun dönütler sağlayan, öğretim programını sürekli değerlendiren, okulun eğitim-öğretim çalışmaları üzerinde doğrudan etkisi olan bir liderlik beklenilmektedir.

2.9. PROGRAM LİDERLİĞİ

Latince bir kelime olan program, yapılması beklenen bir işin bölümlerini, bu bölümün yapılış sırasını, ne kadar zamanda yapılacağını ve nasıl yapılacağını gösteren önceden hazırlanan bir tasarı olarak tanımlanabilir (Büyükkaragöz, 1997). Eğitim programı ile ilgili alanyazına bakıldığında farklı tanımlar yapıldığını görülmektedir. Büyükkaragöz'ün (1997) bir araya getirdiği bazı tanımlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Eğitim Programı Tanımları

Spears: Eğitim programı, “ <i>Öğretmenin kafasında ve kalbindedir</i> ”
Beuchamp: Okulda ne öğretilmesi gerektiğine ilişkin örgütlenmiş (düzenlenmiş) kararları içeren belgedir.
Christine: Öğrenci davranışlarının istenen yönde oluşturulması için yapılan ayrıntılı planlama sürecidir
Saylor ve Alexander: Okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için giriştiği tüm çabalarıdır
Brubacher: Çocuğun (öğrencinin) yaşamını zenginleştirmek için okulun gözetimi altında seçilmiş ve örgütlenmiş tüm gerçek yaşantıları kapsar
Propham ve Baker: Okulun sorumlu olduğu bütün planlanmış ve öğrenme sonucunda oluşmuş yaşantılar
Oliver: Öğretmenin etkinlikleri sonucu, öğrencilerin karşı karşıya geldikleri durumlardır ve öğrencilerin okulun sorumluluk alanına giren bütün yaşantılarını kapsar
Stenhouse ve diğerleri: Öğrencinin istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayacak, örgütlenmiş etkinliklerin tümüdür
Büyükkaragöz: Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerini tamamını kapsar.

Tanımlar arasındaki bu farklılıklar, eğitimin değişik perspektiflerden değerlendirilmesi ya da benzer yaklaşım veya boyutların değişik biçimlerde vurgulanmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca TDKB Sözlüğü’nde (2005) “*Müfredat*” ya da “*Öğretim programı*”; “*Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı*” şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitim programını sınıfta uygulayan öğretmen olmasına rağmen, bunun için gerekli ortamı hazırlama sorumluluğu okul yöneticisindedir. Bu sorumluluk okul yöneticisinin program liderliği ile yakından alakalıdır. Leithwood ve Montgomery (1981), okul yöneticilerinin rollerinden birisinin program geliştirmek olduğunu söylemişlerdir. Araştırmacılara göre okul yöneticileri program geliştirmede anahtar rol alabilirler; çünkü okul kültürü ve öğrenci eğitimi konularında geniş bilgiye sahiptirler. Bu bağlamda okul programı hazırlanırken ve uygulanırken zenginleştirebilmek için okul yöneticilerinin program hakkında yetkin olmaları gerekmektedir. Nitekim Başaran’a (1999)

göre, okulun eğitim programının hazırlanması ve yönetimi büyük önem kazanmaktadır.

2.9.1. Okul Yönetiminde Program Liderliği

Okul müdürleri okul programını ve aktivitelerini koordine etmek ve dış faktörlerle etkileşim içinde olup, onları program dâhilinde değerlendirme sorumluluğundadırlar. Bu nedenle program liderleri daha geniş perspektiften düşünmek zorundadır. Çünkü eğitim programını sadece okulun amaçlarını hedefleyen müfredat olarak değil, ayrıca öğrencilerin okul dışında da kazanmaları gereken tecrübeler bütünü olarak değerlendirilmektedir.

Mevcut sistemde okul yöneticisine biçilmek istenen rol ile biçilen roller farklılık arz etmektedir. Günümüzde program yöneticisinden, öğretimsel materyalleri ve her türlü kaynak sağlamadaki rolleri anlaşılmakta iken; okul yönetiminin varlık nedeni “*Okul programının işleyişinin*” uygulanmasını tesis etmek ve yönetmektir (Şişman, 2007). Dolayısıyla okul müdürleri program okur-yazarı olduklarında program liderlik rollerini daha etkin bir şekilde ortaya koyabileceklerdir (Glatthorn, 2000). Son yıllarda MEB tarafından hazırlanıp okullara gönderilen eğitim programları, okul yönetimine önemli inisiyatifler sağlayacak esnekliktedir. Böylece programın gerek hazırlanması ve gerekse uygulanmasında çevresel şartlar göz önüne alınarak, okulun yönetici ve öğretmenlerine önemli sorumluluklar yüklenmiştir. Yani okullar kendi programlarını “*İç Hizmet Yönetmeliği*” çerçevesinde zenginleştirme fırsatı bulmaktadırlar. Buna göre okul yöneticileri, eğitim programlarını uygulanmak, izlemek ve denetlemekle yükümlüdürler.

Okul yöneticisinin nasıl ki öğretim konusunda öğretmenlere liderlik etmek için belli bilgi ve tecrübeye sahip olması gerekli ise, eğitim programı konusunda da derinlemesine bilgiye sahip olmalıdır. Okul yöneticisi bununla ilişkili olarak özellikle pedagoji konusunda öğrenci başarısını artırmak için stratejiler geliştirmeli ve uygulama ortamlarını buna göre hazırlamalıdır. Ayrıca okul yönetiminin, öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı hakkında yapılacak değerlendirmeler konusunda okul kültürüne uygun temel ilkeler geliştirmesi de

beklenmektedir. Yönetici, nitelikli bir eğitim-öğretim için öğretmenleri alınacak karar mekanizmalarına dâhil etmesi ve onların performanslarını belli aralıklarla değerlendirmesi gerekmektedir (Açıkalin, Şişman ve Turan, 2007). Özellikle uygulamada okul yönetici, okulda olup biten her şeyden haberdar olmak zorundadır (English, 1979). Çünkü okulun amaçları, sınıfın amaçlarına ulaşmasından geçmektedir. Onun için okul yöneticileri, sınıftaki öğretim süreçlerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Öğretim materyallerini bu süreçlerde en verimli ve en etkili şekilde kullanmalarını sağlayarak yeni öğretim stratejilerini derslerinde etkin bir şekilde uygulamalarını özendirmelidirler. Periyodik olarak okulda olup bitenleri değerlendiren yöneticiler, bir lider olarak, temel hedef öğrenci başarısını artıracak şekilde öğretmen niteliğini ve etkililiğini en üst seviyeye çıkarmak amacıyla ihtiyaç duyulan her türlü kaynağı temin edebilecek bir yeterliliğe sahip olmalıdırlar (Çelik, 1999).

2.9.2. Program Liderinin Rollerini

Okul yöneticilerinin varlık sebebi, eğitim programının amacına ulaşması için uygulanma ortamlarının tesisi ve bu ortamı en verimli hale getirmektir. Dolayısıyla program liderlerinden buna yönelik bazı roller beklenmektedir. Bu roller birçok değişkeni beraber ve uyum içinde çalıştırmayı gerektirmektedir. Buna göre program lideri, standartlarını küresel seviyeye çıkartmak ve öğretim yetilerini geliştirmek zorundadır. Şişman'a (2004) göre, okul yöneticilerinin okul programını yönetirken yapmaları gereken önemli rolleri şunlardır:

- Okulun eğitim programının oluşturulması
- Okul programında beklentilerin dikkate alınması
- Okuldaki programlar arasında koordinasyon sağlanması
- Programla ilgili materyallerin sağlanması
- Programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşması
- Öğrenci gelişim konusunda öğretmenlerle toplantılar yapılması
- Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi

- Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi
- Okuldaki zamanın etkili yönetimi
- Sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanılması
- Öğretme-öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
- Öğrencilerle yakın temas halinde olma
- Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme
- Öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturma
- Öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma
- Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme
- Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi

Ayrıca program liderinin, öğretmenlerin gelişmelerini sağlamak, öğrenci başarısına duyarlı olmak, katılımcı okul kültürünü devam ettirmek, yeni öğretmenlere rehberlik etmek, gerektiğinde inisiyatif almak ve kendini mesleki manada sürekli geliştirmek, okulda eğitim programının amaçlarını net bir şekilde belirlemek, planlama, değerlendirme ve geliştirme konularında gerekli bilgilendirmeleri yapmak ve kaynakları tedarik etmek gibi çeşitli rolleri vardır (Lee, 2004).

Okul etkililiği konusunda günümüzdeki gelişmeler çerçevesinde okul yöneticilerinin program hakkında güncel bilgilerle donanımlı olmaları beklenir. Program liderlerinin okulla ilgili yasalar, yönetmelikler, yönetim süreçleri ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması ve eğitim programının tüm öge ve uygulanma aşamalarını bilmesi beklenir (Şişman, 2002). Ayrıca yönetici, program ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi de bilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlere mesleki gelişim, öğretimdeki değişiklikler ve program konusunda gerekli bilgilendirme ve yönlendirmeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde okul yönetiminin program liderliği konusunda üstlendikleri en önemli rollerden biri de eğitim programının amacına ulaşması için uygulama durumlarını en etkili hale getirmektir.

Dolayısıyla program lideri olarak okul yöneticileri, öğretim kalitesi ile etkili okulun oluşumunu etkileyen en önemli unsurdur (Can, 2007). Çünkü bir program mükemmel de olsa öğretmenler tarafından uygulanma etkililiği yoksa anlamlılığını yitirecektir (Marlow ve Minehira, 2008). Bunun içindir ki okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak ortamlar düzenlemelidirler. Yöneticilerin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek için şu stratejileri kullanmaları beklenmektedir (Blase ve Blase, 2000):

- Öğretim ve öğrenim etkinliklerini ön plana çıkarma, yoğunlaşma,
- Eğitimciler arasındaki iş birliğini sağlama ve destekleme,
- Eğitimciler arasındaki eğitimsel organizasyonu geliştirme,
- Programların güncellenmesini destekleme ve teşvik etme,
- Öğretim alanındaki yeni gelişmelerin ve ilerlemelerin personelin haberdar edilmesini sağlama ve yetişkinlerin öğretim ilkelerine başvurma.

Okul yöneticilerinden, eğitim programı okur-yazarı olmaları, gerektiğinde geliştirilebilmeleri ve etkin uygulanmaları sağlayacak olumlu okul ikliminin oluşturulması, sınıftaki uygulamaların program planlarına uygunluğunun belirli aralıklarla izlenmesi ve denetlenmesi, bununla beraber öğretmenlere gerektiğinde rehberlik yapılması ve sürekli yeterliliklerinin artırılması için gerekli tedbirlerin alınması, bu doğrultuda prensipleri oluşturması beklenir. Etkili bir okul için yöneticilerin zamanlarının çoğunu idari ve fiziksel koşullardan çok, eğitimsel etkinliklerle geçirmeleri gerekmektedir. Can'a (2007) göre, yöneticinin programı uygulamada temel gereksinimleri karşılama ve ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretme yeterliliklerine sahip olması önem taşımaktadır.

2.9.3. Program Liderliğini Etkileyen Etmenler

Okul yöneticilerini etkileyen birçok etmen vardır. Okul yöneticileri, eğitim programlarını yönetirken öğretmen ve öğrenci özellikleri yanında okulun bulunduğu sosyo- ekonomik çevreyi de göz önünde bulundurmalıdır. Bu tür değişkenler göz önünde bulundurularak revize edilen bir eğitim programı, okulun bulunduğu çevrenin beklentilerine cevap verdiği gibi eğitim programlarının uygulanabilir

olmasını da sağlar. Bu bağlamda okul müdürlerinin uygulanan programı yönetme ve program liderliği yapabilme düzeylerinin belirlenmesi, uygulamalar açısından önem taşımaktadır. Okul müdürlerinin bu davranışları ne ölçüde gerçekleştirildiğinin araştırılması yönetici yetiştirmede yol gösterici olacaktır. Glotthorn (2000), program liderlerinin eğitim programı okur-yazarı olmadıklarını ve programın merkez tarafından oluşturulduğu kanaatinin oluşmasından dolayı program liderliği görevlerini tam olarak yerine getiremeyeceklerini ifade etmiştir.

Bilindiği gibi Türkiye’de okullarda uygulanacak programlar MEB tarafından hazırlanır. Programı uygulamak ve yürütmekten sorumlu olan en yetkili kişi ise okul müdürüdür. Araştırmalar, program lideri olarak okul yöneticilerini, programın uygulanmasında etkileyen olumlu veya olumsuz birçok faktör olduğunu göstermiştir. Buna göre program liderini etkileyen olumlu faktörler; yetki avantajları, yöneticinin kişisel mizacı ve yetenekleridir. Program liderini olumsuz olarak etkileyebilecek faktörler ise, mesleğin doğasında bulunan mesleğin imkân ve imkânsızları ve öğrenci-veli ve okul kadrosunun niteliği ve beklentileri gibi v.b. Ancak program lideri her durumu olumluya çevirmek için fırsat kollamalıdır.

English (1997) program yönetimini olumsuz etkileyen etmenleri üç başlıkta ele alır:

- 1) Misyon: Okulların misyonlarını kesin ve açık bir şekilde tanımlamaması.
- 2) Kaynak: Kaynakların etkili bir şekilde kullanılmaması.
- 3) Geri Dönüt: Sistematik bir şekilde geri dönütün yapılmaması.

Bu bağlamda, programın amacına ulaşmasında etkileşimde bulunan her şey okul yönetimini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle hedefleri açık ve net bir şekilde konulan bir yönetim anlayışı daha güvenilir bir yapı oluşturabilir. Katılımcı bir yönetim anlayışıyla yönetilen bir okulun nitelik olarak iyi bir yere gelmesi beklenebilir. Bunların yanında eğitim programının uygulanmasını olumsuz etkileyen birçok farklı faktör bulunmaktadır. Bunlar örgütsel yapı, finansal kaynakların yetersizliği, kültürel çevre ve belki de en önemlisi politik-yasal yapıdır. Bilindiği üzere MEB’in İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 72.

maddesinde “*Yönetici, kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir*” denilmektedir. Yani okul yöneticisi programın hazırlanması ve uygulamasını kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yapmak zorundadır.

Okul yöneticilerinin programın uygulanmasındaki sorumluluğuna rağmen, program geliştirme sürecinde çok fazla etkileri yoktur. Bursalıoğlu’na (2000) göre, okul yöneticilerinin programın hazırlanmasında söz hakkı yok gibidir. Buna rağmen, okul yöneticisinin eğitim programının niteliğini artırmak eksiklerini gidermek için imkânları ölçüsünde programın niteliğini ve etkililiğini artırmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

2.10. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK

Öğretimsel liderlik, direkt olarak okul ve çevresi ile ilgilenen liderlik türüdür. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran temel özellik, eğitim programı, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgili olmasıdır (Gümüseli, 1996). Eğitim hizmetinin üretildiği ve öğrenmenin gerçekleştiği bir yer olan okulların etkili ve verimli olabilmesi için değişen ve gelişen çevre koşullarına göre ihtiyaç tespiti yapıp ona göre programların oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin bütün seviyelerinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Ancak okul yöneticileri konumu sebebiyle, kilit bir liderlik pozisyonunda bulunmaktadırlar. Dolayısıyla öğretim lideri denildiğinde ilk akla gelen okul yöneticileridir. Chell’in (1995) yaptığı çalışmada öğretim liderinde bulunması gereken beş özellik şöyle gruplanmıştır:

1) Öğretim lideri; bir vizyona sahiptir. Hedeflerin ve müfredatın başarılması için herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, eğitim-öğretim sürecini kontrol eder ve değerlendirir.

2) Öğretim lideri; vizyonu davranışa dönüştürür. Okulun tamamına yayılmış beklentileri, hedefleri vurgular ve takım halinde çalışır.

3) Öğretim lideri; destekleyici bir sistem ve ortam sağlar. Akademik becerilerin esas alındığı, amaca uygun ve düzenli bir okul iklimi sağlar.

4) Öğretim lideri; okulda işlerin nasıl işlediğini bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin gözlemler onların neyi, ne derece iyi yaptıklarını bilir.

5) Öğretim lideri; bilgiyi harekete geçirir. Gerekğinde farklı öğretim stratejileri kullanarak, eğitim öğretim etkinliklerine destek sağlar (Akt: Özdemir ve Sezgin, 2000).

Bu özelliklerden de anlaşıldığı üzere etkili bir öğretim liderinin hedefleri gerçekleştirmek için eğitim programı çerçevesinde belli vizyona sahip olması hem hedef hem de süreç odaklı olması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü okullar, liderlik ve yönetim becerilerinin bütünleştirilmesini gerektirir.

Okul yöneticileri için hem liderlik hem de yönetim becerilerinin bütünleştirilmesi bir zorunluluktur. Her ikisinde de iyi bir yöneticinin, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmesi beklenir. Öğretim lideri, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretimsel lider olabilmek için yönetim uzmanı olmak gerekir (Çelik, 1999). Bu itibarla okul yöneticilerinin hem etkili bir yönetici hem de güçlü bir lider olması beklenen bir durumdur.

2.10.1. Öğretim Liderliği Kavramı

Son yıllarda Türkiye’de nitelikli okullar ile ilgili araştırma yapan uzmanlar, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alanında daha fazla yoğunlaşması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak; bu konuda istenilen seviyeye gelinebilmiştir. Gelişmiş ülkelerde etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde öğretimsel liderlik yaklaşımı ortaya çıkmış olup bu liderlik yaklaşımı sadece eğitim kurumlarına özgüdür (Şişman, 2004). Dolayısıyla öğretimsel liderlik kuramı sadece okul örgütlerinin araştırılması doğrultusunda geliştirilmiş özgün bir liderlik kuramıdır (Çelik, 2003).

