

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME
GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME
MİKTARININ BELİRLENMESİ

ASLI BİLGİN

06705001

TEZ DANIŞMANI
Prof.Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ

İSTANBUL
2008

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME
GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME
MİKTARININ BELİRLENMESİ

ASLI BİLGİN

06705001

TEZ DANIŞMANI
Prof.Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ

İSTANBUL
2008

ÖZ

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME MİKTARININ BELİRLENMESİ

Ashı Bilgin

Ekim, 2008

Eğitim yönetiminin görevleri insanlar, fiziksel ortam ve program konularında toplanmaktadır(Aydın, 2005, 189). Bununla birlikte araştırmalar etkili yöneticilerin etkili liderler olduklarını, özellikle de öğretim liderleri olduklarını göstermiştir. Bu nedenle, programın yönetimi okul müdürünün en temel ve önemli görevidir. Türkiye’de okul müdürleri öğretim liderliği kapsamında, MEB tarafından hazırlanan öğretim programını etkili biçimde uygulamakla görevlidirler. Okul müdürünün bu görevindeki başarısı, kaliteli bir eğitimin ve etkili bir okulun da anahtarıdır.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini ne kadar yerine getirdiklerini belirlemek ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre müdürlerle ilgili algılarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bunun için araştırmada bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için anket kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket Sarıyer ilçesinde görev yapan 225 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler okul müdürlerinin, öğretim programı kapsamındaki öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğrenci gelişimini izleme ve öğretim programı uygulamalarını yönetme görevlerini “ara sıra” yerine getirdiklerini algılamışlardır. Bununla birlikte bu alt görevlerin yerine getirilme miktarına göre bir sıralama yapıldığında öğretmenlerin, müdürlerinin en çok öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, ardından sırasıyla öğrenci gelişimini izleme ve öğretim programı uygulamalarını yönetme ve en son sırada da öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin, cinsiyeti, deneyimi, mevcut okul müdürleri ile çalışma süreleri, okulun öğretim biçimi, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin mezun oldukları okulun türü değişkenlerine göre okul müdürünün öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirmesine ilişkin algılar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ile okul müdürünün öğretim programı uygulamalarını yönetme görevine ilişkin algılar arasında ise, istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul yönetimi, öğretim liderliği, okul müdürlüğü, öğretim programı, öğretim programı yönetimi, öğretim programı lideri

ABSTRACT

DETERMINING THE AMOUNT OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS' PERFORMANCES AT DOING THEIR DUTIES OF MANAGING THE CURRICULUM

Ash Bilgin

October, 2008

The subjects of people, physical environment and program have been the duties of educational management.(Aydın, 2005, 189). In addition to this, researches show that the efficient administrators are the efficient leaders; especially instructional leaders. For this reason, the management of the program is the most important and basic duty of the school principal. School principals in Turkey are in charge of implementing the curriculum which is prepared by Ministry of Education in the scope of instructional leadership. The success of the school principal with his duty is the key of high quality education and an efficient school.

The main objective of this study is to determine the amount of elementary school principals' performances at doing their duties of managing the curriculum in respect of teachers' perceptions and to discover whether their perceptions about the principal differ in their personal characteristics. Hence survey method which is the most appropriate method for this research is used. Questionnaire technique is used as data collection instrument. The survey which was developed by the researcher was applied to 225 teachers who work in Sarıyer.

According to the results of the research, teachers believe that school principals occasionally perform their duties of auditing and evaluating, providing teachers opportunities for professional development, following students' academic progress closely and managing the curriculum. When we put these sub-duties in an order according to the amount of being performed, teachers' perceptions show that their principals mostly perform their duties of providing teachers opportunities for professional development secondly they follow students' academic progress closely. Next they manage the implementation of the curriculum and the last one is that they audit and evaluate the education.

As a result, about the performances of the school principal at doing his duties of managing the curriculum; there is no statistical difference existed in the levels of the perceptions of the teachers according to their sex, experience, their duty period in school where they work now, teaching approach of the school, the number of the students, the type of the schools where teachers graduated from. It was found that between the variables of the number of the teachers where they work and the perceptions about the performances of the school principal at doing his duties of managing the curriculum, 0.5 level caused a significant difference.

Key Words: School management, instructional leadership, school principalship, curriculum, curriculum management, curriculum leader.

ÖNSÖZ

Öğretim programı denildiğinde akla “okullarda öğrencilere okutulan dersler” gelmekle birlikte, bu programların toplum üzerinde ne denli büyük bir etkiye sahip oldukları pek çok kişi tarafından göz ardı edilmektedir. Öğretim programı aslında nasıl bir birey yetiştirilmek istendiğinin dolayısıyla, nasıl bir toplum oluşturulmak istendiğinin anahtarıdır. Soran, sorgulayan, bilimsel ve yaratıcı düşünen ya da sorgusuz sualsiz otoriteye boyun eğen, ezberleyen bireyler bu programların ürünüdür. Toplum üzerinde böylesine büyük bir etkiye sahip olan bu programların yönetimi ise okul müdürünün sorumluluğu altındadır. Bu araştırma ile ilköğretim okulu müdürlerinin bu görevlerini yerine getirme miktarlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Sarıyer ilçesindeki okullarla sınırlı olan bu araştırma, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, sayıltıları, sınırlılıkları ve yöntemi açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri, üçüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, dördüncü bölümde ise araştırmanın sonuçları ve önerileri yer almaktadır.

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin destek ve katkıları olmuştur. Bu kapsamda, en başta araştırma öncesinde, üzerinde çalışmak istediğim öğretim programı konusunun sınırlarını ve ismini belirleyen, araştırma sırasında her türlü desteği sağlayan, eleştiri ve önerileri ile bana yol gösteren, zaman ayıran değerli hocam ve danışmanım Prof.Dr. Ali İlker Gümüşeli’ye çok teşekkür ederim.

Yine, araştırmaların en zor ve zaman alıcı aşamalarından birisi olan veri toplama sürecinde anketlerin cevaplandırılmasına zaman ayıran tüm öğretmenlere ve okullardaki anketleri uygulayabilmem için gerekli desteği sağlayan okul müdürüm M.Nadir Ünal’a teşekkür etmek isterim.

Ayrıca her zaman yanımda olan, anlayış ve sabır gösteren canım anneme, babama ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan teyzem Handan Sarı’ya içtenlikle teşekkür ederim.

