

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM
PROGRAMLARINI YÖNETME BECERİLERİNİN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARINA GÖRE
BELİRLENMESİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya Yılmaz

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan

KARS
OCAK,2014

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Derya YILMAZ'a ait "İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Belirlenmesi (Kars İli Örneği)" konulu çalışma, jüri üyelerimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesinin Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

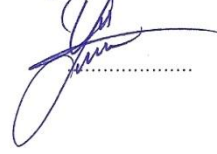
Yrd. Doç. Dr. Murat TAŞDAN (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA



Yrd. Doç. Dr. Zeynep YÜCE



Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu' nun/...../2014 tarih ve/.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

UYGUNDUR

...../...../.....

Doç. Dr. Mustafa ÖZDEMİR
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

Yemin Metni

Yüksek Lisans tezi olarak sundugum, “**İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Algularına Göre Belirlenmesi (Kars İli Örneği)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.17.../03./2014

Adı Soyadı: Derya YILMAZ

İmza:



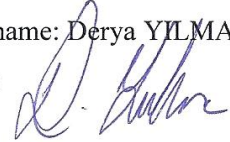
PLAGIARISM

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

.17.../03./2014

Name Surname: Derya YILMAZ

Signature :



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
KISALTMALAR.....	vi
TABLolar.....	vii
BÖLÜM I	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	3
1.4 Araştırmanın Önemi.....	4
1.5 Sınırlılıklar.....	5
1.6 Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 EĞİTİM PROGRAMI VE EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAMI	7
2.1.1 Öğretim Programı	11
2.1.2 Ders programı	12
2.1.3 Rehberlik Hizmetleri	12
2.1.4 Eğitsel Etkinlikler	12
2.1.5 Belirli gün ve haftalar.....	13
2.1.6 Öğrencilerin Ulaşacağı Eğitsel Amaçlar	13
2.1.7 Öğrencilerin Gelişim Özellikleri.....	14
2.1.8 Öğrenme Ortamı	14
2.1.9 Öğrenme Yaşantıları	15
2.1.10 Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi	15
2.1.11 Öğrenmenin Ölçülmesi ve değerlendirilmesi	16
2.1.12 Öğrenme Dönütünün sağlanması	17
2.2 ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA ROL OYNAYAN ÖGELER	18
2.2.1 Öğrenciler	18
2.2.2 Öğretmenler	19
2.2.3 Okul Yöneticisi	19

2.2.4 Diğer İlgililer	21
2.2.5 Ana- Baba	21
2.2.6 Çevre	23
2.3 ÖĞRETİMSEL LİDERLİK	24
2.3.1 Öğretim Programlarının Yönetimi	31
2.3.1.1 Stratejik yönetim	33
2.3.1.2 Operasyonel yönetim.....	34
2.4 Okul Müdürünün Öğretim Programlarının Yönetimi İle İlgili Görevleri	36
2.4.1 Okulda Öğretim Programlarının Oluşturulması.....	38
2.4.2 Okul Programında Beklentilerin Dikkate Alınması.....	38
2.4.3 Okuldaki Programlar Arasında Koordinasyon Sağlanması.....	39
2.4.4 Programla ilgili Materyallerin Sağlanması.....	39
2.4.5 Programda Temel Beceriler Üzerinde Yoğunlaşılması.....	39
2.4.6 Öğrenci Gelişimi Konusunda Öğretmenlerle Olumlu İletişim Kurulması ve Toplantılar Düzenlenmesi	40
2.4.7 Program Geliştirme İhtiyaçlarının Belirlenmesi	41
2.4.8 Okul Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	41
2.4.9 Okuldaki Zamanın Etkili Yönetimi.....	42
2.4.10 Sınıfta Zamanın Planlanması ve Etkili Kullanılması	43
2.4.11 Öğretme-Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi	44
2.4.12 Öğrencilerle Yakın Temas Halinde Olma	45
2.4.13 Öğrenci Gelişimini ve Başarısını Sürekli İzleme.....	46
2.4.14 Öğrencilerle İlgili Ortak Standartlar Oluşturma	47
2.4.15 Öğrencilerin Durumlarıyla İlgili İstatistikler Tutma.....	47
2.4.16 Okul Başarısı Hakkında İlgilileri Bilgilendirme	48
2.4.17 Öğrenci Başarısının Tanınması ve Ödüllendirilmesi	49
BÖLÜM III.....	50
YÖNTEM.....	50
3.1 Araştırma Modeli	50
3.2 Evren ve Örneklem	50
3.3 Ölçme Aracı ve Verilerin Toplanması	51
BÖLÜM IV	56
BULGULAR VE YORUMLAR	56

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerin Öğretim Programını Yönetme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Rollerine Sahip Olmaz Düzeyleri.....	57
4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Rolüne Sahip Olmaz Düzeyleri.....	60
4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı İle İlgile Rollere Sahip Olmaz Düzeyleri.....	61
4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Rollerine Sahip Olma Düzeyleri.....	63
4.6 Okul Yöneticilerinin Öğretim Programını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	66
4.7 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	67
4.8 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerin Öğretmen Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	72
4.9 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetici Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	77
BÖLÜM V.....	81
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
5.1 Sonuçlar.....	81
5.2 Uygulamacıya Öneriler.....	87
5.3 Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	88
KAYNAKLAR.....	89
EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	103

ÖZET

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINI YÖNETME BECERİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARINA GÖRE BELİRLENMESİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapmakta olan yöneticilerin öğretim programlarını yönetme becerilerini sergileme düzeylerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir. Belirtilen amaca ulaşmak için şu alt sorulara cevap aranmıştır: İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; ilkokul yöneticileri, öğretim programlarının uygulanması öncesindeki görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir? İlkokul yöneticileri, öğretim programlarının yapısı görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir? İlkokul yöneticileri, öğretim programlarının uygulaması sürecindeki görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir? İlkokul yöneticileri, öğretim programlarının değerlendirmesi sürecindeki görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir? İlgili alt başlıklara göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve yönetici mesleki kıdemine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Araştırmanın hedef evrenini Kars il merkezi ile ilçe ve köylerinde yer alan 375 ilkokulda görev yapan 1277 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kars ili merkez ve ilçelerinde yer alan tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen, 56 ilkokulda görev yapmakta olan 367 adet sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen okulların tamamı resmi devlet okulları olup örnekleme alınan sınıf öğretmenleri aday öğretmenliği kaldırılmış öğretmenlerdir. Araştırmada kullanılan “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği” ile öğretim programlarının yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretim programları yeterliliği ölçeğinde yer alan alt boyutlardaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; ‘Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi’ puanları yüksek, ‘Öğretim Programlarının Yapısı’ puanları düşük çıkmış ve elde edilen puanlara doğrultusunda, ilkokul yöneticilerinin programların uygulama öncesi ile ilgili kendilerinden beklenen rolleri yerine getirme düzeylerinin yüksek olduğu ve program yapısı ile ilgili yönetsel faaliyetleri daha az yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarının “Öğretim Programları Uygulama

Öncesi”, “Öğretim Programları Uygulama Süreci”, “Öğretim Programlarının Yapısı”, “Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci” alt boyularına etkisi anlamlı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kıdem durumlarının”Öğretim Programları Uygulama Öncesi”, “Öğretim Programları Uygulama Süreci”, “Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci” alt boyutlarına etkisi anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kıdem durumlarının “Öğretim Programları Uygulama Süreci”, “Öğretim Programlarının Yapısı”, “Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci” alt boyutlarına etkisi anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretim liderliği, okul müdürü, öğretim programlarının yönetimi,

ABSTRACT
THE EVALUATION OF THE SCHOOL ADMINISTRATORS' MANAGING
SKILLS ON TEACHING PROGRAMS ACCORDING TO THE CLASS
TEACHERS' OPINIONS (SAMPLE OF KARS)

The aim of this study is to determine the performing levels of the primary school administrators' managerial skills on instruction programmes according to class teachers' opinions. The answers are sought for these sub-questions in order to reach specified goal: According to the class teachers' perspectives who work at primary schools, to what extent do the primary school principals have the tasks of teaching programs before application? According to the class teachers' perspectives who work at primary schools, to what extent do the primary school principals have the skills about the structure of teaching programs? According to the class teachers' perspectives who work at primary schools, to what extent do the primary school principals have the tasks on the application of teaching programs? According to the class teachers' perspectives who work at primary schools, to what extent do the primary school principals have the tasks on the evaluation of the teaching programs? According to related sub-titles do the teachers' opinions vary across gender, age, seniority and administrator seniority?

The target population of this study consists of 1277 class teachers who work at 375 schools which are in both Kars and its counties and villages. The research sample constitutes 367 class teachers who work at 56 schools chosen through random sampling both in Kars and its counties. The chosen schools are completely public schools and the teachers showed as samples are not teacher candidate. It has been tried to be determined efficiency levels of school administrators with the "Efficiency Scale of Teaching Programs" used in the study about the controlling of teaching programs. According to the efficiency scale of teaching programs, the school administrators "usually" fulfill their tasks in the sub-dimensions.

According to the findings, the scores are high about 'Teaching Programs Before Application', but the scores are low about 'The Structure of Teaching Programs' and in accordance with these scores, it has been reached the conclusion that the school administrators highly discharge their tasks about the programs before application, but they poorly discharge managerial activities. The influence of the teachers' ages on 'Teaching Programs Before' 'Application of Teaching Programs'

‘The structure of Teaching Programs’ ‘The Evaluation of Teaching Programs’ is quite meaningful. The influence of the school administrators’ seniority on ‘The structure of Teaching Programs’ ‘The Evaluation of Teaching Programs’ is found meaningful.

Keywords: Instructional leadership, , headteacher, curriculum management.

ÖN SÖZ

Ülkemizde öğretim programı yönetimi başlığı altında yapılmış olan araştırma sayısı oldukça sınırlı sayıdadır. Araştırma sayısının az olması okul yöneticilerinin program ile ilgili yönetim faaliyetlerini hangi düzeyde yürüttüğünün tam olarak bilinmemesine yol açmakla birlikte aynı zamanda kaynak eksikliği sebebi ile okul yöneticilerinin, yönetimin program boyutunda nasıl davranmaları gerektiğini bilememelerine de sebep olmaktadır.

Yapılan araştırmada Kars il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme görevlerini yerine getirme düzeylerinin tespit etmek, müdürlerin program ile ilgili yeteri düzeyde bilgi sahibi olup olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmak ve öğretim programı yönetimi kavramının, bütünsel olarak ele alınıp tartışılmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmamın her aşamasında bilgi, tecrübeleri ve gösterdiği hassasiyet ile bana destek olan ve özellikle beni yönlendirdiği istatistik seminerlerinden dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan'a, fikirleriyle çalışmamı yönlendiren hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim Kaya ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep Yüce'ye, ölçek çalışmasını kullanmama izin veren değerli hocam Prog. Geliştirme Uzmanı Nadir Namık Yıldız'a, ölçeklerimin öğretmenlere ulaştırılmasını ve yaptırılmasını sağlayan Hasan Demir'e, yabancı kaynak çevirilerimde bana yardımcı olan Okt. Hatice Dila Gündoğdu'ya tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak hayatımdaki varlıklarına şükür ettiğim, araştırmam sırasında tüm huysuzluklarıma katlanan ve her seferinde bana 'Sen yaparsın' diyen en büyük destekçim annem Aslı Yılmaz'a ve umutsuzluğa düştüğüm anlarda manevi desteğini üzerimden eksik etmeyen babam Hayati Yılmaz'a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Derya YILMAZ

Kars, Ocak, 2014

KISALTMALAR

%	Yüzde
f	Frekans
Mak	Maksimum
Min	Minimum
N	Toplam Denek Sayısı
n	Denek sayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
Ss	Standart Sapma
α	Cronbach Alfa Katsayısı
χ^2	Ki Kare Testi
K.O.	Kareler Ortalaması
K.T.	Kareler Toplamı
Sd	Serbestlik Derecesi

TABLULAR

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik verileri	50
Tablo 3.2: Ölçek Madde Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 3.3: Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği Alt Boyutlarına ilişkin Varyans Değerleri.....	54
Tablo 4.1: Okul Yöneticilerin Öğretim Programını Yönetme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	56
Tablo 4.2: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	57
Tablo 4.3: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	60
Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	62
Tablo 4.5: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	63
Tablo 4.6: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programını Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	66
Tablo 4.7: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programları Uygulama Öncesi Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	68
Tablo 4.8: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programları Uygulama Süreci Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	69
Tablo 4.9: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	70
Tablo 4.10: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	71
Tablo 4.11: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	72
Tablo 4.12: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	73

Tablo 4.13: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Yapısı Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	75
Tablo 4.14: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	76
Tablo 4.15: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	77
Tablo 4.16: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	78
Tablo 4.17: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	79
Tablo 4.18: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları.....	80

Anneme ve Babama ...

BÖLÜM I

Bu araştırma Kars ilinde yer alan okullarda çalışan ilköğretim yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerilerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır ve araştırmanın temelini oluşturan; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına bu bölümde yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Son yıllarda program liderliği ve program liderliğinin öğrencilerin başarı sonuçlarına etkileri üzerinde önemle durulmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar çoğunlukla bu etkilerin dolaylı olarak ölçülebileceği konusunda hemfikirdirler. Okulların etkililiğini ve okul liderliği çalışmalarını incelemek amacıyla yapılan araştırmalarda etkili okul müdürleri, okul iklimini ve öğrenci başarısını etkileyen bir program yöneticisi olarak ön plana çıkmaktadır (Witziers ve Bosker ve Krüger, 2003).

Toplumun beklentileri ve sosyal yapısı ile okullara devam eden öğrencilerin istek ve ihtiyaçları değiştikçe öğretim programlarında belirlenen; amaç, kapsam ve yönteminde sürekli bir biçimde değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Taymaz, 2009, 161). Ancak programlardaki değişim başlı başına yeterli olmamakla birlikte önemli olan programların etkili bir biçimde uygulanmasıdır. Bu noktada okul yöneticileri büyük önem taşımaktadır. Etkili okulların oluşumunda en önemli etkenlerden biri olan okul yöneticisi, okulu amaçlarına ulaştırmak için var olan bütün kaynakları kullanmak durumundadır. Okul yöneticisinin görevlerini yürütebilmesi için sahip olması gereken özellikler; okulun akademik amaçlarına bağlılık göstermek, işgörenlerle işbirliği yapmak ve onları geliştirmek, okulda disiplini sağlamak, kaynakların etkili kullanımını sağlamak, zamanı iyi kullanmak ve özellikle de program liderliği yaparak program yönetme rollerini yerine getirmek olarak sıralanmaktadır (Sybours ve Wendel, 1994 Akt. Ada ve Baysal, 2010,127).

Eğitim kuruluşlarının var oluş nedeni ve öncelikli amacı; ülkenin yakın ve uzak hedefleri doğrultusunda oluşturulan eğitim sisteminin amaçlarına uygun nitelikte öğrenciler yetiştirmektir. Öğrencilerin yetişmesi ise okulun öğretim programlarına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne derece önem taşıyorsa eğitim hizmeti üreten bir okul içinde öğretim programı o derece büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple okulu yönetmek aslında öğretim programını

yönetmek demektir. (Ada ve Baysal, 2010, 46). Yeni okul anlayışı, okulun bir öğrenme merkezi olarak tasarlanmasını ve başta okul yöneticisi olmak üzere okulun tüm paydaşları tarafından hayatboyu öğrenmenin benimsenmesi varsayımına dayanmaktadır. Yeni yöneticilik anlayışı ise okul yöneticilerinin; öğretim programları üzerinde derinlemesine bilgi sahibi olan, gelecek merkezli düşünebilen, vizyon sahibi olan, hayatı bir bütün olarak algılayabilen ve tüm bu öğeleri öğrenme-öğretme süreçleri ile bütünleştirebilen bir yapıda olmasını gerektirmektedir. Ancak son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan istatistiklere göre ülkedeki okul çağı nüfusunun artması sonucu Milli Eğitim Bakanlığı yatırım bütçesinin büyük bir kısmının fiziki olanakları iyileştirmek ve fiziki kapasiteyi artırmak için kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Nüfus artışı ile eğitim harcamaları arasındaki ters orantı göz önünde bulundurulduğunda, eğitim için ayrılan finansmanın çoğunluğunun okul-sınıf yapımında harcandığı; program değişikliği, AR-GE çalışmaları, öğretmen ve yönetici eğitimleri ve benzeri konularda niteliği artırmaya yönelik çalışmaların kaynak yetersizliği sebebi ile yapılamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple okul yöneticilerine yüklenen en önemli görevin kaynak bulma olduğu bununla birlikte okul yöneticilerinin son yıllarda kaynak arayışının temel amacının fiziki görünüm ve temizlik hizmetleri ile ilgili olduğu görülmektedir (Açıkalin ve Şişman ve Turan, 2007, 53-99; Ada ve Baysal, 2010, 51).

Türkiye genelinde bir eğitim programı yönetiminden söz edebilirken temel sistem olan okullarda öğretim programı yönetiminden söz edebilmek pek olanaklı görülmemektedir. Ulusal düzeyde yapılan program geliştirme sürecini eğitim programı yönetimi olarak ele alırsak, adı konmamış da olsa bir öğretim programı yönetiminden söz edebiliriz. Türkiye’de öğretim programı geliştirme sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı’nda birçok proje kapsamında okulları ve okul eğitimini geliştirmek ve iyileştirmek için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Ancak yapılan çalışmalardan beklenen sonuçlar alınamamaktadır. Çünkü yapılan projelerin hemen hemen hepsi okul paydaşları dışında geliştirilmekte olup okulların ve dolayısıyla okul yöneticilerinin rolü; arada bir, resmi yoldan, mevcut öğretim programına ilişkin görüşlerini bildirmekle sınırlı tutulmaktadır (Mercan, 2009; Açıkalin ve Şişman ve Turan, 2007, 53).

Öğretim programının yönetimi bir okulda yer alan öğretim kadrosu arasındaki iletişimin ve profesyonel gelişmenin okul yöneticisi vasıtasıyla sağlandığı bir süreç olarak kabul edilir. İyi bir öğretim programı lideri; pedagojik ve program ile ilgili

çalışmalara teşvikin yanı sıra öğretmenlerini de bu çalışmalara teşvik eder, okulda; öğretmen, öğrenciler ve veliler ile sürekli olarak bir aradadır. Sınıf ziyaretleri yaparak öğretimi gözlemler ve sınıf ziyaretlerinin öğrencilerin öğrenmelerini engellememesine özen gösterir. Program yönetim lideri olan okul müdürü etkili bir eğitim ve öğretim için eleştiri yerine övgü desteğe teşvik eder, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının denetimlerini kendilerinin yapmalarını sağlamak için çalışmalar yapar (Blase ve Blase, 1999, Akt. Sherman ve MacDonald, 2008).

Geleceğin okul yöneticilerinin; okul yönetim becerilerinin yanı sıra, okul örgütünde yer alan paydaşların toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini sağlayabilecek, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı eğitsel ortamı oluşturabilecek öğretimsel liderlik rollerini ve özellikle öğretim programı yönetimi rollerini yerine getirecek nitelikte olmaları gerektiği düşünöldüğünde ve yapılan tüm bu saptamalardan hareketle temel sistem olan ilkokullarda öğretim programının yönetiminde okul yöneticilerinin rollerini nasıl ve hangi düzeyde yerine getirdikleri önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Tatlıhoğu ve Okyay, 2012).

1.2 Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerileri ne düzeydedir?

1.3 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın temel amacı; Kars ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, ilkokul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetim becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda çözüm önerileri sunmaktır.

Belirtilen amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ilkokul yöneticileri;

a) Öğretim programlarının uygulanması öncesindeki görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir?

b) Öğretim programlarının yapısı görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir?

c)Öğretim programlarının uygulaması sürecindeki görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir?

d)Öğretim programlarının değerlendirmesi sürecindeki görevlerini yerine getirme becerilerine ne düzeyde sahiptir?

e)İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin eğitim programını yönetme becerilerine ilişkin görüşleri; öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine ve yöneticilerinin cinsiyet ve kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Türkiye’ de “öğretim programı yönetimi” kavramı üzerine yapılmış çalışmalar oldukça az olmakla birlikte bu kavram alanyazında öğretimsel liderliğin alt boyutlarından biri olarak yer almaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmalarla ilgili çeviri yayınların azlığı da büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerine başladıkları andan itibaren okulun fiziki donanım eksiklikleri ve evrak işleri ile daha fazla uğraşmaları eğitim- öğretim işlerine yeterli zamanı ayıramamalarına neden olmakta ve bir süre sonra da okul yöneticileri okulun oluşum nedeni olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aktif takipçisi olmaktan uzaklaşmaktadırlar. İlgili araştırmanın gerçekleştirilmesi; öğretim programını yönetme kavramı ile ilgili araştırmaların artmasına, yurt dışında yapılmış araştırmaların çevirilerinin çoğunlukla yapılmasına, okul yöneticilerinin; programın işlerliği konusunda etkili olmalarına, olumlu öğrenme ortamları oluşturmalarına katkıda bulunmalarına, öğrenci ve öğretmenlerin gelişim- başarıları ile yakından ilgilenmelerine, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin etkililik ve etkinlik kavramlarını birbirinden ayırarak program yönetim liderliği görevlerinin farkına varmaları, yapılan araştırmanın önemli yanlarından biridir.

Kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim programını yönetme becerilerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaya, kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine ait görüşlerinin dâhil edilmesi önemli görülmekte olup yapılan çalışma ilkokul yöneticilerinden sadece müdürleri kapsamaktadır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinden gösterilmesi beklenen öğretim programlarının yönetme becerilerine ilişkin eksiklikler varsa bunu belirlemek ve belirlenen eksiklikler doğrultusunda eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunmak açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

1. İlkokul yöneticilerinin program yönetme becerilerini ölçmeye yönelik yapılan araştırma, Kars ili merkez ve ilçelerde bulunan ilkokullar ile sınırlıdır.
2. Çalışma 2012- 2013 öğretim yılında görev yapmakta olan ve tesadüfî olarak seçilen 367 sınıf öğretmeninden alınan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı kamu okulları ile sınırlıdır
4. Yapılan araştırma ölçekteki sorularla sınırlıdır.
5. Araştırma sonuçları, ölçeği yanıtlayan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
6. Araştırma okullarda yer alan yönetici kademesi içinde sadece ilkokul müdürlerini kapsamakta olup yönetici kademesinde yer alan müdür baş yardımcıları ve müdür yardımcıları araştırma dışında tutulmuştur.

1.6 Tanımlar

Okul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerilerine yönelik yapılan çalışmanın tanımlar bölümünde ilgili araştırmanın temelini oluşturan terimlerin kısa tanımlara yer verilmektedir.

Öğretim Programı: Herhangi bir okulda belli bir süre içinde sunulmak istenen dersler ile bu derslerde okutulacak konuları, bunların düzenlenmesini ve öğretim tekniklerini belirleyen metindir (Ada ve Baysal, 2010, 131). Bu çalışmada öğretim programı kavramı ile program içeriği ve bu içeriğin başta okul yöneticisi olmak üzere diğer okul paydaşları tarafından etkili bir biçimde uygulanış biçimi kastedilmektedir.

Öğretimsel Liderlik: Murphy (1988), öğretimsel liderliğin dar anlamıyla tanımlandığını, öğrencinin öğrenme yükümlülüğüne katkı sağlayan, yönetsel davranışlar da dâhil olmak üzere doğrudan öğrenme ve öğretmeyle ilgili liderlik fonksiyonlarına odaklandığını belirtmiştir (Akt. Aziz ve Baba, 2011). Öğretim liderliği, bir liderin önemli konuları tek başına değil takım çalışması ile başarıyla tamamlanacağına inanmasıdır. Etkili okul liderleri standartlaştırılmış test sonuçları üzerinde etkili olmaktan çok yeteneğiyle diğer çalışanların performanslarını en yüksek seviyeye çıkarmak ve okul gelişimini sağlamak konusunda etkili olmalıdır (Perry, 2013, 6). İlgili çalışmada okul yöneticilerinin liderlik boyutlarından öğretim liderliği boyutu ele alınmış olup okul yöneticisinin eğitim-öğretim etkinlikleri faaliyetleri kastedilmektedir.

Öğretim Programı Yönetimi: Öğretim programı yönetimi kurumun tüm üyelerinin etkinliklerinin koordine edildiği ve kaynakların en iyi şekilde kullanılmaya çalışıldığı uzun bir süreçtir (Bridge, 2003,7). Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretim programı yönetimi ve bu yönetim sürecinde kullanılan tüm kaynaklar kastedilmektedir.

Program Liderliği: İlgili araştırmada program liderliği terimi, öğrenme ve öğretmeye öncülük etme vurgusunu göstermek ve güçlendirmek amacıyla uygulayıcılar tarafından kullanılmaktadır. Müdürün rolünü üst düzey bir yöneticiden ayıran program liderliği görevidir (Cardno, 2003). Araştırmada ilkökul yöneticilerinin program yönetimi boyutunda yaptıkları çalışmalar kastedilmektedir.

Okul Yöneticisi (Okul Müdürü): Bu araştırmada okul Yöneticisi (müdürü), Milli Eğitim' in temel ilkelerine bağlı kalarak; milli eğitimin genel amaçlarını ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlayan alınan kararları planlar doğrultusunda uygulayan kişidir (Taymaz, 2009, 86). Gerçekleştirilen araştırmada Kars il ve ilçe merkezlerindeki kamu ilkokullarında görev yapan ilkökul yöneticileri ve yöneticilerin program becerilerini okul içinde kullanma durumları kastedilmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmayla ilgili kavramsal çerçeve doğrultusunda oluşturulan temel kavramlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 EĞİTİM PROGRAMI VE EĞİTİM PROGRAMININ KAPSAMI

Bir ülkenin gelişmesi, çağdaş toplumlar arasında yer alması ve hızla değişen dünyada varlığını sürdürebilmesi ancak yetiştirdiği insan gücünün etkililiği ile olanaklı bir hal almaktadır (Atlı, 2007, 38). Sözkonusu gelişimin temel yapı taşı olan nitelikli insan gücünün ortaya çıkışını sağlayan okullarda en etkili unsur iyi oluşturulmuş bir öğretim programı ve bu programı etkin bir biçimde uygulayacak olan program aktörleridir. Daha yalın bir ifade ile belirtmek gerekirse bir okulda yapılan eğitim- öğretimin niteliğini, başarılı bir biçimde uygulanan öğretim programları belirler.