Şişman (2004), çeşitli kaynaklardan öğretimsel liderlik ile ilgili okul yöneticilerinin taşıması gereken özellikleri kapsayan bazı tanımları şu şekilde aktarmıştır: Öğretimsel liderlik; okul yöneticilerinin, okulda gerçekleşen öğretme ve öğrenme durumlarını etkileyen davranışlardır (Daresh ve Ching-Jen, 1985). Öğretimsel liderlik; Okulun amaçları doğrultusunda öğretmenlerin sahip oldukları yetenekleri ortaya çıkarabilmek ve bunu eğitim öğretim süreçleri içerisinde

sürdürebilmektir (Burnett ve Pankake, 1990). Öğretimsel liderlik; Sorunları çözmek için bilginin kullanılması ve okulun amaçlarının başkaları aracılığı ile gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Krug, 1992). Öğretim lideri, okulun varlık nedeninin “*Öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak*” olduğu bilinciyle hareket etmelidir. Okul yöneticisinin görev alanı sadece makam odasıyla sınırlı kalmayarak, okulun koridorları, sınıfları ve öğrencinin kullandığı bütün mekânlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998). Temel görevi eğitim-öğretim olan bir okul yöneticisi, görevini yerine getirme sürecinde öğretimsel liderlik rolünü üstlenmesi de bir zorunluluktur (Aydın, 1999, s. 100). Etkili okul yöneticileri, aynı zamanda etkili öğretim liderleri olduğunu gösteren bazı maddeler aşağıda verilmektedir:

- Etkili yönetici, öğretime çok önem verdiğini göstermek için öğretimin amaçlarını ve beklentilerini açık bir şekilde belirler.
- Etkili yönetici, bu amaçları ve beklentileri öğretmenlerle ve öğrencilerle paylaşır.
- Etkili yönetici, zamanının büyük bölümünü öğretimin geliştirilmesi ve sorunları ile ilgilenerek öğretimle ilgili gelişim için gerekli desteği vererek, öğretmenlere dönük faaliyetler üreterek geçirir (Balcı, 1993).

2.10.2. Öğretim Liderinin Özellikleri

Okulun amaçlarının en üst düzeyde ve verimli gerçekleşmesi kaliteli ve nitelikli yönetim faktörüyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla okul idarecilerinin öğretimsel lider olarak yetiştirilmesi bir zorunluluktur (Aksoy, 2006). Moorthy'e göre, öğretimsel liderlik davranışları ve okul yönetimini bir bütün olarak düşünmek gerekir. Okul yöneticisinin iyi bir yönetim ortaya koyamaması öğretimsel liderlik davranışlarını da tartışılır hale getirecektir. Etkili okulda çalışmak isteyen öğretmenlere karşı yönetim uzmanı olmayı zorunlu kılan bir öğretimsel lider gereklidir (Çelik, 1999). Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğretim liderlerinde bulunması gereken başlıca özellikler şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2005):

- Öğretim yönteminin çeşitlendirilmesini teşvik eder ve önerir,

- Öğretmenlere mesleki gelişimleri için gerekli desteği sağlar ve onları teşvik eder,
- Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ilk danıştıkları kişidir,
- Eğitimin hedeflerinin uygulanmasında kullanılacak öğretim yöntemleri ile ilgili olarak öğretmenlerin değerlendirme sürecinde etkin katılımını sağlar,
- Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak ve öğrenme uygulamalarını daha etkili hale getirmek için fikir alış-verişlerinde bulunur,
- Düzenli olarak sınıf ziyaretlerini gerçekleştirir,
- Okulun var olma nedenlerine göre analiz yapar ve net bir duruş sergiler,
- Öğretmenlerin denetlenmesinde rehberlik ederek onların gelişimlerine katkı sağladığını düşünür,
- Öğretmenlerden öğretim etkinlikleri ile ilgili her türlü fikri almayı ihmal etmez,
- Öğretimsel açıdan önem arz eden etkinlikler hakkında vurgular yapmak için okulun eğitim ortamlarını dolaşp izlenilirlik sağlar,
- Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini gözlemleyerek geri bildirimlerde bulunur,
- Öğrenci başarılarının artırılmasında öğretmenlerle bir araya gelerek gerekli çalışmaların yapılması için rehberlik eder,
- Okul yöneticiliğinin anlamının okulun hedeflerini gerçekleştirmek için çalışan bir öğretimsel lider olduğu düşünülebilir.

Araştırmacılar öğretimsel liderliği temel olarak şu şekilde özetlemişlerdir:

- Hedef belirlemek.
- Müfredat ve öğretim sürecini yönetmek.
- Öğretimi denetlemek ve değerlendirmek.
- Personel gelişimini sağlamak; kaynakları yönetmek.
- Pozitif bir öğrenme ikliminin ve başarı beklentilerini desteklemek (Akt: Short ve Spencer, 1989, s. 4).

Mükemmel okullarda takım ruhuyla hareket edilir. Öğretmen ve öğrenciler dayanışma içinde çalıştıkları için başarı kaçınılmaz olur. Bu tarz okullarda öğrenci başarısı en üst düzeydedir, okul ahlaki değerleri yüksek öğrencilere sahiptir. Öğretimsel liderler, eğitim ve öğretim süreçlerinde gerekli denetlemeleri yaparlar. Bu denetleme sonucunda yeni oluşturulan eğitim modelinin uygulanmasını sağlarlar. Başarılı okulların yöneticileri, eğitim ve öğretim konusunda güçlü vizyona sahip öğretimsel liderlerdir (Sergiovanni, 1984).

2.10.3. Etkili Okul Yönetimi ve Öğretimsel Liderlik

Etkili okul konusunda çalışan Weber (1971), Wellisch (1978), Broker ve Lezotte (1979), Austin (1979), Edmond (1979) ve öğretimsel liderlik konusunda çalışan Cotton ve Savard (1980) ve Cawelti (1980), gibi araştırmacılar başarılı okullarda anahtar etkenin öğretimsel liderlik rollerini üstlenen okul yöneticisinin olduğunu işaret etmiştir (Akt: Daresh and Ching-Jen, 1985). Diğer bir ifade ile öğretimsel lider aynı zamanda etkili okul yöneticisidir. Öğretim liderliği özelliklerine sahip bir okul yöneticisi, okulunun amaçları dorultusunda önemli bir görev üstlenmiştir. Öğretim lideri, liderlik rolleri gereği bu görevi öğretmen ve öğrencilere hissettirmesi eğitim-öğretimin kalitesi artırabilir. Burada atılacak ilk adım, okulun mevcut durumundan varılmak istenen ideal duruma geçebilmek için karar verme sürecini başlatmak olacaktır. Bu süreç içerisinde, okul yöneticilerinin üstlendiği öğretimsel liderlik rolleri başarıyı yakalamanın en önemli adımlarından biri olacaktır (Özdemir ve Sezgin, 2000).

Smith ve Andrev (1989) okul yöneticilerinin ortaya koyduğu öğretimsel liderlik davranışlarını şöyle sıralamıştır (Akt: Çelik, 2000):

- Eğitim programı ve öğretimde öncelikle konuları belirlemek.
- Hedeflenen okul amaçlarını gerçekleştirmek için her türlü fedakârlığı yapmak.
- Eğitim-öğretim sürecinde gereken kaynakları bulmak ve bu kaynakları en verimli şekilde kullanma becerilerine sahip olmak.
- Okul yönetimi öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi

güçlendirerek, okulda olumlu bir iklim oluşturarak toplumun ve çevrenin okuldan beklentilerini karşılamak.

- Geliştirici bir lider olarak öğretim politikasını doğrudan etkileyecek;
 - Öğretmenlerle olumlu ve çift yönlü iletişim kurmak.
 - Etkinliklere katılıp personel geliştirmeyi desteklemek.
 - Öğretmenlerini yeni öğretim stratejilerini kullanmaya özendirme.
 - Farklı öğretim materyalleri tedarik ederek, etkinliklerde materyal kullanımını konusunda öğretmenleri teşvik ederek bu etkinliklerin öğrenciler üzerinde daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak.

- Kararlılığını ortaya koyarak öğrencilerin olumlu gelişimi için öğretmenin etkililiğini sağlama.

- Okulun hedeflerine uygun, açık ve uygulanabilir bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçları bu vizyona göre uyarlayarak bu hedeflere ulaşma başarısı gösterme.

- Karar verme süreçlerinde ilgili birimlerin ve grupların görüşlerini alma.
- Öğretmenlerin akademik başarılarını artırma için gerekli tedbirlerin alınıp programların yapılması ve onlara gerekli zamanı ayırma.
- Zamanı daha etkili ve verimli bir şekilde yönetme ve öğretim sürecindeki olumsuz faktörleri ortadan kaldırıp disiplin ve düzen oluşturma.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamak için şu yöntemleri kullanabilirler (Blase ve Blase, 2000):

- Öğretme ve öğrenme etkinliklerine dikkati çekme.
- Eğitimcilerin iş birliği içinde çalışmalarını sağlama.
- Eğitimcilerin iş birliği içinde çalışmalarını geliştirme.
- Öğretim programlarının eksik yanlarının konusunda öğretmenleri destekleyip teşvik etme.
- Eğitimdeki gelişmeleri takip ederek, eğitimciler ile değerlendirerek uygulanması için gerekli çalışmaların yapma,
 - Ulusal ve yerel düzeyde ya da okulda alınmış kararları takip ve denetleme.

Bu bağlamda okul yöneticileri bu değişimleri yakından takip etmeli ve değişimlerin en uygun şekilde uygulanması için aktif rol üstlenmelidirler. Okul

yöneticilerinin bu rolleri başarıyla yerine getirebilmeleri, okul yönetimi konusunda yeterli bilgi, beceri ve tecrübe kazanmış olmalarına bağlıdır (Şişman, 2007, s. 3).

Okul yönetiminin önemli bir diğer görevleri de okulu amaçlarına uygun olarak eğitim öğretim sürecini en verimli şekilde ayarlamak ve okulun gelişimini sağlamaktır. Bununla beraber okul yönetimlerinin görevleri ile beraber okulun da kendi üzerine düşen bazı görevleri vardır. Bu görevler; politik, ekonomik ve sosyal alanlarda gruplandırılabilir (Bursalıoğlu, 1987):

1) Okulun Politik Görevi: Okullarda yetişen öğrencilerin devlete bağlılık göstermeleri ve demokratik ilkelere uymaları ve topluma kazandırılmaları sağlanmalıdır.

2) Okulun Ekonomik Görevi: Toplumun insan gücü ihtiyacını karşılayan kurumlardır. Öğrenciler yetenekleri, ilgi ve istekleri dikkate alınarak uygun meslek alanlarına yerleştirilirler.

3) Okulun Sosyal Görevi: Eğitim sistemi ve okulun genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin milli kültür ve değerler kapsamında sosyalleştirilmesi sağlanır.

2.10.4. Öğretim Liderliği ve Öğretim Programları

Öğretim lideri, öğretmenlere öğretim sistemi hakkında gerekli bilgilendirmeleri yaparak; buna paralel olarak öğretim süreçlerini değerlendirerek program geliştirme alanları ve süreçlerinde bir koordinatör görevi üstlenirler. Böylece genel bir içeriğe sahip olan öğretim programları okul ve çevreye göre özel programa indirgenir. Dolayısıyla öğretim programlarının dikkat edilmesi gereken bazı özellikleri şöyle değerlendirilebilir; öğrenme zamanı uygun olmalı, öğrenme süreçleri öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamalı, özendiricileri yerinde kullanmalı, doğru bilgileri içermeli ve geribildirimleri açıkça göstermelidir. Öğretmenler ise ders planlarını hazırlarken, öğretim programlarının hedeflerini dikkate alarak öğrencilerin katılımının sağlanacağı bir öğrenme ortamı ve süreci oluşturmaya çalışmalıdırlar (Çelik, 2000). Bu bağlamda Can (2007), okul yöneticilerinin sahip olması gereken öğretim liderliği rollerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretim liderleri, programın hedefleri ile beraber öğrencilerin

beklentilerini hedef doğrultusunda dikkate almalıdırlar.

- Sınıfların durumlarını takip edip; öğretmenleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasını sağlayacak stratejiler geliştirmek için yönlendirmeleri gereklidir.

- Öğrenme ortamlarının daha verimli olması için konulara uygun yöntem-tekniklerin seçilmesi gerektiğinin farkındadır.

- Okul yöneticisine göre bürokratik iş ve işlemler ve yönetim işleri öğretimi destekleyen etkinliklerdir.

- Okul yöneticisi, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını, geçerliliği ve güvenilirliği olan ölçme araçlarıyla tespit etmeye çalışması gerektiğinin bilincindedir.

- Okuldaki veya sınıflardaki sorunlara ve üretilen çözüm önerilerini dikkate almak ve gerekli duyarlılığı göstermek durumundadır.

- Sınıf yönetimi olgusunun öğretme ve öğrenme ortamı oluşturmasındaki olumlu etkisinin farkındadır

Okul yöneticileri, bir taraftan öğretmenlerin performanslarını yükseltirken diğer taraftan onların performansını nasıl algıladıkları ve hedeflenen öğretmen başarısı ile öğretmenlerin sergiledikleri performans arasında ne düzeyde gerçekleştiğinin tespitini de çok iyi yapmalıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel liderler, öğretim stratejileri geliştirme ve öğretmenleri değerlendirme yeteneklerine sahiptir.

- Öğretimsel liderler, öğretimin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını denetlerler.

- Öğretimsel liderler, öğrencilerin başarılarını dikkate alarak eğitim programlarını değerlendirirler.

- Öğretimsel liderler, personellerini uygun politikalarla değerlendirirler.

- Öğretimsel liderler, öğrencinin öğrenmelerini öğretim programlarının amaçları doğrultusunda uygulanmasının arz ettiği önemi bilirler (Çelik, 2000).

Okul yöneticileri bu görevleri yerine getirirken okul ile ilgili herkesin bir görev ve sorumluluğunun olduğunu bilip, alacağı kararlar da öğretmenler ve diğer okul aktörlerinin beklentilerini dikkate almalıdır. Okul yöneticilerinin görevleri

yönetmeliklerde belirtilmiştir; ancak yönetici bazı durumlarda karşılaştığı bir problemi kurumunun politikaları ve amaçları doğrultusunda çözmekle sorumludur. Bu politikalar ve amaçlar 1982 Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir (Sünbül, 2003).

2.10.5. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Literatüre bakıldığında öğretim liderliği alt boyut sınıflandırmasının sürekli güncellendiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda ortaya çıkan boyut ve işlevlerin farklı yanları olabildiği gibi ortak noktaları da görülebilmektedir. Hallinger, öğretimsel liderlik davranışlarını üç boyutta açıklamıştır. Bunlardan birincisi, okulun misyonunu belirleme, ikincisi olumlu öğrenme iklimi oluşturma ve üçüncüsü eğitim programı ve öğretim sürecini yönetmektir (Hallinger ve Murphy, 1985). Şişman (2004), yaptığı araştırmada konuyla ilgili yapılan çalışmalar doğrultusunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını şöyle sıralamıştır:

- 1) Okulun misyon ve vizyonunu yönetmek.
- 2) Okul programını yönetmek.
- 3) Okul personelinin geliştirilmesini sağlamak.
- 4) Okul iklimi ve kültürünün yönetimi.

Gümüşeli (1996c) ise, Şişman'ın (2004) öğretimsel liderlik boyutlarına “*Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesini*” eklemiştir. OECD ülkelerindeki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları şu şekilde belirlenmiştir;

- 1) Okulun amaçlarının yönetimi.
- 2) Öğretimin yönetimi.
- 3) Öğretimin doğrudan denetimi (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, 2008).

2.10.5.1. Okulun Vizyon ve Misyonunu Belirleme

Clayton'a (2000) göre vizyon, genel anlamı öngörü, fikir veya kavram, ideoloji veya geleceğin tasarlanmış resmi olarak anlaşılır. Fidan (1998) da vizyon için örgütün somut bir gelecek görüntüsüdür ve ayrıca gerçekleşmesi görülebilecek kadar yakın, ancak yeni bir gerçek için yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzak olduğunu ifade etmiştir. Misyon ise bir örgütün varoluş nedenidir. Bu örgütün vizyonuna göre stratejik amaçlarının nasıl gerçekleştirileceğini belirleyen çerçeveyi oluşturmaktadır (Akt: Akgemci, Çelik ve Ertuğrul, 2000).

Öğretimsel lider pozisyonunda bulunan okul yöneticisi de okulun vizyonunu ve misyonunu tanımlaması gerekir. Bu doğrultuda önce okulun neleri gerçekleştirmesi gerektiği gibi hususlarda net bir strateji belirler. Bu stratejinin örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi ve paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004). Okulların üstlendiği temel misyon ise, öğrencilere nitelikli ve kaliteli eğitim vererek onları geleceğe daha donanımlı ve iyi hazırlamaktır (Çelik, 2000).

2.10.5.2. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okul yöneticileri, her kademedeki görev yapan okul çalışanlarını okulun amaçları doğrultusunda vizyon geliştirebilen ve bu vizyon etrafında onları harekete geçirebilen ve okul başarısının artmasını sağlayan liderlerdir (Sashkin, 1986). Okul amaçlarının paylaşılması ve belirlenmesinde okul yöneticileri öncülük eder ve süreci hem kurgular hem de uygulanmasını sağlar. Ayrıca gerçekleşecek her etkinlikte rehberlik yapar.