İstanbul; Ekim,2008

Aslı BİLGİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıltılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Yöntem.....	6
1.7.1. Araştırmanın Modeli.....	6
1.7.2. Evren ve Örneklem.....	6
1.7.3. Verilerin Toplanması.....	8
1.7.3.1. Veri Toplama Aracı.....	8
1.7.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	9
1.7.3.3. Anketin Geçerlik Çalışması.....	10
1.7.3.4. Anketin Güvenirlik Çalışması.....	12
1.7.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	15
2. KURAMSAL BİLGİLER.....	17
2.1. Öğretim Programı	17
2.2. Öğretim Programının Yönetilmesi.....	19
2.2.1. İhtiyaçları Belirleme.....	22
2.2.2. Öğretim Programının Geliştirilmesi.....	23
2.2.2.1. Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları.....	26
2.2.3. Öğretim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi..	30

2.2.3.1. Öğretim Programının Uygulanması.....	30
2.2.3.1.1. Programın Uygulanmasında Öğretmenlerin Rollerini.....	31
2.2.3.1.2. Programın Uygulanmasında Okul Müdürlerin Rollerini.....	33
2.2.3.2. Öğretim Programının Değerlendirilmesi.....	40
2.3. İlgili Araştırmalar.....	42
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	42
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47
3. BULGULAR VE YORUM.....	53
3.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Görevi Kapsamında Yer Alan Alt Görevleri Yerine Getirme Miktarına İlişkin Bulgular.....	53
3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Kapsamında En Fazla ve En Az Gerçekleştirilen Etkinlik ve Davranışlara İlişkin Bulgular.....	56
3.2.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular..	56
3.2.2. Öğrenci Gelişimini İzlemeye İlişkin Bulgular.....	58
3.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlamaya İlişkin Bulgular	61
3.2.4. Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetmeye İlişkin Bulgular.....	63
3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	66
3.4. Deneyim Süresi Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	68
3.5. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	70
3.6. Okulun Öğretim Biçimi Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	72
3.7. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	73
3.8. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	76
3.9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	79
4. SONUÇ.....	83
4.1. Sonuçlar.....	83
4.2. Öneriler.....	84
4.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	85
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	92

Ek 1. Anket Formu.....	92
Ek 2. Ön Deneme Anketinin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	97
Ek 3. Araştırmaya Katılan Okullar ve Öğretmenlerin Sayısı.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	7
Tablo 2: Varimax Tekniği Sonucunda Anket Bölümlerinin Varyans Değerleri.....	10
Tablo 3: KMO ve Bartlett's Testi.....	11
Tablo 4: II. Varimax Tekniği Sonucunda Anket Bölümlerinin Varyans Değerleri.....	12
Tablo 5: Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı.....	12
Tablo 6: Denetleme ve Değerlendirme Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri.....	13
Tablo 7: Öğrenci Gelişimini İzleme Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri.....	13
Tablo 8: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri.....	14
Tablo 9: Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri.....	14
Tablo 10: Anketin Alt Boyutları ve Toplamdaki Güvenirlik Değerleri...	15
Tablo 11: Öğretim Programı Bileşenleri.....	25
Tablo 12: Provus'un Uyumsuzluk Değerlendirme Modelinin Aşamaları..	41
Tablo 13: Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 14: Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 15: Öğrenci Gelişimini İzleme Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 17: Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
Tablo 18: Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları.....	67

Tablo 19:	Öğretmenlerin İş Deneyimine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 20:	Öğretmenlerin İş Deneyimine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 21:	Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
Tablo 22:	Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 23:	Okulun Öğretim Biçimine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 24:	Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	74
Tablo 25:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 26:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir Tukey HSD Testi Sonuçları.....	76
Tablo 27:	Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
Tablo 28:	Öğretmenlerin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 29:	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okula Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	80

Tablo 30:	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
------------------	---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No.
Şekil 1:	Bir Öğretim Programı Yönetim Komitesi.....	19
Şekil 2:	Öğretim programı Yönetim Modeli.....	20
Şekil 3:	Öğretim Programının Gelişim Süreci.....	21
Şekil 4:	Öğretim Programı Örümcek Ağı.....	26

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim sisteminin eğitsel, örgütsel ve yönetsel olmak üzere üç tür amaçlar dizisi bulunur. Eğitsel amaçlar, eğitim sisteminden geçerek yetiştirilen bir kişinin hangi davranışları kazanmış olması gerektiğini gösterir. Örgütsel amaçlar, okulun var olması ve yaşaması için, gerçekleştirilmesi gereken amaçlardır. Yönetsel amaçlar ise, okulun etkili olmasını sağlamaya yöneliktir. Eğitim yönetiminin işlevleri, eğitimin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için yapacaklarını gösterir. Bir eğitim yönetmeni, okulun eğitim programlarının, öğrenci hizmetlerinin, işgören hizmetlerinin, genel hizmetlerin ve eğitim bütçesinin işlerini planlanan düzeyde yapabildiğinde okulunu etkili yönetebilir (Başaran,1996,12-16). Bununla birlikte etkili okulda okul örgütünün birincil amacı ve ilgi odağı öğretimdir. Çünkü etkili okul araştırmalarının ortak bulgularından biri, etkili okullarda öğretime çok önem verilmesidir. Etkili okul, tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle de düşük başarı gösteren öğrenci grubuna özel bir ilginin gösterildiği ve öğrencilerin etnik ve sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte ahenk içinde öğrenim gördükleri, olumlu bir sosyal ikliminin bulunduğu okul olarak tanımlanabilir (Balcı, [23.08.2008]). Şu halde etkili bir okul müdürünün güçlü bir öğretim lideri olması gerekmektedir.

Thomas J. Sergiovanni (1984) liderliğin okulun yeterlik ve seçkinliğine önemli katkılarda bulunan değişik beş boyuttan meydana geldiğini ileri sürmüştür. Bunlar; teknik, insan, eğitimsel, sembolik ve kültürel boyuttur. Eğitimsel boyut öğretme, öğrenme ve eğitim programlarını yönetme gibi okul müdürü rolünün tüm aşamalarını içerir(Gümüseli,1996, 6-10). Bunun yanı sıra, Hallinger (1983) tarafından gerçekleştirilen üç boyutlu ve on bir değişkenli öğretim liderliği modeli ise; “okulun misyonunu tanımlama”, “eğitim programı ve öğretimi yönetme” ve “olumlu öğrenme

iklimi geliştirme” gibi üç boyut ile bu boyutlar içinde yer alan okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma; varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişmesini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme gibi daha sınırlı ve ölçülebilecek toplam on bir görev alanından meydana gelmektedir (Hallinger, Murphy, 1985’ten aktaran Gümüşeli, 1996, 16).

Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir bölüm olduğu için Sergiovanni’nin öğretim liderliği modelinde tanımlanan eğitimsel liderlik boyutu ile öğretim programı liderliği işaret edilmektedir. Buna paralel olarak Hallinger tarafından geliştirilen modelde görüldüğü gibi öğretim programı liderliği öğretim liderliğinin üç önemli boyutundan biridir.