Yirminci yüzyıl başlarına kadar öğretim programı oldukça yüzeysel ve dar bir kalıpta oluşturulmaktayken bu oluşum daha çok ders içeriklerinin ya da belli bir derste yapılan tüm etkinliklerin listesi olarak kabul görmüş ve yaygınlaşmıştı. Ancak eğitim bilimlerinin gelişmesi ve öğretim programlarının bir çalışma alanı olarak ortaya çıkması, oluşturulan programların hızlı bilgi sirkülasyonu ve artan teknolojiye ayak uydurma zorunluluğu doğrultusunda program anlayışı giderek değişmiştir. Alanyazında öğretim programının çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır, aslında bu farklılıklar eğitim, teori ve tekniğin farklı boyutlarını temsil etmektedir. Her sistem kendi problemlerine çözüm olabilecek boyutlar üzerinde durmaktadır (Varış, 1978, 17). İlgili tanımları oluşturan kuramcılardan Sönmez (2003)'e göre eğitim programı bireyde gözlemlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bu hedefleri gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütündür. Demirel (2000)'e göre ise program, öğrenene okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan yaşantılar düzeneği olup Öztürk (1980) programı; bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik faaliyet olarak nitelendirirken Ertürk (1994) eğitim programını yetişek olarak nitelendirmekte ve geçerli öğrenme yaşantıları olarak tanımlamaktadır.

Mustafa Kemal Atatürk, iyi düzenlenmiş bir programın başarının temel belirleyicisi olduğunu belirterek eğitim programının; ulusumuzun bugünkü sosyal

toplumsal yapısı ve kültürel durumuna uygun olması, ulusun yaşamını sürdürebilmesi için temel ihtiyaçları karşılayabilmesi, geleceğe dönük ihtiyaçları (uzun vadeli planlar) aşamalı bir biçimde gerçekleştirebilmesi, çevre koşullarına uyum sağlayabilecek yerellikte ve aynı zamanda çağın gereklerine uyabilecek donanımda, hayali ifadelerden uzak ve gerçeğe uygun, el ile dokunabilecek kadar somut ve gerçekleri karşılayacak nitelikte olması programın sadece bugün için değil aynı zamanda gelecek için de değişime uyum sağlayan bir süreklilik arz etmesi gerektiğini belirtmiştir (Güleryüz, 2001, 5). Ülkemizde çağın, bilimin ve teknolojinin gerekleri doğrultusunda değişimi ve dönüşümü sağlamak amacı ile öğretim programları sürekli olarak revize edilmektedir ancak kağıt üzerinde çok iyi hazırlanmış programlar her zaman çok başarılı sonuçlar elde edileceğinin garantisini taşımamaktadır (Güleryüz, 2001, 16). Çünkü programda önemli olan eksiksiz tanımlar değil aktif ve etkin uygulamalardır (Varış, 1978, 18). Programların uygulama boyutunda; programın niteliği, fiziksel ortam, eğitim yaşantılarını düzenlemede kullanılan strateji- yöntem ve teknikler, geçerli ve güvenilir ölçme değerlendirme çalışmaları, okul yöneticisinin program yönetme becerileri, öğretmenin niteliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri önemli değişkenler olarak uygulamayı etkilemektedir (Güleryüz, 2001, 16). Bu noktada değişkenlerin programın niteliğini artırma derecelerini, iyi yapılmış tanımlar değil bu değişkenlerin program uygulanırken birbirleri ve programın bütünü ile olan uyumlarının en üst düzeyde yarar sağlar nitelikte olması belirlemektedir. Unutulmamalıdır ki bir programın basılı materyal olarak değeri ancak uygulamadaki başarısı ile ölçülebilir (Varış, 1978, 22).

Eğitim programı tanımlanırken kapsamlı ve çok boyutlu olarak tanımlanmak durumundadır. Program kavramını yalnızca öğretim açısından ele alarak değerlendirmek okulların fonksiyonunu sadece tek yönlü bilgi alışverişine indirgemek olacaktır, oysa programda öğrenenler için belirlenen kazanımlar doğrultusunda düzenlenen içeriği genişletmek, desteklemek ve onlara hayat tecrübeleri de kazandırmak gerekmektedir (Varış, 1978, 18). Gelişimin gözle görülür bir şekilde nitelikli biçimde düzenlendiği okul yalnızca öğretim yapılan, bilgi edinilen bir yer değil aynı zamanda ortamına girenlerin düşünme alışkanlıklarını, değer yargılarını etkileyen, yönelim ve davranış biçimlerinde de değişiklikler oluşturan bir kültür ortamıdır (Subaşı, 2006, 4). Bu çok yönlü ilerlemenin sağlanabilmesi için programın içinde barındırdığı öğeler hem okulda bu kültür

ortamını oluşturacak kadar genel hem de bireysel farklılıkları ve gelişimi ön plana çıkaracak kadar özel bir yapıda olmalıdır (Başaran, 1989)' a göre eğitim programı, gösterilen milli eğitimin amaçlarına ulaştıracak her türlü etkinlikleri, yöntemleri kapsar. Eğitim programı öğretmenlere bunları kılavuzlayacak bir yapıda olmalıdır. Böyle bir eğitim programında en azından şu bilgilerin yer alması gerekir:1) Milli eğitimin ve okulun amaçları, 2) Milli eğitimin ve okulun eğitim ilkeleri, 3) Okutulacak dersler ve haftalık süreleri, 4) Derslerin, öğrenci davranışlarına dönüştürülmüş amaçları, 5) Derslerin konuları ve her konu ile öğrenciye kazandırılacak davranışlar, 6) Konulara verilecek ağırlık ve süre, 7) Konuların öğrenilmesine yardım edecek eğitim araç gereçleri ve eğitim teknolojisi, 8) Okuldaki öğrencilerin gelişim özellikleri ve konuların bu özelliklere uydurulma yolları, 9) Konular ile çevrenin toplumsal, ekonomik, kültürel yapısının ve öğrencilerine gelecek yaşamlarının ilgisi, 10) Eğitim programının yönetimi ve eğitim programı için okulda hazırlanacak ortamailişkin ilkeler (Başaran, 1989, 210).

Eğitim programı ile ilgili farklı kuramcıların programla ilgili oluşturmuş oldukları tanımlarda eğitim programının bir sistem ve plan temelinde şekillendirildiği, programın içinde barındırdığı öğelerin birbirleri ve programın bütünü ile ilişkili olmak durumunda olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik ve ilişkililik durumu dinamik bir biçimde okul yaşantısına yansıtılmadığında ve eğitim programının; tutumları, amaçları, değerleri ve yaklaşımları okul aktörleri tarafından benimsenerek uygulanmadığında ezber dayalı, durağan bilgi yığınlarından oluşan pasif bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalmaktadır(Ak, 2006, 6).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl gerek bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler gerekse davranış bilimlerinde meydana gelen, merkezi öğrenen odaklı değişimler çocuk ve gençlerin yetiştirilmesinde benimsenen tutumlarda farklılıklar oluşmasına sebebiyet vermiştir. Sözkonusu değişimin birey odaklı olduğu düşünüldüğünde bu değişimin en çok eğitim programlarını etkileyerek programdaki neyi nasıl niçin öğretelim sorularının kapsamının da sürekli bir değişim içinde olduğu görülmektedir (Varış, 1978, 34). Bu bağlamda; teknoloji, bilim ve özellikle eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, eğitim programlarında yer aldığı ölçüde anlam kazanmaktadır.

Şişman (2004) eğitim programlarının okulların temel girdilerinden biri olması sebebi ile programlarının kapsam öğeleri oluşturulurken şu soruların temel alınarak program yapısının oluşturulması gerekliliği üzerinde durmuştur:

1. Öğrencilere gerekli olan bilgi ve beceriler nelerdir?
2. Uygulanacak olan program öğrencilere gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırabilecek durumda mıdır?
3. Programın içeriğinin kazanılıp kazanılmadığı nasıl ölçülecek?
4. Okul personeli içeriğin boyutlarına göre öğrencilerin etkin öğrenmelerini sağlamak için neler yapmalıdır?
5. Öğretmenler tanımlanan ve gerekli bilgi-becerileri kazandırmak üzere oluşturulan içeriğin aktarımı hususunda nasıl bir hazırlık içinde olmalıdır?
6. Öğrenciler mezun olduktan sonra kazanmış oldukları bilgi ve beceri düzeyleri doğrultusunda neler yapabilecekler (Şişman, 2004 akt Güven, 2009, 5)? Diğer bir anlatımla nitelikli düzenlenmiş eğitim programları; ulaşılabilecek uzak ve yakın hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2004, 44).

Hesapçioğlu (1998) eğitim programının kapsamını; amaçlar- ilkeler- açıklamalar; ders konuları, konuların düzenlenmesi/ ders dağıtım ve haftalık çalışma çizelgesi; öğretme- öğrenme süreçleri, öğretme- öğrenme yöntemleri, teknikleri, ders araç ve gereçleri: değerlendirme (süreci) olarak belirlemiştir (Hesapçioğlu, 1998, 78).

Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını kaliteli hale getirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programı içindedir. Bu sebeple; öğretim programları, rehberlik hizmetleri, yetiştirme kursları, kültürel ve sanat çalışmaları, geziler, sağlık çalışmaları, okulun fiziki görünümü ve kapasitesi ile ilgili çalışmalar, özel günlerin kutlanması, sosyal kol çalışmaları, okul-aile birliği çalışmaları vb. eğitim programını oluşturan parçalar olarak belirtilebilir (Varış, 1978, 17). Eğitim programlarının kapsamı ile ilgili bir başka kuramcı Başaran (2006) programın kapsamında bulunması gereken ilkeleri öğrencilerin ulaşacağı eğitsel amaçlar, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme ortamı, öğrenme yaşantıları, öğrenmenin gerçekleştirilmesi, öğrenme dönütünün sağlanması olarak belirlemiştir. Çeşitli eğitim kuramcılarının eğitim programlarının kapsamını oluştururken önemli gördükleri maddeler doğrultusunda bir eğitim programının kapsamında olması gereken maddeler şu şekilde açıklanabilir:

2.1.1 Öğretim Programı

Ülkemizde, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modeli gerçekleştirilmesi için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin fikri alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, “herhangi bir okulun ayrı ayrı sınıflarında bir öğretim yılı içinde hangi derslerin, haftada kaçar saatle ve hangi amaçlara göre okutulacağını, bu derslerde hangi temalara yer verileceğini gösteren belge” olarak tanımlanan öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan çıkarılarak, yapılandırmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi tasarlanmaktadır (Hesapçioğlu, 1998, 76). Bu anlamda 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında gerçekleştirilen ve kamuoyuna bir reform olarak duyurulan, altı ay gibi oldukça kısa bir süre içinde hazırlanan yeni ilköğretim programları (Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5) Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan 9 pilot ilden seçilen 120 ilköğretim okulunda bir yıl süre ile denenerek 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ve buna göre öğrenci merkezli, etkinlik temelli bir öğretme-öğrenme sürecinin hedeflenmiş olduğu ilköğretim programında “öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır” ifadesi sıkça yer almaktadır (MEB, 2005). Bu ifadede yer alan bireysel farklılıkları dikkate almak demek sadece öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik, strateji kullanmak ya da farklı etkinlikler yapmak değil, aynı zamanda öğrencilerle ilgili beklentileri de farklılaştırmak anlamına gelmektedir (Bıkmaz, 2006). Eğitim sistemimizde hızla yaşanan değişiklikler programlarda da revizyonlara sebebiyet vermektedir. 2011- 2012 eğitim öğretim yılının son günlerinde gündeme getirilen ve yeni eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi, öğretim programları üzerinde- programın temel dayanağı olan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezlilik anlayışı bozulmadan- bazı değişimleri beraberinde getirmiştir. Özellikle sınıflar bazındaki ders dağılımı ve işlenecek derslerde değişimler olmuş aynı zamanda okula başlama yaşındaki yeni uygulama ile 1. sınıf öğrenciler için uygulanacak olan öğretim programının içeriği yeniden düzenlenmiştir.

Eğitim sistemlerinde ve programlarda gerçekleşen her değişimin etkili bir biçimde uygulanabilirliğinin sağlanması öğretmenlerin güçlü bir alan bilgisine, okul

yöneticisinin de farklı alan bilgilerini yönetecek donanıma ve süreçte yol gösterecek liderlik becerilerine sahip olması ile gerçekleşebilmektedir (Bıkmaz, 2006).

2.1.2 Ders programı

Okullarda uygulanacak öğretim programları bakanlıkça hazırlanır. Bu eğitim programlarında her bir okul kademesi için okutulacak dersler ve bu derslerin programlarının içeriğine yer verilir. Ders programının kapsamına kuramsal bilgilerle birlikte uygulama, inceleme, gezi, alıştırma, proje- performans ödevleri gibi çalışmalar girer (Başaran, 2000, 144-145).

2.1.3 Rehberlik Hizmetleri

Programda rehberlik faaliyetlerinin yeri büyük bir önem taşımakla birlikte okullarda rehberliği gerektiren bir takım durumlar rehberliğin önemini artırmaktadır. Bu durumlar; okul çeşitlerinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda uygun okulları seçmeye ve okullar hakkında doğru bilgilere sahip olma ihtiyacı, programlarda ve eğitim sisteminde meydana gelen değişimler sonucu bu durumun okul yapısında değişime sebebiyet vermesiyle öğrencinin belirli davranışları kazanma ihtiyacı, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecek eğitsel alışkanlıklar kazanma ihtiyacı, meslek seçimi ve bu seçimde öğrenci özellikleri ile mesleğin özelliklerini tanımlayacak rehberlik çalışmalarına duyulan ihtiyaç, öğrenci sayılarının artması- bilim ve tekniğin ilerlemesi- köyden kentlere göçün artışı, farklı görüşlerin yaygınlaşması sonucu okullarda ortaya çıkan uyumsuzluk sorunlarının giderilmesi ihtiyacı, öğrenci başarısızlıklarının temelinde yatan sorunların ortaya çıkarılması için uzman (rehberlik ve psikolojik danışmanı) görüşüne ve tavsiyelerine duyulan ihtiyaç şeklinde ortaya çıkmış ve bu durum rehberlik hizmetlerinin programda yer almasını zorunlu hale getirmiştir (Binbaşıoğlu, 1983, 14- 16).

2.1.4 Eğitsel Etkinlikler

Eğitsel etkinlikler, eğitim programının önemli bir parçasıdır. Öğrenciler, eğitsel etkinlikler yolu ile kendilerini yönetme alışkanlıkları kazanarak demokratik yaşama hazırlanabilir, kültürel değerleri benimsemenin yanında kendi eğitsel kolları ile ilgili yeni değerler geliştirebilirler. Öğrenciler derslerde öğrendiklerini, eğitsel kol çalışmalarında uygulama olanağı bulabilir ve bu yolla okula bağlanabilirler. Eğitsel etkinlikler öğrencilerin birlikte çalışma, iletişim, araştırma yeterliliklerini

geliştirmektedir ancak eğitsel kol çalışmalarında karşılaşılan temel sorunlardan biri okul yöneticisinin ve öğretmenlerin bu konu üzerinde yeterli derecede durmamalarıdır. Programın başarılı olabilmesi açısından eğitsel kol etkinliklerinin; okul aile birliği toplantılarında, veli görüşmelerinde, öğretmenlerle yapılan toplantılarda detaylı bir biçimde tanıtılması ve gerekli desteğin ilgililerce sağlanması yolunda okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir (Başaran, 2000, 146).

2.1.5 Belirli gün ve haftalar

Öğretim programının ders dışı etkinlikler kısmında yer alan belirli gün ve haftaların kutlanması ile ilgili olarak kutlanacak ve anılacak günler; hayvanları koruma, dünya, çocuk, birleşmiş milletler, öğretmenler, dünya kooperatifçilik, dünya tiyatrolar, nato, anneler, hava şehitlerini anma ve Türk büyüklerini anma günleri olarak belirlenmiş olup, kutlanacak ve anılacak haftalar ise; ilköğretim, Kızılay, dünya çocuk kitapları, Atatürk, insan hakları, vakıf, tutumluluk ve Türk malları, veremle savaş, enerji tasarrufu, Yeşilay, orman, kütüphaneler, sağlık, turizm, trafik, sakatlar, müzeler ve çevre koruma haftaları olarak belirlenmiştir (Yavuz ve Erol, 1993, 7-8).

Kutlama ve anma etkinlikleri, öğrencilere değerli öğrenme yaşantıları kazandırırken etkinliklerin, kutlanacak ve anılacak günün/ haftanın ve kişinin değerini ortaya çıkaracak biçimde düzenlenmesi öğrencilere örnek alacakları olayları, özdeşleşecekleri kahramanları, bilginleri, büyük devlet adamlarını tanıtır ve derslere destek sağlar (Başaran, 2000, 146-147).

2.1.6 Öğrencilerin Ulaşacağı Eğitsel Amaçlar

Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarının içeriğinde bulunan eğitsel amaçlar, uygulanacağı okula göre somutlaştırılarak eğitim programına konur (Yıldız, 2008, 6). Öğretim programının uygulanması ile öğrencilerin kazanacağı nitelikler tek tek ve açıklamalı olarak programda yer alır (Başaran, 2000, 144). Amaçlar öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olmalıdır. Aynı zamanda amaçlar; mevcut zaman, eldeki araçlar, kullanılan materyaller, vb. bakımından erişilebilir olmalıdır. Öğretim programı kapsamında ulaşılmak istenen amaçlar başta okul yöneticisi olmak üzere öğretmen, öğrenci ve veli tarafından açıkça bilindiğinde amacı gerçekleştirecek konu

metod ve çevre daha iyi düzenlenir böylece programın işlerliği nitelikli bir biçimde hızlanır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 39).

2.1.7 Öğrencilerin Gelişim Özellikleri

Öğretim programları ve programlar doğrultusunda okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde öncelikli amaç öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sahip oldukları zihinsel yapıları geliştirmek ve yeni yapılar oluşturmaktır (Özdemir ve Sönmez, 2000, 15). Okul ortamı küçük yaşlardaki çocukların benlik gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin kendilerini değerli bireyler olarak görmeleri, yeterliliklerine güvenmeleri, ve bireysel farklılıklara değer vermeleri aile ve çevre ortamında olduğu kadar okulda karşılaştıkları muameleye de bağlıdır (Özdemir ve Sönmez, 2000, 30).

Öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri ve görevleri, içinde buldukları yaş aralıkları göz ardı edilmeksizin programın her boyutuna yansıtılmalıdır. İlgili araştırmada ilkökul öğretim programları yönetimi becerisi üzerinde durulacağından ilkökul çağındaki öğrencilerin gelişim özellikleri Bacanlı (2003)'nin sıralamasında şu şekilde belirtilmiştir; Gündelik oyunlar için gerekli fiziksel becerileri öğrenme, büyüyen bir organizma olarak kendine karşı yararlı tutum oluşturma, yaşlıları ile geçinmeyi öğrenme, uygun erkeksi ve kadınsı rolü öğrenme, okuma- yazma ve hesap ile ilgili temel becerileri geliştirme, gündelik yaşam için gerekli kavramları geliştirme, vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirme, kişisel bağımsızlığa ulaşma, sosyal grup ve kurumlara karşı tutum geliştirme (Bacanlı, 2003, 48-49).

2.1.8 Öğrenme Ortamı

Çocuk içinde yaşayacağı topluma uyumunu sağlayacak davranışları öğrenme yolu ile kazanır (Altuğ, 1977, 6). O halde her öğrencinin sağlıklı bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimini sağlayacak, sınıfı demokratik bir toplum haline getirecek, her öğrencinin değerli olduğunu, kendisine saygı duyulduğunu ve içinde bulunduğu ortamda kendisine ihtiyaç duyulduğunu anlamasını sağlayacak bir öğrenme ortamı nasıl oluşturulmalıdır sorusuna cevap aranmalıdır (Saban, 2004, 72). İyi düzenlenmiş bir öğrenme ortamı; soyut kavramların öğrencilerin öğrenebilecekleri şekilde somut hale getirildiği, öğrencilerin çalışmalarında daha etkili olabilmeleri adına, çeşitli öğretim teknolojileri, araç- gereç, materyallerin ulaşılabilir durumda olduğu;

öğrencilerin öğrenme ve keşfetme yolunda güdülendiği, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin aktif biçimde kullanıldığı, öğretim ve yönetimin tüm paydaşları ile ortak payda da buluşabildiği; öğretimin ilginç ve etkili bir hale getirildiği yerdir (Altuğ, 1977, 133).

2.1.9 Öğrenme Yaşantıları

Çocuklar bizzat yaşayarak öğrenirler. Bazen çocuğun okul dışında öğrendikleri okul içinde öğrendiği şeyler kadar önem taşıyabilir. Çocuğun okul dışındaki öğrenim tecrübeleri ile okuldaki tecrübeleri arasında düzenli ilişki kurulduğu takdirde program uygulayıcıları olan okul yöneticisi, öğretmen ve veli öğrenene en iyi şekilde yardım etmiş olur (Varış, 1978, 16). Eğitim hedefleri ne kadar iyi tanımlanırsa tanımlansın, uygun öğrenme yaşantılarına dönüştürülmediği sürece fazla anlam taşımamaktadır. Öğrenme yaşantılarının oluşturulması konusunda öğretmen ve velilere olduğu kadar okul yöneticisine de büyük sorumluluklar düşmektedir bu noktada yönetici, istedik öğrenme etkinliklerinin seçimi ve sürekli olarak değerlendirilmesi konusunda geçerli ölçütleri bilmeli ve ilgilere yol göstermelidir (Aydın, 1991, 187).

Öğrenme yaşantıları arasındaki yatay ilişki kaynaşıklık olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin geçirmekte olduğu paralel yaşantıların birbirleri ile uyumlu bir bütün oluşturmaları ve birbirlerini pekiştirmeleri gerekir. Böyle olduğunda öğrenci bütüncül bir bakış açısıyla oluşturulmuş görüş sahibi olup uğraşılan konularla ilgili daha kapsamlı davranışlar geliştirebilir. Öğrenme unutmaya karşı daha dirençli ve bütünsel olur, öğrenme yaşantılarının birbirleri ile çatışma halinde oldukları durumlarda ise unutmaya karşı daha dirençsiz ve parçalı bir öğrenme gerçekleşir bu şekilde hedefe ya hiç ulaşamaz ya da çok geç ulaşılır (Tekin, 1977, 9). Nitelikli hazırlanmış bir eğitim programından; öğrencinin informal öğrenme yaşantısında yer alan okul çevresi, sosyo ekonomik durum, aile yapısı ve formal öğrenme yaşantısında yer alan okul programları arasındaki yatay ilişkiyi en üst düzeyde oluşturması ve koruması beklenmektedir.

2.1.10 Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı izli değişikliklerdir (Bacanlı, 2003,?). Eğitimin temelinde öğrenme etkinliği vardır dolayısıyla eğitimin gerçekleşmesi öğrenmenin

gerçekleşmesine bağlıdır. Bireyde davranış değişikliğinin gerçekleşebilmesi için öncelikli olarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Türkoğlu, 2002, 10-11).

Öğrenmenin gerçekleştirilmesi üç eşzamanlı işlemi gerektirmektedir. Bunlardan ilki öğrenenin bilgi kazanımıdır. Bu kazanım sırasında yeni edinilen bilgiler sıklıkla daha önceden bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde edinilmiş bilgiler ile yer değiştirmekte veya ters düşmektedir. İkinci işlem dönüşüm olarak adlandırılmakta olup bu aşamada bilgi yeni işlere uygun hale getirilmektedir. Öğrenen, bilgiyi; değişim, dönüşüm ve genelleştirmeye olanak sağlayacak şekilde düzenlemeyi ve analiz etmeyi öğrenir. Dönüşüm bilgiyle ilgilenen yolları içine alan ve daha ileri gitmeyi amaçlayan bir süreçtir. Üçüncü işlem değerlendirme olup bu aşamada bilginin kullanıldığı yolun uygunluk derecesine bakılmaktadır (Öztürk, 2009, 38).

Daha somut bir ifadeyle etkin öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımında bulunması gerekmektedir. Zihinsel anlamda öğrenciyi harekete geçirecek her etkinlik (bireysel ya da grup çalışması, fiziksel ya da zihinsel katılım gerektiren) etkin öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu nedenle sınıf içinde gerçekleştirilecek etkinliklerde öğrencilerin zihinsel olarak etkin olmalarına önem verilmesi, onlarda üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için önemlidir. Bunun için fiziksel olarak öğrencileri harekete geçirecek model tasarlama, drama, grafik oluşturma, deney yapma vb. birçok etkinlik yanında onları sadece zihinsel olarak harekete geçirecek etkinlikler de (metin ya da resimlerden çıkarım yapma, deney tasarlama, hikayeye isim bulma, problem oluşturma, oyun tasarlama vb.) öğrencileri öğrenme sürecinde etkin kılacaktır (Bıkmaz, 2006). Öğretim programı, öğrenmenin gerçekleştirilmesine ilişkin ilke ve yöntemleri göstermekle birlikte uygulamaya kılavuzluk edecek örnekleri de içermektedir (Çelikkaya, 2011,5).

2.1.11 Öğrenmenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Programda belirlenmiş olan kazanımlara ulaştırması beklentisi ile seçilen ve süreklilik- aşamalılık-kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkililik dereceleri hakkında somut veriler elde etmek gerekmektedir. “Öğrencide oluşturulması düşünülen davranış değişikliği ne derecede gerçekleşti?” sorusuna geçerli ve güvenilir bir cevap

bulmaksızın sürdürülen bir öğretim programının kapsam etkililiğinden söz etmek mümkün görünmemektedir. Bu sebeple öğretim programının öğrenmelere ne derece hizmet ettiğini kestirebilmek adına öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Tekin, 1977, 10).

Ölçme-değerlendirme işleminin başta gelen işlevi eğitim çalışmalarının (program uygulaması, yöntem denemesi... gibi) etkililik derecesini belirlemek ve bu etkililiği artırıcı tedbirlere zemin hazırlamaktır. Öğretim programları yalnızca eğitimin öğrenme boyutu ile ilgi olmadığı için, program kapsamında yer alan ölçme değerlendirme boyutunun sadece öğrenme derecesini belirlemeye yönelik olmadığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme; araçların geçerliği ve uygunluğu, varsayımları doğrulama, öğrenme zorluklarını tanıma, ilgiyi canlandırma, rehberliğe yardım, öğretmenin gelişimi çalışmalarına da hizmet eder. İyi uygulanmış bir ölçme-değerlendirme eğitim programına eşlik ederek ve aynı zamanda programı besleyerek eğitim- öğretim etkinliklerini sonucu bilinmeyen bir tekrarlama olmaktan çıkarıp programa ve etkinliklere nitelikli ve sürekli gelişim dinamizmi katar (Yıldırım, 1981, 11-15).