Okulun amaçlarını belirlemek ve paylaşmak, eğitim faaliyetlerinin hedeflerine uygun şekilde planlanması, uygulanması ve anlaşılması ile ilişkilidir. Marks ve Printy (2003), öğretim liderliğini temel merkezli bir uygulamadan paylaşılan bir uygulamaya kaydırıyor: *“Eğitimsel liderlik, yeniden kavramlaştırdığımız gibi, hiyerarşik ve usule ilişkin bir anlayışı”* paylaşılan öğretimsel liderlik *”Modeliyle değiştiriyor”* (Marks ve Printy, 2003, s. 371). Dolayısıyla kurumun amaçlarını tanımlama ve bu amaçları okul personeline açıklamak okul yöneticilerinin hem görevi hem de en önemli öğretimsel liderlik davranışı boyutudur. Okulun misyonunu tanımlayan Hallinger ve Murphy (1985),

okulun tamamında yapılan farklı etkinlikleri eşgüdümleyip bir bütün olarak paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturmak ve bu vizyonu öğretmenlere ve öğrencilere açıklamayı gerektirir (Akt: Gümüşeli, 1996c).

Amaçların paylaşılması öğretmenlerin kuruma aidiyetlerini sağlar. Dolayısıyla öğretimsel lider olan okul yöneticileri de okulda yapılması gerekli olan şeyler hakkında yöntemler belirleyerek okulun misyonunu ve vizyonunu ifade etmesi ve bunun personel tarafından kabul edilmesi ve benimsenmesine liderlik yapması gerekmektedir (Şişman, 2012). Okulun amaçları belirlenirken eğitim politikaları, sosyo-kültürel yapı ve paydaşların görüşleri gibi faktörler dikkate alınır. Bütün bunlar şu şekilde özetlenebilir;

- Amaçlar, anlaşılır ve yalın olmalı, misyon ve vizyon dikkate alınarak değerleri yansıtarak oluşturulmalıdır. Öğretim liderleri tarafından vizyon açık olarak ortaya konulduğunda öğretmenlere, öğrencilere ve diğer çalışanlara yol gösterir.
- Amaçlar, sıralanırken önem ve önceliklere dikkat edilmelidir. Bir okulun en önemli amacı, öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiğini ve öğrencilerin bunları hangi etkinliklerle öğreneceğini belirlemektir.
- Amaçlar, belli zaman dilimlerini içermelidir. Amaç belirleme sadece sene başında yapılan bir iş değildir, koşul ve durumların değişmesine göre gözden geçirilip değiştirilebilmelidir.
- Amaçlar gerçekleştirilebilir olmalıdır. Gerçekleştirilmesi mümkün olmayan üst düzey ya da gerçekleştirilebilecek kadar alt düzeyde çok kolay olmamalıdır.
- Okul yöneticisi, okulun amaçlarını, iç ve dış paydaşlarla sürekli iletişim halinde kalarak vurgulamalı ve uygulanmasına öncülük etmelidir (Aydoğan, 2018).

2.10.5.3. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitim programları okulun tüm faaliyetlerinin belirleyicisidir. Okulun etkinliğinin ve eğitim programının en önemli göstergesi, program gelişimindeki değişiklikler ve yeniliklerdir (Aydın, 2014). Öğretim müfredatının yönetilmesi, ders konularının öğretmenlere göre paylaşılması, ders planlarının ve müfredatlarının uygulanması, etkinliklerin planlanması, materyallerin temin edilmesi gibi pek çok

aktiviteyi içermektedir. Eğitim kurumlarında sorumlu olan yöneticiler eğitim programının hazırlanmasında aktif ve hazırlanan bu programın yürütülmesinde kılavuz olmalıdır (Tıkkır, 2005, s. 31). Öğretim programları öğrenci katılımını en üst düzeyde sağlayacak şekilde doğru bir zaman dilimleri içerisinde hazırlanmalıdır. Bu programlar yapılacakları, pekiştiricileri ve eksikleri gidermek için geri bildirimleri içermeli ve açıkça sunmalıdır (Çelik, 2013). Bu alt boyutta okul yöneticileri okul amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini ve eğitim programlarının uygulanması denetler.

2.10.5.4. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Şişman'a (2014) göre, okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Okul yöneticileri okulun işleyişini uyum içinde bir bütün olarak yönetir. Bu işleyişteki en önemli süreçlerden biri de değerlendirmedir. "*Değerlendirme hem değer biçmeye hem de geliştirmeye yönelik eylemi ifade eden bir süreçtir.*" (Aydın, 2014, s. 174). Eğitim programının hedefe ne kadar ulaştığını görebilmek, öğrencinin gelişimini izlemekle mümkündür. Böylece öğretmenlerinde yaptıkları işin gerçekleşme düzeyini ve programa uygunluğu değerlendirilmiş olur. Okul yöneticileri, öğrenci başarı durumlarını izler ve sonuçlarını ilgili kişilere bilgilendirir. Ayrıca başarılı öğrencilerin diğer öğrenciler için rol model olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme ilgisini ve motivasyonunu artırmak isteyen okul müdürleri çeşitli ödüllendirmeler ile onların daha fazla çalışmasını sağlayarak olumlu okul iklimine katkıda bulunabilirler (Karşlı, 2006).

2.10.5.5. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Okul yöneticisinin okulun amaçlarını belirlemesi ve hazırlaması başarı için gereklidir. Ancak asıl olan sınıf ortamında yapılanlardır. Çünkü sınıf içindeki uygulamalar bu amaçlar doğrultusunda yapılması gerekenlerdir. Derslerin hedeflerini okulun hedefleri ile koordine etmek için öğretimsel açıdan desteklenebilmesi yarı resmi sınıf denetimleri ile sınıftaki eğitim-öğretimi takip etmeyi gerektirir. Bu

denetim sonucunda yapılan değerlendirmeler öğretmenlere somut geri bildirimler sağlar (Gümüşeli, 1996).

Sınıflarda denetim yapmak öğretimsel lidere, öğrencileri daha iyi tanımak ve öğretmenlere geri dönüt vermek için önemlidir (McEvan, 1994). Denetim, daha önceden planlanan ve zamanı gelince duyurusu yapılan gözden geçirmelerdir. Bu denetlemede okul ve sınıf amaçlarında sapma varsa bunların belirlenmesi, uygulamaların karşılaştırılması, eksik ve fazlalıklar varsa bunlar için gerekli önlemleri alma, gerekli yerlerde önerilerde bulunma, izleme ve sonuçlarla ilgili karara varmak amaçlanır (Taymaz, 1989). Bu sebeple denetimler aksatılmamalıdır. Bilinmelidir ki etkili denetim başarının temelidir.

Bu bağlamda okul yöneticileri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak, eğitim ile ilgili yeni bilgiler edinebilir ve bunları öğretmenlerin meslekî yönden gelişimlerine katkı sağlamak için okulunda düzenleyeceği seminer, konferans, panel v.b. etkinliklerle öğretmenlerine aktarabilirler. Ayrıca öğretmenleri ilgilendiren konularda öğretmenlerini haberdar ederek katılmalarını sağlamak için gerekli desteği vermelidir (Şişman, 2004). Öğretmenlerin gelişimine katkı sunacak çalışmaların başında seminer dönemlerinde yapılan eğitimler gelir. Ayrıca hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar v.b. öğretmenlerin gelişimine katkı sağlar.

2.10.5.6. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması

Etkili bir eğitim herşeyden önce düzenli bir ortam ve olumlu bir iklim ile mümkündür. Konuyla ilgili olarak Şişman (2014), “Okul iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşulları, bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi anlaşılır” değerlendirmesi yapmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisi öğretmenin istekli bir şekilde çalışmasını sağlamak, motivasyonunu artırmak, güvenilir ve samimi bir okul iklimi oluşturmakla yükümlüdür. Okul yöneticilerinin birer iletişimci olduğu düşünülürse, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki uyumu ve anlamı ortak hale getirme, mükemmelliği sağlayan bir okul inşasının aracıcıdır (Açıkalin, Şişman ve Turan, 2011). Bu bağlamda öğretme-öğrenme sürecinin işleyişinde öğretmen ve öğrencilerin memnuniyetinin yanı sıra, toplum ve ailenin memnuniyeti de öğrenci başarısını etkiler. Dolayısıyla okul yöneticileri öğretme-öğrenme sürecine katkı

sağlayacak çevresel imkânları tespit ederek okul menfaatine kullanabilmelidir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi personel, öğrenci ve veli için her zaman kurumda görünen ve hazır bulunan sorumludur. Ayrıca öğretmenleri derste ve doğal yöntemlerle izler ve onların üstünde etkisini hissettirir (Çelik, 2013). Okul yöneticisi odasından dışında görünerek arandığı zaman ulaşılabilen, her zaman hazır olan öğretmen ve öğrencilere “İçimizden biri” olduğu düşüncesini oluşturmalıdır. Görünür yönetici modeli, yöneticinin öğretimsel liderlik modelini daha kolay ve etkili uygulamasını sağlayacaktır (Demiral, 2007). Görünen varlık olarak okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle okulda ve derste gerekirse dışarda iletişime geçer, öğretmenlerle iletişim kurar ve toplantılara katılır. Yöneticinin varlığı, okulda vizyon sahibi olarak hissedilir. Yönetici, öğretmenlerle fikir alışverişi sağlamak için sık sık görüşme ortamları planlamalı gerekirse onlarla düzenli görüşmeler ayarlamamanın yanı sıra öğrencilerin beklentilerini okulun hedeflerine eşgüdüm haline getirecek kesin bazı standartlar belirlemelidir. Yöneticinin bu çalışmaları öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgi ve tutumlarını büyük ölçüde olumlu etkileyecektir (Gümüşeli, 1996c).

2.10.5.7. Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları; eğitim politikalarının ve toplumun beklentilerine göre hazırlanmaktadır. Okulun içinde bulunduğu çevresel şartlar, öğretimsel liderlik rollerinin hem belirleyici hem de sınırlayıcısı olabilir (Şişman, 2014). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemesini engelleyen faktörlerin başında, “*Ekonomik yetersizlikler, bürokratik ve yasal engeller, eğitim eksikliği ve okul yöneticisinin kişilik özellikleri*” gelmektedir (Çakıcı, 2010, s. 27). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesini engelleyen bir diğer faktör ise TES’in merkeziyetçi bir yapıya sahip olması ve kararların merkezden alınıyor olmasıdır. Merkezden yönetim, okul yöneticisinin informal liderlik özelliklerini sergilemesine olumsuz yönde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2013). Yerelden yönetimle, merkezi sistem uygulamalarında ortaya çıkan sınırlılıklar daha aza indirilebilir. “*İyi yöneticiler zamanın içinde kaybolan değil, zamanı kontrol altında tutmayı bilen kişilerdir*” (Görkem, 2008, s. 69). Toplumda meydana gelen

sosyo-ekonomik gelişmeler ve teknolojik değişim, okulların işleyişlerinde karmaşıklığa neden olabilmektedir (Gümüşeli, 1996c).

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan öğretim liderliği alanındaki araştırmalara, tarihsel sıra ile yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretim liderliği alanında 1980 sonrasında daha çok araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Öğretim liderliği ile ilgili araştırmalardan dikkat çeken bir araştırma Hallinger (1983) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, yaptığı bu çalışmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIRMS olan ve sonradan birçok araştırmada kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge yöneticilerine uygulamıştır (Çelik, 2010). Buna örnek olarak, Türkiye'de öğretim liderliğini konu alan ilk çalışmalardan biri Gümüşeli (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, "*İstanbul İlindeki İlk ve Ortaokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*" adlı araştırmadır. Araştırmanın evrenini, İstanbul İlindeki 602 resmi ilköğretim okulu ve örneklemini ise 110 resmi ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Ölçek formu, Hallinger (1985) tarafından geliştirilen PIRMS (Öğretim Liderliği Davranışlarını Ölçmek İçin Geliştirilen Araç) kullanılmıştır. Araştırma verileri, öğretmenler ve okul müdürleri olmak üzere toplam 299 kişiye ölçek uygulanması sonucu elde edilmiştir. İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derecede yerine getirdiklerini tespit etmeyi ve bu görevleri icra ederken okul müdürlerinin, okulun örgütsel özellikleri ile kendi kişisel özelliklerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.

Fulmer (2006), "*Öğretimsel lider olmak: Öğretimsel liderlik çalışma örneklerinden çıkarılan dersler*" başlıklı çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını öğrenmelerine yardımcı olunması gerektiğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin düşünme ve öğretimsel davranışlarını etkilemeleri için yapılan uygulamaların desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Demiral'ın (2009) “Okul Müdürlerinin Gösterdiği Program Liderliği Davranışları ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri” adlı araştırmasında tarama modeli kullanılmıştır. Eskişehir ili merkez resmi ilköğretim okullarını kapsayan araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini 103 okul müdürü ve bu okullarda görevli öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 700 öğretmen oluşturmaktadır. Anketler 700 öğretmene ulaştırılmış, bu anketlerden 520'si cevaplandırılıp geri dönmüştür. Aynı şekilde 103 okulun yöneticilerine anketler ulaştırılmış 81 anket cevaplandırılıp geri dönmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler genel olarak program liderliği davranışlarını yerine getirmektedirler. İlköğretim yöneticilerinin program liderliği, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum ve yöneticilerin meslek ve kıdem değişkenleri açısından incelenmiş ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çakıcı'nın (2010), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi” adlı araştırmasında, ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlenmiştir. Bunun için araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmenler ve yöneticilere göre göreve ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına, sadece öğretmenler arasında ise okulda çalışılan öğretmen sayısı, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle Sakarya ili merkez okullarında çalışan 349 öğretmen ve 57 yöneticinin görüşleri taranmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. 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 farklılaşmaktadır.

Doğan (2010), “*Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri*” adlı araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini analiz etmiştir. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 318 öğretmen ve 204 yönetici bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Bayrak (2001) tarafından geliştirilen “*Liderlik Anketi*” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t-testi ve tek faktörlü Anova kullanılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre farklılaşmakta olduğu belirlenmiştir. Yine analizlere göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin, yöneticilerin görüşleri; yaşa ve cinsiyete göre değişmemekte, kıdeme göre öğretimsel, vizyoner ve dönüşücü liderlik boyutunda değişmektedir.

Öğretim liderliği ile ilgili olarak, Baş ve Yıldırım (2010), “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*” adlı araştırma yapmışlardır. Çalışmada, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne düzeyde yerine getirdikleri sorusuna cevap aramak için okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında okul yöneticileri görüşleri taranmıştır. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni; 2009–2010 öğretim yılında Niğe İlindeki tüm resmi ilköğretim okullarda görev yapan okul müdürleridir. Araştırmada toplamda 198 ilköğretim okulu müdürüne ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu müdürleri öğretim liderliği davranışlarını genel olarak “*Çoğu zaman*” şeklinde gerçekleştirmektedirler. Araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme açısından farklılık saptanmamıştır. Yönetim kıdemi, eğitim durumu, görev yapılan yerleşim birimi değişkenleri açısından farklılık saptanmıştır.

Robinson (2010) da “*Öğretimsel liderlikten liderlik yeterliğine: Ampirik bulgular ve metodolojik zorluklar*” başlıklı çalışmasında, öğretimsel liderler için üç önemli özelliğe yer vermiştir. Bunlar; (1) personel, veli ve öğrenciler arasında ilişkiyel güven oluşturmak, (2) okul temelli karmaşık problemleri çözmek ve (3) detaylı bir şekilde liderlik alan bilgisine sahip olmaktır. Bu üç özellik arasında

yüksek oranda bağlılık vurgusu yaparak, liderlik özelliklerinin, standartların ve müfredatın bireysel yeteneklerden daha önemli olduğunu ifade etmiştir.

Konuyla ilgili olarak yapılan diğer bir araştırma da Esmahan, Atinkurt, Yılmaz ve Karaköse'nin (2012), "*Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli)*" adlı araştırmalarıdır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Kütahya il merkezinde görev yapan 108 okul yöneticisi ve 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "*Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanteri*" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Anova ve Kruskal Wallis gibi analizler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri kendilerini "yeterli" derecede algılamaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri okul türü, hizmetiçi eğitim alma ve yöneticilikle ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmamakta, ancak kıdeme göre farklılaşmaktadır.

Zorlu (2015), "*Ortaokul Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri*" isimli çalışmasında, ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerini yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemek ve ortaokul öğretmenlerine göre, okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin yöneticilerden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koymak için okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini analiz etmiştir. Araştırmanın evrenini, Sivas il merkezindeki 48 ortaokulda görev yapan 1316 öğretmen ve 128 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan okullardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 25 okul belirlenmiştir. Araştırma, örnekleme giren okullarda görev yapan 309 öğretmen ve 68 okul yöneticisinden oluşan gruplar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada 15 öğretmen ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel bir araştırmadır. Araştırmada Şişman (2004) tarafından geliştirilen "*Öğretim Liderliği Ölçeği*" ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" kullanılmıştır. Toplanan veriler paket program aracılığıyla çözümlenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma

değerleri hesaplanmıştır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmiş, fark çıkan gruplara Dunnett's T3 testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir; Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmen algıları tüm boyutlarda yönetici algılarından daha düşük düzeydedir. Okul yöneticilerinin kendilerine ait öğretimsel liderlik algıları ve öğretmenlerin yöneticilerine ait öğretimsel liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ait algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları ile nicel boyutunda elde edilen veriler paralellik göstermektedir.