Gelişmiş dünya ülkeleri siyasal, toplumsal, ekonomi, bilim ve teknoloji alanlarında süratle değişmekte, eğitim ve öğretim programlarını bu değişimler doğrultusunda sürekli geliştirmektedirler. Yenilenen, geliştirilen programlar doğrultusunda öğrenim gören öğrencilerin öğretim programının öngördüğü yeni bilgiler ve deneyimlerle donatılması hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak ise, okul müdürünün yenilik ve gelişmeleri izleme ve uygulama yeterlikleriyle ilişkilidir. Bu nedenle, güçlü bir öğretim programı lideri olmayı hedefleyen bir okul müdürü, “koruma” ve “yenilik” arasında dikkatli bir denge sağlamak zorundadır. Bu liderler, programın teorisi ve felsefesi hakkında eksiksiz bilgi sahibi olmalı, sözkonusu teorik çerçevenin mevcut öğretim programı içinde nasıl sergilendiğini bilmeli, okulun katılımcılarından ve onların kendilerine özgü öğrenim gereksinimlerinden haberdar olmalı ve öğretim programı değişiminin ne için yapılması gerektiğini değerlendirebilmelidir. Etkili bir öğretim programı lideri ayrıca, örgütün açık ve sistemli görüşünü, amaçlarını, hedeflerini tanıtmalı ve öğretim programının okulun amaçları ile tutarlı olmasını sağlamalıdır(Ubben, Hughes, Norris, 2001, 115). Öğretim programı konusundaki okul müdürünün rolleri böylesine kapsamlı olmasına karşın, Türkiye’de okul müdürleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazır olarak sunulan öğretim programlarının uygulanmasıyla sınırlandırılmışlardır. Müdürlerin öğretim programını hazırlama, değiştirme görevleri bulunmamaktadır. Bununla birlikte, mevcut öğretim programının felsefesi, amaçları ve uygulanmasına ilişkin eksiksiz bilgi sahibi

olabilmeli ve öğretmenlere uygulama konusunda yol gösterebilmeli, sorun yaşayan öğretmenlerin sorunlarını çözebilecek yeterlikte ve yetenekte olmaları gerekmektedir. Ancak bu araştırma öncesinde yapılan kütüphane taramaları sonucunda Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini konu alan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini ne kadar ve hangi sırada yerine getirdiklerini belirlemek ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre müdürlerle ilgili algılarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre, okul müdürleri öğretim programını yönetme kapsamında yer alan görevlerden her birini ne kadar ve hangi sırada yerine getirmektedirler?
2. Okul müdürlerinin öğretim programını yönetme ile ilgili görevlerinden her birini yaparken en fazla ve en az gerçekleştirdikleri etkinlikler ve davranışlar hangileridir?
3. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?

6. Öğretmenlerin, okulun öğretim biçimine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin, okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?
8. Öğretmenlerin, okuldaki öğrenci sayısına göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?
9. Öğretmenlerin, mezun oldukları okulun türüne göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından öğretim programının verimli bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken pek çok görev tanımlanmıştır. Öğretim programının eksiksiz uygulanması için gerekli rehberliği yapmak ve koşulları hazırlamaktan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya dek uzanan bu görevlerin yerine getirilebilmesi için okul müdürlerinin çok donanımlı olmaları gerekir. Ancak okul müdürlerinin donanımlı olmaları bir yana, birçoğunun öğretim programını yönetme görevlerinden haberdar olduklarını söylemek bile ne yazık ki çok güçtür.

Bu nedenle bu çalışma, öğretim programını uygulama konusu tamamıyla kendi inisiyatiflerine bırakılan, sorunlarına çözüm bulamayan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları rehberin okul müdürleri olduğuna ve okul müdürlerinin ise bu kapsamda yerine getirmeleri gereken pek çok görevleri olduğuna dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Buna ek olarak araştırma, sınırlı sayıda ilköğretim okulunda yapılmış olmakla birlikte, yenilenen öğretim programlarının yönetimi konusunda okul müdürlerinin mevcut durumlarını ortaya koymak açısından ilk araştırmalardan birisi olması dolayısıyla da önem taşımaktadır.

Buna bağlı olarak, bu araştırma öğretim programının yönetilmesi konusunda Türkiye’de yapılacak çalışmalara önayak olması bakımından önemlidir.

Ayrıca bu çalışmada geliştirilen anketin, okul müdürlerinin öğretim programı liderliği konusunda akademik çalışma yapanlar için kaynak oluşturacağı beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarı bu alanda geliştirilmiş anketler aracılığıyla belirlenebilir
2. Ankette yer alan maddeler okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini ne kadar yerine getirdiklerini ortaya koyacak yeterliktedir.
3. Öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplar onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan 35 ilköğretim okulundan 15 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Türkiye’deki okul müdürlerinin program yönetimi sürecindeki yetki ve sorumluluklarının daha çok uygulama boyutu ile sınırlı olması göz önüne alınarak, araştırma öğretim programı yönetimi kapsamında yer alan öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci gelişimini izleme, öğretmenlere mesleki gelişim sağlama ve öğretim programının uygulamalarını yönetme ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmada yapılan yorum ve değerlendirmeler anket formlarına cevap veren öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramlara ait tanımlar aşağıda verilmiştir.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve okullarda öğrencilere bilgi ve becerinin planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.

Öğretim Programı Yönetimi: İhtiyaçları belirleme, program geliştirme ile uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşan bir süreçtir. Türkiye’de öğretim programı yönetimi, programın uygulanması aşamasını içerir.

Öğretim Programı Lideri: Öğretim programının eksiksiz ve verimli bir şekilde uygulanmasından ve programın amaçlarına ulaşmasından birinci derecede sorumlu okul müdürüdür.

1.7. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik olarak kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

1.7.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme yeterliklerini belirleme amaçlandığından, bu amaca uygun olan genel tarama modeli kullanılmıştır.

1.7.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki 35 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme; 23-27.06.2008 tarihleri arasında Sarıyer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Yenilenen İlköğretim Programlarının Uygulanması” konulu seminere katılan bu 35 okuldan yansız seçim yoluyla seçilen 15 okulda görev yapan 262 öğretemenden oluşmaktadır.

Anketleri değerlendirmeye alınan öğretemenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER (DEĞİŞKENLER)													
Cinsiyet		Mesleki Deneyim		Mevcut Müdürle Çalışma S.		Okulun Öğretim Biçimi		Okulun Öğretmen Sayısı		Okulun Öğrenci Sayısı		Mezun Olduğu Okul	
E	N :155	1-5 Yıl	N : 39	1-3 Yıl	N : 150	N	N : 113	10-20	N : 28	100-500	N : 29	Ö.O	N : 3
	%68.89		%17.33		%66.67		%50.22		%12.44		%12.89		%1.33
K	N : 70	6-10 Yıl	N : 69	4-6 Yıl	N : 44	i	N : 112	21-30	N : 36	501-1000	N : 43	E.Y.O	N : 30
	%31.11		%30.67		%19.56		%49.78		%16		%19.11		%13.33
		11-15 Yıl	N : 60	7-9 Yıl	N : 16			31-40	N : 81	1001-1500	N : 118	E.F	N : 121
			%26.67		%7.11				%36		%52.44		%53.78
		16-20 Yıl	N : 25	10 ve üzeri	N : 15			41-50	N : 37	1501 ve üzeri	N : 35	F.E.	N : 40
		21 ve Yukarı	N : 32				51 ve üzeri	N : 43				Diğ.	N : 31
			%14.22					%19.12					%13.78

Tabloda yer alan rakamlardan da anlaşılacağı gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özellikler bakımından dağılımları şu şekilde olmuştur:

1. Örnekleme oluşturan 225 öğretmenden %68.89'u (155 kişi) erkek, % 31.11'i (70 kişi) kadınlardan olmuştur.
2. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri göz önüne alındığında toplam 225 öğretmenden % 17.33'ünün (39 kişi) 1-5 yıl deneyime sahip, %30.67'sinin (69 kişi) 6-10 yıl deneyime sahip, %26.67'sinin (60 kişi) 11-15 yıl deneyime sahip, %11.11'inin (25 kişi) 16-20 deneyime sahip ve %14.22'sinin (25 kişi) 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.
3. Öğretmenlerin buldukları okulun müdürleri ile çalışma süreleri bakımından toplam 225 öğretmenin % 66.67'sinin (150 kişi) 1-3 yıl arasında,

%19.56'sının (44 kişi) 4-6 yıl arasında, %7.11'inin (16 kişi) 7-9 yıl arasında ve %6.66'sının (15 kişi) 10 yıl ve daha fazla süreyle çalışanlardan olmuştur.