2.1.12 Öğrenme Dönütünün sağlanması

İlkokulun özellikle ilk yıllarında öğrenciler bir şeyler üretmek ve başarılı olmak için çalışır çünkü elde ettiği başarılar sonucunda takdir edilmeyi ve kabul görmeyi bekler bu noktada öğrenme dönütünün sağlanması çok önemlidir çünkü olumlu dönüt sağlandığı takdirde çocuğun kendisine olan öz saygısı artar ve çalışmaya yönelir aksi halde yaptıklarının değersiz olduğuna inanır ve aşağılık duygusuna kapılır (Özdemir ve Sönmez, 2000, 29).

İyi hazırlanmış bir öğretim programı gerek teori gerek uygulama gerekse yönetim boyutunda, kapsamında yer alan bu öğelerin birbirleri ile uygunluğuna ve işbirliğine bağlıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 41). Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle hazırlanan ve ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan programının etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Program, öğrenci merkezli yaparak yaşayarak öğrenme temelli olması sebebi ile her çocuk öğrenebilir; öğrenciler düşünme, sorgulama, iletişim ve etkileşimde bulunma becerileri

edinebilir; milli kimliklerini koruyarak evrensel değerleri içselleştirebilir; sorumluluk bilinci geliştirilen öğrenciler bağımsız karar verebilir; öğrencilerin sosyal duyarlılıkları geliştirilebilir; yaparak ve yaşayarak deneyime dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir; öğrenme öğrenci merkezlidir ve öğrenme bireyin sosyal, biyolojik, duygusal gelişimi ile doğrudan ilgilidir; öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir ilkeleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır (Arslan, 2009, 30-31).

2.2 ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA ROL OYNAYAN ÖGELER

Programlar, eğitilenlerin davranış standartlarından öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar tüm çalışmalara kılavuzluk ederek eğitimin düzenlenmesinde köprü görevi görmektedir (Varış, 1996, 12). Bu görevin etkili bir biçimde yerine getirilmesini sağlayan öğeleri Varış (1996) şu şekilde göstermektedir:

Milli Eğitim

Teori ve Politikası → **Eğitim Programları** → **Öğretim programı uygulayıcıları**

Yönetici
Öğretmen
Öğrenci
Diğer ilgililer

Bursalıoğlu (2005) ise öğretim programının uygulanmasında rol oynayan öğeleri iç ve dış olmak üzere 2 ye ayırarak, iç öğeleri okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan öğeler olarak tanımlamış ve yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, memurlar ve diğer personeli bu gruba dahil etmiştir. Dış öğeleri ise okulun yapısında olmayıp, dolaylı ya da dolaysız programın uygulanmasını etkileyen öğeler olarak tanımlayarak; ana- baba, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütüne dış öğeler arasında yer vermiştir. Her iki kuramcının belirlemiş olduğu öğelerden hareketle eğitim programının uygulanmasında rol alan önemli öğelerin detaylı açıklamalarına araştırmada şu şekilde yer verilmiştir:

2.2.1 Öğrenciler

Öğrenciler okullara yeni ve faydalı bilgiler kazanabilmek bilhassa öğrenmeyi öğrenmek için gelmektedirler (Boydak, 2004, 109). Öğrenmek demek değişmek

demektir dolayısıyla öğrenme bir bireyin yaşantısı sonucu kendinde oluşan bilgi tutum ve davranış değişikliği olarak algılanabilir. Öğrenmeyi öğrenmek ise bireyin değişimi gerçekleştirebilmesi şeklinde açıklanabilir (Saban, 2004, 170). Öğretim programının eksenini ve en önemli ögesi olan öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak amacıyla ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireydir. Programda yer alan tüm eğitim- öğretim etkinlikleri öğrenciye yönelik ve uygun nitelikte düzenlenmelidir. Öğretim programları; öğrencilerin yeteneklerini, farklılıklarını, gelişim özelliklerini ilgi- ihtiyaç ve kabiliyetlerini dikkate alma oranında anlam kazanmakta olup diğer öğeler öğrenci merkeze konularak buna göre düzenlendiğinde programların etkililiğinin ve amaca ulaşma başarısının artacağı söylenebilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 37-38).

2.2.2 Öğretmenler

Öğretim programının ve aynı zamanda programın uygulandığı okulun vazgeçilmez ve önemli bir ögesi olan öğretmen, öğretimin hareket ettiricisi ve düzenleyicisidir. Planlı bir biçimde sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin düzenleyicisi, yol göstericisi, rehberi konumunda bulunan ve programın öğretim boyutu uygulamasındaki en aktif ögesi olan öğretmenlerin rolleri şu şekilde sıralanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 338);

1. Gerekli öğrenme ortamını hazırlamak,
2. Öğrenciyi öğrenme yollarına yönelterek aktif öğrenmeler gerçekleştirmesine rehberlik etmek.
3. Okul ve sınıf ortamını öğrenciler için ilginç ve zevkli hale getirmek.
4. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenleyip öğrencilerin oluşturulan yaşantılara katılmalarına rehberlik etmek,
5. İstenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendirmek,

2.2.3 Okul Yöneticisi

Etkili okullar, etkili öğretim programlarının aktif biçimde yönetimi ile ortaya çıkar. Günümüz okul yöneticilerinin mevzuat bekliliği ve rutin işlere ayırdığı zaman dilimini mümkün olduğunca azaltıp; okulun misyon ve vizyonunu gerçekçi biçimde oluşturması, geleceği çok iyi kestirerek geleceğin bilgi temelli eğilimlerini belirlemesi ve özellikle öğrenmeyi yöneten bir lider olması gerekmektedir çünkü

programların uygulanması sonucunda ortaya çıkan ürün çağın gereksinimleri ve toplumun beklentilerini karşılayacak nitelikte değilse bu durumdan başta program ögeleri olmak üzere tüm toplum zarar görmektedir. Eğitimde kalitesizliğin maliyetini telafi etmek oldukça güçtür ancak eğitimde kaliteyi yükseltmek bir örgüt felsefesidir ve hiç şüphesiz ki bu örgütü yöneten, organize eden ve örgüt üyeleri arasındaki dinamik ilişkiyi sağlayacak olan kişi okul yöneticisidir (Çelik, 2000, 144).

Yaşayan ve dinamik ilişkilerin gerçekleştirildiği büyük örgütler olarak nitelendirilebilecek okulların amaçlarına ulaşmalarında yöneticilere büyük görevler düştüğü bilinen bir gerçektir. Yöneticilerin etkililiği arttıkça okulun ve programın amaçlara ulaşma derecesinin de artacağı söylenebilir. Okulun ve programın etkililiğinden doğrudan sorumlu olan yöneticilerin etkili olması için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir. Bu yeterliliklerin başında da etkili öğretim liderliği davranışları gelmektedir. Öğretimsel kaynak olarak gerekli davranışları sergileyen okul yöneticileri okul örgütünde etkili öğrenmelerin ortaya çıkışını kolaylaştırmaktadır (Taşdan ve Yılmaz, 2006 130, 131). Bir örgütte öğrenmelerin ortaya çıkışında yönetimin ilk sorumluluğu öğrenmeyi teşvik edecek bir iklim oluşturmaktır. Okul yöneticisinin bu aşamada görevi kontrol etmek değil yapıcı diyaloglar oluşturarak deneyim sürecini kolaylaştırmaktır. Öğrenen bir örgütte görevliler bilginin kullanılması araştırılması ve bir araya getirilmesinden sorumludur (Töremen, 2001, 36).

Öğretim programının gerek uygulama öncesi, gerek uygulama aşaması gerekse de uygulama sonrasında sorumluluğu en çok olan kişi okul yöneticisidir çünkü hızla değişen dünyada okulun yapı ve yönetimi bu değişime karşı sabit kalamamaktadır. Okul yöneticisi; küreselleşme, bilgi teknolojisi, örgütsel öğrenme, öğretimsel liderlik, toplam kalite yönetimi gibi yenilikler karşısında yeni roller üstlenmek durumunda kalmıştır. Bunun yanı sıra günümüz öğrenci-öğretmen-veli profili de çağın gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve donanıma sahip olabilmek adına okul ve yönetime karşı çeşitli talep ve isteklerde bulunmaktadır öğretim programının hem bir ögesi hem de yöneticisi konusunda bulunan okul yöneticisinin bu beklenti ve talepleri karşılayabilmesi, okulun ve programın verimliliğini artırabilmesi için sürekli ve artan bir biçimde yeniliklerin en yakın takipçisi olarak kendini geliştirmesi gerekmektedir (Çelik, 2000, 144- 145). Kurumlarda yöneticiler diğer çalışanlardan daha çok yorulurlar ancak onların program doğrultusunda hazırladığı alt yapı ile diğer çalışanlar daha rahat çalışır ve amaca daha hızlı ulaşırlar (Bridge, 2003, 52).

2.2.4 Diğer İlgililer

Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler dışında kalan fakat okul içinde bulunan bu gruba, okulda çalışan memurlar, hizmetliler ve diğer işçiler girer. Okul denilen sosyal sistemin parçalarından birini meydana getirdiklerinden, meslek bakımından eğitimci olmayan bunların dolaylı eğitim görevleri vardır. Okul içindeki bütün öğelerle bir bütün olarak ele alındığında programın işlerliği açısından diğer rollerle ilişkileri olumlu ya da olumsuz olması önemli bir etkidir (Yıldız, 2008, 11-12).

Öğretim programının iyi uygulanması okulun yönetimi ile doğrudan ilgilidir. Okul yöneticisi, kurum içinde çalışan personel tarafından hangi işin ne zaman ve nasıl yapılacağını iyi bir şekilde saptayıp aktif denetlemeler yaptığında programın uygulanışında herhangi bir aksama olmayacaktır (Binbaşoğlu, 1988,143).

2.2.5 Ana- Baba

Öğretim programı tanım içeriği itibari ile okul içinde ve okul dışında yapılan etkinliklerin tümü olarak nitelendirilmektedir. Bu noktada okul dışı etkinlikler kısmında programın uygulayıcı diğer bir ayağının aile olduğu görülmektedir. Okul, öğretim programı uygulamalarının planlı ve gözle görülür bölümüdür. Aynı şekilde bu planın devam ettirilebilmesi ve akışın bozulmaması için aileler programın bilinçli takipçileri olmak durumundadır. “Anne ve babalara düşen sorumluluk, çocuklarının yalnız okuma, yazma ve matematik konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak değil” (Adler, 1998, 159), aynı zamanda çocuklarının okul içindeki ve dışındaki davranışsal ve psikolojik gelişimlerinin programın toplumsal, bireysel ve sosyal hedefleri ile paralel ilerleyip ilerlemediğini de takip etmek ve çocuklarına değer vermektir. Ailede çocuğa verilen değer, onun psikolojik ortamını, okul ve toplum içindeki yerini belirlemektedir. Çocuğun değerini, becerilerini ve yapabileceklerinin neler olduğunu bilmek ana- baba için önemli bir bilgi kaynağı oluşturur ve çocuğun girişken, bağımsız ve becerikli olma yolunda gelişim göstermesi başta ana- baba olmak üzere öğretmenler, yönetici ve çocuğun çevresinde yer alan diğer yetişkinlerin çocuğa; kendini sınaması, deneyler yapması gibi ortamlar sağlamasını gerektirir (Büyükkaragöz ve Musta ve Yılmaz ve Pilten, 1999, 9). Bu açıdan çocuğun ailedeki rolünün okul ortamına yansıtılması büyük önem taşımaktadır. Aile ve okul arasında sağlanan süreklilik, programın hedeflerine etkin ulaşımı ve öğrencinin başarısını artıran önemli bir unsurdur.

Ancak aile-okul iletişiminin temelinde yer alan öğrencinin okul içinde ve dışında gerçekleştirdiği eğitim-öğretim etkinliklerinde etkin aile katılımı kolay ulaşılan bir hedef değildir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, aileleri programın dirik ögesi yapma ve yönetime katma çabalarında kaydadeğer bir ilgisizlikle karşılaştıklarını bildirmektedir. Ailelerin katılımını engelleyen nedenler şunları içerir (Meriwether ve Duyar, 1997, 6.13- 6.14):

1. Ailelerin yeterince zamanı yoktur,
2. Aileler yönetim işleyişine veya program uygulamalarının hangi kısmına katılması gerektiğini bilmemektedir.
3. Aileler, okulun katılım göstermelerini isteyip istemediğinden emin değildir.
4. Aileler katılmalarının gerekli olmadığını düşünürler. Zaten okul yöneticisi ve öğretmenler en iyi olanı bilmektedir.
5. Aileler daha önce katıldıklarında kötü bir deneyime sahip olmuşlardır.
6. Hiç kimse aileleri katılımları konusunda teşvik etmemiştir.
7. Aileler bu katılımı gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedir.
8. Okula davet edildiklerinde çocuğu hakkında olumsuz şeyler duyacağı kaygısıyla okula gitmemektedirler (Yiğit, 2007).

Ailelerin okula karşı gösterdikleri bu çekingen ve pasif tutuma rağmen aile ve ailenin eğitim görevleri hiçbir zaman sona ermeyecektir. Nitekim aile günümüzde de çok önemli bir eğitim kurumudur. Çocuk ana dilini, tutum- davranışlarını, değer yargılarını ailede öğrenir. Sürekliliğin kesintiye uğramaması için ana-babanın eğitim bilincine ulaşmış olması gerekmektedir. Ülkemizde okulların, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri verecek zaman- donanım- öğretmene sahip olmaması, günümüzde okul dışında kendi kendine ve bağımsız olarak öğrenmenin öneminin her geçen gün artıyor olması, okulların bilginin sürekli ve hızlı bir biçimdeki artışını gerektiği gibi izleyememesi, okulların formaliteye dayanan katılımının bazen öğrenmeyi olumsuz etkilemesi sebepleri ile aileler okul ve programdan habersiz yaşamayı bir kenara bırakıp eğitim güçlerini etkili bir biçimde kullanmalı aynı zamanda öğretim lideri olarak tanımlanan etkili okul yöneticilerinin de ailelerin öğrenci eğitimi ve programın uygulanabilirliği açısından okulun yanında etkili bir güç oluşturdukları gerçeğini göz ardı etmeden ailenin bu beceriyi kazanabilmesi adına, çeşitli vesilelerle ailelerin okula gelmeleri için ortamlar oluşturarak öğrenci

sorunlarının paylaşılmasında işbirliğine gidilmesini sağlamalıdır (Yiğit, 2007; Büyükkaragöz ve diğerleri, 1999, 10- 11).

2.2.6 Çevre

Programda ele alınan çevre; programın temel ögesi olan öğrencinin öğrenme sırasında fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden etkileşim içinde olduğu alan ve şartların tümü olarak kabul edilip maddi ve manevi çevre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Maddi çevre olarak kabul edilen; sınıfın aydınlatılması, ısınması, havalandırılması, öğrenci sayısına uygun büyüklükte olması, konuların gerektirdiği uygun araç- gereç, öğretim teknolojileri ve kaynakların yeterince sağlanması gibi durumların yeterliliğinin olumlu yönde olması programın ve dolayısıyla okulun ve program öğelerinin başarılı olmasını sağlayacaktır. Manevi çevre ise program uygulayıcılarının birbirleri ve özellikle de öğrenci üzerinde oluşturduğu psikolojik ortamdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 41). Hoşgörü, sevgi, saygı, karşılıklı güven oluşturulan ve duygusal bağ kurulan bir öğrenme çevresi; korku, baskı, yıldırma ve alayın hüküm sürdüğü bir öğrenme çevresine her zaman tercih edilmektedir.

Çevre, öğretim programı ile gerçekleştirilmek istenen hedefler doğrultusunda düzenlenip, istenilenleri yerine getirme durumunda olduğu kadar programdan ve okuldan bir takım istek ve beklentiler içinde de olabilmektedir. Bu noktada çevrenin beklentilerini sürekli olarak yeniden gözden geçirilmesinde okul yöneticisine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Uygulanan programın uygulama alanı ile bir bütün olduğu düşünüldüğünde programın işlerliğinin çevre ile kurulan ilişkilerin durumu ile pozitif ya da negatif bir ivme kazandığı söylenebilir. Bu ilişkinin kurulmasında bir köprü görevi gören okul yöneticisinin sorumluluklarını; çevre kalkınması, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretim programlarının yorumlanması, çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesi, diğer kuruluşların rolünün yorumlanması, çevresel değerlerin öğretim kadrosuna yorumlanması, okul ile çevre arasında iletişimin kurulması şeklinde belirtilebilir. Program- yönetim ve çevre ilişkisinin sağlıklı bir biçimde kurulmasındaki amaç okulun ne yaptığı ve ne yapmadığı konusunda çevrenin aydınlatılmasıdır. Bu sorumluluk bir başka sorumluluğu oluşturmaktadır. Bu ikinci sorumluluk, okuldaki eğitim programının değerlendirilebilmesi için gerekli ortam ve yöntemlerin hazırlanmasına yöneliktir. Bu şekilde okul var olan programı daha ayrıntılı yorumlayacak ve bu durum programın geliştirilme aşamasına yansıtacaktır (Aydın, 1991, 176- 178).

2.3 ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

Okul müdürlerinin okul paydaşlarına ve öğrencilerin öğrenmelerine en iyi şekilde liderlik etmeleri için uzun yıllardan beri sürekli olarak çalışmalar yapılmış ve farklı liderlik tarzları araştırılmıştır. Birçok farklı liderlik tarzları vardır. Bu liderlik tarzlarından hizmetkar liderlik yapan okul müdürü; birlikte çalıştığı öğretmenleri her zaman ön planda tutan, çalıştığı ekibin bir parçası olan ve herhangi bir beklenti içine girmeden gerekli kaynakları sağlayan bir yöneticidir (Black, 2010). Dönüşümcü liderlik üzerinde en çok durulan ve çalışılan liderlik tarzlarından biridir ve dönüşümcü lider olan okul müdürleri daha çok okul koşullarının iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yapar. Ayrıca dönüşüm lideri olan okul yöneticisi ortak bir vizyon oluşturarak okulu değişimini sağlamak ve kapasiteyi artırmak için sürekli çalışmalarda bulunur. Etkileşimsel liderlikte ise okul liderleri; örgütsel hedefler, yapılara ve sisteme göre hareket eder. Öğretimsel lider olan okul yöneticileri eğitimde başarının artırılması ve öğrenci gelişiminin sağlanmasına yönelik çalışmalarda bulunur. Okul lideri olan yönetici, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin etkililiğini artırmak için çalışır (Hallinger, 2003; Stewart, 2006; Lumpkin, 2008; Akt. Perry, 2013, 13-14).

Okul içinde barındırdığı tüm unsurları ile birlikte büyük bir örgüttür ve bu örgütün öncelikli görevi, örgütün oluşum sebebi olan öğrencilerin anlayarak öğrenmesi ve yaşama tam donanımlı hazırlanmasıdır. Bu görevin aksatılmadan ve üst düzeyde yerine getirilmesinde en büyük yetki ve sorumluluğa sahip olan okul yönetim birimi; öğretim programının en etkili şekilde uygulanması, öğretmenin izlenmesi, öğrenci gelişiminin öğretmen-aile işbirliği doğrultusunda izlenmesi ve olumlu öğretme-öğrenme ikliminin yaratılması görevlerini yerine getirmekle sorumludur (Bridge, 2003, 61). Okul yönetiminin önemi aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin temel görevi “okulu eğitim amaçları çerçevesinde” (İlgar, 2000, 14), toplumun ve bireyin amaçlarına uygun yaşatmaktır ki ayrıca okul yönetiminin önemi okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğundan da kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 1972, 6). Okul yöneticiliğini herhangi bir yöneticilikten ayıran etkenler bulunmaktadır. Burada yapılacak işler eğitimden soyutlanarak düzenlenemez. Okul yönetiminin kapsamına giren her işin eğitsel bir ölçüsü ya da çerçevesi olması ve öğrenci açısından onun iyiliği düşünülerek

gerçekleştirilmesi gerekmektedir çünkü okulların var olma sebebi bizzat öğrencinin kendisidir (Binbaşıoğlu, 1983, 133).

Okulu yönetmek, diğer örgütleri yönetmekten daha karmaşık ve zordur çünkü yönetimin temel unsurunu insan kaynakları oluşturmaktadır ve bu kaynakların büyük bir kısmı uzman olup bu uzman kadronun birçoğunun okul yöneticisinden daha fazla eğitim almış olmaları mümkündür. Böyle bir durumda hem sistemin hem de yöneticinin, değişen şartlara uygun olarak yılların getirdiği yanlış alışkanlıkları ve yönetim kriterlerini bilimsel çerçevede ele almaları ve “başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanır hale gelmeleri” gerekmektedir (Erdoğan, 2006, 136). Bu yenilenme ve değişimi gerçekleştirmek isteyen okul yöneticisinin liderlik vasfına özellikle de öğretim liderliği özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Boz, 2003, 20). Örnek okullarda etkili bir öğretimsel liderlik yaklaşımının temelinde işbirliği, diyalog ve dahil olan herkesin kişisel katılımı yer almaktadır. Okul yöneticileri liderlik rollerini, hedeflerine ve odaklarına eğitimi dahil edecek şekilde inşa ederler. Eğitimi denetleme (gözlemleme) okul yöneticisinin rollerinden biridir. Diğer ana unsurlar planlama, iş birliği, uygulama ve dönüt vermeyi içerir (Jita, 2010).

Alanyazında ‘öğrenen okul’, ‘etkili okul’, ‘mükemmel okul’ , ‘nitelikli okul’ kavramlarına oldukça sık rastlanmakla birlikte okullar için yapılan bu tanımlamalarda ortak nokta olarak bu okulların yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerine sahip olmaları gerekliliği göze çarpmaktadır. Etkili okullarda öğretim liderliği akımı 1980’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen faaliyetlerde sergilediği kritik odak davranışlar kadar okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları da büyük bir önem taşımaktadır. Amaç öğretim yöntemlerini standartlaştırmak ve böylece öğrenci başarısını artırmaktır. Öğretim lideri olarak müdürün bir takım görevleri bulunmaktadır bu görevler; öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmek ve geliştirmek, müfredat ve akademik başarı odaklı bir misyon ve set hedeflerini geliştirmek, programın izlenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla öğretim programı yönetmek, "pozitif öğrenme iklimini oluşturmaya teşvik etmek ve son olarak, akademik başarıyı teşvik etmek amacıyla öğretmenler için destekleyici bir çalışma ortamı sağlamaktır. Öğretimsel liderlik felsefesine göre okul yöneticilerinin temel müfredat ve öğretim ile ilgili uzman kişiler olması ve personeli ile etkili iletişim kurabiliyor olması gerekmektedir (Childers, 2013, 28-29).

Farklı kuramcılarının öğretim liderliği ile ilgili oluşturdukları tanımlar, belirledikleri özellikler ve öğretim liderliğinin davranış boyutları bazıları kaynaklarda şu şekilde yer almaktadır;

Andrew ve Soder (1987), etkili öğretim liderini; okulda fark edilir bir şekilde bulunan, kaynak sağlayıcı, öğretimsel kaynak ve iletişimci olarak tanımlamaktadır. Temel öğretim tekniklerini, programı ve değerlendirmeyi vurgulayan öğretim lideri, öğretmen ve öğrencilerin okuldaki günlük aktivitelerine yön verir. Genellikle eğitim liderliği, öncelikle eğitim programına, akademik başarıya ve öğretme süreci sorunlarına öncelik veren bir liderlik yaklaşımıdır. Kaynakçada etkili liderler, genellikle eğitim ortamındaki herhangi bir problemi tanımlayan ve eğitim hedef ve amaçlarını belirleyen program liderleri olarak bilinmektedirler (Griffin, 1993, 35). Bu liderler, ayrıca yüksek akademik standartları da desteklemekte ve eğitim personelinin değerlendirilmesine ve denetimine de önem vermektedirler. Bunun yanı sıra, eğitim programlarını planlayıp değerlendirmekte ve öğrenme için olumlu bir iklim yaratmaktadırlar. (Sotirofski, 2011).

Hallinger ve Murphy (1986) tarafından yapılan araştırma öğretimsel liderliği; liderlik işlevleri ve liderlik süreçlerinden oluşmuş iki boyutlu bir yapı/ kurgu olarak kavramsallaştıran bir çerçeve sunar. Tanımlanan liderlik işlevleri şunlardır: Okul hedeflerini şekillendirmek ve iletmek, yapıyı denetlemek ve değerlendirmek, müfredatı koordine etmek (düzenlemek), yüksek akademik standartlar ve beklentiler geliştirmek, öğrenci gelişimini takip etmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimini önyak olmak, öğretim zamanını korumak, öğrenci ve öğretmenler için teşvikleri /güdüleyicileri geliştirmek. Hallinger ve Murphy tarafından belirtilen liderlik süreçleri iletişim, karar verme, çatışma yönetimi, grup süreci, değişim süreci ve çevresel etkileşim olarak tanımlanır.

İlgar (2000) öğretim liderliğini, eğitim girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen, sorumluluğundaki insan ve insangücü dışındaki kaynakları nasıl kullanacağını bilen kişi olarak nitelendirirken, lider yöneticinin; teknik bilgi- beceri, beşeri bilgi- beceri, analitik bilgi- beceriye sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu becerilere sahip olan yönetici hem yönetim hem eğitim alanında bilgi ile donatılmış, okul örgütünü yakından etkileyen yakın ve genel çevredeki diğer kişilerle iletişim kurmada onları motive etmede- geliştirmede- yetiştirmede- etkilemede bilgi ve yeteneğe sahip, gelecekte karşılaşılabilecekleri problemler ve olayları tahmin edebilecek niteliklere sahiptir (İlgar, 2000, 65-66).

Amerika’da yapılan bir araştırmaya göre ise lider yöneticinin sahip olması gereken özellikler; etkili bir karakter yapısı, maliye ve hesap işlerinde yetenek, yönetim ve icra yeteneği, kişilik, eğitimsel önderlik, grgsel yetenek, toplum nderliği, hitabet, kültür, yazarlık, evli ve çocuklu olma olarak sıralanmıştır (Binbaşıoğlu, 1988, 130).