Supriadi ve Yusof (2015), konu ile ilgili yaptıkları araştırmada, eğitim kalitesini geliştirmeye odaklanan okul yöneticilerinin çok başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürü, denetim, müfredat geliştirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi, öğretmenleri izleme ve değerlendirme ve okulda çeşitli öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi davranışlarını sergilemektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile iş motivasyonu, iş disiplini ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuç; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının iyileşmesi, akademik başarının, iş disiplininin ve iş motivasyonunun iyileşmesini sağlamakta olduğu şeklindedir.

Fromm, Hallinger, Volante and Wang (2016) Öğretimsel liderlik üzerine İspanyol versiyonu geliştirmek üzere yaptıkları çalışmalarda, öğretimsel liderlik davranışlarını “Okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve okul iklimini geliştirme” şeklinde boyutlandırmışlardır. Bu boyutlara ilişkin özellikler, okulun hedeflerini belirleme, okulun hedeflerini paylaşma, öğretimi değerlendirme ve denetleme, müfredatı koordine etme, öğrencilerin gelişimini izleme, öğretim süresini koruma, görünürlüğü sürdürme, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı

sağlama, öğrencileri teşvik etme şeklinde belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin ülkelerine göre öğretimsel liderlik algılarının genel ortalamasının değiştiği görülmüştür.

Erdem ve Eğmir (2018) de, “*Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri*” adlı araştırma ile öğretmen adaylarının eğitim programı okur-yazarlığı düzeylerini ile ilgili görüşlerini belirlemişlerdir. Betimsel bir saha taraması olarak desenlenen bu çalışmada veriler, Bolat (2017) tarafından geliştirilen “*Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği*” aracılığıyla öğretmen adaylarından toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları ile aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan toplamda 210 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veriler betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temel bulgular şöyledir: öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ölçek toplamında 3,72 (oldukça katılıyorum) olarak belirlenmiştir; öğretmen adayları ‘okuma’ boyutunda ‘yazma’ boyutuna göre daha başarılıdır; öğretmen adaylarının eğitim programı okur-yazarlığı düzeyleri ölçek toplamında cinsiyet, yaş ve öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; bölüm ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının eğitim programı okur-yazarlığı düzeylerini ortaya koymanın yanı sıra, alanda yeni bir kavram olan eğitim programı okur-yazarlığını ön plana çıkarması önemlidir.

Aslan, Akpunar ve Erdamar (2018) “*Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin Program Liderliği Ölçeği (PLÖ) alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve görev türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre genç yöneticilerin, program liderliğinde finansal kaynak sağlamayı daha çok önemsedikleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre, konuyla ilgili hizmetiçi eğitim alan yöneticilerin, program liderliği çerçevesinde öğretmenleri yönlendirme algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde okul müdürü yetiştirmek ve geliştirmek için hazırlanacak hizmetiçi eğitim programlarının, müdürlerin öğretimsel liderlik niteliklerine olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir.

Aydoğan'ın (2018) de, “Okul Yöneticilerinin Öğretimsel ve Yönetimsel Liderlik Davranışları: Polatlı Örneği” isimli çalışması ile okul yöneticilerinin yönetimsel ve öğretimsel liderlik davranışlarının belirlemek için okul yöneticileri görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini MEB’e bağlı Ankara ili, Polatlı ilçesindeki 40 resmi eğitim kurumunda çalışan okul yöneticisinden oluşmaktadır. Öncelikle kişisel bilgiler formu ile katılımcıların demografik özellikleri tespit edilmiş, daha sonra 2008 yılında geliştirilen 23 sorudan oluşan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) anketi uygulanmıştır. Veriler paket program kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin algıları arasında “Öğretimsel liderlik” alt boyutlarından “Öğretimsel yönetim” alt boyutuyla, “Okul amaçlarının yönetimi” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yöneticiler, “Yönetimsel liderlik” alt boyutlarından en fazla “Bürokratik Yönetim” alt boyutunu sergilemektedirler. “Mesleki kıdem” değişkeninin, ilkokul yöneticilerinin öğretimsel ya da yönetimsel liderlik alt boyutlarını sergileme düzeyleri üzerinde daha çok etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular çerçevesinde okul müdürü yetiştirmek ve geliştirmek için hazırlanacak hizmetiçi eğitim programlarının, müdürlerin öğretimsel liderlik niteliklerine olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgiler verilmekte; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve hazırlanması, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre analiz etmeyi amaçlamaktadır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları alanyazın taraması ve ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar 2005, s. 183). Betimsel tarama modeli: objelerin, olayların, grupların, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleme, inceleme ve açıklamaya çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998).

3.2. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Şanlıurfa İlinde görev yapan 1441 okul yöneticisi (445 okul müdürü ve 996 müdür yardımcısı) ve Adıyaman ilinde görev yapan 603 okul yöneticisi (240 okul müdürü ve 363 müdür yardımcısı) olmak üzere Şanlıurfa ve Adıyaman İllerindeki resmi (www.meb.gov.tr. Mebbis) ilk ve ortaokullarında görev yapan toplam 2044 okul yöneticisini kapsamaktadır. Bu okul yöneticilerin tamamına ulaşamadığından örneklem tayinine gidilmiştir.

Araştırma örnekleme ise, okul yöneticilerini temsil edecek sayıda gönüllü okul müdür ve müdür yardımcısından oluşturulmuştur. Literatürde betimsel araştırmalarda ve küçük evren için evrenin en az %20'lik kısmı yeterli görülmektedir (Gay, 1987, Akt: Arlı ve Nazik, 2001). Ayrıca 500 kişilik evrende $p=0.005$ hata payı için örneklem sayısı 217 olarak önerilmektedir (Yazıcı ve Erdoğan, 2004). Bunlardan

başka bilimsel bir araştırmada 5000 kişilik evren büyüklüğü için 356 katılımcının yeterli görülebileceği (Anderson, 1990; Akt: Balcı, 2005) belirtilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda örkenlem, ilgili ölçeği ve bilgi formunu gönüllü olarak doldurmayı kabul eden toplam 378 (Şanlıurfa 225 ve Adıyaman 153) okul yöneticisinden oluşturulmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Yöneticilerin Program Okur-yazarlığı Ölçeği (YPOYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme süreci şöyledir: Öncelikle Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya dahil edilmeyen iki okul müdürü ve üç müdür yardımcısı ile görüşülerek konuyla ilgili sorunlara ait bir çerçeve belirlenmiştir. Sonra literatür taranarak ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan dört eğitim bilimci öğretim elamanı ile görüşülerek sekizi kişisel bilgiler, 32'si program okur-yazarlığı ile ilgili ve birisi de açık uçlu olmak üzere toplam 41 maddelik bir taslak havuz oluşturulmuştur. Daha sonra kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak üzere bu maddeler, açıklık ve anlaşılabilirlik için iki Türkçe öğretmeni ile Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bunlardan gelen eleştiri, görüş ve öneriler doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonucunda, kişisel bilgilerden bir ve program okur-yazarlığı ile ilgili beş madde uygun olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece yedisi kişisel bilgiler, 27'si program okur-yazarlığı ile ilgili ve birisi de açık uçlu olmak üzere toplam 35 maddelik taslak ölçek formu pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçekte program okur-yazarlığı ile ilgili yer alan maddeler; “5- Tamamen katılıyorum”, “4-Katılıyorum”, “3-Kararsızım”, “2-Katılmıyorum”, “1- Kesinlikle katılmıyorum”, biçiminde derecelendirilmiştir.

Taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere, pilot uygulama için alınan izinlere bağlı olarak Şanlıurfa ve Adıyaman ilinde bulunan ilk ve ortaokullarda 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan ve araştırmaya dâhil edilmeyen toplam 135 okul yöneticisine Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve 153 okul yöneticisine de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizi için uygulanmıştır.

İstatistiki paket programı vasıtasıyla pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett's Küresellik testi, Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenilirliği tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha ve güvenilirliğe kanıt olması amacıyla test tekrar test güvenilirliği, maddelerin iç geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Buna yönelik işlemlere aşağıda yer verilmiştir:

3.3.1. Faktör Analizine Uygunluğa İlişkin Bulgular

Adıyaman ve Şanlıurfa illerinde görev yapan ve araştırmaya dahil edilmeyen 153 okul yöneticisi üzerinden yapılan AFA'da, “*Temel Bileşenler Analizi*” kullanılarak, program okur-yazarlığı ile ilgili likert türü 27 maddelik ölçeğin yapısı incelenmiştir. Veri setinin AFA'ya uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett's Sphericity Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda veri setinin AFA'ya uygun olduğu görülmüştür (KMO katsayısı=.94 and Barlett's Sphericity Testi= $\chi^2= 3526,513$, $p<.001$). Veri setinin AFA'ya uygun olduğu dikkate alınarak. AFA'da Temel Bileşenler Analizi kullanılarak yapı incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uyguladığını gösteren KMO ve Bartlett Küresellik testlerinin sonuçları Tablo 9'da görüldüğü gibidir.

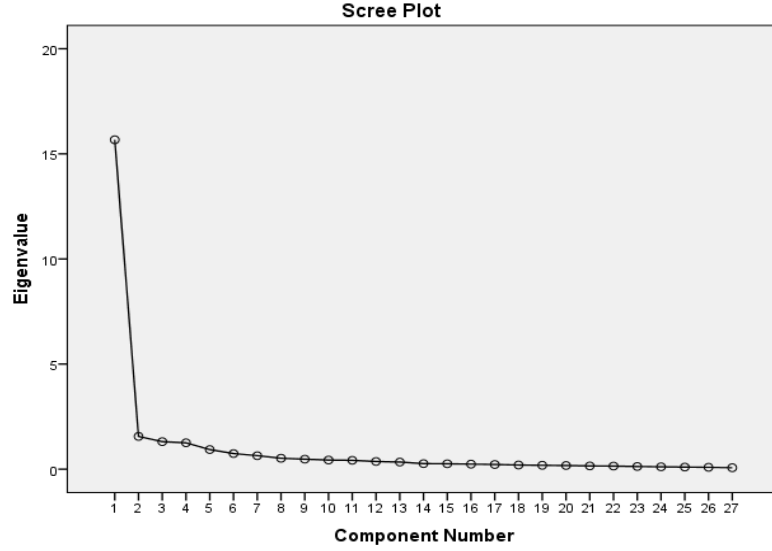
Tablo 9: KMO ve Barlett's Küresellik Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü		0.94
	Yaklaşık Kay-Kare	3526,513
Barlett's Küresellik Testi Sonuçları	Serbestlik Derecesi	351
	Anlamlılık	0.00

AFA sonucunda 27 maddenin öz-değeri 1'in üstünde olan dört faktörlü yapı elde edilmiştir. İlk faktörün öz-değeri 15.669, İkinci faktörün öz-değeri 1.558, üçüncü Faktörün öz-değeri 1.309 ve dördüncü faktörün öz-değeri 1.253 olarak saptanmıştır. Öz-değerler arasındaki fark incelendiğinde ölçek maddelerinin önemli ölçüde tek faktörün altında toplandığı görülmektedir. Nitekim Şekil 4 incelediğinde birinci kırılmadan sonra çizginin yatay bir seyir izlediği görülmektedir. Ayrıca

özdeğeri 15.669 olan faktör tek başına toplam varyansın %58.032'sini açıklamaktadır.

Şekil 4: Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği



Bu bulgular dikkate alınarak 27 madde tek faktörle sınırlandırılarak analiz yeniden gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 24, 25 ve 26. Maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un altında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla geriye kalan 24 madde üzerinden analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda KMO katsayısı ve Barlett's Sphericity Testi'nin uygun olduğu Tablo 10'da görülmektedir:

Tablo 10: KMO ve Barlett's Küresellik Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü		0.959
	Yaklaşık Ki-Kare	3412,297
Barlett's Küresellik Testi Sonuçları	Serbestlik Derecesi	276
	Anlamlılık	,000

3.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında veriler üzerinde Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline ait öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 11'de verilmiştir.

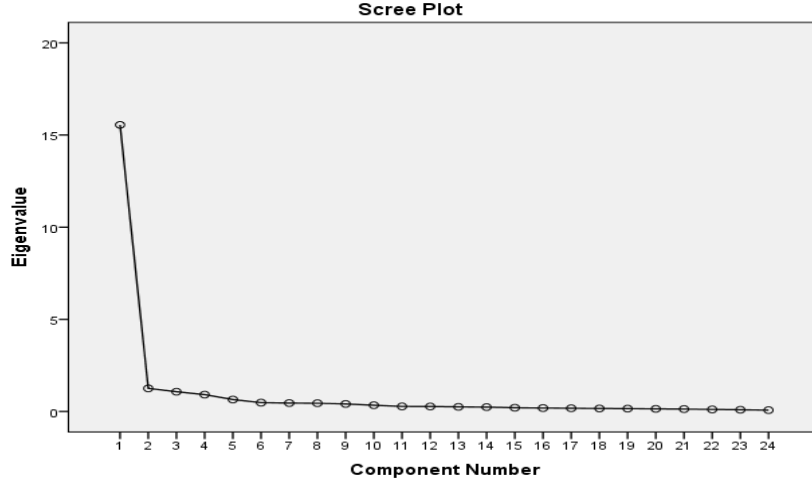
Tablo 11: Faktör Yük Değeri Analiz Tablosu

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15,552	64,799	64,799	15,552	64,799	64,799
2	1,250	5,209	70,008			
3	1,071	4,464	74,472			
4	,913	3,805	78,276			
5	,646	2,692	80,968			
6	,479	1,998	82,966			
7	,456	1,901	84,867			
8	,446	1,856	86,724			
9	,408	1,699	88,422			
10	,339	1,414	89,837			
11	,273	1,136	90,973			
12	,268	1,116	92,089			
13	,249	1,036	93,126			
14	,235	,980	94,105			
15	,202	,841	94,947			
16	,186	,773	95,720			
17	,174	,725	96,445			
18	,162	,673	97,118			
19	,153	,636	97,754			
20	,138	,575	98,329			
21	,129	,537	98,866			
22	,109	,453	99,319			
23	,092	,383	99,703			
24	,071	,297	100,000			

Tablo 11’de öz-değeri 15,552 olan tek faktörlü yapının toplam varyansın %64.799’unu açıkladığı görülmüştür.

Ölçeğin tek faktörden oluştuğu Scree Plot'tan görülmektedir. Birinci kırılmadan sonra çizgi yatay bir seyir izlemektedir. Ölçeğe ait kırılma noktalarının görüldüğü Scree-Plot grafiği Şekil-5'de görülmektedir.

Şekil 5: Eğitim Programı Okur-Yazarlığı Ölçeğine İlişkin Scree-Plot Grafiği



Ölçeğin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Faktör Yük Değeri Analiz Tablosu

Madde No	Madde Faktör Yük Değerleri	Madde No	Madde Faktör Yük Değerleri
M 1	,649	M 15	,817
M 2	,697	M 16	,835
M 3	,760	M 17	,888
M 4	,752	M 18	,835
M 5	,847	M 19	,878
M 6	,835	M 20	,885
M 7	,831	M 21	,816
M 8	,844	M 22	,761
M 9	,862	M 23	,524
M 10	,880	M 27	,479
M 11	,846		
M 12	,871		
M 13	,877		
M 14	,877		

Tablo 12 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .479 ile .888 arasında değiştiği görülmektedir.

Örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmek için veriler KMO ve Bartlett testi ile analiz edilmiştir. KMO testi analizi sonucunda, değer .50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği (Çokluk ve Ark., 2012, s. 207), ancak faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri .60 olarak önerilmektedir. Analizi yapılan ölçekte KMO değeri .94 bulunmuştur. Bu veri doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için 'mükemmel derecede yeterli' olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Bartlett Testi sonuçları incelendiğinde ise, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 3526,513$, $p < .001$). Buna göre, AFA sonucunda 24 maddeli ve tek boyutlu yapıdan müteşekkil YPOY Ölçeği oluşturulmuştur.

3.3.1.2. Faktörün Güvenirlilik Analiz Sonuçları

YPOYÖ'nin güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, ölçeğin tümü iç tutarlık anlamında kullanılan bir güvenirlilik katsayısı hesaplama biçimidir (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin güvenirliliği Cronbach α iç tutarlık güvenirlilik katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonucunda Cronbach α iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .975 olarak saptanmıştır. Maddelerin faktör yükleri, faktörlerin Cronbach Alpha değeri ve ölçeğin genel Cronbach Alpha değeri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Faktör Toplam Maddeleri, Faktör Yük Aralığı ve Ölçeğin Güvenirlilik Analizi

Madde Sayısı	Faktör Yük Aralığı
24	,479 - ,888
Ölçeğin Genel Cronbach Alpha: ,975	

Toplam 24 maddeden oluşan YPOY Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değeri 0.975 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin iç tutarlılık bakımından oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Cronbach Alpha değerinin güvenirliliği için .700'ün üzerinde olması yeterli olduğu kabul edilmektedir (Bayram,

2004). Bu sonuçlar doğrultusunda YPOY Ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İlişkin Bulgular

AFA sonucunda ölçeğin 24 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin analiz yapılan son biçimi Şanlıurfa ve Adıyaman illerinde görev yapan ve araştırmaya dahil edilmeyen 153 ilk ve ortaokul yöneticisine tekrar uygulanarak elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. 24 madde ve tek faktörden oluşan YPOY ölçeği, DFA sonrasında elde edilen Standart Değerler Tablo 14’de sunulmuştur.