4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğretim biçimi açısından toplam 225 öğretmenden %50.22'si (113 kişi) normal öğretimde, %49.78'i (12 kişi) ise ikili öğretimde görev yapanlardan olmuştur.
5. Okuldaki öğretmen sayısı bakımından 225 öğretmenden %12.44'ü(28 kişi) 10-20 kişi arasında öğretmenli okulda , %16'sı(36 kişi) 21-30 kişi arasında öğretmenli okulda, %36'sı(81 kişi) 31-40 kişi arasında öğretmenli okulda, %16.44'ü(37 kişi) 41-50 kişi arasında öğretmenli okulda ve % 19.12'si (43 kişi) 51 ve üstündeki sayıda öğretmenli okulda görev yapanlardan olmuştur.
6. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü bakımından %12.89'u(29 kişi) 100-500 öğrenci kapasiteli, %19.11'i (43 kişi) 501-1000 öğrenci kapasiteli, % 52.44'ü(118 kişi) 1001-1500 öğrenci kapasiteli ve %15.56'sı(35 kişi) 1501 ve daha fazla öğrenciye sahip okullarda görev yapanlardan olmuştur.
7. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından 225 öğretmenin %1.33'ü(3 kişi) öğretmen okulundan, %13.33'ü (30 kişi) eğitim yüksek okulundan, %53.78'i (121 kişi) eğitim fakültesinden, %17.78'i fen edebiyat fakültesinden ve % 13.78'i (31 kişi) diğer okullardan mezun olan öğretmenlerden olmuştur.

1.7.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren öğretmenlere anket uygulama yoluyla elde edilmiştir.

1.7.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen anketten yararlanılmıştır. Anket oluşturulması için önce, alanla ilgili literatür taranarak, okul müdürlerinin program yönetimi konusundaki görev ve rolleri belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda elde edilen bilgilerden, müdürlerin program yönetimi ile ilgili yapmaları gereken görev ve rollerini belirleyen anket maddeleri oluşturulmuş ve oluşturulan maddeler, bir madde havuzunda toplanmıştır. Madde havuzunda toplanan bu maddeler, program yönetimi kapsamında yer alan görev alanlarına göre

sıralanacak biçimde bir anket taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan anket taslağı, araştırmacının görev yaptığı okul ve diğer okuldaki öğretmen ve yöneticiler ile üniversiteden alan uzmanlarına sunularak görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda, anket maddeleri üzerinde gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapıldıktan sonra, geçerlik ve güvenilirlik testinde kullanılacak ön deneme anketi oluşturulmuştur. Oluşturulan ön deneme anketi, Mayıs 2008 tarihinde Bakırköy ilçesinde yansız olarak seçilen iki okul ile Sarıyer ilçesindeki bir okuldaki toplam 140 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan incelemede anketlerden 31'inin değerlendirmeye alınamayacak nitelikte eksik ve yanlış cevaplandırıldığı belirlenerek, ayıklanmıştır ve toplam 109 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Uygulama yapılan bu anketler, SPSS 11.0 paket programı yardımıyla işlenerek madde analizleri geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır.

1.7.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Anketin geliştirilmesi aşamasında öncelikle, konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak var olan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programı yönetimi ile ilgili görevleri yerine getirme miktarını belirlemek olduğundan, öğretim programı uygulamaları, öğretim liderliği kapsamında ve programların yönetimiyle doğrudan ilişkili öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve öğretim programları çerçevesinde öğrenci gelişimini izleme ile ilgili özelliklere dair yurt içindeki ve yurt dışındaki alanyazın incelenmiş ve anket için gerekli soru maddeleri oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri alınarak, hazırlanan anketteki maddeler, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine sunularak onların görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümde, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenlere mesleki gelişim sağlama, öğrenci gelişimini izleme ve öğretim programı uygulamalarını yönetme ile ilgili maddeler ve son bölümde, “Okul müdürlerinin öğretim programını yönetme davranışları konusunda ankette yer alan maddeler dışında okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir? Lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.” cümleleri altında bir tane açık uçlu soru yer almaktadır.

Anketteki maddeler Likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Cevap seçenekleri 1. Çok Az, 2. Az, 3. Ara Sıra, 4. Çoğu Zaman, 5. Her Zaman olarak belirlenmiş ve en olumsuz cevaba 1 puan en olumluya da 5 puan verilerek 1-5 puan arasında toplanmıştır.

1.7.3.3. Anketin Geçerlik Çalışması

Anketin yapı geçerliği için SPSS programı ile faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk(2007,123) faktör analizini, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak tanımlamıştır. Faktör analizi, kavramların açıklandığı boyutların belirlenmesinde ve değişken sayısını azaltmakta kullanılır(Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006, 73). Bu araştırmada, yapı geçerliği çalışması faktör analizi yöntemi ve döndürme tekniklerinden Varimax uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerlere göre, anket 14 faktör altında toplanmıştır ve bölümlerinin varyansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Varimax Tekniği Sonucunda Anket Bölümlerinin Varyans Değerleri

Bölümler	Varyans
1	45,748
2	6,088
3	4,071
4	3,419
5	2,778
6	2,513
7	2,268
8	2,100
9	1,892
10	1,886
11	1,717
12	1,558
13	1,500
14	1,381
Toplam	78,918

Faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi yapılmış ve değer olarak bulunmuştur. KMO değeri 1’e ne kadar yakın ise, sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğu belirtilir. KMO değeri 0.50’den küçük

ise ilgili örnekleme faktör analizi yapılması uygun değildir. Ancak KMO değeri 0.592 olduğundan örnekleme faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi için örneklemin yeterli olmasının yanı sıra örneklemin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Dağılımın normalliği için Barlett's testi yapılmıştır. Barlett's küresellik testi değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. Eğer Barlett's testinin p değeri 0.05 anlamlılık derecesinden düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki vardır. Eğer testin sonucu anlamlı değilse değişkenler faktör analizi yapmaya uygun değildir(Sipahi, Yurtkoru, Çinko,2006, 79). Tablo 3'de Barlett's testi sonucu verilmiştir.