Liderlik kavramı etkili okulların önemli bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır ve alanyazında da liderlik kavramı etkili okul ve etkili organizasyon tanımları içinde önemli bir yere sahiptir. Lider olan okul müdürleri sürekli olarak liderlik yeteneklerini geliştirmek ve bu yeteneklerini uygulayabilecekleri alanları artırmak için sürekli çalışır ancak bu geliştirme çalışmaları sadece okulun üst yönetim liderlik performansını veya liderlik sorumluluklarını arttırma ile sınırlı değildir. Etkili okul müdürü, okulda çalışan ve okul ile bağlantılı olan herkesin liderlik yeteneğini geliştirmeye çalışır. Okul müdürleri, okulun diğer paydaşlarına göre farklı özelliklere sahip olmalarına rağmen birçok mesleki özelliği paylaşır hemen hemen tüm okul müdürleri öğrencilerin öğrenmelerini sağlamanın ve okulda öğretimin iyileştirilmesinin önemini kabul etmiş ve dile getirmişlerdir. Etkili okul müdürü kavramı içinde; deneyim, yetki, eğitim prensipleri ve uzmanlık olgularını barındırır (James ve Connoly ve Dunning ve Elliott, 2006, 88-89).

Etkili ğretim liderliği özelliklerine sahip olan okul müdürleri, liderliğini yaptığı okul personelini ve öğrencileri motive ederek ulaşılacak hedeflerin aydınlatılmasına yardımcı olur. Yönettiği programın ve lideri olduğu okulun tüm paydaşlarını (ğretmen, veli, ğrenci, diğer ilgililer) birer takım yesi olarak görüp üyelerin kendi potansiyellerini tam olarak fark etmelerini sağlayarak üyelerin kendine olan güvenlerini yükseltirler (etin, 1998, 41).

Lider okul yöneticisinin özellikleri ile ilgili bir diğer kuramcı Robbins yöneticinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Robbins, 1994, 454);

1. İletişim kurabilmeli: Açıklanan kararlarla ve tedbirlerle takım elemanlarını (okul personeli) korumalı, problemler ve kısıtlamalar hakkında dürüst olmalı,
2. Destekleyici olmalı: Takım elemanlarının düşüncelerini teşvik etmeli, desteklemeli,
3. Saygılı olmalı: Takım üyelerini gerçek sorumluluklarla görevlendirmeli ve düşüncelerini dinlemeli,
4. Tahmin edebilir olmalı: Günlük işlerinde tutarlı olmalı, vaatlerinde açık olmalı ve vaatlerini yerine getirmeli,

5. Adil olmalı: Gerektiği yerde güven vermeli, objektif ve tarafsız olmalı,
6. Yeteneklerini göstermeli: Teknik ve profesyonel yeteneklerini göstererek takım elemanlarının saygı ve takdirini kazanmalı.

Belirtilen kuramcılarının öğretim lideri olarak okul yöneticisi ile ilgili belirlemiş olduğu özellikler doğrultusunda başlıca özellikler şu şekilde özetlenebilmektedir (Şişman, 2002, 153- 154):

1. Bir eğitim ve öğretim lideridir.
2. Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir.
3. Güçlü, yazılı – sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir.
4. Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar.
5. Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar.
6. Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir.
7. Açık okul kuralları belirler ve uygular.
8. Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.
9. Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir.
10. Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar.
11. Okul programının oluşturulmasına değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder.
12. Öğretim ve öğrenme ile ilgili her türlü kaynağı ve ortamı hazırlar,
13. Öğrenci gelişimi ve başarısına yönelik sık değerlendirmeler yapar.
14. Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili biçimde kullanılmasını sağlar.
15. Başarının ödüllendirilmesini ve başkaları tarafından tanınmasını, bilinmesini sağlar.
16. Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar.
17. Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar.

Etkili öğretim liderinin sahip olması gereken kişisel özellik ve beceriler incelendiğinde bu özelliklere sahip olması gereken okul yöneticilerinin kişisel ve sosyal ilişkiler kurmada oldukça başarılı kişiler olmaları gerektiği söylenebilir. Bu bireyler kendilerini gerçekleştiren birey olma özelliklerini taşıyan bireyler olarak da adlandırılabilir. Kişisel özellik ve becerilerini etkili bir biçimde kullanabilen okul yöneticisinin; öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personelle olan ilişkilerinin eğitim-

öğretim ve yönetim açısından oldukça verimli olabileceği düşünüldüğünde öğretimsel liderliğin bu boyutunda yer alan özelliklerin okul yöneticileri tarafından birer birer içselleştirilip uygulamaya dönük hale getirilmesi gerekmektedir. Etkili bir lider olarak okul yöneticisinin belirlenen tüm özelliklere sahip olması uzun bir süreç gerektireceği gibi bu özelliklerin bir ya da daha fazlasından yoksun olduğu halde başarılı olduğu gözlemlenen okul yöneticileri bulunmaktadır. Ayrıca çalışılan çevrenin özellikleri ve yapılan iş de yöneticiden farklı özellikler bekler.

Okul yöneticisinin öğretim lideri olarak sahip olması gereken özellikleri davranış haline dönüştürmesi “okul yönetiminin işlevleri olan; eğitim programlarının uygulanışını, öğrenme ikliminin oluşturulmasını, öğrenci-öğretmen işlerinin düzenli takibini, işgören hizmetlerini, okulun örgütsel ve eğitsel amaçlarını, etkili biçimde gerçekleştirmesini” sağlayacaktır (Başaran, 2000, 84). Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan “Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderliklerine Karşı Algıları” adlı çalışmada amaç okul müdürlerinin öğretimsel liderliği kullanma miktarlarının öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesidir. Bu araştırma sonucunda, öğretmenler için müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını kullanma algıları müdürlerin algılarına göre çok düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmelerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Lider okul yöneticisinin öğretim liderliği davranış boyutları eğitim kuramcıları tarafından belirli başlıklar altında toplanmıştır. Hallinger tarafından geliştirilen öğretim liderliğinin davranış boyutları; “okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme” olarak üç temel kısımda incelenmiştir (Akgün, 2001, 32-38). Şişman (2002) öğretim liderliği davranışlarını; okulun vizyon ve misyonunu belirlemede liderlik, eğitim ve öğretimin amaçlarının belirlenmesinde liderlik, öğrencilerle ilgili standartlar oluşturmada liderlik, okul programının yönetiminde liderlik, okulda zaman yönetiminde liderlik, okul kadrosunun geliştirilmesinde liderlik, okul kültürünün ve ikliminin oluşumunda liderlik ve okulun çevresiyle ilişkilerinde liderlik olarak sınıflandırmıştır (Şişman, 2002, 143-152).

Öğretimsel liderliğin davranış boyutları ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmalar sonucunda yapılan sınıflamalar doğrultusunda yazarlar ve

araştırmacıların ulaştığı farklı sonuçlar olsa da genel olarak bazı maddeler üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Araştırmacılar davranış boyutlarını belirlerken okul vizyonu ve misyonu, program yönetimi, okul iklimi geliştirilmesi, öğretim süreci, öğrenci gelişimi akademik başarı boyutları üzerinde durmuşlardır. Okulun temel görevinin, öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğu kabul edildiğinde okullarda etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak öncelikli olarak lider konumundaki okul yöneticisinin görev ve sorumluluğu dahilindedir bu nedenle okul yöneticisinin temel ilgisinin, program ve öğrenme konuları üzerinde olması ayrıca okulda geçen zamanının büyük bir kısmını eğitim-öğretim ile ilgili konulara ayırması beklenmektedir (Şişman, 2002, 142).

Öğretim liderliğinin davranış boyutları ile ilgili araştırmacıların üzerinde fikir birliğine varmış oldukları boyutlardan ilki olan okul misyonunu ve vizyonunu tanımlama boyutu ile ilgili olarak öğretim lideri olan okul yöneticisinin, yönetimini üstlendiği okulda neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması, bunun bütün üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir. Söz konusu vizyon ve misyon, okulda gerçekleştirilecek her türlü eylem ve etkinliklere yol gösterir, insanları motive eder, okul kaynaklarının (para, zaman, insan gücü vb.) kullanımında belirli bir sıra ve öncelik oluşturur. Eğitim programı yöneticisi olarak okul yöneticisi gerekli eğitimsel liderliği sergilemeli, kurumlarında öğrenme ve öğretme ile ilgili tüm çalışmalarını gerçekleştirebilecek bir örgüt ve öğrenme iklimi yaratmalıdırlar (Bridge, 2003, 59), çünkü okulda olumlu bir öğrenme havasının oluşturulmasından öncelikle okulun lideri sorumludur. Okulda sağlıklı bir ortam oluşturmak için, okul yöneticisinden beklenen davranışları şöyle belirtilmektedir: Öğrenme çevresinin yaratılması, çocukların öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, uygun bir öğretim programının geliştirilmesi, personelin geliştirilmesi, öğrenme çevresinin yaratılması için toplum kaynakları ile işbirliği etme, bina yönetimi, finans yönetimi (Balcı, 2002, 118).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin, okulun vizyon ve misyonunu açıkça tanımlamasını sağlamakla kalmayıp, bunun öğrenci, öğretmen, veliler ve toplum tarafından paylaşılmasını gerçekleştirecek durumları da hazırlaması gerekir. Gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okulların da öncelikli olarak ulaşmak istedikleri temel amaçlara sahip olması beklenmektedir. Bir okul için belirlenen amaçlar, gerçekleştirilmek istenen misyonu ve vizyonu kapsamalıdır. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı

toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapısı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004, 76- 78).

Okul yöneticisi; okulun sahip olduğu bütün kaynakların sağlanması, dağıtılması ve planlanmasından sorumlu olan kişidir. Kaynak kullanımında önem derecesi yüksek olandan az olana doğru yapılacak olan bir sıralama kaynakların etkili ve ekonomik kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Okul binası, çalışanlar, araç- gereç, bütçe, zaman kullanılacak olan kaynakların başında gelmektedir. Etkili bir yöneticinin okulun sahibi olduğu kaynakları kullanırken etkililik ve verimlilik ilkelerini göz önünde bulunduran yönetici olduğu söylenebilir (Şişman, 2004, 81- 82).

Öğretimsel liderlik, ‘öğretme’ nin ve ‘öğrenme’ nin her an daha ileriye ve daha güzele gideceği bir kültürün oluşturulması olarak görülür (Bridge, 2003, 59). Böyle bir kültürün oluşturulabilmesi adına okul lideri olarak tanımlanan okul yöneticilerinin ‘öğrenmeyi yönetme’ kavramı üzerinde durarak sürekli olarak öğrenmeyi gündeme almaları ve öğrenme süreçlerini kurumsallaştırarak programın aktif işlerliğini sağlamaları gerekmektedir (Slocum, Mc Gill, 1994, akt. Töremen, 2001, 36). Eğitim programının etkili bir biçimde uygulanmasında en büyük sorumluluk okul yöneticisindedir. Okul yöneticisi; eğitsel amaçları eğitim işgörenlerine ve ana- babalara açıklamakla, eğitim programının uygulanmasını engelleyen sorunları ortadan kaldırmakla, öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlamakla,, eğitim sürecini denetleme ve değerlendirmeye görevlidir (Başaran, 2000, 151). Türkiye’de okul çağındaki nüfusun çokluğu yanında, eğitim kurumlarımızda sosyal, ekonomik, kültürel ve politik kaynaklı birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunlar içinde okul yöneticiliği daha bir önem kazanmakta ve liderlik niteliklerine sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Özmen ve Batmaz, 2006, 105-106).

2.3.1 Öğretim Programlarının Yönetimi

Eğitim; eğitim politikası, finansmanı, eğitim programı, pedagoji ve bir takım ideolojilerin iç içe geçtiği arenalardan biridir bu sebeple eğitim hem neden hem sonuç, hem belirleyici hem de belirlenendir (Apple, 2004, 97). Öğretim programı yönetimi kurumun tüm üyelerinin etkinliklerinin koordine edildiği ve kaynakların en iyi şekilde kullanılmaya çalışıldığı uzun bir süreçtir (Bridge, 2003,7).

Amaçlı bir işbirliği olan program yönetimi, büyük bir örgüt olan okulun ve programın işlerliğini sağlayacak yönetsel etkinlikleri (kaynakların bir araya getirilmesi, program ögeleri arasında eşgüdümün sağlanması, izlenecek yöntemler, denetimler), “ derslerin öğretmenlere göre dağılımı, yıllık- haftalık-günlük ders planlarının ve programlarının yapılması, eğitsel kol, kutlama ve anma etkinliklerinin planlanması, öğretimi destekleyecek nitelikte olan araç-gereçlerin kullanımı ve okul aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi birçok etkinlikleri” içermektedir (Erdoğan, 2006, 212). Etkili liderlik ve yönetim özelliklerine sahip olan okul yöneticisi, program yönetiminde okulun diğer ögeleri ile birlikte kurallar oluşturarak bu kuralları sürekli olarak geliştirir. Kurallar; kaynakların eşgüdümlenmesinde, yönetimin kolaylaşmasında ve programın uygulanmasında rol alan ögelerin çalışmalarının amaca uygun biçimde gerçekleştirilmesinde oldukça düzenleyici bir rol oynamaktadır (Atasoy, 1998, 230-231).

Bir okul müdürünün öğretim programının yönetimi alanında başarılı olabilmesi şu davranışları göstermesine bağlıdır (DDE, 1998; CCSSO,1996):

1. Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısının yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
2. Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
3. Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
4. Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik etmek,
5. Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
6. Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
7. Program ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
8. Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
9. Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
10. Okul vizyon ve misyonu ile tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,

11. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmak,
12. Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
13. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,
14. Kendisi de dahil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
15. Öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek,
16. İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
17. Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,
18. Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.

Bazı okul yöneticileri başta öğretim programının uygulanmasına yönelik olmak üzere okul içinde ve dışında yapılan tüm çalışmaları ayrıntılı bir biçimde planlayıp çalışmaların planlandığı gibi gerçekleşmesini amaç edinirken bazı okul yöneticileri de planın süreçteki işlerliği ile ilgilenmeyip yönetimde sadece mevzuat işlerliği ve okulun fiziksel donanımı ile ilgilenmeyi tercih eder (Deniz, 2004, 262). Öğretim lideri olarak etkili bir okul yöneticisinin programın stratejik ve operasyonel yönetimini birlikte sürdürmesi “yönetim sürecinin öğelerini oluşturan; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdüm, değerlendirme süreçlerinin sarmal bir biçimde gerçekleştirilmesini ve programın başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Erdem, 1998, 25).

2.3.1.1 Stratejik yönetim

Öğretim programı yönetimi uzmanlık gerektiren bir süreçtir bu sebeple okul yöneticisinin bu sürecin daha kapsamlı, nitelikli ve bilimsel olarak yapılmasını sağlamak amacı ile uygun stratejileri belirleyerek okulun yapılmasını gerçekleştirmesi gerekmektedir. Programın stratejik yönetimi sürecinde; Ulaşılabilecek amaçların neler olduğunun kesin bir şekilde belirlenmesi, amaçlara ulaşmak için hangi eğitimsel içerik- etkinlik ve deneyimlerin sağlanacağını belirlenmesi, oluşturulan eğitimsel içerik- etkinlik ve deneyimlerin nasıl organize edileceğinin ayrıntılı planının oluşturulması, belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını

belirlemek amacı ile hangi kriter- ölçüt ve durumların kullanılacağı (Erdoğan, 2006, 212), ilerlemenin nasıl olacağını ve amaçların nasıl başarılacağını planlama (Bridge, 2003, 57), sorularının okul yöneticisi ve uzman kadro tarafından ayrıntılı bir biçimde cevaplandırılarak yönergeler haline getirilmesi gerekmekte ve büyük değişimlerin ayrıntılarda başarıya ulaşma ile gerçekleşeceği göz ardı edilmemelidir (Deniz, 2004,203). Bir başka deyişle önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol (Karacan, 1789), olarak tanımlanan stratejinin okul ve program yönetimindeki etkin belirleyiciliği; okul yöneticisinin gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun planını, liderliğini yaptığı uzman kadro ile birlikte yaparak yönetmiş olduğu eğitim kurumunun amacını, varlık nedenini sürekli sorgulayarak etkili cevaplar bulduğunda ortaya çıkmaktadır (Deniz, 2004, 202,205).

2.3.1.2 Operasyonel yönetim

Elde edilecek sonuç için alınan önlem ve yürütülen işlerin tümü olan programın operasyonel yönetimi bir nevi saha çalışması, teorinin pratiğe ya da stratejinin uygulamaya dönüşümü şekli olarak algılanabilir. Bir okulda programın operasyonel yönetim boyutunda okul müdürünün sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır (James ve diğerleri, 2006, 89-91):

Okul Müdürü öğretim deneyimine sahip olmalıdır: Okul müdürlerinin mesleki deneyimleri oldukça kapsamlıdır. Bu deneyim uzun süre aynı okulda bulunmuş veya çalışmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Uzun süreli öğretmenlik deneyiminin ardından okul müdürü olan öğretmenlerin eğitim uzmanlığı ve eğitim vizyonlarında herhangi bir kısıtlanma ve daralma olmamaktadır. Öğretmenlik vasıflarını sürdürebilen bir başka deyişle öğretimsel liderlik yapabilen okul müdürleri; eğitim konularında sağlam bir kavrayışa, eğitim uygulamaları ile ilgili kullanılan genel terimlerle ilgili bilgiye, etkili öğretme ve öğrenme ile ilgili gelişmeler hakkında bilgiye sahiptir.

Okul Müdürü hatırı sayılır derecede otoriterdir: Okul müdürü okul içinde üstlenmiş olduğu tüm rollerde büyük bir otorite sahibidir. Okul müdürlerinin sahip olduğu otorite; deneyim, uzmanlık, çaba gibi birçok öğeden kaynaklanır ve bu otorite okulla bağı olan herkes tarafından tanınmış ve kabul edilmiştir. Okul müdürü içsel bir güç, temel bir güdü ve halihazırda büyük bir enerjiye sahiptir. Otoritelerini yerinde ve ölçülü kullanan okul müdürleri okul çevresinde de tanınır, saygı duyulur ve öğrenciler tarafından da kabul görür.

Okul Müdürü'nün eğitimsel değerleri, idealleri, inançları çok önemlidir:

Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler açıkça gösteriyor ki okul müdürünün çalımları; sahip olunan güçlü eğitimsel değerler, inanç ve idealler ile desteklenmektedir. Bu ilkeler yüksek düzeyde bir eğitimsel görüş ve bağlılığın temelidir. Okullarda güçlü ilkeler oluşturmak müdürlerin ortak özelliğidir. Okul müdürleri belirledikleri ilkeler doğrultusunda öğrenciler için, çok yüksek standartlar, beklentileri ve istekleri oluşturur, öğrencilerinin okul içi ve okul dışındaki aktivitelerde göstermiş oldukları başarıyı ve öğrencilerin davranış gelişimleri sonucunda ortaya çıkan olumlu gelişmeleri takdir eder. Okul müdürlerinin sürekli olarak başkalarını etkinleştirmek gibi güçlü bir arzuları bulunmaktadır. Başarı gösteren veli ya da personeli takdir eder.

Okul Müdürü önemli liderlik hünerine sahiptir: Gözlemler ve okul topluluğunu oluşturan paydaşlarla yapılan görüşmeler açıkça okul müdürlerinin önemli bir liderlik yeteneğine sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Okul müdürleri ortaya çıkan durum ve olayları geniş bir bakış açısı kullanarak çözebilme yeteneğine sahiptir ve karşılaştıkları çok çeşitli durumlara adapte olurlar. Okul müdürünün çalışmalarında rahat olması onların doğru okullarda çalıştığının bir göstergesidir. Etkili okul müdürleri çalıştığı ortama adapte olur ya da ortamı kendi hedefleri doğrultusunda adapte eder. Bu durum müdürlerin okul ve okul paydaşları ile bütünleşmesini ve ortaya etkili bir eğitim faaliyetinin ortaya çıkmasını sağlar.

Okul Müdürü bir dizi önemli liderlik yeteneğine sahiptir: Eldeki tüm verilere göre okul müdürü iyi bir sınıf öğretmenidir bu nedenle hangi öğrencinin nasıl öğrenebileceği konusunda doğru uygulamalar yapılmasını sağlar. Bir öğretmen olarak sahip oldukları deneyimlik ve ımanlık doğrultusunda okul müdürleri, öğretmenlere derslere hazırlık ve öğretimi geliştirme çalışmaları konularında esneklik sağlar. Ayrıca beklenmedik nedenlerden dolayı okulda bulunamayan öğretmenlerin olağan ders planını uygulayabilir. Okul müdürü gelişimin ve değişimin sonuçlarını önceden tahmin edebileceğini bir öğretmen şu şekilde dile getirmiştir: "Sizden önce yuvarlak köşeleri o görür". Okul bütçesini etkili bir biçimde yönetir. Okul müdürü finansal kaynağı okul yararına kullanmak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak hususunda oldukça beceriklidir.

Okul müdürleri çalıştıkları okulda programın operasyonel yönetimi boyutunda aktif bir biçimde; öğrenciler, öğrencilerin aileleri, okulda çalışan öğretmenler, diğer personel ile ilgili derinlemesine bilgi sahibidir. Okul müdürü; yönlendirir, liderlik

yapar herkesi aynı amaçta toplar. Gelişim için sürekli bir ivme sağlar, oyun alanı oluşturur, zaman ayırır, zahmete girer, çaba gösterir. Fırsat sağlar, her şeyi bilir, disiplin yanlısıdır, öğrencileri tanır, okulun iyi tanıtıldığından emin olur, başarıyı kutlar.

Programın ve okulun hedeflerine belirlenen stratejiler doğrultusunda ulaşmayı hedefleyen okul yöneticisi, programın operasyonel yönetimini gerçekleştirirken (Erdoğan, 2006, 213);

1. Okulda verilen bütün dersler ve konular arasında bir bütünlüğün kurulmasına dikkat eder.
2. Okulun, sınıfların, derslerin, temaların temel amaç ve kazanımların geliştirilmesinde koordinasyon ve bütünlük sağlar.
3. Sınıflar bazında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim arasında sistematik bir sıra ve bütünlüğün kurulmasına özen gösterir.
4. Okulda gerçekleştirilen eğitim- öğretim etkinliklerinde; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel ürünlerin elde edilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasını sağlamalı bu anlamda eğitim- öğretim süreçlerinin bilgi, beceri, değer ve davranış düzeyinde ürünler sunmasını sağlayıcı ve kontrol edici çalışmalar yapar.
5. Amaçlara planlandığı şekilde ulaşmak için eldeki kaynakları (insan kaynakları, zaman, materyal, vb.) organize eder (Bridge, 2003, 57).
6. Süreci denetler (sonuçları programa göre ölçe değerlendirme işlemine tabi tutarak gerektiğinde düzeltici önlemler alır) (Bridge, 2003, 57).

2.4 Okul Müdürünün Öğretim Programlarının Yönetimi İle İlgili Görevleri

Son yıllarda ilköğretim okullarında ders ya da öğretim programı koordinatörlüğü rolü nitelikli öğrenme ve öğretme yönetiminde etkili bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Campell (1985) oluşturduğu modelde öğretim programı liderlerinin öğretim programlarını becerilerini ve bireylerarası iletişim becerilerini biraraya getirmeleri gerekliliğini ortaya koymuştur.

Program Becerilerine sahip okul müdürleri eğitim ve öğretim dahilindeki konu bilgisini sürekli olarak günceller, kavramsal yapılar ve yöntemler hakkında bilgi sahibidir. Okul müdürü bir etkili bir çalışma programı hazırlar ve bu planın uygulama, devam ettirme ve etkililiğini belirleme aşamalarını yönetir. Okul müdürü kullanılan çeşitli materyaller ve yaklaşımların konular üzerindeki farklılaşmalarını

ayırt eder ve bu yaklaşımların öğrenci gelişim evreleri ile ilişkilendirilmesini sağlar. Program ve öğrenci yetenekleri arasında bir eşleşme sağlar. Program liderliğinin Campell tarafından belirtilen diğer bir bölüm olan kişilerarası iletişim becerileri, okul müdürünün meslektaşları ve diğer yetişkinlerle olan iletişiminde sahip olması gereken beceri ve özelliklerdir. Sosyal beceri sahibi olan okul müdürleri meslektaşları ile birlikte çalışır, tartışma gruplarına liderlik eder, meslektaşları ile birlikte öğrenir, meslektaşlarının çalışma ortamında kendilerini daha güvende hissetmesine yardımcı olur, göreve yeni başlayan öğretmenlere tavsiyelerde bulunur (Campbell, 1985, 53, Akt. Neill ve Kitson, 1996).

Okul yöneticisinin asıl görevi öğretim programını yönetmektir. Öğrenci, işgören ve parasal kaynakların, genel hizmetlerin yönetimi öğretim programının etkili uygulanmasına ortam hazırlayan ve destek veren işlevlerdir (Başaran, 2000, 142). Bilginin ezber olmaktan çıkarılıp yapılandırıldığı, eğitim- öğretimin öğrencilere yalnızca bilgi sunmadığı uygar bir toplumun yaratıldığı ve toplum içinde hayata uymuş insanların yetiştirilmesinin (Yamaner, 1999, 27), hedeflendiği bir öğretim programı, öğretim lideri olan okul yöneticisinin program yönetimi görevlerini tek tek ve aynı zamanda programın bütünlüğünü koruyacak şekilde yerine getirdiğinde etkisini gösterecektir. Şişman (2004) okul programlarının yönetilmesinde öğretim liderleri rolünü gerçekleştiren okul yöneticisinin görevlerini şu başlıklar altında açıklamıştır: 1) Okulda öğretim programlarının oluşturulması 2) Okul programlarında beklentilerin dikkate alınması 3) Okulda programlar arasında koordinasyonun sağlanması 4) Programla ilgili materyallerin sağlanması 5) Programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması 6) Öğrenci gelişim konusunda öğretmenlerle toplantı yapılması 7) Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi 8) Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi 9) Okuldaki zamanın etkili yönetilmesi 10) Sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanılması 11) Öğrenme öğretme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi 12) Öğrencilerle yakın temas halinde olunması 13) Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme 14) Öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturma 15) Öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma 16) Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme 17) Öğrenci başarısının tanımlanması ve ödüllendirilmesi.