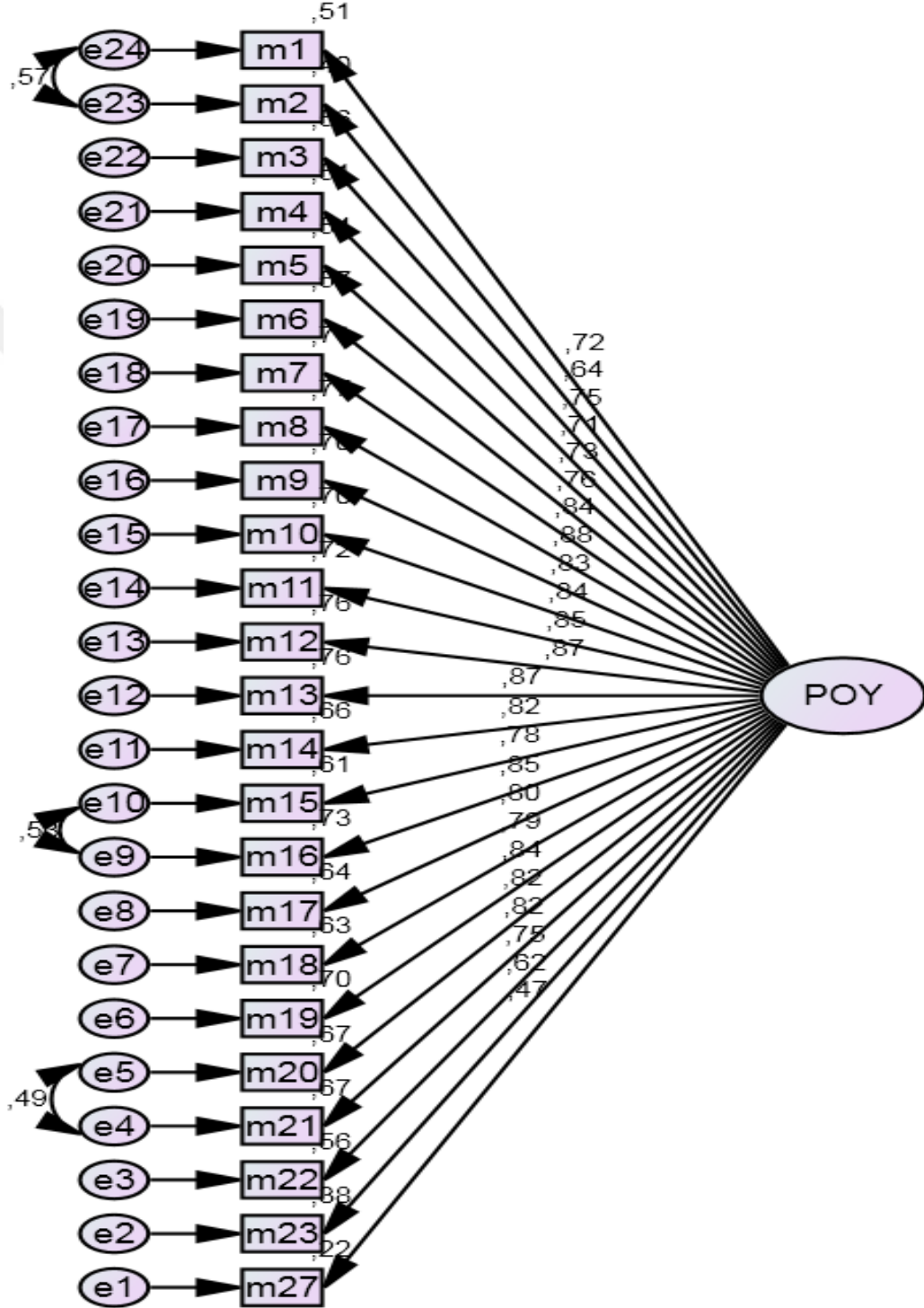
Tablo 14: Yönetici Program Okur-Yazarlığı Ölçeğinin Uyum Değerleri

Uyumluluk İndeksi	Değer
Ki-Kare (X^2)	797.721
Ki-Kare (X^2)/sd	3,204
P - value	0.00
Serbestlik Derecesi	249
RMSEA	,120
SRMR	0,06
CFI	0,85
IFI	0,85
TLI	0,84
GFI	0,66

Yapılan DFA analizi sonuçlarına göre 24 madde ve tek faktörden oluşan ölçeğin kabul edilebilir değerlere yakın düzeyde uyuma sahip olduğu görülmüştür ($X^2 = 797,721$; $sd=249$; $X^2/sd = 3,204$; $p < 0.01$; $RMSEA = 0,120$; $CFI = 0,85$; $IFI = 0,85$; $GFI = 0,66$; $TLI = 0,84$; $SRMR = 0,06$). Bu sonuçlar ölçeğin nispeten kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0,88 arasında değişmektedir. RMSEA değerlerinin .05’ten küçük olması durumunda model uygunluğunun mükemmel olduğunu; .08 değeri kabul edilebilir bir sınır olduğunu göstermektedir. Tablo 16’da en çok kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınır değerleri (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, Akt: Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007) ile önerilen

modele ilişkin “*t*” değerleri ve anlamlılık katsayılarını gösteren Path Diyagramı Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6: Eğitim Programı Okur-yazarlığı Ölçeği Path Diyagramı



3.3.1.4. YPOY Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Değerlendirme

Örnekleme dahil olan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen YPOY ölçeği üzerinden elde edilen geçerlik ve güvenilirliğe ait bulgular, ölçeğin ilgili özellikleri itibarıyla kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin 24 maddeden oluşan son halinin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Küresellik testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlardan ölçeğe faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0, 975' dir. AFA sonucu ortaya konan modelin uygunluğu DFA ile test edilmiştir. Elde edilen uyum değerlerine göre model uyumluluğu istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğin maddelere ait faktör yükleri hesaplanması sonucunda maddelerin yeterli geçerlik düzeyinde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Böylece geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan YPOY ölçeğinin, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarını belirlemeye uygun olduğu değerlendirilebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada YPOYÖ ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarını belirlemek için ölçekte yer alan her bir görev grubuna ilişkin verilen cevapların ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak için standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu da aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir.

$$a = \frac{\text{En Yüksek Puan} - \text{En Düşük Puan}}{\text{Grup Sayısı}}$$

5-1

$$a = \frac{5-1}{5} = 0.80$$

5

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aşağıdaki şekilde gruplanmıştır:

- 1.0 – 1.80 - Kesinlikle katılmıyorum,
- 1.81– 2.60 - Katılmıyorum,
- 2.61– 3.40 - Karasızım,
- 3.41– 4.20 - Katılıyorum,
- 4.21 – 5.00 - Tamamen katılıyorum.

Araştırmada okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algısını test için aritmetik ortalama ve standart sapma; bu algıların çeşitli demografik değişkenlere göre analizinde ise betimsel istatistiki çözümler yapılmıştır. Bunun için öncelikle homojenlik testi yapılmıştır. Homojen dağılım gösteren ikili gruplar için bağımsız örneklemler t-testi ve çoklu gruplar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Anova sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için “Post-hoc (çoklu) karşılaştırmalar” testlerine bakılmıştır. Bu testler arasında araştırmalarda yaygın olarak kullanıldığı gözlenen “Scheffe testi” tercih edilmiştir. Homojen olmayan dağılımlarda ikili gruplar için MWU testi ve çoklu gruplar için ise KWH testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için ise MWU testi kullanılmıştır. Bunlar için anlamlılık düzeyi $p=0.05$ kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında, araştırmanın genel amacı doğrultusunda sıralanan alt amaçlar sistematığıne göre elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI ALGILARINA YÖNELİK BULGULAR

Etkili ve verimli bir okul yönetiminde, çoğu yönetimle ilgili olmak üzere, öğretim süreci ve öğretim programıyla alakalı birçok değişkenden söz edilebilir. Bunlar arasında öğretimsel liderlik yetisi özel bir öneme sahiptir. Çünkü bir okulun temel varlık sebebi, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin öğrenmelerinde ise öğretim programı kritik öneme sahiptir. Zira öğretim programı, okuldaki öğrenmelerin çerçevesini çizerken, tüm öğrenmeleri yönlendirmekte ve bu konuda yönetici ile öğretmenlere de rehberlik yapmaktadır. Bu itibarla okul yöneticisinin öğretim programına yönelik algısı, bilgi ve becerisi, yani programa hakimiyeti öğretim sürecinin etkililiği bakımından çok önemlidir. Okul yöneticisinin öğretim programı hakkındaki yeterliliği, öğretimsel liderlik vasfı çerçevesinde değerlendirilir. Nitekim öğretimsel liderlik tanımlarında, yöneticilerin öğretim programı bilgisine ciddi atıfta bulunulmuştur. Okul yöneticilerinin en önemli görevleri öğretim programı ve sürecini yönetmek bilinciyle kendilerini sürekli geliştirmesidir (Aksoy, 2006). Araştırmalar (Balcı, 1993; Cemaloğlu, 2007), okul yöneticisinin öğretimsel liderliğinin, eğitimin etkililiği ve verimliliğine ciddi etkilerinin olduğunu göstermektedir. Buna yönelik araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini teşkil eden, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarına ilişkin olarak yapılan analizler Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algıları

Grup	N	\bar{X}	ss
Toplam	378	3,97	.64

Tablo 15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının “*Katılıyorum*” ($\bar{X}=3.97$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı konusunda kendilerini yeterli buldukları biçiminde yorumlanabilir. Diğer taraftan bu bulgu, araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı puan ortalamaları dikkate alındığında, katılımcıların program okur-yazarlığı konusunda orta düzeyde yeterli oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Beklenen ise, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarının daha yüksek olmasıdır. Çünkü yapılandırmacılığa dayalı mevcut öğretim programları 2005 yılından beri uzunca sayılan bir süredir uygulamadadır. Önceki eğitim programlarından gerek felsefi ve epistemolojik dayanakları ve gerekse öğrenci, öğretmen ve yönetici rolleri bakımından önemli ölçüde ayrışan bu programlara dair MEB, azımsanmayacak dokümanlar yayımlamıştır. Ayrıca yine MEB, zaman zaman öğretmen ve yöneticilere yönelik olarak bu programlarla ilgili bilgilendirici etkinlikler düzenlemiştir. Konuyla ilgili olarak üniversitelerde de çok sayıda bilimsel çalışma yapılmış ve kongreler düzenlenmiştir. Buna dayalı olarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mevcut öğretim programlarına yönelik olumlu algılarının en üst düzeyde olmaması, bilgi ve eğitim eksikliğinden ziyade, bu yöneticilerin mevcut öğretim programlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulguyu destekler nitelikte, Akdağ’ın (2009) yüksek lisans tezi olarak 99 okul yöneticisi üzerinde yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla yeni ilk ve ortaokul programını etkili bir şekilde uygulaması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde ilk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin, öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur (Sağır ve Memişoğlu, 2012). Aynı konuda Aslan ve Gürlen (2019), öğretmenler üzerinde

yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları belirlenmiştir. Bulgular branş değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan tüm branş öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada program okuryazarlığının alt boyutlarına göre öğretmenlerin puan ortalamaları yüksekte düşüğe doğru sırasıyla planlama 4.53, uygulama 4.42, program bilgisi 4.08 şeklinde bulgulanmıştır. Konuyla ilgili olarak Gülbahar (2014), yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerinin öğretim liderliğinin genel alanı içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada okul yöneticilerinin söz konusu rolleri arasında rehberlik, uygun fiziksel ortamlar yaratma, öğretim araç ve gereçlerini temin etme, öğretimi yönetme ve öğretim programı uygulamalarını yönetme dikkat çekmektedir. Aynı konuda Gömleksiz ve Erdem 'de (2018), eğitim fakültesinden pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, eğitim programı okuryazarlığına ilişkin benzer bulgular elde etmişlerdir. Erdem ve Eğmir (2018) de, konuyla ilgili yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı puan ortalamasını 3,72 olarak belirlemişlerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının 'okuma' boyutunda 'yazma' boyutuna göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı konusunda kendilerini yeterli bulmaları, okulun etkililiği ve verimliliği bakımından çok önemlidir. Çünkü okul yöneticisinin, öğretmen ve okul ile ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışlar olan öğretimsel liderlik (Şişman, 2011), eğitim alanındaki yeniliklere öncülük etmeyi, mesleki gelişime önem vermeyi, öğretimsel konulara rehberlik etmeyi, eğitimsel değerleri ve profesyonelliği desteklemeyi (Cheng, 2005) ifade etmektedir (Akt: Topaçoğlu ve Fırat, 2016). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okuryazarlığına yönelik "katılıyorum" düzeyindeki algılarının görev yaptıkları okullardaki eğitim ve öğretimin etkililik ve verimliliğine olumlu yansımaları beklenebilir. Çünkü öğretmenler gibi yöneticilerin de bilgi okuryazarı, bilgisayar okuryazarı, teknoloji okuryazarı ve eğitim programı okuryazarı gibi okuryazarlık becerilerine sahip olması, öğretim niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Seferoğlu, 2004).

4.2.İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI ALGILARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının çeşitli değişkenlere göre analizine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.2.1.İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının cinsiyete göre analizinden önce, dağılımların normalliği test edilmiştir. Buna göre, ortalamaları kıyaslanacak grupların normalliğini gösteren histogram ve Q-Q plot şekilleri ekte yer almaktadır (EK-2). Grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri ise aşağıda yer almaktadır. Okul yöneticilerinin algılarına ilişkin grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Cinsiyete Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Yönetici Algılarının Normallik Değerleri

Cinsiyet	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Kadın	- 0.807	1.246
Erkek	- 0.675	1.086

Tablo 16’da yer alan dağılım, literatürdeki “*Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması dağılımın normal olduğunu ifade etmektedir*” (George ve Mallery, 2003) biçimindeki bilgi dikkate alındığında dağılımın normal olduğu, dolayısıyla analizlerde diğer aşamalara geçilebileceğini göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algı puanlarının normal dağıldığı ve analiz için parametrik testlerden ilişkisiz gruplar için “*t*” testi yapılması uygundur. Buna yönelik test sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	42	97,38	13,61	376	0,986	0,325
Erkek	336	94,89	15,57			

df:2

Tablo 17'ye göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan ilişkisiz gruplar t-testi analizi sonucunda, yöneticilerin cinsiyetleri ile program okur-yazarlığı algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($t_{2-376}=-0,986$; $p>0.05$). Bu bulgu, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının cinsiyete göre değişmediği biçiminde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Aslan, Akpunar ve Erdamar'ın (2018), okul yöneticilerinin program liderliği algılarının cinsiyetten etkilenmediği şeklindeki araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Tahaoglu ve Gedikoğlu (2009) da araştırmalarında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı paralelde, Yılmaz ve Kurşun (2015) da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının cinsiyete göre değişmediğini belirlemişlerdir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kadın okul yöneticilerinin puan ortalamasının ($\bar{X}=97.38$), erkek yöneticilere göre ($\bar{X}=94.89$) daha yüksek olması, kadın yöneticilerin program okur-yazarlığı algılarının daha yüksek olduğu; dolayısıyla da kadın yöneticilerin bu konuda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu destekler nitelikte Sezer, Akan ve Ada (2014) da, araştırmalarında okul müdürlerinin, “*Öğretmenleri destekleme ve geliştirme*” ile “*Öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme*” boyutlarında, kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bütün bu bulgulardan hareketle, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algı ve görüşlerinin cinsiyetten etkilendiğini gösteren araştırmalar kadar, bu algı ve görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren araştırmaların da mevcut olması, bu konuda cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının branşa göre analizinden önce, dağılımların normalliği test edilmiştir. Buna göre, ortalamaları kıyaslanacak grupların normalliğini gösteren histogram ve Q-Q plot şekilleri ekte yer almaktadır (EK-3). Grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri ise aşağıda yer almaktadır. Okul yöneticilerinin algılarına ilişkin grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Branşa Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Yönetici Algılarının Normallik Değerleri

Branşlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Sınıf Öğretmeni	- 0.806	1.612
Branş Öğretmeni	- 0.609	0.765

Tablo 18’de yer alan dağılım, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması dağılımın normal olduğu daha önce belirtilen literatür bilgileri doğrultusunda ifade edilebilir. Dolayısıyla bu durum, analizlerde diğer aşamalara geçilebileceğini göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve branş kökenli okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algı puanlarının normal dağıldığı ve analiz için parametrik testlerden ilişkisiz gruplar için “t” testi yapılabileceğini göstermektedir. Buna yönelik test sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Branşa Göre Dağılımı

Branşlar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	176	95,63	14,30	376	0,544	0,32
Branş öğretmeni	202	94,77	16,27			

Tablo 19’a göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan

ilişkisiz gruplar t-testi analizi sonucunda, yöneticilerin program okur-yazarlığı algılarının branşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{2.376}=-0,544$; $p>0.05$). Araştırmanın bu bulgusu okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının branşa göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Aslan, Akpunar ve Erdamar'ın (2018), okul yöneticilerinin program liderliği algılarının branşa göre etkilenmediği şeklindeki araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Emin (2010) de, araştırmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik "*Yönetim Becerileri*" gösterme düzeylerine ilişkin algılarının branşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı paralelde, Topaçoğlu ve Fırat (2016), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının branşa göre değişmediğini belirlemişlerdir. Ancak Aksoy ve Işık, (2008), araştırmalarında, okul müdürlerinin, "*Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*" ile "*Öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme*" boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin daha olumlu görüşe sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bu bulgulardan hareketle, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının branştan etkilendiğini gösteren araştırmalar kadar, bu algı ve görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren araştırmaların da olduğu belirtilebilir.