Tablo 3: KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,592
Bartlett's Testi	Approx.Chi-Square	8560,403
	Df(sd)	2926
	Sig.(p)	,000

Tablodan da görüleceği gibi Barlett's testi sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüştür(8560,403, sd:2926, p:0.000).

Faktör analizine ankette yer alan 77 soru ile başlanmış ve anketin toplam 14 faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör analizi yapıldıktan sonra maddelerin ayıklanması işleminde Büyüköztürk'ün(2007, 124) belirttiği şekilde, maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az 0.10 olması ve maddelerin faktör yüklerinin en az 0.45 olması ve tek faktör altında bulunması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda faktör yükleri 0.30'un altında olan 9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,16., 17.,18.,22., 26., 29., 33., 34., 37.,38.,39.,40., 41., 42., 43., 44., 45.,46.,47., 48., 49., 50., 51., 52., 53., 54., 55. ve 57. sorular atılmıştır.

İlgili maddeler atıldıktan sonra kalan 42 soru ile tekrar faktör analizine gidilmiş ve Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu analiz sonunda anket maddelerinin 4 faktör altında, toplam yüzde 59,326 varyansla açıklandığı görülmüştür. Yani bu 4 faktör anketin ölçmeye çalıştığı özelliklerin yüzde 59,326'sını açıklamaktadır. Bu 4 faktöre ait varyans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü üzere Varimax döndürme tekniği sonrası boyutların dört faktörün açıkladığı varyans miktarı toplamda % 59.326’dır. Bunun % 12.372’si birinci, %10.897’si ikinci, %11,796’sı üçüncü ve % 24.261’i dördüncü faktöre aittir.

Tablo 4: II. Varimax Tekniği Sonucunda Anket Bölümlerinin Varyans Değerleri

Bölümler	Varyans
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	12,372
Öğrenci Gelişimini İzleme	10,897
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama	11,796
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	24,261
Toplam	59,326

Varimax döndürme sonucunda anketin hangi maddelerinin hangi faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin ölçmek istediği boyutlar aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5:Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı

Faktörler	Görevler	Maddeler
1. Faktör	Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.
2. Faktör	Öğrenci Gelişimini İzleme	9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,16.
3. Faktör	Öğretmenlere Mesleki Gelişim Sağlama	17.,18.,19.,20.,21.
4. Faktör	Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	22.,23.,24.,25.,26.,27.,28.,29.,30.,31., 32.,33.,34.,35.,36.37.,38.,39.,40.,41.,42

1.7.3.4. Anketin Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, anketin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Testin güvenirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon(r), test

puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak amacıyla kullanılır(Büyüköztürk, 2007, 170).

Diğer bir ifade ile güvenilirlik analizi bir ankette yer alan maddeler arasındaki iç tutarlılığı ölçer ve bu maddeler arasındaki ilişkiler arasında bilgi sunar.

Anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Cronbach Alpha sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyesini göstermektedir. Cronbach Alpha değerinin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda anketin güvenilir olduğu kabul edilir(Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006, 89). Anketin boyutlarına göre her bir maddenin güvenilirlik katsayı değerleri sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

Denetleme ve değerlendirme alt boyutundaki maddelerin güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Denetleme ve Değerlendirme Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Madde No	Ortalama	Varyans	Korelasyon	Alpha
1	22,2300	45,2496	0,3267	0,9123
2	21,8400	40,5802	0,7240	0,8781
3	21,5800	39,3168	0,6960	0,8800
4	21,6800	39,6945	0,7080	0,8789
5	22,1200	38,9754	0,6887	0,8809
6	21,6500	38,0278	0,8033	0,8693
7	21,6200	39,2279	0,7674	0,8734
8	21,4400	39,8448	0,7142	0,8784

Öğrenci gelişimini izleme alt boyutundaki maddelerin güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrenci Gelişimini İzleme Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Madde No	Ortalama	Varyans	Korelasyon	Alpha
9	27,2190	21,2304	0,5493	0,8677
10	27,4190	20,2458	0,6439	0,8585
11	28,1714	17,8165	0,6542	0,8621
12	27,3429	19,1505	0,6966	0,8523
13	27,2000	20,6038	0,6517	0,8585
14	27,1905	20,3095	0,6407	0,8589
15	27,1048	20,1332	0,6407	0,8587
16	27,3524	20,0573	0,6465	0,8581

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama alt boyutundaki maddelerin güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Madde No	Ortalama	Varyans	Korelasyon	Alpha
30	16,0826	9,2246	0,4538	0,8555
31	16,3670	8,1974	0,6427	0,8129
32	16,7890	7,2606	0,6417	0,8152
35	16,5505	7,1386	0,7667	0,7757
36	16,5596	7,1191	0,7532	0,7795

Öğretim programı uygulamalarını yönetme alt boyutundaki maddelerin güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme Boyutundaki Maddelerin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Madde No	Ortalama	Varyans	Korelasyon	Alpha
56	80,2233	198,4104	0,7081	0,9652
58	80,6699	196,0664	0,6241	0,9660
59	80,3204	198,3571	0,5994	0,9662
60	80,5146	192,8013	0,7132	0,9651
61	80,5534	193,0535	0,7859	0,9643
62	80,3107	197,1182	0,7190	0,9650
63	80,8252	190,0868	0,7714	0,9645
64	80,6311	191,1959	0,8168	0,9639
65	80,6990	190,6830	0,7944	0,9642
66	80,5049	193,7034	0,7533	0,9646
67	80,3689	192,8037	0,8293	0,9638
68	80,4757	191,9773	0,8226	0,9639
69	80,3981	195,0263	0,7427	0,9647
70	80,3786	195,1591	0,7400	0,9648
71	80,6893	189,6280	0,7721	0,9645
72	80,4563	195,6623	0,7411	0,9648
73	80,5728	193,7177	0,7686	0,9645
74	80,5534	195,1907	0,7253	0,9649
75	80,4563	194,8780	0,7533	0,9646
76	80,5631	191,1504	0,8294	0,9638
77	80,5146	190,6052	0,7279	0,9651

Anketin alt boyutlarının ve toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değerleri aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Anketin Alt Boyutları ve Toplamdaki Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Madde No	α
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.	0,8952
Öğrenci Gelişimini İzleme	9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,16.	0,8748
Öğretmenlere Mesleki Gelişim Sağlama	17.,18.,19.,20.,21.	0,8424
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	22.,23.,24.,25.,26.,27.,28.,29.,30.,31.,32., 33., 34.,35.,36.37.,38.,39.,40.,41.,42	0,9663

Tablo 10'dan de anlaşılacağı üzere anketin oluşturduğu dört boyutun Alpha katsayısı 0,8424 ile 0,9663 arasında değişmektedir. Toplam anketin Alpha katsayısı ise 0,9694 olarak bulunmuştur.

Tutarlık derecesi güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselip, 0'a yaklaştıkça düşecektir. Buna göre anketin iç tutarlık güvenirlilik katsayıları yüksek çıkmıştır.