2.4.1 Okulda Öğretim Programlarının Oluşturulması

Okullarda program liderlerine büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili okullar ve okul reformları üzerinde yapılan araştırmaların ortak noktası, okul kültürünü ve okul iklimini anlayan ve yönetebilen yöneticilerin olmasıdır. İyi bir okul yönetimi ise açık bir biçimde oluşturulan ve okul şartlarına göre adapte edilebilen bir programın oluşturulması ile sağlanabilmektedir (Milton, 2011, 5). Öğretim programının açıkça oluşturulmuş olması, ulaşılması hedeflenen amaçların en kısa zamanda ve istikrarlı bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Programda yer alacak temel unsurların program uygulayıcıları (öğretmen, öğrenci, yönetici, diğer ilgililer) tarafından açıkça bilinmesi gerekmektedir. Örneğin ABD’de önceden belirlenmiş tek bir milli eğitim programı olmaması sebebi ile ticari olarak hazırlanan ve her eyaletin kendisinin karar verip satın aldığı ders kitapları eğitim programı yerine konan temel unsur olmaktadır (Apple, 2004, 123). Ülkemizde ise eğitim programları merkez tarafından belirlenmiş yetkili ve alanında yeterlilik sahibi kişiler tarafından oluşturulmuş komisyonlarda hazırlanarak ülke içinde yer alan her bir okula sunulmaktadır. Önceden belirlenmiş bir eğitim programının olmayışı kadar programın katı bir merkezîyetçilik ile hazırlanması da toplumun farklı kesimlerden oluştuğu düşünüldüğünde pek de yararlı görünmemektedir. Bu noktada her okulun okul programı oluşturulması boyutunda kendi okul programlarını oluşturabilmede belirli bir ölçüde özerkliğe sahip olmaları gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Kaliteli eğitimin, belirli bir plan ve düzen sonucu gerçekleştirilecek olan öğretim ve etkinlikler sonucunda ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin, öğretim yılı ya da dönem başında ayrıntılı bir yıllık plan veya dönemlik faaliyet planı hazırlaması gerekmektedir (Şişman, 2004, 84).

2.4.2 Okul Programında Beklentilerin Dikkate Alınması

Okul programı; öğrenci, aile - veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici olmalıdır. Okul programında toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar da dikkate alınmalıdır (Şişman, 2007).

2.4.3 Okuldaki Programlar Arasında Koordinasyon Sağlanması

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Başarılı okullarda müdürler, sınıf ve kademeler arasında, program yönünden koordinasyonda önemli rol oynamakta olup öğretmenler arasındaki etkileşimin çift yönlü olmasını teşvik etmektedirler. Okullardaki farklı öğretim kademeleri (örneğin ilköğretim okullarında birinci ve ikinci kademe) ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunlu hale gelebilmektedir. Aksi halde koordinasyon eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, daima başkalarının bir kusuru olarak görülmeye devam edecektir (Şişman, 2004, 85- 86).

2.4.4 Programla ilgili Materyallerin Sağlanması

Okulların ve dolayısıyla eğitim programlarının amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için uygun fiziksel koşulların hazırlanması, okul yöneticisinin görev alanına girmektedir. Öğretim lideri olarak okul yöneticileri okulun maddi kaynaklarını öğretim hedefleri ve program doğrultusunda dengeli biçimde kullanmalıdır zira eğitim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için gerekli materyallerin (araç- gereçler, kitaplar, kaynak kitaplar, bilişim teknolojileri vb.) sağlanamaması ve bu materyallerin uygun bir biçimde kullanılacağı; derslik, deney odası, kütüphane, çok amaçlı salon, eğitsel kol odaları, uygulama bahçesi, oyun alanı gibi eğitim yerlerinin hazırlanmaması halinde etkinliklerden istenilen sonucun alınması oldukça zor görünmektedir (Aydın, 1991, 188?, Başaran, 2000, 204- 209). Bir başka deyişle eğitim programının başarıya ulaşması aktif öğrenme etkinliklerine, aktif öğrenme etkinlikleri ise bu etkinliklerin gerçekleştirilmesine araç olacak uygun materyaller ve fiziksel ortama bağlıdır.

2.4.5 Programda Temel Beceriler Üzerinde Yoğunlaşılması

Programda, öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceri ve alışkanlıklara önem verilmesi ve bunların uygulanması program etkililiği ve yönetimi açısından önem taşımaktadır. Eğitim programında, öğrencilerin ulaşması hedeflenen temel beceriler önceden belirlenerek bunların her bir öğrenciye yüksek düzeyde

kazandırılması amaçlanmaktadır. (Şişman, 2002, 171-172). Yapılandırmacı eğitim sistemine göre hazırlanan ve bu doğrultuda ortak beceri alanlarının oluşturulduğu günümüz programının lideri konumundaki okul yöneticisi, program doğrultusunda belirlenen; eleştirel düşünme becerisine, yaratıcı düşünme becerisine, iletişim becerisine, araştırma- sorgulama becerisine, problem çözme becerisine, bilgi teknolojilerini kullanma becerisine, girişimcilik becerisine, türkçeyi düzgün ve etkili kullanma becerisine sahip, “sorgulayan, eleştirel düşünen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, problem çözebilen, bilgiyi transfer edebilen- uygulayabilen, çözümler yapabilen, çıkarımlarda bulunabilen” öğrenciler yetiştirilmesinde, düzenleyici, yönlendirici, izleyici, müdahaleci görevler üstlenmektedir (İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı, 11-12; Urena, 1988, 51).

2.4.6 Öğrenci Gelişimi Konusunda Öğretmenlerle Olumlu İletişim Kurulması ve Toplantılar Düzenlenmesi

Etkili program liderleri olan okul müdürleri öğretmenlere karşı kısıtlayıcı ve caydırıcı yaklaşımların ve bunun yanısıra göz boyamak amacıyla yapılan hareketlerin eğitim ortamlarına yansıtılmasından kaçınır. Program liderleri olan okul müdürleri; öğretmenler arasındaki profesyonel diyalogu artırmak amacıyla yansıtıcı tartışmalara ortam hazırladığında, akran koçluğu ve işbirliği yaptığında öğretmenleri teşvik etmiş olur (Sherman ve MacDonald, 2008).

Little (2003) öğretim liderlerinin, öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerine saygı göstermesini ve öğretmenleri “teknik öğretmenler yerine entellektüel öğretmenler” olarak görmeleri gerektiğini belirtmiştir (Little, 2003, Akt. Sherman ve MacDonald, 2008).

Etkili okullarda öğretmenler belirlenmiş olan öğretim amaçlarının farkındadır ve öğretim etkinliklerini düzenlerken bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmektedirler. Öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili çeşitli yaklaşımları kullanarak eleştirel düşünen, kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirirler ve kendilerini değerlendirirler. Diğer taraftan etkili okullarda okul yöneticisi öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programlarının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek karşılıklı bir görüş alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucu okul programını geliştirme ya da programda değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini geliştirme vb. konularda çalışmalar gündeme gelerek yeniliklere daha açık yapılanmalar ortaya çıkabilmektedir (Şişman, 2004, 87).

2.4.7 Program Geliştirme İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Program geliştirme çalışmaları okul içinde ve okul dışında birçok öge ile etkileşim halinde bulunduğu için oldukça karmaşık olmaktadır. Bunun için zamana, paraya, fiziki imkanlara ihtiyaç vardır ve çalışmaları ilgili tarafları kapsayacak şekilde organik bir düzen kurularak yürütülmelidir. Programların geliştirilme sürecinde ilgili taraflar olarak; okul kadrosu, aileler, öğrenciler ve toplum temsilcileri kısaca okulla ilgili bütün paydaşlar birlikte rol almalıdır. Geliştirilecek program, öğrenci ihtiyaçlarını ve ön tecrübelerini dikkate almalıdır. Bunun için öğrencilerin durumları üzerinde çalışılmalı ve durumlar analiz edilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarından (temel iletişim becerileri, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve analiz etme) hareket edilmelidir (Doğan, 1974, 364,374,384; Şişman, 2002, 168). Programların, devamlı olarak değişen ve gelişen toplum şartlarına ayak uydurması kaçınılmaz olmakla birlikte günün şartlarına ayak uyduramayan her faaliyet fonksiyonunu kaybetmektedir (Kısakürek, 1969). Değişimle birlikte ihtiyaçların da farklılık gösterdiği programda, program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesinde lider okul yöneticisi; öğretmen, öğrenci, müfettiş ve testlerden alınacak dönütler, sınıf başarı düzeyleri, öğretmen- öğrenci - velilerle görüşmeler ve uygulanan anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklikleri ve iyileştirmeleri belirlemek durumundadır. Programın dinamik yapısını korumak amacıyla yapılan bütün bu çalışmalar öğretmen- öğrenci performanslarındaki mükemmelliğe giden süreci de olumlu bir biçimde etkileyecektir (Şişman, 2007).

2.4.8 Okul Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

Okul yöneticisi, uygulanan öğretim programıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler açısından okul gelişimini her yönüyle bilmek durumundadır. Bu yönetsel bir sorumluluktur ve bu sorumluluk yöneticinin, sürekli olarak araştırmasını ve kendisine gereken bilgi teknolojisini sağlamasını gerektirir. Eğitim ve program ile ilgili uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonuçları ile ilgili gerekli bilgilere sahip olmayan bir yöneticinin sağlıklı bir değerlendirme yapabileceğinden söz edilemeyeceği gibi bu durum geleceğe yönelik planlamayı da zorlaştıracaktır (Aydın, 1991, 182).

Öğrenme ve öğretmede rol oynayan etkenlerin tümü değerlendirme ve geliştirmenin kapsamına alınmalıdır. Okul yöneticisinin programı değerlendirme ve

geliştirmesi aşamasında, değerlendirme sürecine ve kendi yönetsel anlayışı ile yönetsel davranışlarını değerlendirmesine yön verebilecek bazı sorular şunlardır (Aydın, 1991, 156, 157- 187);

1. Öğretim kadrosu eğitim hedeflerini anlayıp benimsemiş midir?
2. Eğitim programı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?
3. Öğretme strateji- yöntem- teknikleri etkili midir?
4. Öğretim araçları yeterli midir?
5. Programın çeşitli alanlarında öğrenci başarısı istenilen düzeyde midir?
6. Okul binası ve donanımı yeterli midir?
7. Öğretmen kadrosunun morali yerinde midir?
8. Ulaşım, kafeterya ve yardımcı hizmetler belirli standartları karşılayabilmekte midir?
9. İletişim (öğretmen- öğrenci- veli- diğer ilgililer) yeterli ve etkili midir?
10. Uygulanan yönetsel süreç sağlıklı kararlar ve planlarla sonuçlanmakta mıdır?

Öğretim programı bir okulun içinde ve dışında yapılan tüm etkinliklerin kalbidir. Okulun öğretim programı, anlamlı hedeflere ulaşılabilmesi için düzenlenilmiş öğrenme deneyimlerinin bütünü olmakla birlikte okul ortamında gerçekleştirilen tüm etkinliklerin merkezi olarak eğitim programının niteliği, okulun tüm etkinliklerinin niteliğini etkiler.

Eğitimin gelişmesi programın gelişmesi ile başlar. İyi bir program ise değerlendirme sürecinin sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin belirtilmesi ile gelişir ancak okul yöneticileri merkezden hazırlanan ve ülke genelinde uygulamaya konulan eğitim programlarının değerlendirme boyutuna aktif bir işlerlik kazandırsalar bile programların geliştirilmesi konusunda fazla yetki ve insiyatife sahip değillerdir (Aydın, 1991, 171).

Programın uygulanma ve değerlendirilme sürecindeki sorumluluk ve görevlerin aynı şekilde geliştirme kısmında da kendini göstermesi sürecin daha sağlıklı işlenmesi açısından önemli bir noktadır.

2.4.9 Okuldaki Zamanın Etkili Yönetimi

Programın uygulanışı ve öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesi büyük ölçüde okul yönetimi ile ilgilidir. Okul yönetimi; okul iklimi, okul paydaşlarının birbirleri ile ve çevre ile etkileşim biçimi, öğrenci katılımı, fiziksel

koşulların düzenlenmesi, istenilmeyen davranışların kaldırılması gibi boyutları içermekle birlikte her bir boyutun kendi içindeki ve birbirleri ile olan işlevlerinin gerçekleştirilebilmesi için zamanın nitelikli kullanımına ihtiyaç vardır (Selçuk, 2000, 59). Zaman, okulun ve okul yöneticisinin sahip olduğu en önemli kaynaklardan biridir. Birçok şeyin telafisi mümkün olmakla birlikte geçen zamanın yeniden kullanılması mümkün olamamaktadır. Zaman yönetimi kapsamının içinde; okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, okul paydaşlarının istek, sorunlarına ayrılan zaman, eğitim- öğretimin plan-uygulama-denetimle- karar aşamalarına ayrılan zaman, örtük programla belirlenen faaliyetler için ayrılan zaman, tenefüsler, yer almaktadır.

Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, okul yöneticisinin kendine ait bir zaman planı olması ve özellikle zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması, zamanın nitelikli kullanılmasına yol açarak program hedeflerine hem zamanında ulaşılmasına hem de hedeflerin etkili kazanımlara dönüşmesine katkıda bulunacaktır (Yıldız, 2008, 29).

Zamanı kullanma biçiminin program yönetiminin bütün boyutları üzerinde önemli etkileri olduğu muhakkaktır. Programın hiçbir ögesi birbirinden daha az önemli değildir bu sebeple her bir öge için dengeli ve yeterli zaman paylaşımı yapılması gerekmektedir. Okulu, içinde barındırdığı tüm öğeleri ile tanıyan, programı detaylandırıp her bir boyutunu yorumlayabilen bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi bu dengeyi oluşturmada sorun yaşamayacaktır.

2.4.10 Sınıfta Zamanın Planlanması ve Etkili Kullanılması

Öğretim zamanına ilişkin olarak sınıflarda en sık görülen olumsuz durumlardan bazıları; öğretimin sık sık anonslarla kesilmesi, geciken öğrencilerin ders işlenirken sınıfa girmesi ve okul idaresinden gelen ricalarla öğretimin kısa sürelerle durdurulmak zorunda kalınmasıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretimsel becerilerini etkili olarak kullanmalarını büyük ölçüde engeller. Yöneticiler öğretimsel lider olarak, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilirler(Aksoy, 2006).

Okul yöneticisi öğretime ayrılan zamanın etkili olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amacıyla formal ya da informal sınıf ziyaretlerinde bulunarak öğretim zamanının kullanımı ile ilgili bilgiler edinip eksiklikleri öğretmenlerle birlikte belirleyerek zaman kullanımını verimli bir hale getirebilir

ayrıca bu durum öğretmenlerin motivasyonunu artırmada da önemli rol oynar (Sözüeroğlu, 2006). Ancak eğitim- öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde denetimi ve değerlendirilmesi açısından önemi yüksek olan bu formal ve informal ziyaretlerin öğretim ve öğrenme sürecini kesintiye uğratmayacak biçimde yapılması büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2004, 92).

2.4.11 Öğretim-Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Okul yöneticisi, okulun eğitim kadrosu ve öğrencilerin çabalarını, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde birleştirebilecek bir okul programı oluşturmasının yanı sıra etkili eğitim açısından, eğitim ve öğretim etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğine dair denetim ve değerlendirme de yapmak durumundadır. Buna göre, öğretim-öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek adına sürecin içine yerleşmiş bir değerlendirme anlayışının benimsenmiş olması gerekli olup öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca neleri, nasıl yaptığını ve bunu yaparken de farklı ölçme araçlarının (öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, öğretmen gözlemleri, projeler, bireysel ve grup değerlendirme, akran değerlendirme vb.) öğretmen ve öğrenciler tarafından hangi durumlarda ve ne kadar kullanıldığı ile ilgili bir denetleme ve buna bağlı bir değerlendirme söz konusudur. Değişme ve geliştirmeyi sağlayacak etkili bir denetim için, okul yöneticilerinin yasaların ve kuralların ötesine geçmeyen resmi ve uzak bir denetim yerine, kurallar ve yasalar yanında, işbirliği, paylaşım, destek ve kolaylaştırıcılık gibi hususların önem kazandığı; öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verebilen bir denetim şeklini benimsemeleri gerekir. Okul yöneticilerinin üstlendikleri görev ve sorumluluklarının çeşitliliği ve çokluğu dikkate alındığında, okul yöneticilerinin işlerinin zor olduğu ve bu zorluğu aşabilmeleri için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirilmeleri gerektiği de ortadadır. Etkili okul yöneticilerinin sahip oldukları öğretimsel liderlik beceri ve özelliklerini kullanma sürecinde programı; denetleme, değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katıldığı, beklentilerini ifade ettiği, herkesi program değerlendirme ve geliştirme sürecine dahil ettiği belirtilmektedir (Bıkmaz, 2006; Özmen ve Batmaz, 2006; Şişman, 2004, 88). Wildly ve Dimmock tarafından (1993) Batı Avustralya’ daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, ilgili araştırmayı ortaya koymasını planlanan 5 soruya cevap aranmıştır. İlgili sorular; (a) Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili

sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir? (b)İlkokul yöneticilerinin öğretim liderliği algıları ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır? (c) Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir? (d) Yöneticilerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algıları diğer iş görenlerin algılarından farklı mıdır? (e) Yöneticilerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir? Araştırma sonuçlarına göre “Eğitim Programını Yönetme” ile “Dönüt Sağlama ve Değerlendirme” görevleri okul yöneticileri tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır (Wildly ve Dimmock, 1993, 43-56).

2.4.12 Öğrencilerle Yakın Temas Halinde Olma

Okul yöneticileri, okulları amaçlarına göre yaşatmak ve geliştirmekle yükümlüdür (MEB, 2007, 242). Bu sebeple okul yöneticisinin formal veya informal olarak yapacağı sınıf ziyaretleri, eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde denetimi ve değerlendirilmesi açısından büyük bir önem taşımakla birlikte bu ziyaretlerin öğrencilerle kurulacak iletişimin güçlendirilmesini sağladığı da göz ardı edilmemelidir (Şişman, 2004, 92). Çünkü program ve okul yönetiminin temelinde öğrenciler ve ihtiyaçlarının yer aldığı düşünülüğünde, okul yöneticisinin öğrencilerle temas halinde olduğu tek yerin törenler olması oldukça anlamsız gelmektedir. Mesai kavramını müdür odasında geçirilen zaman dilimi olarak nitelendirmeyen lider yöneticiler okuldaki zamanlarını sınıflarda, koridorlarda, okul bahçesinde geçirerek öğrencilerle kurduğu formal ya da informal iletişim sayesinde onlar için etkili bir rol model olabilir.

Bu tür bir yöneticilik temelinde “gezinerek yönetim” anlayışını barındırmaktadır. Gezinerek yönetim, yöneticinin bir öğretim lideri olarak görülmesine, okul geliştirme faaliyetleri ile öğrenimi yönlendirebilmesine olanak sağlamakla birlikte öğrencilerin, okulun lideri tarafından kendilerine değer verildiğinin farkına varmalarını ve öğretim uygulamalarına katılım düzeylerinin artmasını sağlar. Ayrıca bu şekilde öğrencileri yakından gözleme imkanı bulan okul yöneticisi çift yönlü iletişim kanallarını kullanarak takım ruhunun oluşmasını sağlayabilir. Gezinerek yönetim, yöneticilerin uzaktan emir vermek yerine, doğrudan katılımını da gerektirir (www.turkcebilgi.org).

2.4.13 Öğrenci Gelişimini ve Başarısını Sürekli İzleme

Okullarda, öğrenci başarısının ve gelişimin somut bir biçimde izlenebilmesi için dönem içinde öğrencilere; belirli aralıklarla uygulanan yazılı sınavlar, testler, proje-performans ödevleri, sınıf içi düzenlenen etkinliklere öğrenci katılımının gözlenmesi, öğrencinin içinde bulunduğu yaşa ait gelişim görevlerini yerine getirip getirmediği ile ilgili yapılan gözlemler gibi ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu şekilde puana bağlı olarak başarının yönü ve niteliği ölçülüp değerlendirilmekte belirlenen eksiklikler üzerinde durularak gerekli iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Başarının somut olarak gözlenebilmesini sağlayan ölçme araçları başarıyı etkileyen soyut etkenleri belirleyememektedir. Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğrenci öğrenme sonuçlarını ne kadar etkili bir şekilde tahmin edebileceğini inceleyen bir çalışmanın bulguları bulunmaktadır. Öğretim liderliği boyutları; tanımlama görevi, müfredat ve öğretim, öğretim denetleme ve destekleme; öğrenci ilerlemesini gözleme ve öğretim iklimini desteklemeyi içerir. Ölçülen öğretim iklimi boyutları başarı, tanıma, güç ve bağlılığı içerir. Bulgular, müdürlerin öğretimsel liderlik öz derecelendirmeleri ve öğrenci başarısı arasında pozitif korelasyon göstermiştir. Korelasyon akademik memnuniyet, tanıma, başarı ve bağlılık için oldukça yüksektir. Araştırma sonucu, öğretim liderliği ve öğrenci öğrenme çıktıları arasında güçlü ve olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğrenci başarısı, öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında hissettikleri ile alakalı olmaktadır. Öğrenciler sınıf içinde ve dışında kendilerini güvende ve rahat hissetmezlerse başarıları da bu durumdan doğrudan etkilenecektir. İyi düzenlenmiş, öğrencinin kendisini baskı altında hissetmeyeceği bir öğrenme ortamında yapılacak olan tüm etkinlikler öğrencileri yaşamlarındaki gereksinimlerini karşılayacak donanıma, sorunlarını çözecek beceriye ve kalıcı öğrenmelere kavuşturacaktır. Ayrıca öğrenciler içinde yaşadıkları aile ve toplumla bir bütün olarak düşünüldüğünde sadece okulda öğrenci başarısını artıracak etmenlerin göz önünde bulundurulması değil aynı zamanda okul dışında da öğrenci başarısına etkisi olan (öğrenci ve ailelerinin maddi durumu, gereksinimleri, sorunları, eğitime bakış açıları,) etmenlerin de izlenmesi gerekmektedir (Boydak, 2004, 91- 92).

Başarı, çevresine farklı bakabilen fırsatları iyi değerlendirebilen bireylerin yetişmesinde önemli bir etkidir bu sebeple etkili bir okul yöneticisinin başarının

somut ve soyut izlenilebilirliği görevini göz ardı etmeksizin yerine getirmesi ve bunu yaparken okulun diğer aktörleri ile işbirliği içinde olması gerekmektedir.

Okul yöneticisi tarafından başarısının izlendiğini ve bunun pekiştiricilerini alan bir öğrenci gerek okul içinde gerek okul dışında sergilediği davranışlarda gerekse performansının puan olarak değerlendirildiği çeşitli ölçme araçlarının uygulanma sürecinde gerekli hassasiyeti ve azmi göstererek başarısının artmasını sağlayacaktır. Çünkü olumlu takip içten güdülemenin etkenlerinden biridir (Sözüeroğlu, 2006).

2.4.14 Öğrencilerle İlgili Ortak Standartlar Oluşturma

Etkili okullarda yöneticiler, öğrenciler için performans standartları oluşturmakta ve aynı zamanda öğretmenler ile öğrencilerin çok başarılı olmalarını beklemektedirler. Bu noktada genel anlamda okul yöneticisinin beklentisini, öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu standart, başarı ve davranışlar oluşturmaktadır. Program yönetim lideri olarak okul yöneticisi, okulun amaçları ile ilgili olarak olabildiğince üst düzeyde standartlar (örneğin öğrencilerin okula devamı, sınavlara katılım, etkinliklerde aktif olma, okul kurallarına uyma, performans ödevi-proje teslimine uygun davranma, öğretmenlerin her bir öğrenci değerlidir ilkesine uygun davranmaları, öğretmenlerin veli- öğrenci- öğretmen iletişimini olumlu yönde gerçekleştirmesi, öğretmenlerin okul yönetiminin belirlediği kurallara uyması vb.) belirleyerek bunları açıkça ilan eder ve öğrencilerden yüksek düzeyde başarı göstermelerini bekler (Şişman, 2002, 145- 146). Standartlar oluşturulurken bu standartların öğrencilerin niteliğini en üst düzeyde artırmasını sağlayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir. Düşük beklentiler başarısızlığa veya orta düzeyde başarıya götürürken, yüksek beklentiler yüksek başarıya götürmektedir. Program yöneticisi olarak okul yöneticisi, belirlenen standartlara ulaşılabilmesini sağlamak amacı ile okul kadrosu arasında bir birlikteliğin oluşturulmasına öncülük etmelidir. Etkili okullarda öğretmenle ve yöneticiler, eğitim ve öğretimin etkili uygulanması ile ilgili gelişmeleri yakından takip eder ve sürekli olarak faaliyetleri günceller (James ve diğerleri, 2006, 91).

2.4.15 Öğrencilerin Durumlarıyla İlgili İstatistikler Tutma

Okul yöneticilerinden programın, okulun ve öğrencilerin geleceğe dönük başarıları ve değişimlerinde etkili olmak üzere beklenen temel çalışmalardan biri, ‘önceki yaşantı ve davranışlarına göre, öğrencilerde bir takım farklılıklar meydana

getirmek' (Şişman, 2002, 31) amacı ile bu farklılıkların gerçekleşmesini sağlayan; öğrenci gelişimini, öğrencinin ders esnasındaki ya da okul yaşantısı içindeki davranışlarını, dış koşulların öğrenci üzerindeki etkilerini, gelişimine bağlı olarak öğrencinin derslerinde gösterdiği başarıyı (iniş ve çıkışlarla birlikte) ve başarısızlığı nedenleri ile birlikte kayıt altına alınmasını sağlayarak istatistikler halinde sunmasıdır (Hesapçioğlu, 1998, 145). Bunun yanı sıra öğrencilerin okula devam-devamsızlık sürelerinin, okulu bırakan öğrencilerin sayısının, okuldan mezun olan öğrenci sayısının, mezun olduktan sonraki gittikleri diğer okulların, ailenin eğitim için kullandığı maddi kaynak miktarı, aile bireylerinin sayısı, eğitim durumları sayısal veriler halinde düzenlenerek her bir öğrenci ve okulun gelişimi açısından yorumlanması ve gerekli önlemlerin ya da düzeltici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Örneğin derslerinde, davranışlarında akran ve çevre ilişkilerinde yükselen bir grafik gösteren öğrencilerin, eğitim için ayrılan maddi kaynak miktarı, aile bireylerinin sayısı, okula devam- devamsızlık, mezun olduktan sonra devam ettikleri okulların oranları ile derslerinde, davranışlarında akran ve çevre ilişkilerinde düşen bir grafik gösteren öğrencilerin okula devam- devamsızlık oranları, mezun olduktan sonra devam ettikleri okullar, eğitim için ayrılan maddi kaynak miktarı, aile bireylerinin sayısı arasındaki farklılıkların okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından değerlendirilip gerekli çalışmaların yapılması, okul- program- öğrenci başarıları adına fayda sağlayacaktır.