4.2.3. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Görev Şekli Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının görev şekline göre analizinden önce, dağılımların normalliği test edilmiştir. Buna göre, ortalamaları kıyaslanacak grupların normalliğini gösteren histogram ve Q-Q plot şekilleri ekte yer almaktadır (EK-4). Grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri ise aşağıda yer almaktadır. Okul yöneticilerinin algılarına ilişkin grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Görev Şekli Değişkenine Göre Normallik Değerleri

Görev Şekli	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Müdür	- 0,434	0,057
Müdür Yardımcısı	- 0,820	1,506

Tablo 20’de yer alan veriler dağılımın normal olduğu, dolayısıyla analizlerde diğer aşamalara geçilebileceğini göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcısı unvanlı okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algı puanlarının normal dağıldığı ve analiz için parametrik testlerden ilişkisiz gruplar için “t” testi yapılması uygundur. Buna yönelik test sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Görev Şekline Göre Dağılımı

Görev Şekli	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Müdür	170	95,18	14,02	376	0,009	0,993
Müdür Yardımcısı	208	95,16	16,43			

Tablo 21’e göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının görev şekline göre farklılaşp farklılaşmadığını anlayabilmek için ilişkisiz gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, yöneticilerin görev şekillerine göre program okur-yazarlığı algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{2-376}=-0,009$; $p>0.05$). Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin program okur-yazarlık algıları görev şeklinden etkilenmemektedir denilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Aslan, Akpunar ve Erdamar’ın (2018), okul yöneticilerinin program liderliği algılarının görev şeklinden etkilenmediği şeklindeki araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Üstün ve Çam (2016) da araştırmalarında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarının görev şekline göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı paralelde, Yorulmaz ve Gündüz (2018) de, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının görev şekline göre değişmediğini belirlemişlerdir.

Ancak Gökçer, (2010) araştırmasında, okul müdürlerinin, “*Olumlu Öğrenme İklimi Oluşturma*” boyutunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bütün bu bulgulardan hareketle, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algı ve görüşlerinin görev şekline etkilendiğini gösteren araştırmalar kadar, bu algı ve görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığını gösteren araştırmaların da mevcut olduğu söylenebilir. Bu durum, Türkiye’de yönetici atama sınavlarında konuların benzerlik göstermesi ve sosyal kültürlenme yolu ile okul yöneticilerinin program okur-yazarlık düzeylerinin benzeşmesi ile açıklanabilir. Dolayısıyla görev şeklinin, program okur-yazarlığı algısında belirleyici bir değişken olmadığı yorumu yapılabilir.

4.2.4. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının, eğitim düzeyine göre analizinden önce, dağılımların normalliği test edilmiştir. Buna göre, ortalamaları kıyaslanacak grupların normalliğini gösteren histogram ve Q-Q plot şekilleri ekte yer almaktadır (EK-5). Grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri ise aşağıda yer almaktadır. Okul yöneticilerinin algılarına ilişkin grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 22’te gösterilmiştir.

Tablo 22: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Yönetici Algılarının Normallik Değerleri

Eğitim Düzeyi	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Lisans	- 0,664	1,136
Yüksek Lisans	- 0,909	1,136

Tablo 22’te yer alan dağılımın normal olması, analizlerde diğer aşamalara geçilebileceğini göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin, program okur-yazarlığına yönelik algı puanlarının normal dağıldığı ve analiz için parametrik testlerden ilişkisiz gruplar için “*t*” testi yapılması uygundur. Buna yönelik test sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Lisans	325	94,90	15,48	376	- 0,845	0,399
Yüksek Lisans	53	96,83	14,73			

Tablo 23'e göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan ilişkisiz gruplar t-testi analizi sonucunda, yöneticilerin eğitim düzeyi mezuniyet durumuna göre, program okur-yazarlığı anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı ($t_{2-376}=-0,845$; $p>0.05$) anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Özmantar ve Çetin'in (2017), okul yöneticilerinin program liderliği algılarının eğitim düzeyi mezuniyet durumuna göre etkilenmediği şeklindeki araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Olukçu (2018) da araştırmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik "*Yönetim Becerileri*" gösterme düzeylerine ilişkin algılarının eğitim düzeyi mezuniyet durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı paralelde, Terci (2008) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının eğitim düzeyi mezuniyet durumuna göre değişmediğini belirlemiştir. Diğer taraftan İtiyaroğlu (2018) araştırmasında, yüksek lisans eğitimi mezunu, yöneticilerin, "*Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*" boyutunda, lisans eğitimi mezunlarına göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının eğitim düzeyi mezuniyet durumuna göre değişmediği biçiminde yorumlanabilir. Ancak okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmamasına rağmen, yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin puan ortalaması ($\bar{X}=96,83$) ve lisans mezunu yöneticilerin ise $\bar{X}=94,90$ ' olması, yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre ise, yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı konusunda daha duyarlı oldukları yorumu yapılabilir.

4.2.5. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının kıdeme göre analizinden önce, dağılımların normalliği test edilmiştir. Bunun için yapılan homojenlik testi (Levene), dağılımın normal olmadığını göstermiştir ($F=.914$; $p>.05$). Buna göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının kıdeme göre analizinde non-parametrik testlerden KWH uygulanmıştır. Buna ilişkin analiz sonuçları Tablo 24’de yer almaktadır.

Tablo 24: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Kıdemlerine Göre Dağılımı

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5	207	182.13	4	3.047	0.550
6-10	73	189.88			
11-15	37	200.55			
16-20	32	203.16			
21 ve üstü	29	211.95			

Tablo 24’e göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan KWH testi analizi sonucunda, yöneticilerin kıdemleri ile program okur-yazarlığına arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($KWH_{4-378} = 3.047$; $p > 0,05$). Araştırmanın bu bulgusu, Aydoğan’ın (2018), okul yöneticilerinin program liderliği algılarının kıdemden etkilenmediği şeklindeki araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) de, araştırmalarında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı paralelde, Yorulmaz (2018) de, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kıdemlerine göre değişmediğini belirlemişlerdir. Ancak her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Tablo 24’de yer alan verilere dayalı olarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kıdemi (deneyimi) arttıkça, program okur-yazarlık algılarının da yükseldiği yorumu yapılabilir. Nitekim Sözüeroğlu’nun (2006), ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderlik ve öğrenci ilerlemesi

boyutlarında, kıdemli yöneticilerin, daha az kıdeme sahip olanlara göre, daha yüksek öğretimsel liderliğe sahip olduğu şeklindeki bulgusu da bu yorumu desteklemektedir. Nitekim yöneticileri başarılı kılan en önemli faktörlerden birisi de “*Yöneticilerin uzmanlık gücüne (bilgi beceri deneyim) sahip olması*”dır (Bulut ve Bakan, 2005). Bütün bunlara dayalı olarak okul yönetiminde, tek başına deneyimin bile, öğretim programı ve bununla ilişkili olan öğretimsel liderlik vasfını kazandıran önemli bir öğretici mekanizma olduğu söylenebilir.

4.2.6. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının hizmet-içi eğitimi alma durumuna göre analizinden önce, dağılımların normalliği test edilmiştir. Buna göre, ortalamaları kıyaslanacak grupların normalliğini gösteren histogram ve Q-Q plot şekilleri ekte yer almaktadır (EK-6). Grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri ise aşağıda yer almaktadır. Okul yöneticilerinin algılarına ilişkin grupların normalliğini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25: Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Program Okur-Yazarlığına Yönelik Yönetici Algılarının Normallik Değerleri

HİE Alma Durumu	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
HİE Alan	- 0,425	0,407
HİE Almayan	- 0,609	1,169

Tablo 25’de yer alan dağılımın, George ve Mallerry (2003)’in, “*Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olması dağılımın normal olduğunu ifade etmektedir*” biçimindeki tespiti dikkate alındığında, normal olduğu, dolayısıyla analizlerde diğer aşamalara geçilebileceğini göstermektedir. Buna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, hizmet-içi eğitimi alma durumuna göre program okur-yazarlığı algı puanlarının normal dağıldığı ve analiz için parametrik testlerden

ilişkisiz gruplar için “t” testi yapılması uygundur. Buna yönelik test sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Katılımcıların Program Okur-Yazarlığı Algılarının Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

HİE Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
HİE Alan	59	100,06	13,23	376	2,683	0,008*
HİE Almayan	319	94,26	15,59			

*P<,05

Tablo 26’ya göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının hizmetiçi eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan ilişkisiz gruplar t-testi analizi sonucunda, yöneticilerin hizmetiçi eğitimi alma durumuna ile program okur-yazarlığı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t_{2-376}=2,683$; $p<0,05$). Buna göre, hizmetiçi eğitimi alan okul yöneticilerinin puan ortalaması $\bar{X}=100,06$ ve hizmetiçi eğitimi almayan yöneticilerin ise $\bar{X}=94,26$ ’dır. Bu bulgu, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının hizmetiçi eğitimi alma durumuna göre değiştiği biçiminde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Aslan, Akpunar ve Erdamar’ın (2018), okul yöneticilerinin program liderliği algılarının hizmetiçi eğitimi alma durumuna göre etkilendiği şeklindeki araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde, Aksoy ve Işık (2008) da araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik gösterme düzeylerine ilişkin algılarının hizmetiçi eğitimi alma durumuna göre değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı paralelde, Sözüeroğlu (2006) da okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının hizmetiçi eğitimi alma durumuna göre değiştiğini belirlemişlerdir. Ancak Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) de, araştırmalarında, hizmetiçi eğitimi alanların, “*Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*” ile “*Öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme*” boyutlarında, hizmetiçi eğitimi almayanlara göre daha olumlu görüşe sahip olduğu istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Bütün bu bulgulardan hareketle, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algı ve görüşlerinin; aksine bulgular olsa da hizmetiçi eğitimi alma durumundan etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla MEB’in bu konuda hizmet-içi eğitimine ağırlık vermesi, TES’in eğitim kalitesi bakımından da yararlı olabilir. Zira eğitimde kalite, birçok

değişken yanında önemli ölçüde öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasına da bağlıdır. Bu ise, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı bilgi ve becerisi ile doğrudan ilişkilidir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu başlık altında, araştırmanın genel amacı doğrultusunda tanımlanmış olan alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.2. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIK ALGISINA YÖNELİK SONUÇLAR

Eğitimde kalite TES'in en çok tartışılan konu ve sorunlarının başında gelmektedir. Eğitimde kalite birçok değişkenle ilişkili karmaşık bir konudur. Bunlardan birisi de okul yönetimidir. Nitekim “Okul kalitesi, bu okul yöneticisinin niteliği kadardır” özdeyişinde de temas edildiği gibi, okul yönetimi ile eğitim ve öğretimin kalitesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki, okul yöneticisinin program okur-yazarlığı ve buna bağlı olan öğretimsel liderlik vasfı ile yakından alakalıdır (Aksoy ve Işık, 2008). Öğretimsel lider, mevzuat ve eğitim öğretim programlarıyla ilgili gerekli bilgilere sahip olmalıdır (Şişman, 2004). Araştırmada buna yönelik olarak, ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının “Katılıyorum” ($x=3.97$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlık vasfına orta düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda katılımcı ilk ve ortaokul yöneticilerinin, programlarının etkili ve verimli olarak uygulanması ile öğretimsel liderlik becerisini (Uğur, 2012) orta düzeyde sergileyebilmeleri beklenebilir. Bu düzey beklentileri tam olarak karşılamasa da TES'in son yıllarda odaklandığı eğitimde kalite veya nitelik bakımından oldukça önemlidir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

5.3. İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM OKUR-YAZARLIĞI ALGILARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE ANALİZİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarının değişkenlere göre analizine ilişkin sonuçları aşağıda verilmiştir.

5.3.1. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Okul yönetiminde birçok değişken söz konusudur. Bunlardan birisi de cinsiyettir. Cinsiyetin okul yönetimi ve çalışmanın konusu itibarıyla da program okur-yazarlığı üzerindeki etkisine yönelik olarak araştırmada bir alt amaca yer verilmiştir. Buna yönelik bulgular incelendiğinde, yöneticilerin program okur-yazarlığına yönelik algılarının cinsiyetten etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve okul verimliliğinde çok önemli olan program okur-yazarlığı algılarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da program okur-yazarlığı algı puan ortalamasının, erkek okul yöneticilerinden yüksek olması, kadınların etkili eğitim ve öğretimde öğretim programının önemine daha fazla kavramış olmalarıyla ilgili olabilir. Diğer taraftan, kadınların yapıları gereği iş titizliğinde daha duyarlı olmalarının da bunda etkisi olabilir. Ancak literatürde okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının cinsiyetten etkilendiğini gösteren araştırmalar kadar, bunun tersini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bu itibarla okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarında cinsiyetin etkisine dair daha detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır.

5.3.2. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Okul yönetiminde etkili olan değişkenlerden birisi de branştır. Branşın okul yönetimi ve bununla bağlantılı öğretimsel liderlik vasfı bağlamında, program okur-yazarlığı üzerindeki etkisine yönelik olarak, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin program okur-yazarlığına yönelik algılarının branştan etkilenmediği anlaşılmaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve okul verimliliğinde çok önemli olan program okur-yazarlığı algılarının branş değişkeninden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak literatürde okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının branştan etkilendiğini gösteren araştırmalar kadar, bunun tersini gösteren araştırmalar

da mevcuttur. Bu itibarla okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarında branşın etkisine dair daha detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır.

5.3.3. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Görev Şekli Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Araştırma, okul yöneticisi olarak müdür ve müdür yardımcıları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bu iki unvan görev şekli adı altında ele alınmış ve bunların program okur-yazarlığı algısına etkisi ele alınmıştır. Buna yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcı yöneticilerin program okur-yazarlığına yönelik algılarının görev şekline etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve okul verimliliğinde çok önemli olan program okur-yazarlığı algılarının görev şekline bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada bu durum, okul müdürleri ile müdür yardımcılarının programa dair algıda benzer tepkilere sahip olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Bu durum müdür yardımcılarının okul yönetimindeki rollerini benimsemeleri ile ilişkilendirilebilir. Burada dikkat çekici olan literatürde okul yöneticilerinin program okur-yazarlık algılarının görev şekline etkilenmediğini gösteren araştırmalar kadar, bunun tersini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bu itibarla okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algılarında görev şeklinin etkisine dair nitel ve nicel boyutları olan kapsamlı daha detaylı araştırmalarla bu değişkenin etkisi ortaya çıkarılabilir.

5.3.4. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Türkiye’de önceleri öğretmen eksikliği ve ihtiyacı ile sınıf ve teknoloji yeterlilikleri gibi sayısal konular tartışılırken; sayısal doygunluk ile fiziki-teknolojik altyapıda sağlanan gelişmelere bağlı olarak günümüzde daha çok nitelik tartışmaları ön plana çıkmıştır. Eğitimde nitelik çok boyutlu ve karmaşık bir konudur. Bu boyutlardan birisi de eğitim çalışanlarının eğitim düzeyidir. Nitekim son yıllarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerek tezsiz ve gerekse tezli yüksek lisans aracılığıyla niteliklerini yükseltme çabaları dikkat çekmektedir. Bu itibarla sistemde

lisans mezunu yöneticilerin yanında lisans üstü eğitim almış yöneticilerin de mevcut olduğu bilinmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenim seviyelerinin program okur-yazarlığı üzerindeki etkisine yönelik olarak, araştırmada bir alt amaca yer verilmiştir. Buna yönelik bulgular incelendiğinde, yöneticilerin program okur-yazarlığına yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve okul verimliliğinde çok önemli olan program okur-yazarlığı yetilerinin eğitim düzeyine bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Oysa beklenen, lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı gibi eğitim kalitesiyle ilişkili konularda daha duyarlı olmalarıdır. Nitekim araştırmada, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da belirlenmiş bu beklentiyi doğrulayacak şekilde, lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algı puan ortalamalarının, lisans mezunlarından daha yüksek olduğu belirlenmiş bu beklentiyi doğrulayan bulgulara ulaşılmıştır. Lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış okul yöneticilerinin, program okur-yazarlığı algıları arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık olmamasının olası bir nedeni lisansüstünde bu konunun yeterince yer almaması olabilir.

5.3.5. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analizine Dair Sonuçlar

Kıdem ve mesleki deneyim gerek öğretmen ve gerekse okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli bir değişkendir. Nitekim literatürde öğrenme için tecrübenin çok önemli olduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Araştırmada deneyimin, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algısına etkisine yönelik bulgular incelendiğinde, yöneticilerin program okur-yazarlığına yönelik algılarının kıdemden etkilenmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ve okul verimliliğinde çok önemli olan program okur-yazarlığı yetilerinin kıdeme bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Bu durum, Türkiye’de mevcut okul kültürünün gerek yönetsel ve gerekse öğretimsel olarak fazlaca öğretici olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Diğer bir olasılık da Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde, her tür bilgiye rahatça ulaşılabildiği bir ortamda okul yöneticilerinin

kendilerini deneyimden bağımsız olarak geliştirme fırsatları bulabildiği için, öğrenmede deneyimin eskisi kadar etkili olmadığıdır.