Tüm bu işlemler sonucunda anketin dört temel boyuttan ve toplam 42 maddeden oluşan araştırmada kullanılabilecek geçerlik ve güvenirlilik özelliğine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

1.7.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Öğretmenlere uygulanan anketler toplandıktan sonra, araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemede uygulanan anketlerden 37'sinin değerlendirmeye alınamayacak nitelikte eksik ve yanlış cevaplandırıldığı belirlenerek, ayıklanmıştır. Bu ayıklamadan sonra geriye kalan 225 anket bir veri giriş planı ve çizelgesi doğrultusunda araştırmacı tarafından bilgisayara girilmiştir. Bilgisayara girilen veriler, SPSS 11.0 adlı paket program yardımıyla, araştırmanın amaçlarına uygun olarak işlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin bireysel özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde işlemleri yapılmıştır. Okul müdürlerinin program yönetimi görevleri ile bu görevler kapsamındaki etkinlik ve davranışlarının belirlenmesi için

aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre algıları arasında, bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için de tek yönlü varyans analizi ve t testi hesapları yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılık belirlenen durumlarda farkın kaynağını ortaya çıkarmak için ise, Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. İşlenen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolaştırılarak, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi için okul müdürlerinin her bir görevi yerine getirme miktarına ilişkin ölçek alt ve üst sınırları belirlenmiştir. Bu nedenle ortalamaların sözel olarak ifade edilebilmesi için, ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada anketteki (derece sayısı-1)/derece sayısı formülü kullanılmıştır. Buna göre $(5-1)/5 = 0.80$ aralık değeri elde edilmiştir. Aralık değeri dereceleme ölçeğinde her bir derece ile eşlenerek sayısal ortalamaların sözel dereceleri temsil etmesi sağlanmıştır. Buna göre, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevi kapsamındaki her bir alt görevi yerine getirme miktarına ilişkin derece aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.00- 1.80 : Çok Az

1.81- 2.60 : Az

2.61.- 3.40 : Ara sıra

3.41- 4.20 : Çoğu Zaman

4.21- 5.00 : Her Zaman

2. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde öğretim programı ve yönetimine ilişkin kuramsal bilgilere ve bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretim Programı

“Öğretim programı” terimi pek çok farklı anlamda kullanılmakta ve farklı tanımlamalarla karşımıza çıkmaktadır. Zaman zaman “eğitim programı” yerine kullanılmasına ve bu kavramla karıştırılmasına karşın bu iki kavram birbirinden farklıdır. Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşımakla birlikte, eğitim programının içinde bir eğitim kurumundaki öğretimin yanı sıra ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar da bulunur(Variş,1976,18).

Öğretim programı alanındaki çalışmalar incelendiğinde, yapılan tanımlamalarda bu terim konu, plan, yaşantı ve ürün olarak ele alınmaktadır:

Öğretim programını konu içeriği olarak ele alanlardan Hutchins, öğretim programını “dilbilgisi kuralları, okuma, güzel konuşma ve mantık ile ikinci kademedeki batı dünyasındaki en büyük kitapları içermesi gereken kalıcı çalışmalar” biçiminde tanımlamıştır. Benzer biçimde Bestor öğretim programının anadil ve dilbilgisi, literatür ve yazım çalışmaları, matematik, fen bilimleri, tarih ve yabancı dil gibi beş temel alandan oluşan bir bütün olduğunu ileri sürmüştür. Phenix ise yukarıdaki tanımlamaları destekleyici bir biçimde, öğretim programının bilim dallarına ilişkin bilgileri bütünüyle içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Beauchamp da öğretim programını yazılı bir doküman olarak tanımlayarak, konuya resmi öğretim programı açısından yaklaşmıştır (Wiles,1999, 4-6).

Diğer yandan öğretim programını plan olarak kabul edenlerden Variş(1976, 18), programın belli bilgi kategorilerinden oluştuğunu vurgulayarak, okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program olduğunu

ileri sürmüştür. Yine aynı düşüncede olan yazarlardan Tyler(1949,18), öğretim programını “okulun eğitsel amaçlarına ulaşmak amacıyla okul tarafından planlanan ve yönetilen, öğrencilerin bütün öğrenmeleri” olarak tanımlarken, Taba(1962,30) daha kısa bir tanımla, “öğretim programı bir öğrenim planıdır” ifadesini kullanmıştır. McNeil’e(1996,443) göre öğretim programı ne öğretildiğinin bir planıdır ve kime, ne zaman, nasıl, ne öğretildiğinden oluşur. Benzer bir tanımlamaya göre, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen sistematik bir ders planıdır(Shertzer, Stone, 1971,416). Öğretim programının, kapsam, hedefler, metot ve değerlendirme elementlerinin karşılıklı ilişkilerinden oluştuğunu öne süren bu tanımlamada da programın bir plan olduğu işaret edilmektedir(Nicholls, Nicholls,1972,16).

Bir başka bakış açısını öğretim programını deneyim olarak kabul edenler oluşturmaktadır. Bu grupta yer alanlardan birisi olan Oliver’e(1965, 12) göre öğretim programı; temelde öğretmenlerin uygulamalarının bir sonucu olarak okulda öğrencinin yaşadığı her şeydir ve okulun sorumluluğunu üstlendiği öğrencinin tüm deneyimlerini içerir. Öğretim programı, tüm öğrencilerin benzer şekilde sahip oldukları tüm deneyimlerdir(Harap, 1928,11). Bir başka ifadeyle öğretim programı, okulun öğrencilere sağladığı tüm deneyimlerdir(Lemlech,2002,187). Hass(1977, 5) ise öğretim programını “genel amaçları ve ilgili özel hedefleri kazanmayı hedefleyen her bir öğrencinin, teorik çerçeveye ve araştırmaya ya da geçmişteki ve günümüzdeki uzman uygulamalara göre planlanan bir eğitim programına dahil edildiği tüm deneyimleridir” biçiminde tanımlamıştır. Bu tanımlamayla öğretim programının, önceden planlanmış olduğu, planlanan hedeflerinin sosyal güçler, insan geliştirme, öğrenme, bilgi ve bilme üzerine teori ve araştırmalar ışığında geliştirildiği, bu planlamada öğretimin en temel bileşen olduğu, planlama sırasında verilen kararların özel, dikkatlice düşünülp ortaya çıkarılan kriterler ışığında verildiği ve öğrencilerin kazandırılacak deneyimler üzerinde çok önemli bir rol oynadığı hususları vurgulanmaktadır(Parkay, Hass, 2000, 3-4).

Öğretim programını ürün olarak kabul edenler ise programı eğitim sonucu olan bir dizi yapılandırılmış ve planlı öğrenme ürünü olarak tanımlamaktadırlar(Howell, Nolet, 2000, 35; Popham, 1973, 96).