2.4.16 Okul Başarısı Hakkında İlgilileri Bilgilendirme

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrencinin ve dolayısıyla okulun başarısının, öğretmenler, öğrenciler, aile, çevre tarafından tanınması ve bilinmesi, başarının sürekliliği ve motivasyon açısından gerekli görülmektedir. Yaşamın her alanında takdir edilme isteği duyan her birey gibi öğrenciler de, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve değerlendirilmesini bekler. Okul yöneticisi başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında yer alan diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlamakla (Şişman, 2004, 94) birlikte velileri de başarıdan haberdar ederek velinin eğitim görevlerini yerine getirme sürecinde verimli sonuçlar aldığını görmesine yardımcı olur. Ancak okulların mekanikleşmiş kurulumlar olmadı aksine canlı, değişen yapılar olduğu düşünüldüğünde sürecin her zaman başarıya götürmediği görülmektedir. Bu noktada

lider okul yöneticisinin, başarı ile ilgili gerekli bilgilendirmeleri yaptığı gibi aynı şekilde başarısızlıkla ilgili bilgilendirmeleri de yapması gerekmektedir. Bu şekilde başarı sürecini aksatan ya da olumsuz yönde etkileyen durumların ne olduğu ilgililer tarafından daha kısa sürede bulunarak farklı stratejiler belirlenerek, amaç ve yöntem üzerinde değişikliğe gidilebilir.

2.4.17 Öğrenci Başarısının Tanınması ve Ödüllendirilmesi

Program lideri olan okul müdürü, okul yönetimi ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki dengeyi kurmak için sürekli bir biçimde çaba gösterir. Program yöneticisi olan okul liderlerinin öğretmenler ile kurdukları güçlü iletişim öğrenci başarısı üzerinde de olumlu bir etki yaratacaktır. Aynı şekilde bu iletişimin güçlü pekiştiricilerle desteklenmesi, öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışların değerlendirilmesi sonucunda ödüllendirilmesi gerekmektedir (Perry, 2013, 6-7).

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarıları açısından gerekli görülmektedir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve değerlendirilmesini bekler. Okul yöneticisi başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında yer alan diğer öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004, 94). Değişimi ve öğrenci başarısını gerçekleştirmek isteyen okul müdürleri öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde olduğu ve öğrenci başarılarını karşılıksız bırakmadığı sürece olumlu sonuçlara ulaşacaktır (Perry, 2013, 6-7).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme araçlarının geçerlik, güvenirlik değerleri ve uygulanması hakkında bilgilere yer verilerek verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde uygulanan teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada; ilkokul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algıları incelenmiştir. Bu sebeple betimsel nitelikte olan bu araştırmada amaca uygun olduğu düşünülen tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları alanyazın taraması ve ölçek uygulanması sonucu elde edilen veriler ışığında oluşturulmuştur.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Kars il merkezi, ilçe ve köylerinde yer alan 375 ilkokulda görev yapan 1277 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kars ili merkez ve ilçe ilkokullarından tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen ilkokullarda görev yapan 367 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşına, cinsiyetine, kıdemine ve yöneticilerinin kıdemine dair dağılımlar Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1: *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik verileri*

Değişken	Kategori	N	%
Yaş	21-25 Yaş	43	11,7
	26-30 Yaş	135	36,8
	31-40 Yaş	85	23,2
	40 ve Üstü Yaş	104	28,3
	Toplam	367	100
Cinsiyet	Kadın	211	57,5
	Erkek	156	42,5
	Toplam	367	100

Değişken	Kategori	N	%
Sınıf Öğretmeni Kıdem	1-5 Yıl	129	35,1
	6-10 Yıl	79	21,5
	11-15 Yıl	41	11,2
	16-20 Yıl	31	8,4
	21-25 Yıl	31	8,4
	25 Yıl ve üstü	56	15,3
	Toplam		367
Okul Yöneticisi Kıdem	1-5 Yıl	288	78,5
	6-10 Yıl	46	12,5
	11-15 Yıl	20	5,4
	16-20 Yıl	13	3,5
	Toplam		367

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 43'ü (%11,7) 21-25 yaş, 135'i (% 36,8) 26-30 yaş, 85'i (%36,8) 31-40 yaş, ve 104'ü (%28,3) 41 yaş ve üzeri yaş aralığındadır.

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 211'i (%57,5) kadın, 156'sı (%42,5) erkektir.

Örneklem grubunun kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin 129'u (%35,1) 1-5 yıl, 79'u (%21,5) 6-10 yıl, 41'i (%11,2) 11-15 yıl, 31'i (%8,4) 16-20 yıl, 31'i (%8,4) 21-25 yıl, 56'sı (%15,3) 25 ve üstü yaş aralığındadır.

Örneklem grubunun yöneticilerinin kıdem bilgilerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya dahil edilen yöneticilerin 288'i (%78,5) 1-5 yıl, 46'sı (%12,5) 6-10 yıl, 20'si (%5,4) 11-15 yıl, 13'ü (%3,5) 16-20 yıl yaş aralığındadır. Örneklem grubuna ölçek uygulaması sırasında yönetici kıdemini, okul yöneticisi ile çalışma süresi olarak düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir.

3.3 Ölçme Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki farklı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde tanıtıcı bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan maddelere ilişkin

yanıtlar ise Yıldız (2008) tarafından geliştirilen “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu çalışma, öğretim programlarının yönetimi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin yeterliliklerinin ölçülmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada çok boyutlu bir yaklaşım izlenerek, yönetim faaliyetlerinin ve eğitim programlarının kapsamı dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öğretim programları Yeterliliği Ölçeği’nde her madde “ (1) Hiçbir zaman” ile “ (4) Her zaman “ uçlarına sahip, 4 birimli likert tipi derece skalası üzerinden yanıtlanır. İlgili alanyazın taraması yapılarak belirlenen 4 alt boyuta göre maddeler yazılmıştır. Maddeler yazılırken program yapısı, programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yerine getirilmesi gereken yönetsel faaliyetlerden yararlanılmıştır (Yıldız, 2008).

Öğretim programları yeterliliği ile ilgili yönetici yeterlilikleri ölçeği geliştirirken mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin mantıksal geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 191 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Adayların, kapsam geçerliliği tamamlanmış olan *türkçe formu hiçbir zaman, nadiren, genellikle, her zaman* olmak üzere 4’lü likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir (Yıldız, 2008)..

Birinci alt boyut olan ve 12 maddeden oluşan *öğretim programlarının uygulanması öncesi*, okul yöneticilerinin, programların uygulamaya başlamadan önce programın öngördüğü düzenlemeler konusunda (yıllık planlar, eğitim durumları, materyal, bilgi akışı vb) yönetsel faaliyetleri içermektedir. Bu ölçeğe ait maddeler; 5, 6, 7, 9, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33 ve 34 .maddelerdir. İkinci alt ölçek olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarını uygulama süreci*, programların uygulama sürecinde yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir. Bu ölçeğe ait maddeler; 4, 8, 10, 16, 17, 21, 22, 23 ve 26. maddelerdir. Üçüncü alt ölçek olan ve 4 maddeden oluşan *öğretim programlarının yapısı* yöneticilerin genel olarak program yapısı ile ilgili yönetsel faaliyetlerini içermektedir. Bu alt ölçeğe ait maddeler; 1, 2, 15 ve 20. maddelerdir. Dördüncü alt ölçek olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarının değerlendirme boyutu* programın uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir. Bu ölçeğe ait maddeler; 3, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 28 ve 32. maddelerdir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının ve ölçeğin boyutlarının güvenilirliği aşağıda gösterilmiştir. Ölçeğin alpha

değerleri, ölçeğin güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan ölçeklerin tamamı güvenilir kabul edilmiştir (Yıldız, 2008)..

Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği' nin Cronbach Alpha değeri .87' dir ve alt boyutlar için alpha değerleri; Öğretim programları uygulama öncesi .79 , öğretim programlarının yapısı; .78, öğretim programlarının uygulama süreci.73, öğretim programları değerlendirme Süreci .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik incelemesi amacıyla yapılan test tekrar test yönteminde alt boyutlar arası korelasyonların tümü anlamlı bulunmuştur (Yıldız 2008).

Veri toplama çalışmaları sırasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Bu ön çalışmada araştırma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, yabancı dilde yazılı olanlar Türkçe'ye çevrilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve problemi ortaya konulmuştur. Yıldız ile iletişim kurularak kendisinden geliştirmiş olduğu “ Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği” ile ilgili uygulama izni istenilmiştir. Ölçek uygulama izini ile ilgili olarak Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü“nden de gerekli izin alındıktan sonra, ilkokul yöneticilerinin eğitim programı yönetme becerilerine ilişkin olarak geliştirilmiş olan ölçek veri toplama aracı olarak kullanılarak bu veriler 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kars ili merkez ve ilçelerine bağlı kamu ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır.

Tablo 2' de “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği” nde yer alan maddelerin iç güvenirlik katsayısı değerleri ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir

Tablo 3. 2: Ölçek Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	p	Madde Faktör Yük Değeri
M01	,73	,00	,77
M02	,71	,00	,82
M03	,42	,00	,67
M04	,72	,00	,72
M05	,64	,00	,72
M06	,46	,00	,62
M07	,62	,00	,83
M08	,74	,00	,74
M09	,44	,00	,72
M10	,71	,00	,81
M11	,43	,00	,67
M12	,62	,00	,79
M13	,43	,00	,69
M14	,70	,00	,77
M15	,66	,00	,73
M16	,70	,00	,75

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	p	Madde Faktör Yük Değeri
M17	,51	,00	,75
M18	,67	,00	,74
M19	,76	,00	,81
M20	,79	,00	,82
M21	,46	,00	,72
M22	,75	,00	,76
M23	,76	,00	,79
M24	,82	,00	,82
M25	,79	,00	,82
M26	,81	,00	,83
M27	,71	,00	,78
M28	,75	,00	,81
M29	,69	,00	,74
M30	,53	,00	,64
M31	,73	,00	,76
M32	,75	,00	,81
M33	,76	,03	,81
M34	,80	,03	,82

$p < .01$ $n=367$

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonların .42 ile .80 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı ($p < .01$) olduğu görülmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu bulgu, maddelerin okul yöneticilerini sahip oldukları yönetsel yeterlilikler bakımından ayırt ettiği şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 3.3’de “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği”nde yer alan alt boyutların açıklanan varyans değerleri, iç güvenilirlik katsayılarına ve faktör yüklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Değerleri

Öğr. Prog. Yetr. Ölçeği Alt Boyutları	Madde Sayısı	Öz Değer	Açılanan Varyans Değeri	Faktör Yükü	İç Güvenirlik katsayısı
Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi	12	6,04	17,26	,95	,79
Öğretim Programlarını Uygulama Süreci	9	4,49	12,84	,93	,73
Öğretim Programlarının Yapısı	4	5,59	15,98	,91	,78
Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci	9	2,88	8,25	,90	,69
Ölçek madde toplam	34	19,02	54,34	,94	,87

Araştırmada verilerin analizine geçilmeden önce, demografik özellikler gruplandırılmış ardından çalışma grubuna uygulanan ölçek puanlanmıştır. Araştırma grubunuoluşturan çalışanların demografik özelliklerini belirleyici frekans (f) ve yüzde (%) değerleri çıkartılmıştır. Araştırmada kullanılan ğretmen tutum ve görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik tekniklerinden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada ğretmenlerin; yaş, cinsiyet ve kıdemleri ile ilgili verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra katılımcıların görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek adına bağımsız gruplar için; cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda t-testi, sınıf ğretmenlerinin yaşları ve sınıf ğretmenlerinin kıdemlerine yönelik karşılaştırmalarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ilkokul yöneticilerinin kıdemine yönelik karşılaştırmalarda varyanslar homojen dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı ıkan F değerleri için farkın kaynağının hangi gruplara ait olduğunu belirlemek amacı ile çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen amaç ve alt amaçlar doğrultusunda kullanılan veri toplama aracı olan “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği”nin sınıf öğretmenlerine uygulanması sonucunda elde edilen kişisel bilgiler ve araştırmaya kaynaklık eden ölçek maddelerinin istatistiksel analizleri ve bu analizlerin yer aldığı tablolara ait yorumlara yer verilmektedir.

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerin Öğretim Programını Yönetme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4.1’ de Sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerileri hakkındaki algılarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.1: *Okul Yöneticilerin Öğretim Programını Yönetme Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Eğitim Prog Yönetim Becerileri	N	Min	Mak	Sıra Ort	\bar{X}	S
Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi	367	12	50	3,81	32,12	6,36
Öğretim Programlarını Uygulama Süreci	367	11	36	2,63	27,03	5,88
Öğretim Programlarının Yapısı	367	4	16	1,00	11,46	2,87
Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci	367	11	36	2,56	26,7	5,13

Tablo 4.1 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerilerine ilişkin kullanılan ölçekte, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin her bir alt boyuttan aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar doğrultusunda oluşan ortalamalara göre en yüksek ortalamanın ($\bar{X} = 32,12$) öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutunda toplandığı görülmektedir. Bunun ardından öğretim programlarının uygulama süreci alt boyutuna ($\bar{X} = 29,66$) puan, öğretim programlarını değerlendirme süreci alt boyutuna ($\bar{X} = 26,78$) puan verildiği ve en düşük ortalamanın ($\bar{X} = 11,46$) öğretim programlarının yapısı alt boyutunda yer aldığı gözlemlenmektedir. Elde edilen puanların ortalamaları doğrultusunda ‘Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi’ puanlarının yüksek çıkması, ilkökul yöneticilerinin eğitim programı yönetiminde sınıf öğretmenlerine en çok bu boyutta katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde elde edilen puanların

ortalamaları doğrultusunda “Öğretim Programlarının Yapısı” puanlarının düşük çıkması, ilkökul yöneticilerinin eğitim programı yönetiminde sınıf öğretmenlerine en az bu boyutta katkıda bulunduğu sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Çelikkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara göre “Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci” puanlarının ortalamasının en yüksek, “Öğretim Programlarının Yapısı” puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, programın uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları büyük ölçüde yerine getirirken, program yapısı ile ilgili yönetsel faaliyetleri daha az yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Rollerine Sahip Olmaz Düzeyleri

İlkokul yöneticilerinin, ‘Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi’ alt boyutunda yer alan rollere hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacı ile sorulan sorulara ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre düzenlenen betimsel istatistik analizinde oluşturulan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalara tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Roller	Her Zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	4		3		2		1			
Okul Yöneticimiziz....	f	%	F	%	f	%	F	%		
Madde5	80	21,8	150	40,9	104	28,3	33	9,0	2,75	,89
Madde6	133	36,2	149	40,6	56	15,3	28	7,6	3,13	1,80
Madde7	25	6,8	66	18,0	130	35,4	146	39,8	2,00	,90
Madde9	21	5,7	56	15,3	117	31,9	173	47,1	1,79	,90
Madde24	127	34,6	146	39,8	66	18,0	28,	7,6	3,01	,91

Roller	Her Zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	4	3	2	1						
Okul Yöneticimiz...	f	%	F	%	f	%	F	%		
Madde25	112	30,5	148	40,3	75	20,4	32	8,7	2,92	,92
Madde27	93	25,3	139	37,9	89	24,3	32	8,7	2,76	,97
Madde29	104	28,3	150	40,9	81	22,1	32	8,7	2,88	,91
Madde30	23	6,3	64	17,4	110	30,0	170	46,3	1,83	,92
Madde31	137	37,3	141	38,4	61	16,6	28	7,6	3,05	,91
Madde33	113	30,8	170	46,3	59	16,1	25	6,8	3,01	,86
Madde34	127	34,6	154	42,0	54	14,7	32	8,7	3,02	,91

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere ilkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait yüzdelere göre, okul yöneticileri öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutundaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirmektedir. Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi alt boyutuna ait olumlu ve olumsuz maddeler incelendiğinde ilgili alt boyuta ait olumlu maddelere ilişkin görüşlerin ortalamalarına ait en yüksek iki ortalama; $\bar{X} = 3,13$ ortalama ile “Programlarda meydana gelen değişikliklerden ve bunlarla ilgili uygulamalardan velileri haberdar eder.” rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri en yüksek ortalamaya sahip rol olarak bulunurken, $\bar{X} = 3,05$ ortalama ile ‘Programları uygulama öncesinde düzenli bir okul çevresi yaratmak için çalışmalar planlar.(Veliler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. işbirliği)’ rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri rol en yüksek ortalamaya sahip ikinci rol olarak bulunmuştur. Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programın uygulanma öncesi boyutunda okul çevresini programa dahil etme ve onları programdan haberdar etme görevini yerine getirdiğini göstermektedir. Maddelerde belirtilen rollerin birbiriyle ilişki içinde olması ve yüksek ortalamaya sahip olması ilgili alt boyuta ait rollerin gerçekleştirilmesinde bir tutarlılık olduğunu

göstermektedir. Aksoy (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri düşük çıkmamıştır. Okul yöneticilerinin çoğunlukla gerçekleştirdiği roller arasında öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama rolü yer almıştır.

Araştırmanın ‘*Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi*’ boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özellikler taşıdığından alanyazın tutarlılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının uygulama öncesi alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programların işleyişi ile ilgili hizmet içi eğitimler almamız için çalışmalar yapar.” $\bar{X} = 2,75$ ve “Programlarla ilgili araç ve gereçlerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine bizlerle birlikte aktif olarak katılır.” $\bar{X} = 2,76$ rolleri en düşük ortalamaya sahip rollerdir. Öğretim liderliği davranış boyutlarından eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin olarak Akgün (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin programla ilgili materyallerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları bu görevi öğretmenlere bıraktıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Can (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin, programla ilgili araç-gereçlerin (kitap, dergi, görsel, işitsel malzemeler) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma, yeterliliklerine “az” düzeyde sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

İlgili alt boyuta ait olumsuz maddelere ilişkin görüşlerin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ‘hiçbir zaman yerine getirdikleri roller arasında “Programlara yönelik ders dışı eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmaz” $\bar{X} = 1,79$ ve “Programlarla ilgili materyaller geliştirmemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.” $\bar{X} = 2,00$ rolleridir. Olumsuz rollere ilişkin karşılaşımla sıklığının ‘hiçbir zaman’ olması bu rollerle ilgili herhangi bir sorun olmadığını ve sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin bu rolleri yerine getirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Olumsuz maddelere ilişkin ortalamalar yorumlandığında, en düşük ortalamaya sahip olan rolün okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilme durumunun diğer role göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Olumsuz maddelere ilişkin ortalamalar yorumlandığında, en düşük ortalamaya sahip olan rolün okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilme durumunun diğer role göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Rolüne Sahip Olmaz Düzeyleri

İlkokul yöneticilerinin, ‘*Öğretim Programlarını Uygulama Süreci*’ alt boyutunda yer alan rollere hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacı ile sorulan sorulara ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre düzenlenen betimsel istatistik analizinde oluşturulan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalara tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*

Roller	Her Zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	4		3		2		1			
Okul Yöneticimiz....	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 4	136	37,1	139	37,9	66	18,0	26	7,1	3,04	,91
Madde8	101	27,5	158	43,1	79	21,5	29	7,9	2,91	,89
Madde 10	116	31,6	162	44,1	66	18,0	23	6,3	3,01	,86
Madde 16	87	23,7	155	42,2	92	25,1	33	9,0	2,80	,90
Madde17	19	5,2	55	15,0	102	27,8	191	52,0	1,73	,89
Madde21	14	3,8	50	13,6	99	27,0	204	55,6	1,65	,89
Madde 22	119	32,4	140	38,1	80	21,8	28	7,6	2,95	,92
Madde23	93	25,3	144	39,2	95	25,9	35	9,5	2,80	,92
Madde26	105	28,6	147	40,1	89	24,3	26	7,1	2,90	,89

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere ilkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Süreci*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait yüzdelere göre, okul yöneticileri öğretim programlarını uygulama süreci alt boyutundaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirmektedir. Öğretim Programlarını Uygulama Süreci alt boyutuna ait olumlu ve olumsuz maddeler incelendiğinde ilgili alt boyuta ait olumlu maddelere ilişkin görüşlerin ortalamalarına ait en yüksek iki ortalama; $\bar{X} = 3,04$ ortalama ile “Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara bizlerle birlikte çözüm önerileri

getirir.” rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri en yüksek ortalamaya sahip rol olarak bulunurken, $\bar{X} = 3,01$ ortalama ile “Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara getirilen çözüm önerilerinden, duruma/şartlara en uygun olanlarına karar verir ve uygulamalarda bulunur.” rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri rol en yüksek ortalamaya sahip ikinci rol olarak bulunmuştur.

Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programın uygulanma süreci boyutunda programın uygulanması ile ilgili sorunlara karşı ortak çözüm önerilerine açık olma, uygun önerileri belirleme ve uygulama görevini yerine getirdiğini göstermektedir. Maddelerde belirtilen rollerin birbiriyle ilişki içinde olması ve yüksek ortalamaya sahip olması ilgili alt boyuta ait rollerin gerçekleştirilmesinde bir tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının uygulama süreci alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programlara ilişkin gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinlikleri daha iyi nasıl olabilir? Sorusuna ilişkin arge çalışması yapılmasını koordine eder.” $\bar{X} = 2,80$ ve “Programları bireysel farklılıklara göre sürdürülebilmemize yön verir.” $\bar{X} = 2,80$ rolleri en düşük ortalamaya sahip rollerdir.

İlgili alt boyuta ait olumsuz maddelere ilişkin görüşlerin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ‘hiçbir zaman’ yerine getirdikleri roller arasında “Programlarda yer alan kazanımlar ve becerilere ilişkin gerçekleştirilecek okul dışı eğitim faaliyetlerimize destek vermez.” $\bar{X} = 1,65$ ve “Velileri eğitim ve öğretim sürecine dâhil edilmesi konusunda çalışmalarda bulunmaz.” $\bar{X} = 1,73$ rolleridir. Olumsuz rollere ilişkin karşılaşımla sıklığının ‘hiçbir zaman’ olması bu rollerle ilgili herhangi bir sorun olmadığını ve sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin bu rolleri yerine getirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Olumsuz maddelere ilişkin ortalamalar yorumlandığında, en düşük ortalamaya sahip olan rolün okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilme durumunun diğer role göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı İle İlgili Rollere Sahip Olmaz Düzeyleri

İlkokul yöneticilerinin, ‘*Öğretim Programlarının Yapısı* alt boyutunda yer alan rollere hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacı ile sorulan sorulara

ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre düzenlenen betimsel istatistik analizinde oluşturulan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalara tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*

Roller	Her Zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	4	3	2	1						
Okul Yöneticimiz....	f	%	F	%	f	%	f	%		
Madde 1	95	25,9	172	46,9	83	22,6	17	4,6	2,94	,81
Madde 2	88	24,0	161	43,9	96	26,2	22	6,0	2,85	,85
Madde 15	81	22,1	143	39,0	103	28,1	40	10,9	2,72	,92
Madde 20	100	27,2	168	45,8	78	21,3	21	5,7	2,94	,84

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere ilkokul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarının Yapısı' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait yüzdelere göre, okul yöneticileri öğretim programlarının yapısı alt boyutundaki rollerini 'genellikle' yerine getirmektedir.

Öğretim Programlarının Yapısı alt boyutuna ait olumlu ve olumsuz maddeler incelendiğinde ilgili alt boyuta ait olumlu maddelere ilişkin görüşlerin ortalamalarına ait en yüksek ve aynı değere sahip iki ortalama; $\bar{X} = 2,94$ ortalama ile "Programlarda yer alan kazanımlar ve temel beceriler doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmamız konusunda çalışmalar yapar" rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri en yüksek ortalamaya sahip rol olarak bulunurken aynı şekilde $\bar{X} = 2,94$ ortalama ile "Programlarda yer alan bilgi, beceri ve tutumları bizlerle birlikte inceler." rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri rol en yüksek ortalamaya sahip diğer rol olarak bulunmuştur.

Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programda yer alan tutum, beceri ve bilgilerden haberdar olarak programda yer alan kazanımlarla ilgili olarak öğretmenler için öğrenme ortamları oluşturulmasına ilişkin çalışmalar yaptığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim

programının uygulama süreci alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programlarda yer alan kazanımları bizlerle birlikte inceler.” $\bar{X} = 2,72$ rolü en düşük ortalamaya sahip rollerdir.

Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin, kazanımların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla sınıf öğretmenlerine öğrenme ortamı oluşturma çalışmalarını düzenli olarak yerine getirme rolünde yüksek ortalamaya sahip olması buna karşılık programlardaki kazanımları inceleme rolünde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre düşük ortalamaya sahip çıkması birbirini tamamlayan bu iki rolün gerçekleştirilmesi ile ilgili ayrılan zaman dilimlerinin birbirine yakın olmadığını ve okul yöneticilerinin özellikle kazanımları inceleme rolüne daha az önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Rollerine Sahip Olma Düzeyleri

İlkokul yöneticilerinin, ‘*Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci*’ alt boyutunda yer alan rollere hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacı ile sorulan sorulara ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre düzenlenen betimsel istatistik analizinde oluşturulan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalara tablo 4.5’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Alt Boyutuna Ait Rollere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*

Roller	Her Zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	4	3	2	1						
Okul Yöneticimiz....	f	%	F	%	F	%	F	%		
Madde 3	35	9,5	76	20,7	127	34,6	129	35,1	2,04	,96
Madde 11	18	4,9	60	16,3	114	31,1	175	47,7	1,78	,89

Roller	Her Zaman		Genellikle		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}	S
	4		3		2		1			
Okul Yöneticimiziz....	f	%	F	%	F	%	F	%		
Madde 12	85	23,2	158	43,1	85	23,2	39	10,6	2,78	,91
Madde 12	85	23,2	158	43,1	85	23,2	39	10,6	2,78	,91
Madde 13	22	6,0	58	15,8	105	28,6	182	49,6	1,78	,92
Madde 14	104	28,3	177	48,2	61	16,6	25	6,8	2,98	,85
Madde 18	93	25,3	158	43,1	86	23,4	30	8,2	2,85	,89
Madde 19	97	26,4	163	44,4	87	23,7	20	5,4	2,91	,84
Madde 28	88	24,0	168	45,8	83	22,6	28	7,6	2,86	,86
Madde 32	118	32,2	153	41,7	72	19,6	24	6,5	2,99	,88

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere ilkokul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait yüzdelere göre, okul yöneticileri öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutundaki rollerini 'genellikle' yerine getirmektedir. Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci alt boyutuna ait olumlu ve olumsuz maddeler incelendiğinde ilgili alt boyuta ait olumlu maddelere ilişkin görüşlerin ortalamalarına ait en yüksek iki ortalama; $\bar{X} = 2,99$ ortalama ile "Programlara uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri seçmemize ve oluşturmamıza önem verir." rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri en yüksek ortalamaya sahip rol olarak bulunurken, $\bar{X} = 2,91$ ortalama ile "Programda yer alan kazanımların ve becerilerin etkililiğinin ölçülmesi çalışmalarını planlar." rolü, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri en yüksek ortalamaya sahip ikinci rol olarak bulunmuştur. Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programın değerlendirme süreci boyutunda uygun ölçme değerlendirme teknikleri seçilmesi ve kazanımların etkililiğinin ölçülmesi çalışmalarına özen gösterdiği görülmektedir. Maddelerde belirtilen rollerin birbiriyle ilişki içinde olması ve yüksek ortalamaya sahip olması ilgili alt boyuta ait rollerin gerçekleştirilmesinde bir tutarlılık olduğunu

göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının değerlendirme süreci alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programların uygulama sürecini öğrenme ortamında gözlemler.” $\bar{X} = 2,78$ rolü en düşük ortalamaya sahip rol olarak gözlemlenmektedir.

İlgili alt boyuta ait olumsuz maddelere ilişkin görüşlerin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ‘hiçbir zaman’ yerine getirdikleri roller arasında “Programın değerlendirme sonuçlarına göre ilgili birimler ve kişilerle çalışmalarda bulunmaz.” $\bar{X} = 1,78$ ve “Programlara yönelik süreci değerlendirmeye ağırlık vermemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.” $\bar{X} = 2,98$ rolleridir.

Olumsuz rollere ilişkin karşılaşımla sıklığının ‘hiçbir zaman’ olması bu rollerle ilgili herhangi bir sorun olmadığını ve sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin bu rolleri yerine getirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Olumsuz maddelere ilişkin ortalamalar yorumlandığında, en düşük ortalamaya sahip olan rolün okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilme durumunun diğer role göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Olumsuz maddelere ilişkin ortalamalar yorumlandığında, en düşük ortalamaya sahip olan rolün (Programın değerlendirme sonuçlarına göre ilgili birimler ve kişilerle çalışmalarda bulunmaz) okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilme durumunun diğer role göre Programlara yönelik süreci değerlendirmeye ağırlık vermemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz) daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin program değerlendirme sonuçlarını ilgili birimlerle paylaşma çalışmaları sınıf öğretmenlerinin programa yönelik süreci değerlendirmeleri konusunda yaptığı yönlendirme çalışmalarından daha fazladır.

Tatlılıoğlu ve Okyay, (2012) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile ilgili rollerini ‘çoğu zaman’ yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gürsun (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi rollerine ‘ara sıra’ sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Demiral’ ın (2009) araştırmasında elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler genel olarak program liderliği davranışlarını yerine getirmektedir.

Şişman (1997) tarafında yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre müdürlerin ortalama olarak ‘Eğitim programlarını Yönetme’ boyutundaki rollerini” çoğunlukla” yerine getirdikleri belirlenmiştir. Wildly ve Dimmock (1993) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ise “Eğitim Programını Yönetme” ile “ Dönüt Sağlama ve Değerlendirme” görevleri okul yöneticileri tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır.

4.6 Okul Yöneticilerinin Öğretim Programını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programını Yönetme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi	Kadın	211	30,22	5,98	365	-0,85	,39
	Erkek	156	29,66	6,29			
Öğretim Programlarını Uygulama Süreci	Kadın	211	27,29	5,86	365	-0,94	,34
	Erkek	156	26,69	5,92			
Öğretim Programlarının Yapısı	Kadın	211	11,43	2,81	365	0,22	,81
	Erkek	156	11,50	2,97			
Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci	Kadın	211	27,00	5,06	365	0,94	,51
	Erkek	156	26,49	5,22			

p< ,05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ilkökul yöneticilerinin ‘Öğretim Programları Uygulama Öncesi’ rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre [t(365)= -,85; p<,05] düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ‘Öğretim Programlarının Uygulama Süreci’ rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre [t(365)= -,85; p< ,05] düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.Sınıf

öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarının Yapısı*' rollerini gerçekleştirme düzeylerini ilişkin görüşleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre [t(365)= ,22; p< ,05] düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*' rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre [t(365)= ,94; p< ,05] düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gruplar arası ortalamalar birbirine oldukça yakın veya aynı düzeydedir. Gruplar arası farkın anlamlı çıkmamasının nedeni; kadın ve erkek öğretmenlerin aynı fikre sahip olmaları olabilir.

Aksoy (2006) araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetme, öğretim süreci boyutlarında cinsiyetlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gürsun (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı bir sonuca Polat (1997) tarafından yapılan çalışmada ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmen algıları üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere göre daha düşük ve olumsuz yöndedir.

4.7 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Tablo 4.7'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği '*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*' alt boyutu puanlarının sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programları Uygulama Öncesi Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	sd	K.O	F	P	Tukey Fark
Öğretim Prog Uygulama Öncesi	(1) 21-25 Yaş	43	30,27	6,90	Gruplar Arası	478,510	3	159,503	4,38	,00	3-2
	(2) 26-30 Yaş	135	29,95	6,17							3-4
	(3) 31-40 Yaş	85	31,69	6,08	Gruplar İçi	13220,422	363	36,420			
	(4) 41 ve Üzeri Yaş	104	28,50	5,39							
Toplam		367	29,98	6,11		13698,932	366				

$p < ,05$

Tablo 4.7'ye göre okul yöneticilerinin 'Öğretim Programları Uygulama Öncesi' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre $[F(3, 363) = 4,38; p < ,05]$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulama öncesi süreci becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde yaş değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Elde edilen bu anlamlı bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile Tukey testi sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenlerinin 'Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi' ne etkisi anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.7'ye göre 31- 40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenleri; 26- 30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenleri ile 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 31- 40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin diğer yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin, ilkökul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi' sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.8'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim Programları Uygulama Süreci' alt boyutu puanlarının sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programları Uygulama Süreci Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları*

Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	sd	K.O	F	P	Tukey Fark
Öğretim Prog. Uygulama Süreci	(1) 21-25 Yaş	43	26,37	5,90	Gruplar Arası	549,177	3	183,059	5,47	,00	1-3
	(2) 26-30 Yaş	135	27,30	5,80							4-2
	(3) 31-40 Yaş	85	28,83	6,13	Gruplar İçi	12144,28	363	33,455			4-3
	(4) 41 ve Üzeri Yaş	104	25,50	5,30							9
Toplam		367	27,03	5,88		12144,28	366				

$p < ,05$

Tablo 4.8' e göre okul yöneticilerinin 'Öğretim Programları Uygulama Süreci' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre $[F(3, 363) = 5,47; p < ,05]$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama süreci becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde yaş değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz. anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu anlamlı bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile Tukey testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenlerinin 'Öğretim Programlarının Uygulama Süreci'ne etkisi anlamlı bulunmuştur 21-25 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine ; 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 26-30 yaş ve 30-41 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen puanlara göre 21-25 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine oranla, 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 26-30 ve 30-41 yaş aralığında yer alan öğretmenlere oranla, ilköğretim yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanma sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.9'da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim Programlarının Yapısı' alt boyutu puanlarının sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	sd	K.O	F	P	Tukey Fark
Öğretim Prog. Yapısı	(1) 21-25 Yaş	43	10,97	2,76	Gruplar Arası	85,912	3	28,637	3,52	,01	3-1
	(2) 26-30 Yaş	135	11,34	2,81							3-2
	(3) 31-40 Yaş	85	12,31	3,00	Gruplar İçi	2947,412	363	8,120			3-3
	(4) 41 ve Üzeri Yaş	104	11,12	2,79							
Toplam		367	11,46	2,87							

$p < ,05$

Tablo 4.9'a göre okul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarının Yapısı' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre $[F(3, 363) = 3,52; p < ,05]$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarının yapısı alt boyutu ile ilgili becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde yaş değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Elde edilen bu anlamlı bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile Tukey testi sonuçlarına yer verilmiştir

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenlerinin 'Öğretim Programlarının Yapısı'na etkisi anlamlı bulunmuştur. 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin; 21-25 yaş aralığı ile 26-30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre yüksek puana; 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre ise düşük puana sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen puanlar doğrultusunda 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin, 21-25 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine ve 26-30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programlarının yapısı ile daha fazla ilgilendiğini; 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre ise okul yöneticilerinin eğitim programlarının yapısı ile daha az ilgili oldukları görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Polat (1997) tarafından yapılan araştırmada eğitim programı yönetimi ve öğretim sürecinde genç öğretmenler kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre,

müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerini daha olumsuz olarak algılamaktadırlar ulaşılmıştır.

Tablo 4.10’da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği ‘*Öğretim Programları Uygulama Süreci*’ alt boyutu puanlarının sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Alt Boyutunun Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçları*

Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	Sd	K.O	F	P	Tukey Fark
Öğretim Prog. Değerlen dirme Süreci	(1) 21-25 Yaş	43	26,72	5,59	Gruplar Arası	381,922	3	127,314	5,47	,00	4-2
	(2) 26-30 Yaş	135	27,02	5,19							4-3
	(3) 31-40 Yaş	85	28,17	5,28	Gruplar İçi	9254,053	363	25,493			
	(4) 41 ve Üzeri Yaş	104	25,36	4,38							
Toplam		367	26,78	5,13		9635,995	366				

p< ,05

Tablo 4.10’a göre okul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre [F(3, 363)= 5,47; p< ,05] düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır.

Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarını değerlendirme süreci boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde yaş değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Elde edilen bu anlamlı bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile Tukey testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Benzer şekilde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenlerinin ‘*Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci*’ ne etkisi anlamlı bulunmuştur. 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin; 26-30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine ve 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre düşük puan sahibi oldukları görülmektedir.

Elde edilen puanlara göre 41 yaş ve yaş üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenleri 26- 30 yaş ve 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre,

ilkokul yöneticilerinin öğretim programlarının değerlendirme sürecine daha az katkıda bulunduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Gürsun (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci alt boyutlarındaki algılarda öğretmenlerinin, yaşları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.8 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşması

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim programları yönetimi ölçeği ‘Öğretim programlarını Uygulama Öncesi alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.11: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Kıdem	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	Sd	K.O	F	P	Tukey Fark	
Öğretim Prog. Uygulama Öncesi	(1)1-5 Yıl	129	29,92	6,52	Gruplar Arası	447,784	5	89,55	2,44	,03	3-5	
	(2) 6-10 Yıl	79	30,69	5,73							6-2	
	(3) 11-15 Yıl	41	31,51	6,25							6-3	
	(4) 16-20 Yıl	31	31,25	5,90		13251,14	361	36,70				6-4
	(5) 21-25 Yıl	31	28,54	5,32	Gruplar İçi	8						
	(6)25 Yıl ve Üzeri	56	28,10	5,68								
Toplam	367	29,98	6,11		13698,93	366	2					

$p < ,05$

Tablo 4.11’e göre okul yöneticilerinin ‘Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre $[F(5, 363) = 2,44; p < ,05]$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır.

Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde öğretmen kıdemi değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Elde edilen bu anlamlı bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Araştırmaya katılan sınıf

öğretmenlerinin kıdem durumlarının 'Eğitim Programlarını Uygulama Öncesi' alt boyutuna etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. Tablo 4.11'e göre 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 31,50$; $S = 6,25$) 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,54$; $S = 5,32$) göre anlamlı olarak yüksek puana sahip oldukları; 25 yıl ve üstü sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 28,10$; $S = 5,68$) 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 30,69$; $S = 5,73$), 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 31,51$; $S = 6,25$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 31,25$; $S = 5,90$) göre anlamlı olarak düşük puana sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen puanlara göre 11-15 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine oranla okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi sürecine daha çok katkıda bulunduğunu düşündükleri; 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ve 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine oranla okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi sürecine daha az katkıda bulunduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.12'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim programlarını Uygulama Süreci' alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.12: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Kıdem	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	sd	K.O	F	P	Tukey Fark
Öğretim Prog. Uygulama Süreci	(1)1-5 Yıl	129	26,82	5,94	Gruplar Arası	501,075	5	100,215	2,96	,01	5-2
	(2) 6-10 Yıl	79	28,17	5,80							5-3
	(3) 11-15 Yıl	41	28,36	5,87							5-4
	(4) 16-20 Yıl	31	28,25	6,50							6-2
	(5) 21-25 Yıl	31	25,35	5,06							6-3
	(6)25 Yıl ve Üzeri	56	25,21	5,43							6-4
Toplam	367	27,03	5,88		12693,4	366					

$p < ,05$

Tablo 4.12'ye göre okul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarını Uygulama Süreci' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre [$F(5, 363) = 2,96; p < ,05$] düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama süreci boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde öğretmen kıdemi değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Elde edilen bu anlamlı bu farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile yapılan Tukey testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem durumlarının 'Eğitim programlarının uygulama Süreci' alt boyutuna etkisi anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 4.12'ye göre 21-25 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 25,35; S = 5,06$); 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,17; S = 5,80$), 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,36; S = 5,87$), ve 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,25; S = 6,50$) göre anlamlı olarak düşük puana sahip oldukları aynı şekilde 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 25,21; S = 5,43$), 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,17; S = 5,80$), 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,36; S = 5,87$) ve 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,25; S = 6,50$) göre anlamlı olarak düşük puana sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen puanlar doğrultusunda 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulama sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Aksoy (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökul yöneticilerinin, öğretimsel liderliğin öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci boyutundaki rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında kıdemlerine göre .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Tablo 4.13'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim programlarının yapısı alt boyutuna ait puanların öğretmen kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.13: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Yapısı Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları*

Faktörler	Kıdem	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	sd	K.O	F	P	Tukey Fark
Öğretim Prog. Yapısı	(1)1-5 Yıl	129	11,20	2,85	Gruplar Arası	55,549	5	11,11	2,44	,06	
	(2) 6-10 Yıl	79	11,75	2,77							
	(3) 11-15 Yıl	41	11,95	3,04							
	(4) 16-20 Yıl	31	12,22	2,99	Gruplar İçi	2977,775	361	8,24			
	(5) 21-25 Yıl	31	11,09	2,63							
	(6)25 Yıl ve Üzeri	56	11,08	2,96							
Toplam	367	11,46	2,87		3033,324	366					

$p < ,05$

Tablo 4.13'e göre okul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarının Yapısı' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre $[F(5, 363) = 2,44; p > ,05]$ grup ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde istatistiksel açıdan $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Gruplar arasında herhangi bir fark oluşmamasının nedeni olarak; sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarının Yapısı' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili aynı ya da birbirine yakın görüşlere sahip olmaları söylenebilir.

Tablo 4.14'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim programlarını Değerlendirme Süreci' alt boyutuna ait puanların öğretmen kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci Alt Boyutunun Öğretmen Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Kıdem	N	\bar{X}	S	Grup	K.T	sd	K.O	F	P	Fark Tukey
Öğretim Prog. Değerlendirme Süreci	(1)1-5 Yıl	129	26,93	5,43	Gruplar Arası	341,171	5	68,23	2,65	,02	6-1
	(2) 6-10 Yıl	79	27,56	4,81							6-2
	(3) 11-15 Yıl	41	27,19	5,10	6-3						
	(4) 16-20 Yıl	31	28,09	5,81	6-4						
	(5) 21-25 Yıl	31	25,64	4,27	Gruplar İçi	9294,824	361	25,74			
	(6)25 Yıl ve Üzeri	56	24,94	4,48							
Toplam	367	26,78	5,13			9635,995	366				

$p < ,05$

Tablo 4.14'e göre okul yöneticilerinin 'Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre $[F(5, 363) = 2,65; p < ,05]$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretim programlarını değerlendirme süreci alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinde öğretmen kıdemi değişkeninin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü belirlemek amacı ile yapılan Tukey testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.14'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem durumlarının 'Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci' alt boyutuna etkisi anlamlı olarak bulunmuştur. 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X} = 24,94; S = 4,48$); 1-5 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 26,93; S = 5,43$), 6-10 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 27,56; S = 4,81$), 11-15 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 27,19; S = 5,10$), ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X} = 28,09; S = 5,81$), göre anlamlı olarak düşük puana sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen puanlar doğrultusunda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarını değerlendirme sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Gürsun (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden; öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci alt boyutlarında ki algılarda öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmada kıdem değişkeninin program yönetimi rollerinin sergilenmesinde önemli bir değişken olduğu görülmüştür.

4.9 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetici Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşması

Tablo 4.15'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim programlarını Uygulama Öncesi alt boyutuna ait puanlarının okul yöneticisi kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.15: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları*

Faktörler	Müdür Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Öğretimprog. Uygulama Öncesi	(1) 1-5 Yıl	288	190,46	3	7,464	,05
	(2) 6-10 Yıl	46	149,39			
	(3) 11-15 Yıl	20	158,98			
	(4) 16-20 Yıl	13	201,81			
	Toplam	367				

p < ,05

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutuna ilişkin algıları [$\chi^2 = 7,464$, p > .05], okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.162da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim programları yönetimi ölçeği 'Öğretim programlarını Uygulama Süreci alt boyutuna ait puanlarının okul yöneticisi kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarını Uygulama Süreci Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Müdür Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretimprog. Uygulama Süreci	(1) 1-5 Yıl	288	190,51	3	8,191	,04	4-1
	(2) 6-10 Yıl	46	148,12				4-2
	(3) 11-15 Yıl	20	157,88				4-3
	(4) 16-20 Yıl	13	206,88				1-2
	Toplam	367					1-3

p< ,05

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama süreci alt boyutuna ilişkin algıları [$\chi^2 =8,191$, p< ,05], okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretim programlarını uygulama süreci alt boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin en yüksek ortalama sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarını uygulama sürecine daha fazla katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem aralıklarından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde 16-20 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin ve 1-5 yıl kıdeme sahip müdürlerin; 11-15 kıdem yılı, 6-10 kıdem yılına sahip okul yöneticilerine göre öğretim programlarının uygulama sürecini daha fazla katkıda bulunduğu söylenilebilir.

Tablo 4.17’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim programları yönetimi ölçeği ‘Öğretim programlarının Yapısı alt boyutuna ait puanlarının okul yöneticisi kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.17: Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Yapısı Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları

Faktörler	Müdür Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli fark
Öğretimprog. Yapısı	(1) 1-5 Yıl	288	192,20	3	15,083	,03	4-1
	(2) 6-10 Yıl	46	158,54				4-2
	(3) 11-15 Yıl	20	109,28				4-3
	(4) 16-20 Yıl	13	207,31				1-2
	Toplam	367					2-3

p< ,05

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarının yapısı alt boyutuna ilişkin algıları [$\chi^2 =15,083$; p< ,05], okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretim programlarının yapısı alt boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin en yüksek ortalama sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarının yapısı ile ilgili çalışmalara daha fazla katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem aralıklarından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde 16-20 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin ve 1-5 yıl kıdeme sahip müdürlerin; 11-15 kıdem yılı, 6-10 kıdem yılına sahip okul yöneticilerine göre, 6-10 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin 11-15 yıl kıdeme sahip okul müdürlerine göre öğretim programlarının yapısı ile ilgili bilgi, girişim ve tecrübeye daha fazla sahip olduğu söylenilebilir.

Tablo 4.18’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim programları yönetimi ölçeği ‘Öğretim programlarının Değerlendirme Süreci alt boyutuna ait puanlarının okul yöneticisi kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.18: *Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci Alt Boyutunun Yönetici Kıdemi Değişkenine İlişkin Sonuçları*

Faktörler	Müdür Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Öğretimprog. Değerlendirme Süreci	(1) 1-5 Yıl	288	191,24	3	8,489	,03	4-1
	(2) 6-10 Yıl	46	151,13				4-2
	(3) 11-15 Yıl	20	146,57				4-3
	(4) 16-20 Yıl	13	197,58				1-2
	Toplam	367					2-3

p< ,05

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını değerlendirme süreci alt boyutuna ilişkin algıları [$\chi^2 = 8,489$, $p < ,05$], okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretim programlarını değerlendirme süreci alt boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin en yüksek ortalama sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarının değerlendirme sürecine daha fazla katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem aralıklarından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde 16-20 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin ve 1-5 yıl kıdeme sahip müdürlerin; 11-15 kıdem yılı, 6-10 kıdem yılına sahip okul yöneticilerine göre öğretim programlarını değerlendirme sürecini daha fazla katkıda bulunduğu söylenilebilir.

Aksoy (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi ile öğretim süreci ve boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde, yöneticilerin kıdemine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan sonuçlar üzerinde durulacak ve araştırma konusuna dahil olan okul yöneticilerine, eğitimcilere ve konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır.

5.1 Sonuçlar

1. İlkokul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetme becerilerine ilişkin kullanılan ölçekte, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin her bir alt boyuttan aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar doğrultusunda oluşan ortalamalara göre en yüksek ortalamanın öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutunda toplandığı ve en düşük ortalamanın öğretim programlarının yapısı alt boyutunda yer aldığı gözlemlenmektedir. Elde edilen puanların ortalamaları doğrultusunda ‘Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi’ puanlarının yüksek çıkması, ilkokul yöneticilerinin eğitim programı yönetiminde sınıf öğretmenlerine en çok bu boyutta katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde elde edilen puanların ortalamaları doğrultusunda ‘ Öğretim Programlarının Yapısı’ puanlarının düşük çıkması, ilkokul yöneticilerinin eğitim programı yönetiminde sınıf öğretmenlerine en az bu boyutta katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticileri öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutundaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirmektedir. Sınıf öğretmenleri, ilkokul yöneticilerinin “Programlarda meydana gelen değişikliklerden ve bunlarla ilgili uygulamalardan velileri haberdar eder.” ve “Programları uygulama öncesinde düzenli bir okul çevresi yaratmak için çalışmalar planlar.(Veliler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. işbirliği)” rollerini yerine getirme görevleri, okul yöneticilerinin genellikle yerine getirdikleri en yüksek ortalamaya sahip birinci ve ikinci rollerdir. Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programın uygulanma öncesi boyutunda okul çevresini programa dahil etme ve onları programdan haberdar etme görevini yerine getirdiğini göstermektedir. Maddelerde belirtilen rollerin birbiriyle ilişki içinde olması ve yüksek ortalamaya sahip olması ilgili alt boyuta ait rollerin

gerçekleştirilmesinde bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının uygulama öncesi alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programların işleyişi ile ilgili hizmet içi eğitimler almamız için çalışmalar yapar.” ve “Programlarla ilgili araç ve gereçlerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine bizlerle birlikte aktif olarak katılır.” rolleri en düşük ortalamaya sahip rollerdir.

3. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Süreci*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticileri öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutundaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirmektedir. Sınıf öğretmenleri, ilkokul yöneticilerinin “Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara bizlerle birlikte çözüm önerileri getirir.” rolü ve “Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara getirilen çözüm önerilerinden, duruma/şartlara en uygun olanlarına karar verir ve uygulamalarda bulunur.” rolü, okul yöneticilerinin en çok yerine getirdikleri görevlerdir. Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programın uygulanma süreci boyutunda programın uygulanması ile ilgili sorunlara karşı ortak çözüm önerilerine açık olma, uygun önerileri belirleme ve uygulama görevini yerine getirdiğini göstermektedir. Maddelerde belirtilen rollerin birbiriyle ilişki içinde olması ve yüksek ortalamaya sahip olması ilgili alt boyuta ait rollerin gerçekleştirilmesinde bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının uygulama süreci alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programlara ilişkin gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinlikleri daha iyi nasıl olabilir? Sorusuna ilişkin arge çalışması yapılmasını koordine eder.” ve “Programları bireysel farklılıklara göre sürdürülebilmemize yön verir.” rolleri okul yöneticilerinin en az gerçekleştirdikleri rollerdir. İlgili alt boyuta ait olumsuz maddelere ilişkin görüşlerin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ‘her zaman’ yerine getirdikleri roller arasında “Programlarda yer alan kazanımlar ve becerilere ilişkin gerçekleştirilecek okul dışı eğitim faaliyetlerimize destek vermez.” ve “Velileri eğitim ve öğretim sürecine dâhil edilmesi konusunda çalışmalarda bulunmaz.”rolleridir.

4. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programların Yapısı*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul

yöneticileri öğretim programlarının yapısı alt boyutundaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirmektedir. Sınıf öğretmenleri, ilkökul yöneticilerinin “Programlarda yer alan kazanımlar ve temel beceriler doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmamız konusunda çalışmalar yapar” rolü ve “Programlarda yer alan bilgi, beceri ve tutumları bizlerle birlikte inceler.” rolü, okul yöneticilerinin en çok yerine getirdikleri rollerdir. Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programda yer alan tutum, beceri ve bilgilerden haberdar olarak programda yer alan kazanımlarla ilgili olarak öğretmenler için öğrenme ortamları oluşturulmasına ilişkin çalışmalar yaptığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının uygulama süreci alt boyutunda sahip olduğu rollerden “Programlarda yer alan kazanımları bizlerle birlikte inceler.” rolü en düşük ortalamaya sahip ve okul yöneticisi tarafından en az yerine getirilen roldür. Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin, kazanımların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla sınıf öğretmenlerine öğrenme ortamı oluşturma çalışmalarını düzenli olarak yerine getirme rolünde yüksek ortalamaya sahip olması buna karşılık programlardaki kazanımları inceleme rolünde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre düşük ortalamaya sahip çıkması birbirini tamamlayan bu iki rolün gerçekleştirilmesi ile ilgili ayrılan zaman dilimlerinin birbirine yakın olmadığını ve okul yöneticilerinin özellikle kazanımları inceleme rolüne daha az önem sonucu ortaya çıkmıştır.

5. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticileri öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutundaki rollerini ‘genellikle’ yerine getirmektedir. Sınıf öğretmenleri, ilkökul yöneticilerinin “Programlara uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri seçmemize ve oluşturmamıza önem verir.” rolü ile “Programda yer alan kazanımların ve becerilerin etkililiğinin ölçülmesi çalışmalarını planlar.” rolü, okul yöneticilerinin en fazla yerine getirdikleri rol olarak bulunmuştur. Belirlenen her iki madde de okul yöneticilerinin, programın değerlendirme süreci boyutunda uygun ölçme değerlendirme teknikleri seçilmesi ve kazanımların etkililiğinin ölçülmesi çalışmalarına özen gösterdiği görülmektedir. Maddelerde belirtilen rollerin birbiriyle ilişki içinde olması ve yüksek ortalamaya sahip olması ilgili alt boyuta ait rollerin gerçekleştirilmesinde bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programının değerlendirme süreci alt

boyutunda sahip olduğu rollerden “Programların uygulama sürecini öğrenme ortamında gözlemler.” rolü en düşük ortalamaya sahip rol olarak gözlemlenmektedir. İlgili alt boyuta ait olumsuz maddelere ilişkin görüşlerin ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ‘her zaman’ yerine getirdikleri roller arasında “Programın değerlendirme sonuçlarına göre ilgili birimler ve kişilerle çalışmalarda bulunmaz.” ve “Programlara yönelik süreci değerlendirmeye ağırlık vermemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.”rolleridir. Olumsuz maddelere ilişkin ortalamalar yorumlandığında, en düşük ortalamaya sahip olan rolün (Programın değerlendirme sonuçlarına göre ilgili birimler ve kişilerle çalışmalarda bulunmaz) okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilme durumunun diğer role göre Programlara yönelik süreci değerlendirmeye ağırlık vermemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz) daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin program değerlendirme sonuçlarını ilgili birimlerle paylaşma çalışmaları sınıf öğretmenlerinin programa yönelik süreci değerlendirmeleri konusunda yaptığı yönlendirme çalışmalarından daha fazladır.

6. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’, ‘*Öğretim Programlarını Uygulama Süreci*’ , ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’, ‘*Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci*’ rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gruplar arası ortalamalar birbirine oldukça yakındır ve aynı düzeydedir. Gruplar arası farkın anlamlı çıkmamasının nedeni; kadın ve erkek öğretmenlerin aynı fikre sahip olmaları olabilir.

7. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Öncesi*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. 31- 40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenleri; 26- 30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenleri ile 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak düşük puana sahiptir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 31- 40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin diğer yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin, ilkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi*’ sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

8. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programları Uygulama Süreci*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. 21-25 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine ; 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 26-30 yaş ve 30-41 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen puanlara göre 21-25 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine oranla, 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 26-30 ve 30-41 yaş aralığında yer alan öğretmenlere oranla, ilkokul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanma sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

9. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programlarının Yapısı*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin; 21-25 yaş aralığı ile 26-30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre yüksek puana; 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre ise düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin, 21-25 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine ve 26-30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin eğitim programlarının yapısı ile daha fazla ilgilendiğini; 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre ise okul yöneticilerinin eğitim programlarının yapısı ile daha az ilgili oldukları görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

10. İlkokul yöneticilerinin ‘*Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci*’ alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. 41 yaş ve üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin; 26-30 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine ve 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre düşük puan sahibi oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlara göre 41 yaş ve yaş üzeri yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenleri 26- 30 yaş ve 31-40 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerine göre, ilkokul yöneticilerinin eğitim programlarının değerlendirme sürecine daha az katkıda bulunduğu görüşüne sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

11. İlkokul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarını Uygulama Öncesi*' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Elde edilen puanlara göre 11-15 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine oranla okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi sürecine daha çok katkıda bulunduğunu düşündükleri; 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise 6-10 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine ve 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine oranla okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi sürecine daha az katkıda bulunduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

12. İlkokul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarını Uygulama Süreci*' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Elde edilen puanlar doğrultusunda 21-25 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulama sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

13. İlkokul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarının Yapısı*' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine arasındaki fark incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Gruplar arasında herhangi bir fark oluşmamasının nedeni olarak okul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarının Yapısı*' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili aynı ya da birbirine yakın görüşlere sahip olmaları söylenebilir.

14. İlkokul yöneticilerinin '*Öğretim Programlarını Değerlendirme Süreci*' alt boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Elde edilen puanlar doğrultusunda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarını değerlendirme sürecine daha az katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin; öğretim programlarını değerlendirme süreci alt boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

15. Sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama öncesi alt boyutuna ilişkin algıları okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

16. Sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını uygulama süreci alt boyutuna ilişkin algıları okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarını uygulama sürecine daha fazla katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

17. Sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarının yapısı alt boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarının yapısı ile ilgili çalışmalara daha fazla katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

18. Sınıf öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim programlarını değerlendirme süreci alt boyutuna ilişkin algıları, okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen puanlar doğrultusunda 16-20 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin diğer kıdem aralıklarında bulunan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin, öğretim programlarını değerlendirme süreci ile ilgili çalışmalara daha fazla katkıda buldukları görüşüne sahip olduklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5.2 Uygulamacıya Öneriler

1. Program yönetiminin temelinde ‘kazanımlar’ yer almaktadır. Bu sebeple ilkokul yöneticilerinin program yönetiminde daha etkili olabilmek, nitelikli kararlar alabilmek ve öğretmenlerin çalışmalarını yakından takip edebilmek adına programda yer alan kazanımlar ile ilgili olarak inceleme çalışmalarını öğretmenlerle birlikte aktif bir biçimde yerine getirmelidir.

2. Okul müdürlerinin, öğretim programlarının yapısı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilmeleri ve sürece daha fazla katkıda bulunabilmeleri adına öğretmenlerle düzenli aralıklarla program içeriğine yönelik toplantılar yapmaları gerekmektedir.

3. İlkokul yöneticilerinin öğretim programları yönetimi ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olabilmeleri adına hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi ve bu konuda hizmetiçi eğitimlerin artırılmasının sağlanması gerekmektedir.

4. Okul yöneticilerinin program değerlendirme sürecinde etkili olabilmeleri ve süreçten haberdar olabilmeleri adına, sınıf ziyaretlerini sıklaştırması gerekmektedir.

5.3 Araştırmacıya Yönelik Öneriler

1. İlkokul, ortaokul ve liselerde öğrenci yaş gruplarının farklılaşması ve bu farklılaşma doğrultusunda oluşturulan programların değişiklik göstermesi sebebi ile ilgili programların yönetiminde ortaokul ve lise yöneticilerinin rolleri ile ilgili benzer araştırmalar yapılabilir.

2. İlgili araştırma yönetici kademesindeki müdür baş yardımcıları ve müdür yardımcılarının program yönetimi rollerine yönelik olarak da yapılabilir.

3. Özel okullar ve kamu ilkokulları arasında çeşitli farklılıkların gözlenmesi sebebi ile (veli profili, ekonomik profil, sosyal profil) bu okullarda görev yapmakta müdürlerin öğretim programını yönetme becerilerine ilişkin farkın nedenlerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.

4. İlgili araştırmada müdürlerin, öğretim programı yönetim becerileri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiş olup öğretmenlerin ölçek maddelerini puanlarken kimi zaman objektif olamaması, özensiz davranması ya da kaygı yaşaması sebepleri okul yöneticilerinin öğretim programını yönetme becerilerine ilişkin derinlemesine nitel araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıklan, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Ada, S., Baysal, N., B. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Ak, F, Ö. (2006). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Ayдын İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Adler, A. (1998). *Çocuk Eğitimi*. Cem yayınevi, İstanbul (Kitabın özgün adı : Kinder Erziehung Çeviren: Kamuran Şipal).
- Altuğ, A. (1977). *Genel Öğretim Bilgisi*, Karınca matbaacılık: İzmir.
- Andrews, R. L, Soder, R. (1987). *Principal Leadership and Student Achievement. Educational Leadership*. 44(6), 9-11.
- Apple, M., W. (2004). Çeviri Grubu (Gök, F., Apak, M., Candilek, B., Ala,H., Keser, F.) *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Eğitimden Yayınları, Ankara (I. Basım Mart).
- Arslan, M. (2009). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, M. (1998). *Devrimci Cumhuriyet için Eğitim Kurultayında Sunulan Bildiriler, Devrimci Cumhuriyetin Eğitim Politikaları*. Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Atlı, F. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Olarak Hazırolma Düzeyleri ve Buna Yönelik Hazırlanan Eğitim Programının Erişmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi, Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*. (Genişletilmiş 3. baskı). Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Aziz, Z., Baba, S. (2011). *Instructional leadership enhanced creativity in smart classroom activities*. Procedia Social and Behavioral Sciences adresinden 21.05.2013 tarihinde indirilmiştir.

- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Arastırma*. (3. baskı), Ankara, PegemA Yayınevi.
- Başaran, İ., E. (1989). *Eğitime Giriş*. Sevinç Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ., E. (2000). *Eğitim Yönetimi- Nitelikli Okul*. (Dördüncü Baskı) Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ., E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları Bilen.
- Bıkmaz, F. (2006). *Yeni İlköğretim Programı ve Öğretmenler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, , cilt: 35-39, sayı: 1, ss: 97- 116.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Rehberlik*. (4. basım), Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim Yöneticiliği (İlk ve Orta derceli Okul Öğretmenleri İçin Eğitim İlkeleri ve Uygulamaları)*. (4. Basım), Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Black, G., L. (2010). *Correlational analysis of servant leadership and school climate. Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. vol: 13, 437-266. ERIC (EJ914879).
- Boydak, A., H. (2004). *Lider Öğretmen*. Beyza yayınları, İstanbul.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. Zambak Yayınları, İstanbul.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkin Yöneticilik*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (1972). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (Üçüncü Baskı) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyükkaragöz, S., Musta, M., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1999). *Eğitime Giriş*. Konya.
- Büyükkaragöz, S., S., Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Atlas Kitabevi (5. Baskı), Konya.
- Can, N. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulamasındaki Yeterliliği*. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3(2), ss:228-244.

- Cardno, C. (2003). *Secondary School Principals as Curriculum Leaders: A New Zealand Study*. UNITEC Institute of Technology, New Zealand Dallas Collett, Bay of Plenty Polytechnic, New Zealand, Paper Number: CAR03026.
- Childers, G., L. (2013) *Principals' Perceptions of Successful Leadership*. The Faculty of The Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University, UMI Number: 3574388 <http://search.proquest.com> adresinden 26.12.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. PegemA Yayıncılık (3. baskı): Ankara.
- Çelikkaya, S., E. (2011) *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Programını Yönetme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği*, Yüksek Lisans tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, M., Ö. (1998). *Eğitim Yönetimi Açısından İlköğretim Okullarında Takım Çalışması*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Delaware Department of Education (DDE). (1998) *The Delaware Administrator Standards*. Delaware: Administrator Standards Advisory Committee.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algılarına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program liderliği*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Orhangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayınevi: Ankara.
- Deniz, A. (2004). *Eğitim Yöneticilerine Öneriler*. Zambak yayınları, İstanbul.
- Doğan, H. (1974). *Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 7, sayı: 1, ss:361-385, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Erdem, R., A. (1998). *21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. (Gözden Geçirilmiş ve genişletilmiş 6. Baskı). Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erol, A., Yavuz, Ş. (1993). *Ek Üniteler- Belirli Gün ve Haftalar*. Kaya Matbaacılık, İstanbul.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Matbaa: Ankara.
- Gözütok, D. (2004). *Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları*. Milli Eğitim Dergisi Güz Sayısı.

- Griffin, M. (1993). *Instructional Leadership Behaviours of Catholic Secondary School Principals*. Doctoral Dissertation. University of Connecticut.
- Güteryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerine İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, H. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Programlarının Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1986). *Instructional Leadership in Effective Schools*. (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. ED309535 adresinden 08.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri- Eğitim Programları ve Öğretim*. (Genişletilmiş 5. Baskı), BetaB Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.
- http://www.turkcebilgi.org/kitap-ozetleri/t/teori-z-japon-yonetim-tarzi-17393_7.html (27.11.2013).
- Interstate School Leaders Licensure Consortium.(1996). *Standards for School Leaders*. Washington D.C.: The Council of Chief State School Officers (CCSSO).
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi- Okul yönetimi- Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı) BataB Yayıncılık, İstanbul.
- James, C., Connolly, M., Dunning, G., Elliot, T. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*, Paul Chapman Publishing, London.
- Jita, L., C. (2010)*Instructional Leadership for the Improvement of Science and Mathematics in South Africa*. Procedia Social and Behavioral Sciences 9/851–854 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810023529> adresinden 20.05.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Bruner, J. (Çev. Öztürk, T), (2009). *Eğitim Süreci*. PegemA yayınları (1. baskı): Ankara.
- Karacan, *Büyük Sözlük ve Genel Kültür ansiklopedisi*. (6. cilt) Karacan Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, M., A. (1969). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ile Öğretim Süreçleri Arasındaki İlişkiler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Dergisi, cilt: 2, sayı: 1, ss:45-53, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Krug, S. (1992). *Instructional Leadership, School Instructional Climate and Student Learning Outcomes*. (Eric Document Reproduction Service) <http://www.eric.ed.gov>. ED 359668 adresinden 08.07.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2005). *İlköğretim 1-5.sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB, (2007), *Türk Eğitim Sistemi*. Milli Eğitim Bakanlığı Stratejisi Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

Mercan, B. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışının Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Meriwether, C., Duyar, D. (1997). *Öğretmen Eğitim Dizisi- Okul Yönetimi-*. YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, YÖK Yayınları, Ankara.

Milton, P., M. (2011). *Educational Leadership and School Culture: A Study of the Perceptions of Effective Leadership*. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Educational Leadership, A Dissertation Presented to the Graduate School of Clemson University, United States.

Özdemir, M., Sönmez, S. (2000). *Sınıf Öğretmeni Adaylarına Öğretmen El Kitabı*. PegemA Yayıncılık: Ankara.

Özmen, F., Batmaz, C. (2006). *-İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri –Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sayı; 2, ss: 102-120.

Öztürk, T. (1980). *Eğitim Programları ile İlgili İki Araştırma*. Saydam Matbaacılık: Ankara.

Perry, B., A. (2013). *Effective Educational Leadership Attributes of Indiana High School Principals*. The College of Graduate and Professional Studies Department of Educational Leadership Indiana State University Terre Haute, Indiana, (UMI Number: 3589545).

Polat, E. (1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları ve Beklentileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Robbins, S. (1994). *Management*. Fourth edition. New Jersey: Prentice Hall International

- Saban, A. (2004). *Öğrenme, Öğretme Süreci- Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım (3. baskı): Ankara.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama- Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi-*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sherman, A., ve MacDonald, L. (2008). *Instructional Leadership in Elementary School Science*. University of Calgary Press. 2500 University Drive NW. Calgary, Alberta, Canada, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940581.pdf>, (20.12.2013).
- Shonta, M. & Smith B.S. (2007). *Principals and Teachers Perception of Principals Instructional Leadership*.<http://www.educationfourall.com/newsletter/archiveadresindenalınmıştır>(10.11.2011).
- Sotirofski, K. (2011). *Comparing the Educational Leadership Roles of Albanian and Turkish Higher Education Institutions Administrators / Procedia Social and Behavioral Sciences 15/ 3560–3565*
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Sözüeroğlu, A., M. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Subaşı, R. (2006). *2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim Liderliği*, Araştırma Raporu, Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi. Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı- Etkili okullar*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. (2007). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Eğitime Bakış Dergisi. Sayı: 8 ss: 3 -14.
- Taşdan, M., Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile ilgili Nitel Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi, , cilt: 39, sayı: 2, ss; 125-150.
- Tatlıhoğlu, K. Okyay, O.,E.(2012) *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Rollerini (Gaziantep Örneği)*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2 Spring

<http://www.turkishstudies.net/Makaleler/770522022adresinden> 11.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin' Okul Yönetimi*. Pegem Akademi (9. Baskı), Ankara.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme*. Ankara Üni. Mars Matbaası: Ankara
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Nobel yayın dağıtım: Ankara
- Türkoğlu, A. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine giriş*. Nobel yayın dağıtım: Ankara
- Urena, P. H. (1988). *School Effectiveness in Dominican Republic*. Santa Dominigo: British Columbia University.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara Üni. Eğitim Fak. Yayınları: Ankara.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme" Teori, ve Teknikler".* (6. Baskı) Alkım Yayıncılık: Ankara
- Wildy, H., Dimmock, C. (1993). *Instructional Leadership in Primary and Secondary School in Western Australia*. Journal of Educational Administration, Vol 31, No.2 P.P. 43-62
- Witziers, B., Bosker, R., J., Krüger, M., L., (2003). *Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association*. Educational Administration Quarterly Vol. 39, No. 3 (August 2003), ss. 398-425.
- Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim (Dinsel ve Geleneksel Eğitimden Laik ve Çağdaş Eğitime)*. (1. Basım). Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, C. (1981). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme- Öğretmenler İçin El Kitabı*. ÖSYM Eğitim Yayınları: Ankara.
- Yıldız, N, N. (2008). *Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, B. (2007). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Eğitime Bakış Dergisi- Okul Aile - Çevre İlişkisi Ve Eğitimdeki Önemi Sayı: 8 ss: 55 - 61.

EKLER

EK 1: Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği

Sevgili Öğretmen arkadaşlar;

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

KİŞİSEL BİLGİLER

CİNSİYETİNİZ	YAŞINIZ	KIDEMİNİZ	MÜDÜRÜNÜZÜN CİNSİYETİ	MÜDÜRÜNÜZÜN BULUNDUĞUNUZ OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ
K ()	22-25 ()	1-5 YIL ()	K ()	1-5 YIL ()
E ()	26-30 ()	6-10 YIL ()	E ()	6-10 YIL ()
	31-40 ()	11-15 YIL ()		11-15 YIL ()
	41+ ()	16-20 YIL ()		16-20 YIL ()
		21-25 YIL ()		
		25 YIL VE ÜSTÜ ()		

Md.	SORULAR	HER ZAMAN	GENELLİKLE	NADİREN	HİÇ BİR ZAMAN
1	Programlarda yer alan bilgi, beceri ve tutumları bizlerle birlikte inceler.				
2	Öğrencilerin bireysel farklılığına uygun alternatif öğrenme etkinlikleri düzenlenmesi konusunda bizleri yönlendirir				
3	Programların uygulanmasına yönelik kontrol edici çalışmalarda bulunmaz. (Gözlem, denetim, görüşme, öğrenci ürünlerini inceleme vb.)				
4	Programların uygulanması ile ilgili sorunlara bizlerle birlikte çözüm önerileri getirir.				
5	Programların işleyişi ile ilgili hizmet içi eğitimler almamız için çalışmalar yapar.				
6	Programlarda meydana gelen değişikliklerden ve bunlarla ilgili uygulamalardan velileri haberdar eder.				

Md.	SORULAR	HER ZAMAN	GENELLİKLE	NADİREN	HİÇ BİR ZAMAN
7	Programlarla ilgili materyaller geliştirmemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.				
8	Kazanımlara ve becerilere uygun yeni ve çeşitli materyalleri geliştirmemiz için bizleri teşvik eder.				
9	Programlara yönelik ders dışı eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmaz.				
10	Programların uygulanması ile ilgili sorunlara getirilen çözüm önerilerinden duruma/şartlara en uygun olanlarına karar verir ve uygulamalarda bulunur.				
11	Programın değerlendirme sonuçlarına göre ilgili birimler ve kişilerle çalışmalarda bulunmaz.				
12	Programların uygulama sürecini öğrenme ortamında gözlemler.				
13	Programlara yönelik süreci değerlendirmeye ağırlık vermemiz konusunda yönlendirmelerde bulunmaz.				
14	Programların değerlendirilmesinde ortaya çıkan eksikliklere yönelik yeni planlamaların yapılması çalışmalarını kontrol eder.				
15	Programlarda yer alan kazanımları bizlerle birlikte inceler.				
16	Programları bireysel farklılıklara göre sürdürebilmemize yön verir				
17	Velilerin eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmesi konusunda çalışmalarda bulunmaz.				
18	Programların becerilere ve kazanımlara uygun bir biçimde gerçekleşme durumlarını belirlemek için uygulama ve değerlendirme yapılması konusunda planlamalar yapar.				
19	Programda yer alan kazanımların ve becerilerin etkililiğinin ölçülmesi çalışmalarını planlar.				
20	Programlarda yer alan kazanımlar ve temel beceriler doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmamız konusunda çalışmalar yapar.				
21	Programlarda yer alan kazanımlar ve becerilere ilişkin gerçekleştirilecek okul dışı eğitim faaliyetlerimize destek vermez.				
22	Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlarımız hakkında bilgi alır.				
23	“Programlara ilişkin gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinlikleri daha iyi nasıl olabilir?” sorusuna ilişkin arge çalışması yapılmasını koordine eder.				
24	Öğrenme etkinlikleri hazırlarken öğrencinin bireysel özelliklerini (ilgi, ihtiyaç, beklenti vb.) dikkate almamız konusunda yönlendirmeler yapar.				
25	Programda yer alan kazanımları ve becerileri kazandırırken yaşamla ilişkilendirmelerimiz konusunda yönlendirmeler yapar.				
26	Uygulanan programlar arasında bütünlüğün kurulması için ilgili kişi ve birimlerle paylaşım faaliyetleri düzenlenmesini kontrol eder.				
27	Programlarla ilgili araç ve gereçlerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine bizlerle birlikte aktif olarak katılır.				
28	Programlarda belirtilen becerilerin ve kazanımların eksikliklerine ilişkin düzenlemeler yapılması konusunda çalışmalar planlar.				
29	Programın gerektirdiği okul dışı eğitim faaliyetlerimizin planlamalarına katılır.				
30	Uygulama öncesi zaman yönetimi planlamamızı dikkate almaz.				
31	Programları uygulama öncesinde düzenli bir okul çevresi yaratmak için çalışmalar planlar. (Veliler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb.)				
32	Programlara uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri seçmemize ve oluşturmamıza önem verir.				
34	Programların diğer disiplinlerle işbirliğine yönelik ortak faaliyetler planlamamıza destek verir.				

EK 2: Ölçek Kullanım İzin Belgesi

“Eğitim Yöneticilerinin Öğretim programlarını Yönetme Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek geliştirme Çalışması” araştırmamda tarafımdan geliştirilmiş olan “Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği” ni Derya YILMAZ’ ın tez çalışmasında kullanmasında, çalışmasını sonlandırdığında ilgili çalışmanın bir kopyasını tarafıma göndermesi şartıyla herhangi bir sakınca görmüyorum. Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği’ nin Cronbach Alpha değeri .87’ dir.


Nadir Namık YILDIZ
Eğitim Program Geliştirme Uzmanı
03.12.2012

EK 3: Valilik Onayı

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.36.20.03.604/20X13
Konu :Tez Çalışması

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

KARS

İLGİ :26/09/2012 tarih ve B.30.2.KAÜ.0.71.900/03/3186 sayılı yazınız.

İlgili tarih sayılı yazınız ile, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Derya YILMAZ'ın, "İlkokul Yöneticilerinin Eğitim Programlarını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." konulu tez çalışmasını merkez ve ilçe ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulaması istenilmektedir.

EK-1 "Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği", Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 Nolu Genelgesi gereğince incelenmiş olup, merkez ve ilçe ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması ve sonucun CD ortamında şubemize teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karanan DASTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

REKTÖRLÜĞÜ
Müdürlüğü

17.10.12 Ak. Per. Sb. Müd.
13230 18.10.2012

Adres: Milli Eğitim Müdürlüğü Tel: 0 474 2128226
KARS Fax : 0 474 2128229

E-Mail: meb@karsmem.gov.tr
İnt.Adresi: Karsmem@meb.gov.tr

DANISMA
444 0 632

EGITIME
%100

Personel
17.10.2012
Bergen
Syn. Z. KILIC
T.Ö.

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.36.20.03.604/ 20259
Konu : Tez Çalışması

08 Ekim 2012

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Derya YILMAZ'ın, "İlkokul Yöneticilerinin Eğitim Programlarını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." konulu tez çalışmasını, ilimiz merkezi, merkez köyleri ile ilçe ilkokullarında görevli sınıf öğretmenlerine uygulama isteği, Kafkas Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'nın 26/09/2012 tarih ve 3186 sayılı yazıları ile belirtilmektedir.

İlgili tez çalışması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 Nolu Genelgesi gereğince incelenmiş olup, merkez, merkez köy ve ilçe ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine, Ek-1 de yer alan " Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği"nin uygulanması ve sonucun CD ortamında şubemize teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Yıldırım ALKİŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
08/10/2012

Karahan DAŞTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Milli Eğitim Müdürlüğü KARS Tel :0 474 2128226 E.Mail: meb@karsmem.gov.tr
KARS Fax : 0 474 2128229 İnt.Adresi: Karsmem@meb.gov.tr

EK 4: Araştırma Değerlendirme Formu

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMANIN SAHİBİ	
Adı Soyadı	Derya YILMAZ
Kurumu/Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	Kars
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Merkez, ilçe ve köylerde bulunan ilkokullar.
Araştırma Konusu	"İlkokul Yöneticilerinin Eğitim Programlarını Yönetme Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi."
Üniversite/Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	"Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği"
Görüş İstenecek Birim/Birimler	İlkokul/ Sınıf öğretmenleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma konusunun ilimiz merkez ve ilçe ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerine uygulanmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği/Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı Soyadı	Gerekçesi

06./10/2012
Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

KOMİSYON
05./10/2012
Ali KASIM BULUT
Sınıf Öğretmeni

5/10/2012
Ayfer KIRTAY
Sınıf Öğretmeni

ÖZGEÇMİŞ

1986 Kars ili Arpaçay İlçesi'nde doğdu.

1999 Sakarya Hendek Atikehanım İlköğretim Okulu'nu bitirdi

1999-2000 yılları arasında Hendek Atike Hanım Anadolu Lisesi'nde 2000-2004 yılları arasında İzmir Konak Anadolu Lisesi'nde ortaokul ve lise eğitimini tamamladı.

2008 İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu.

2008 Kars ili Arpaçay ilçesi Meydancık köyü Şehit Alican Gökçay İlkokulu'nda Müdür yetkili Sınıf Öğretmeni olarak göreve başladı.

2010 yılında Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans sınavını kazandı.