5.3.6. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algılarının Hizmetiçi Eğitimi Alma Durumuna Göre Analizine Dair Sonuçlar

Eğitimde verimlilik ve niteliğin giderek ön plana çıkmasına koşut olarak, okul yöneticilerinin yönetsel ve öğretimsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi de giderek daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerini geliştirme konusundaki yollardan birisi de MEB'in uzunca süredir uyguladığı hizmetiçi eğitim uygulamasıdır. Birçok konuda yürütülen hizmetiçi eğitimin uygulamadaki etkililiği tartışma konusudur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim alma değişkeninin, eğitimde nitelik ile doğrudan ilişkili olan program okur-yazarlığı algıları üzerindeki etkisine yönelik bir alt amaç oluşturulmuştur. Araştırmada, hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algıları arasındaki anlamlı farklılık hizmet-içi eğitim alan okul yöneticilerinin lehinedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin öğrenci başarısı ve etkili öğretimde kritik rol oynadığı (Hallinger ve Murphy, 1985) ve Türkiye'de okul müdürlerinin bu görevlerini yeterince yerine getirmediği (Gümüşeli, 1996, Akt: Yılmaz ve Kurşun, 2015) hatırlandığında, konuyla ilgili hizmet-içi eğitimin önemi daha iyi anlaşılır. Zira okul programının geniş ve derin hedeflerine ulaşılması, bir mesleki eğitim topluluğuna aktif ve devam eden katılımı temel alan canlı bir öğrenme yapısı gerektirir (Seong, 2013). Araştırmada okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı algıları arasındaki anlamlı farklılığın hizmet-içi eğitim alanların lehine olması, MEB'in yürüttüğü eğitim hizmetlerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durumda program liderliği konusunda okul yöneticilerinin eğitimden geçirilmesinin önemi de belirmektedir. Çünkü öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin, programın temel felsefesi, geliştirme süreçleri, vizyonu, misyonu, yetkinlikleri, öğretme-öğrenme yaklaşımları, ölçme-değerlendirme süreçleri ve diğer boyutları (kazanımlar, etkinlikler vb.) hakkında detaylı bilgilere sahip olması programın etkin ve verimli bir

şekilde uygulanabilmesi için önemlidir ve gereklidir. Dolayısıyla hizmet içi eğitimlerle okul yöneticilerine kendilerini sürekli geliştirme fırsatı sunulma (Aydoğan, 2018) uygulaması devam ettirilmelidir.

5.4. ÖNERİLER

- MEB, okul verimliliği ile eğitimde kalite için, okul yöneticilerinin program okur-yazarlık bilgi ve becerisini geliştirmek üzere, hizmet-içi eğitim ile seminerler düzenlemelidir.

- MEB, okul yöneticilerinin program okur-yazarlık bilgi ve becerisini geliştirmek ve dolayısıyla da olumlu algı oluşturmak üzere, web sayfalarından konuyla ilgili bilgilendirici etkinlikler düzenleyebilir.

- Eğitim Fakülteleri programlarına, ileride yönetici olma ihtimaline dayalı olarak, öğretmen adaylarına program okur-yazarlık bilgi ve becerisi kazandıracak dersler eklemelidir.

- MEB, okul yöneticilerinin program okur-yazarlık duyarlılığı ile algısını desteklemek üzere, yöneticilik sınavlarında buna dair sorular sorabilir.

- MEB, eğitimcilerin program okur-yazarlık duyarlılığını desteklemek üzere, öğretmen atamalarına esas kabul edilen sınavlarda buna dair sorular sorabilir.

- Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri, program okur-yazarlığı ile ilgili lisansüstü tez yapmayı teşvik edebilir.

- Araştırmacılara, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı bilgi, beceri ve algıları ile öğretimsel liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.

- Araştırmacılara, program okur-yazarlığı bilgi, beceri ve algıları ile okul yöneticilerinin yöneticilik uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.

- Araştırmacılara, okul yöneticilerinin program okur-yazarlığı bilgi, beceri ve algılarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Açıklan, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Akdağ, A. G. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilk ve ortaokul müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgemci, T., Çelik, A. ve Ertuğrul, Ü. G. (2000). *Vizyon sahibi örgütlerin özellikleri*. Konya Sanayi İşletmelerinde Yapılan Bir Araştırma.

Akgündüz, A. (2004). *Lider yöneticinin el kitabı (3.Binyıl Yöneticilerine Özel)*. İstanbul: Genç Beyin Yayınları.

Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı. *21. International Congress of Educational Sciences*. İstanbul.

Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.

Akpınar B. (2014) *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.

Akpınar B. (2015) *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayıncılık.

Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın İli örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19), 235-249.

Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: bilgi okuryazarlığı, unak'03: bilgiye erişimde değişen yollar ve II. Tıbbi bilgi yönetimi ve teknolojileri sempozyumu.[Çevrimiçi]<<http://kaynak.unak.org.tr/mod/data/view.php?d=1&advanced=1&paging=&page=15>> adresinden (12 Nisan 2014).

Altınbilek, M. S. ve Sanalan V. A. (2005). Coğrafya okur-yazarlığı 1: giriş. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 341-357.

- Arı, A., (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Arslan, A. (2017). *Eğitimin felsefi temelleri*.49. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan, O., Akpunar, B., ve Erdamar, F. S. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 7(14), 139-153.
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Aydın, M. (1999). Okul yönetimi ve yönetici. Toprakçı, E, (Ed.), *Yönetici Adayları Eğitim Programı*. İnönü Üniversitesi Yayını. 99- 113. Malatya.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2) 119-142
- Aydoğan, A. G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: polatlı örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, A. (2001). *Ekip çalışması ve liderlik*. (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi AŞ.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1909-1931.
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(1).

Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Başaran, İ.E. (1993). *Yönetimde insan ilişkileri* (2. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Yayıncılık.

Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Blase, Joseph and Jo, B. (2000). Effective instructional leadership, teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2),130-141.

Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek*. (Çev. Utku Teksöz). İstanbul: Sistem Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(18), 510-536.

Bolat, Y. (2018). Eğitim programı okur-yazarlığı kavramı ve eğitim programı okur-yazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).

Booher S.A. and Watson C.B (1999) Common trait of leadere: an inroduction to "classic" leadership theory, with a twist, *The Institute for Leadership Dynamics*, 1-11.

Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 63.

Burnett, L. E. ve Pankake, A. M. (1990). *The effective elementary school principal*. Palm Springs. CA: ETC Publications.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin liderliği*. Yayınlanmamış Araştırma. Ankara Üniversitesi.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme - kaynak ve metinler* (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.

Büyüköztürk, ř. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bybee, R. W. (1999). Toward an understanding of scientific literacy,(In Advancing Standards for Science and Mathematics Education: Views From the Field),the American Association for the Advancement of Science,Washington, DC. <<http://ehrweb.aas.org/ehr/forum/bybee.html>> (Adapted from Bybee, R. W. 1997. Achieving Scientific Literacy: From purposes to practices. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing).

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

Clayton, S. (2000). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yönetim*. ev. Mehmet Zaman. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-114. Retrieved From [Http://Dergipark.Org.Tr/Tebd/Issue/26117/275144](http://Dergipark.Org.Tr/Tebd/Issue/26117/275144)

Çınkır, ř. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8594/106892>

Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar ğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okur-yazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.

Çağal, U. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. <https://www.eniyiders.com/not-detay/program-gelistirme-2-unite-egitimde-program-gelistirme>. 04.02.2019 tarihinde indirilmiştir.

Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 6(1).

Çakıcı, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. (7). Ankara: Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dağdeler, İ. ve Arseven, A. (2015). İlkokul öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science. Studies International Journal Of Social Science*, 33, 185-205.

Dağıstan, U. (2013). *Bilgi çağı modern liderlik teorileri*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Beykent Üniversitesi

Dalin, P. and Rolff, H.G. (1990). *Das institutionelle schulentwicklungsprogramm*. Soester Verlag-Kontor, Soest.

Daresh, J. C. and Liu, C. M. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behaviour*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Demiral, S. (2009). Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, O. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

Dewey, J. (2013). *The child and curriculum*. Harppress Publishing, Miami, FL.

Doğan, S. (2010). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 101-123.

Dural, B. (2002). *Atatürk'ün liderlik sırları*. İstanbul: Okumuş Nam Yayınları.

D'souza, Flosy C. R. (2016). Curriculum development tasks and innovations in instructional strategies for student centric learning. *International Journal Of Engineering Research And Modern Education (Ijeme)*. (Online): 2455 – 4200 (www.Rdmodernresearch.Com). 1(1). 285-300.

Efil, İ. (1999) *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Alfa Kitabevi.

English, F. W. (1979). Management practice as a key to curriculum leadership. *Educational Leadership*, 36, (6), 408-413.

Emin, Ç. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyi (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erçetin, Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder Matbacılık.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.

Erdoğan, Y., Bayram, S., ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123 – 138.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.

Erişen, Y. (2004). "Eğitimin felsefi temelleri". *İlk Günden Başöğretmenliğe*. Ş. Erçetin (Ed). Ankara: Asil Yayınları.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.

Esmahan A. E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli), *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Evans, D. W. (1990). *People, communication and organizations* (Second Edition). London: Pitman Publishing.

Fayol, H. (2005). *Genel ve endüstriyel yönetim*. Çev. Bahadır Akın. Ankara: Adres Yayınları.

Fidan, Y. (1998). İşletme vizyonu ve stratejisi. Konya Ticaret Odası Yönetici Eğitim Merkezi Yönetim ve Organizasyon Semineri Notları. Konya.

Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., and Wang, W. C. (2016). Validating a Spanish version of the PIMRS application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-26.

Fulmer, C. L. (2006). Becoming instructional leaders: Lessons learned from instructional leadership work samples. *Educational Leadership and Administration*, 18, 109.

Gardner, John W. (1986). *Liderlik görevi: Nesnelere harekete geçirmek, yetki devri*. (Ronald G Wells). (Çev. Vedat Üner). Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi.

George, D. and Mallery, M. (2003). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update (4.bs.)*. Boston: Person.

Glottorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader*. Corwin Press.

Griffin, Ricy W. (1996) *Management, fifth edition, houghton mifflin company*. Boston.

Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129.

Gömlüksiz, M.N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.

Görkem, A. (2008). *Liderlik ve eğitim-öğretim liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.

Gümüseli, A. İ. (1996a). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini etkileyen etmenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2,2

Gümüseli, A. İ. (1996b). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 2(31), 414-429. Erişim adresi:<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000051019> 08.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Gümüseli, A. İ. (1996c). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. (Yayımlanmamış doçentlik çalışması). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28, 531-549.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Houff, S. (2002). Laws for literacy. *Teacher Librarian*, 29(3), 16-19.

Hoy, K. W. ve Miskel, G. C. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hoşgörür Y. (2004). *Eğitimde çağdaş yaklaşımlar*. Özel Okullar Birliği. İstanbul.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.

Hughes, R., Ginnett R. ve Curphy G. (1999). *Leadership*. McGraw Hill. NewYork.

İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S., (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.

İtiyaroğlu, N. (2018). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının demo şekil değişkenlere göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 1143-1160.

İzğören, A. Ş. (2008). *Geleceğin organizasyonunu yaratma*. Ankara: Elma Yayınevi.

Joseph Blase and Jo Blase, (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal Of Educational Administration*. 38 (2).130-141. USA: The Universty of Georgia. Athens. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>

Joreskog K.G. and Sörbom D. (2001). *Lisrel 8: new statistical features*. Chicago: III. Scientific Software International, 6-7.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.

Karaduman, A. (2017) *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karip, E. (2017) *Eğitimin felsefi temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kazancıoğlu, M. M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma: İstanbul örneği*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Kayaalp, İ. (2014). İletişimin gelişme evreleri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (7), 181- 221.

Kelly, AV (1983) *Müfredat. Teori ve uygulama* 4e. Londra: Paul Chapman. <http://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/> 17.12.2018 tarihinde indirilmiştir.

Kellner, D. (2001). *New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium*. International Journal of Technology and Design Education, 11, 67-81.

Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi.

Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği: Yönetici geliştirme. Organizasyon ve davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.

Korkmaz, İ. (2007). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde* (s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları *Amme İdaresi Dergisi*, 25 (1), 156-167.

Kotter, P. J. (1999). *Liderler gerçekte ne yapar? Leadership (Liderlik)* Harvard Business, Review Pub. Çev: Meral Tüzel. İstanbul.

Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N., (2018) Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47 (2), 411-438.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge

Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*. 283-298.

Küçükahmet, (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (6.Baskı) Ankara: Nobel Basımevi.

Langer, J. A. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. J. A. Langer (Ed.). *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling*. 1-20. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Lankshear, C. (1999). *Literacy studies in education: Disciplined developments in a post-disciplinary age*. Published in M. Peters (Ed.), *After the Disciplines*. Greenwood Press.

Lee, J. C. K and Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary school: a Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4),1363-2434.

Leithwood, K. A and Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52 (3), 309- 339.

Machiavelli, N. (1999). *Prens*. Çev: Bekir Toksoy. İstanbul: Oğlak Yayınları.

Marks, H. and Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Marlow, S. and Minehira, N. (1996). Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21 st century. Pasific Resources for Education and Learning.

MEB, (2009). Öğretim programlarının yenilenme gerekçeleri ve davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar. ogm.meb.gov.tr/belgeler/program_yaklasim.ppt.05.09.2018.tarihinde indirilmiştir.

Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86–96.

McEwan, E. K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. New York: Scholastic.

Mc Gregor, D. (1970). *Örgütün insan ilişkileri yönü*. Çev. Doğan Energin. Ankara: O.D.T.Ü. İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. (7th Edition). Boston: Ally and Bacon.

Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oral, B ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (17. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Organisation For Economic Cooperation And Development-(Oecd) (1995). *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris.

Orstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çev. Asım Sarı. Konya: Eğitim Yayınevi.

Ornstein, A. C., Hunkins, F. P., ve Arı, A. (2015). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (2). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ornstein, C. A., and Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. USA: Pearson Education, Inc.

Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum--foundations, principles, and issues global edition*. Pearson Education Limited.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okur-yazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.

Özan, M. B. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (155).

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33).

Özdemir, Ç. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ekinoks Yayınları.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiye’de eğitimprogramlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 126-149.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24).

Özdemir, S. ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm. Yeni değerler ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özmantar, Z. K. ve Çetin, Y. E. (2017) Temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 261-284

Özsoy, E. (2010). *Liderlik davranışları ile cinsiyet ilişkisi: türkiye’deki sivil toplum kuruluşlarında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pineda, P. (2010). Kuruluşlardaki eğitimin değerlendirilmesi: Bütünleşik bir model için bir teklif. *Avrupa Endüstriyel Eğitim Dergisi*, 34(7), 673-693. <https://doi.org/10.1108/03090591011070789>

Reicher, S. D., Haslam, S. A., and Platow, M., J. (2007). The new psychology of leadership, *Scientific American Mind*, August/September, 22-29.

Robinson, C. (1955). *Curriculum leadership by secondary school principals*. NASSP Buletin, 39, 9-15.

Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.

Robbins, Stephan P. (1998). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Sağlam, A. Ç. ve Bostancı, A. B. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.

Sarıgöz, O. (2016). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist*, 24(2), 598-610.

Sashkin, M. (1986). Participative management remains an ethical imperative. *Organizational Dynamics*, 14(4). 62-75.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

Sertoglu, R. (2010). *Stratejik liderlik*. İstanbul: Etap Yayınevi,

Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-249.

Scott, W. G. (1962). *Human relation in management a behavioral science approach*. Illionis: Richard D. Irwin Inc.

Scribner, S. and Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Short, P. M. and Spencer, W. A. (1989). Principal Instructional Leadership. Paper Presentent at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. CA.

Smith, M. K. (2000). Curriculum theory and practice *The Encyclopedia Of Informal Education*. www.infed.org/biblio/b-curric.htm. 02.02.2019, tarihinde indirilmiştir.

Sönmez, V. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (4). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1996). Türk Eğitim Sistemin'de ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 116-128.

Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Supriadi, E., and Yusof, H. A. R. B. M. (2015). Relationship between instructional leadership of headmaster and work discipline and work motivation and academic achievement in primary school at special areas of central Jakarta. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 123.

Sünbül, A. M. (2003). *Eğitime yeni bakışlar*. Ankara: Mikro Yayınları.

Şimşek, H. (2002). *T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumları yönetici adaylarının eğitim yönetimi ders notları*. Ankara: MEB Yayınevi.

Şişman, M., (1996), *Etkili okul yönetimi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 1, 3-14.

Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. (4). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58, 274-298.

Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, A. (1989). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara: E.B.F Yayını

Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

TDK (2013). Güncel Türkçe Sözlük. Turk Dil Kurumu. Retrieved from <http://www.tdk.gov.tr>. 27 Mart 2019 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.

Terci, F. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep

Topaçoğlu, Ö. D. ve Fırat N. Ş. (2016). İlk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*, 11(3), 1849-1878.

Tozlu, N. (2005). Necmettin tozlu ile eğitim meselelerimiz üzerine (Mülakat). *Muhafazakâr Düşünce*, 2 (6), 141-149.

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.

Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4).

Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 505-514.

Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010) 21. Yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *The Journal Of Sau Education Faculty*, 19, 156-169

Uğur, A. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.

Uğur, S. S. ve Uğur U. (2014) Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6, (1).

Usta, Mehmet E. ve Karakuş, M. (2016) Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 133-146

Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.

Üstün, A. ve Çam E. (2016). Müdür yetkili öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin karşılaştırılması. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 63-733.

Woodward, J. (1969). *Management and technology*. Industrial Man. Penguin Books.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. (6). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Varış, F. (1998). *Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım içinde eğitim bilimlerinde yenilikler*. A. Hakan (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yazıcı, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Data Yayıncılık.

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-55.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.

Yorulmaz, T. (2018). *İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yorulmaz, T. ve Gündüz, H. (2018). İlkokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik algıları ile zaman kullanımları arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 149-171.

Yüksel, M. M. (2006). *Karizmatik lider örneği olarak Hz. Ömer*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Zorlu, H. (2015). *Ortaokul öğretim programlarının uygulanmasında öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sivas.