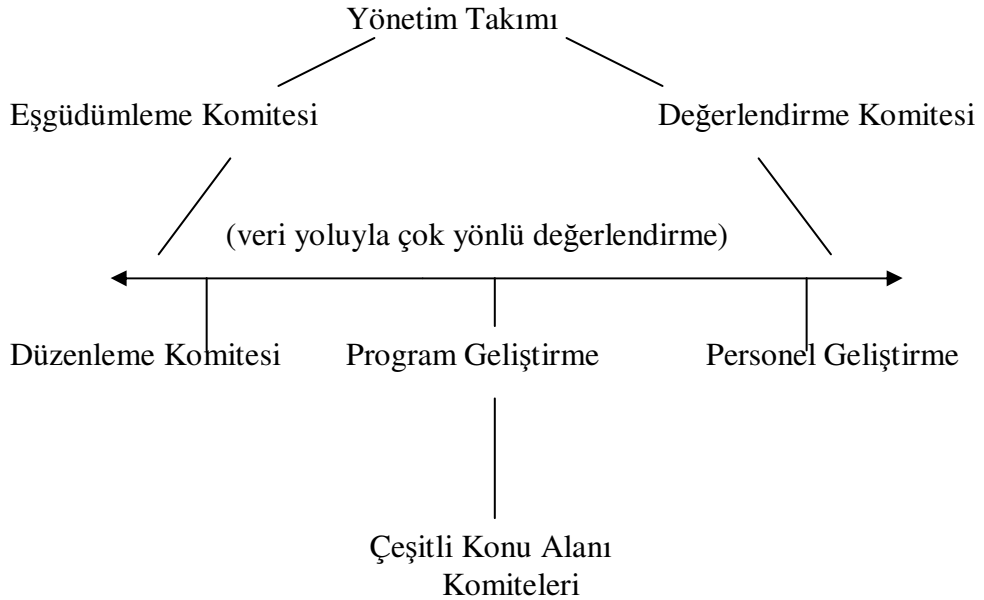
Burada ele alınan tanımlamaların ışığında öğretim programının, okullarda öğrencilere dersler aracılığıyla planlı ve kasıtlı olarak öğretilen onların yaşantılarına

ve dolayısıyla toplum yaşamına yön veren bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Öğretim programı alanında yapılan araştırmalar sonucunda öğretim programı karşımıza hem okullar için hazırlanmış yazılı bir plan, hem onlara okutulan ders konuları, hem öğrencilerin okul denetimi altındaki yaşantıları, hem de bir öğrenim ürünü olarak çıkmaktadır.

2.2. Öğretim Programının Yönetilmesi

Öğretim programının yönetilmesine yönelik olarak literatürde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi, Ralph Tyler'ın geliştirdiği yaklaşımdır. Tyler'ın program geliştirme modeli, sistem yaklaşımı perspektifini taşımaktadır. Bu modelde öğretim programı yönetim süreci, öğretim programının analiz edilmesi ve düzenlenmesi(geliştirilmesi), uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içerir(Wiles, 1999,124).

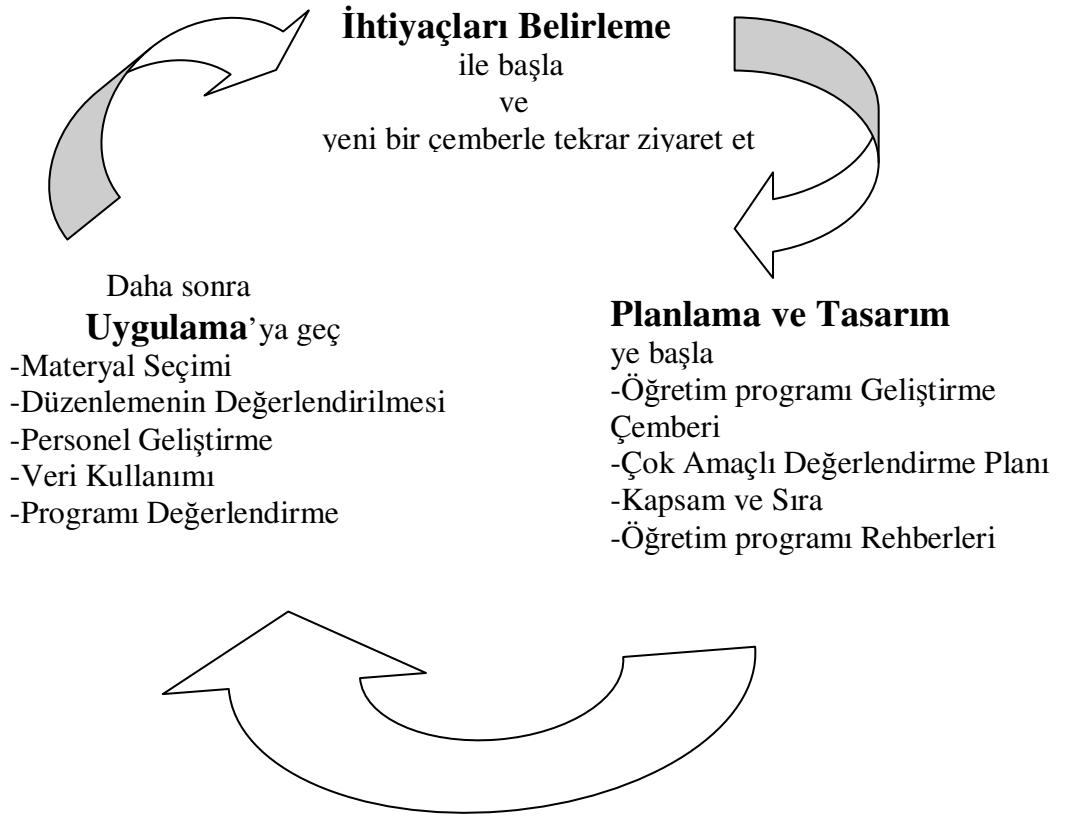
Öğretim programının yönetimi öğretim programı komitesi tarafından yapılır. Aşağıdaki şekil öğretim programı yönetimi komitesinin yapısını göstermektedir(Wiles, Bondi, 2007, 100-101)



Şekil 1: Bir Öğretim Programı Yönetim Komitesi

Jon Wiles, Joseph Bondi, *Curriculum Development A Guide to Practice* (USA:Pearson Merrill Prentice Hall, 2007), 101.