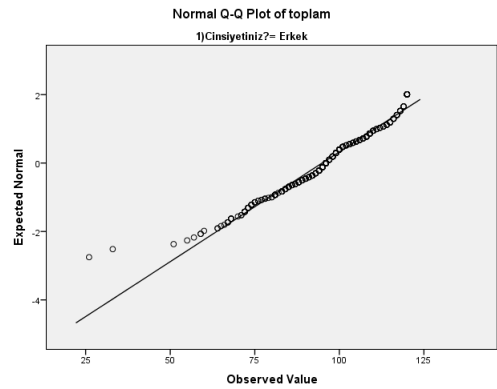
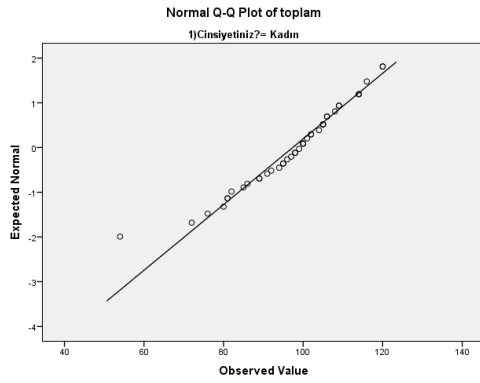
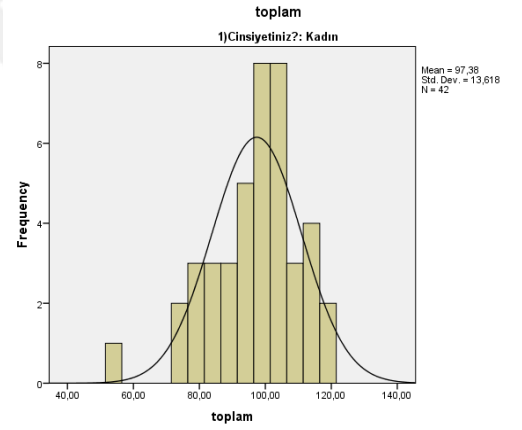
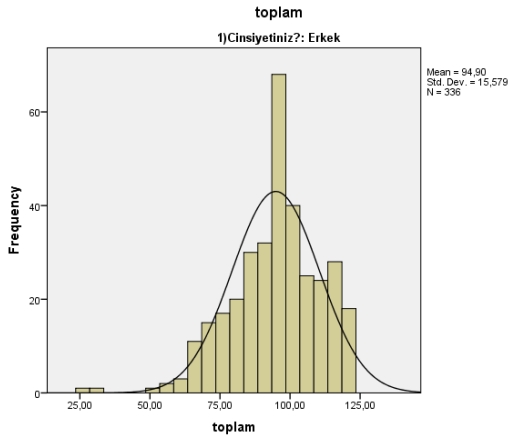


EKLER

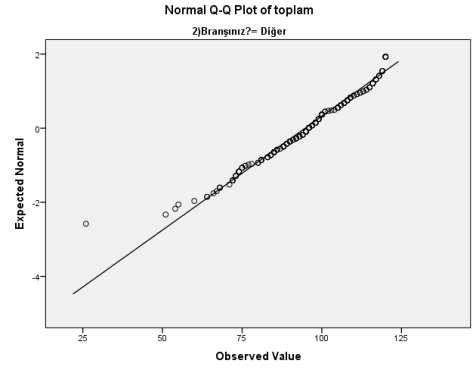
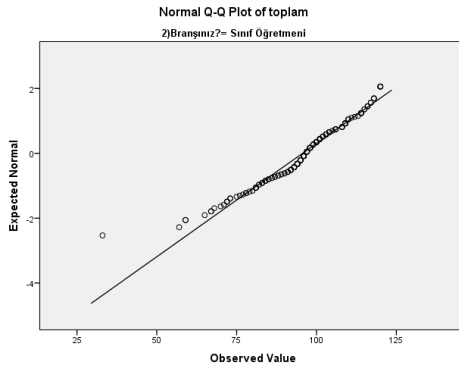
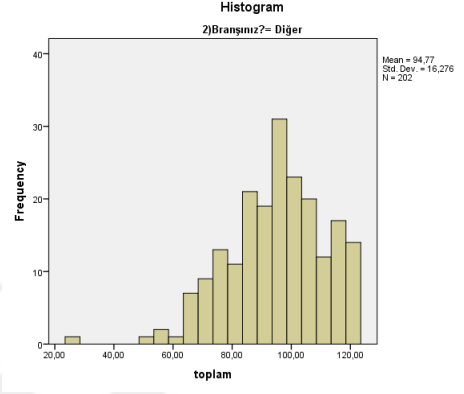
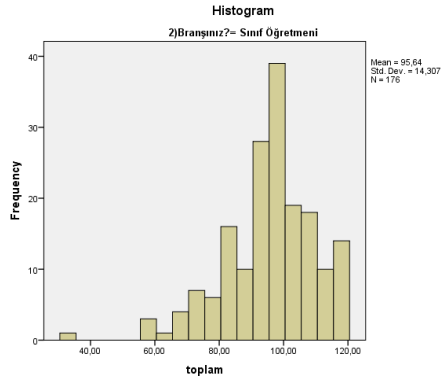
Ek 1: Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığı Algı İstatistiği

N	Valid	378
	Missing	0
	Mean	3,9656
	Std. Deviation	,64069
	Variance	,410

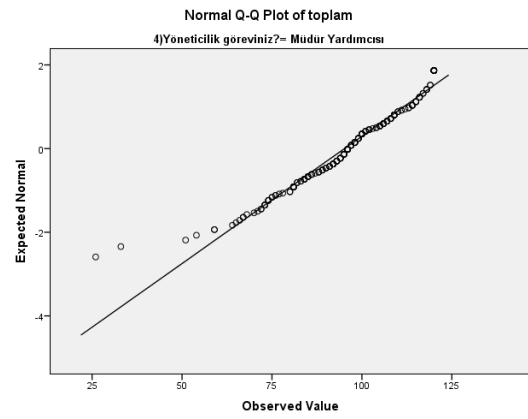
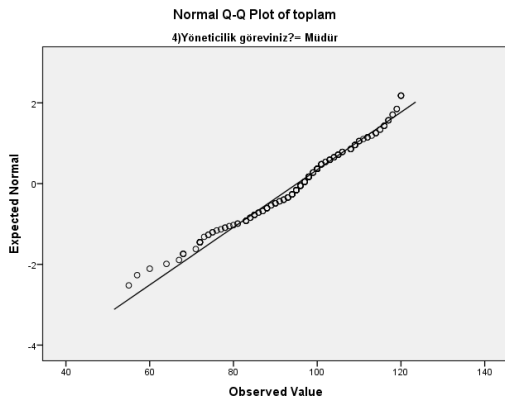
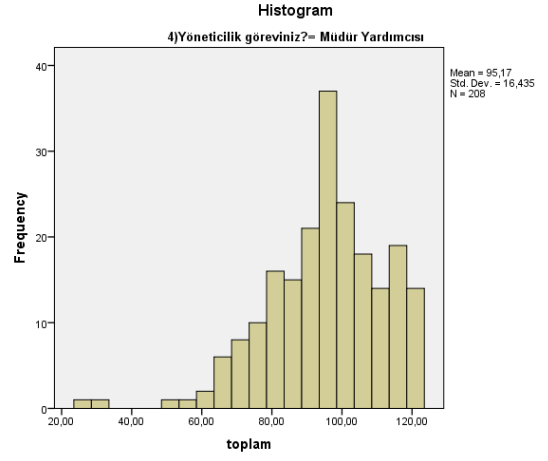
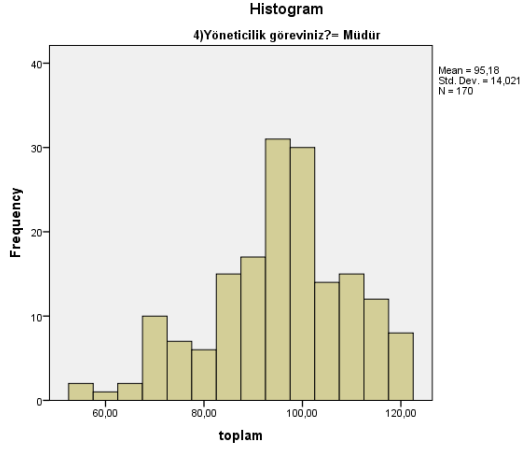
Ek-2 İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Cinsiyete Yönelik Algı Ortalamalarının Normallliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri



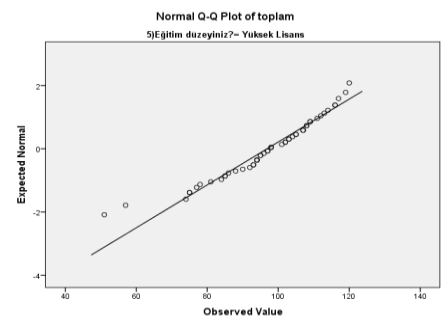
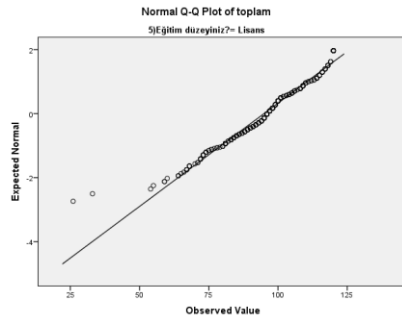
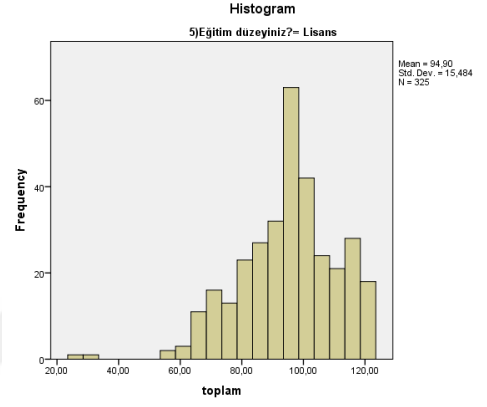
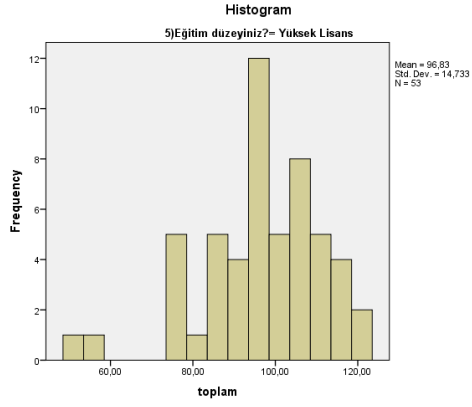
Ek 3: İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Branşa Yönelik Algı Ortalamalarının Normallğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri



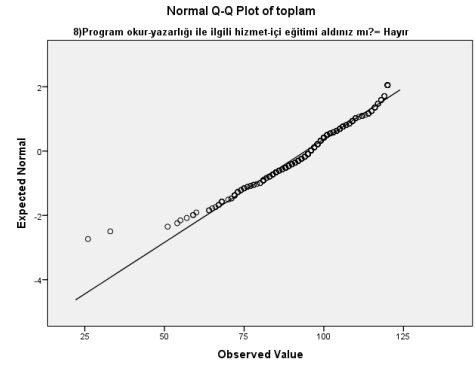
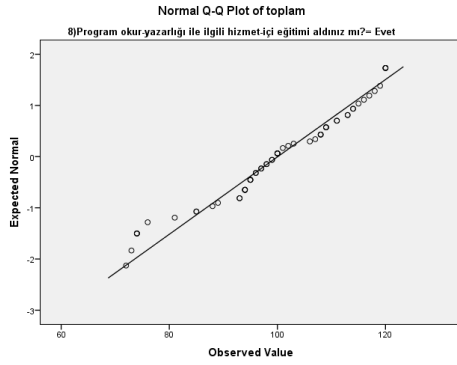
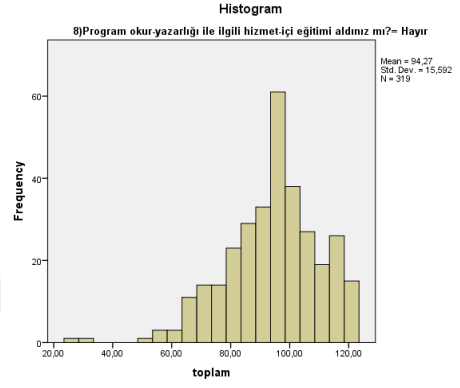
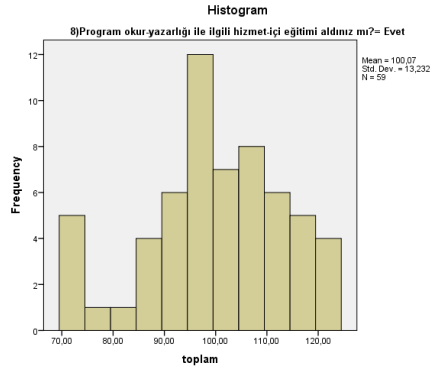
Ek 4: İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Yöneticilik Görevine Yönelik Algı Ortalamalarının Normalliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri




Ek 5: İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Eğitim Düzeyine Yönelik Algı Ortalamalarının Normallliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri



Ek-6 İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığının Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumuna Yönelik Algı Ortalamalarının Normallliğini Gösteren Histogram ve Q-Q Plot Şekilleri



Ek -7: Araştırma İzin Onayı



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.21392134
Konu : Anket İzni (Osman ASLAN)

09.11.2018

Sayın: Osman ASLAN
Harran Üniversitesi SKS Kültür Şube Müdürlüğü
Haliliye/ ŞANLIURFA

İlgi : 07.11.2018 tarihli dilekçeniz.

"İlköğretim Okul Yöneticilerinin Program Okur-Yazarlığına İlişkin Görevlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi" konulu tez çalışmanız için hazırlanan anketin Müdürlüğümüze bağlı resmi-özel ilkokul, ortaokullarda ve bu okullarda görev yapan idarecilere uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu çalışmanın sonuçlarının Müdürlüğümüze paylaşılması ve anket çalışmasının eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Haliliye Mah. Necmettin Çelebi Cad. Haranlar Çarş. Yanı
No 20 Haliliye / Şanlıurfa
Elektronik Ağ
e-posta: igeo3@incok.gov.tr

Diğerleri:
Tel: 0 (414) 280 63 27
Faks: 0 (414) 380 63 96

Devlet görevi dışında başka bir meslekte çalışmaması: <https://resmihakemiye.meb.gov.tr> adresinden; Sicil no: 3071-45345-38629-4768-5557 kulu ile kayıt edilmiştir.

Ek-8: Kişisel Bigi Formu ve Ölçek Soruları

PROGRAM (MÜFREDAT) OKUR-YAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

Sayın Yönetici;

Bu araştırma okul yöneticilerinin öğretim programı (müfredat) okur-yazarlığı becerisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticisinin öğretim programını tanınmasına yönelik bu çalışmada sizin görüşleriniz çok önemlidir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak görüşünüzü belirtiniz. Araştırmada toplanacak veriler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Katılarınız için teşekkür ederim.

Osman ASLAN
Harran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksel Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek
- 2) Branşınız? () Sınıf öğretmeni () Diğer
- 3) Çalıştığınız okul? () İlkokul () Ortaokul
- 4) Yöneticilik göreviniz? () Müdür () Müdür Yardımcısı
- 5) Eğitim düzeyiniz? () Lisans () Yüksek lisans () Doktora
- 6) Yöneticilik kıdeminiz? () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26-30 yıl () 31-35 yıl () 36 ve üstü
- 7) Program okur-yazarlığı ile ilgili hizmet-içi eğitimi aldınız mı?() Evet () Hayır

II. PROGRAM OKUR-YAZARLIĞINA YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Açıklama. Aşağıdaki görüşleri 5- Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum, benimseme derecelerine göre doldurunuz.

No	Program (Müfredat) Okur-Yazarlığına İlişkin Yönetici Görüşleri	5	4	3	2	1
1	Okulumuzda uygulanan mevcut öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi /felsefeleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
2	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının epistemolojik (bilgi felsefesi) dayanakları hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
3	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının vizyonu hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
4	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının öğrenci merkezli olma özelliği hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
5	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının geliştirilme aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
6	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının genel amaçları hakkında yeterli bilgiye sahibim.					

7	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının perspektifi hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
8	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının değerleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
9	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının yetkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
10	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının öğrenme ve öğretme yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
11	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının uygulamada dikkat edilecek hususların hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
12	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının bireysel gelişim özelliği hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
13	Okulumuzda uygulanan öğretim programları hakkında genel olarak yeterli bilgiye sahibim.						
14	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının kazanımları hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
15	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının içerik (ünite-temalar) düzenlemeleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
16	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının etkinlikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
17	Okulumuzda uygulanan öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesi hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
18	Okulumuzda uygulanan öğretim planları (ünite ve günlük) hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
19	Öğretim programlarının uygulanmasında yöneticilerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
20	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
21	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrencilerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
22	Öğretim programlarının uygulanmasında teknolojik araç-gereçlerin rolü ve pozisyonu hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
23	Okul yöneticilerinin öğretim programı okur- yazarlığı becerisine sahip olması öğretimin niteliği (kalitesi) açısından önemlidir.						
24	Program okur-yazarlığı konusunda eğitime ihtiyaç duymaktayım.						
25	“Program okur- yazarlığı konusundaki eğitim MEB tarafından verilmelidir” görüşüne katılıyorum						
26	“Program okur- yazarlığı konusundaki eğitimi Üniversiteler tarafından verilmelidir” görüşüne katılıyorum.						
27	Öğretim sürecindeki planlamaların (ünite, günlük) öğretim programlarına dayandırılması görüşüne katılıyorum.						