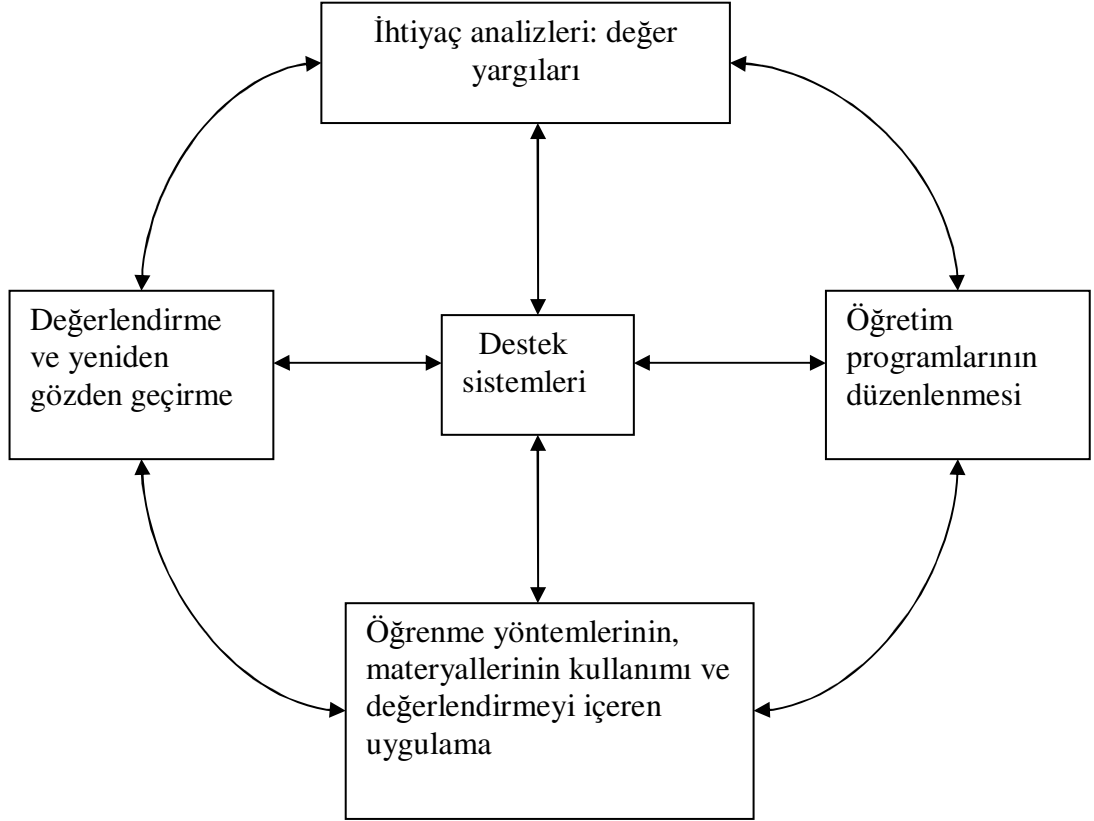
Nichols, diğerleri(2006,7)öğretim programı yönetim modelini üç temel süreçten oluşan bir çember olarak ele alırlar, bunlar; ihtiyaçları belirleme, planlama ve tasarım ile uygulamadır. Bu modele göre süreç doğrusal değil, çemberseldir. İhtiyaçların belirlenmesi ilk aşamadır ve bölümde geliştirilecek çeşitli alanları tanıtır. Bu adımı planlama ve düzenleme izler. Bu aşamada tamamlanacak pek çok işlev bulunur. Bu evre, öğretim programının geliştirilmesini gösterir ve ihtiyaçların belirlenmesi sırasında tanımlanan öğelere dayanır. Son olarak, çemberin en önemli aşaması uygulama ya da öğretim programının teslim evresidir. Öğrenme ve öğretme bu aşamada yer alır. Bu aşama ayrıca programın tamamının değerlendirilmesine de yol gösterir. Süreç tamamlandığında, değerlendirme sonuçları ihtiyaçların belirlenmesini besleyerek çemberin sürekliliği sağlanır. Aşağıdaki şekil bu süreci göstermektedir.



Şekil 2: Öğretim Programı Yönetim Modeli

Beverly Nichols, Sue Shidaker, Gene Johnson, Kevin Singer, **Managing Curriculum and Assessment A Practitioner's Guide** (Ohio:Linworth Publishing, Inc., 2006), 7.

Preedy(1994, 29) tarafından geliştirilen modelde ise, öğretim programı yönetimi dört aşamalı bir süreçtir. Aşağıdaki şekil FEU(Further Education Unit) modeline göre öğretim programı gelişim sürecini göstermektedir.



Şekil 3: Öğretim Programının Gelişim Süreci

Margaret Preedy, **Approaches to Curriculum Management** (USA:Open University Pres, 1994), 29.

Bu sürece göre, yeterli bir öğretim programını hazırlama, çemberde gösterilen dört sürecin tümünün uygunluğuna ve niteliğine bağlıdır ve ayrıca bu sistemlerin desteklenmesi gerekir(Preddy, 1994, 28). Bu modelde değerlendirme hem uygulama aşamasında ele alınmış, hem de yeniden gözden geçirme aşamasında tekrarlanmıştır.

Bu çalışmada ise öğretim programı yönetimi ihtiyaçları belirleme, program geliştirme ile uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamalı bir süreç olarak ele alınmıştır.

2.2.1. İhtiyaçları Belirleme

Öğretim programı, bir eğitim felsefesini, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel yeteneklerini temel almalıdır, bireylerin ve toplumun hem şimdiki hem de gelecekteki ihtiyaçlarına göre şekillendirilerek yaşam-merkezli olmalı ve iyi bir şekilde dengelenmelidir(Wynn, De Young, Wynn, 1977, 234-235). Programların toplumun problemleri ve gereksinimleri ile çocukların ve gençlerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarının temel alınarak geliştirilmesi anlayışında, genç kuşakların en uygun statü ve rollere hazırlanmaları esastır(Variş, 1976, 25-26).

İhtiyaçları belirleme, okulun misyonunu, amacını ve eğitim programının sonuçlarını göz önünde bulundurma ve öğrenci başarısının mevcut durumu ile istenilen sonuçlar arasındaki boşlukları tanımlama işlemidir. İyi tasarlanmış ve etkili bir şekilde geliştirilmiş bir belirleme politikası hangi öğretim programının tasarlanacağı ve geliştirileceği üzerinde bir temel oluşturur(Nichols, diğerleri, 2006, 8). Öğretim programı geliştirilirken, bu alanda çalışanlar, öğrencilerin öğrenme stillerini kullanarak, onları düşünsel olarak teşvik ederek, başarı için yeni fırsatlar yaratarak, mantıklı ve eleştirel düşünmeye özendirerek, diğer insanları anlamalarına, kendi değerlerini açıklamalarına yardım ederek ve yaşamlarındaki sorunlarla başa çıkabilme yeterliklerini artırarak öğrenci yaşantılarını geliştirmeyi hedeflerler(Van Til, 1974,309).

Wiles ve Bondi(2007, 87) ihtiyaçlar belirlenirken; okulun bulunduğu bölge hakkındaki genel bilgiler, okul toplumunun karakteristikleri, toplumun genel karakteristikleri, o bölgede verilen kurslar ve programlar, uzman personel, öğretimsel model ve stratejiler, öğrencilere ait veriler ve okulların olanakları göz önünde bulundurularak bir çerçeve oluşturulmasını önermektedir.

“İhtiyaç” kavramı genel olarak iki kategoride açıklanabilir. Birincisi yerleşik kullanımınıdır. Bu kullanımda, “öğretimin hedefi nedir?(hedef), bu öğretim gerekli midir?(gereklilik), öğrenciler bu öğretime zaten sahip midir?(eksiklik), hangi kurallar ya da beklentiler bu davranışların kazandırılmasını zorunlu kılar?(kurallar)” sorularına cevap aranır. İkinci kategoride ise, güdüleyici kullanımı yer alır. İhtiyaç güdü olarak ve bir eksikliğin giderilmesi olarak kullanılır(Smith, Ennis, 1961, 24-31). Eğer ihtiyaçlar çok genel güdüler ya da istekler olarak ele alınırsa, (tanınma,

sevgi, başarı ihtiyacı vb.) okulun ihtiyaçları karşıladığını söylemek yetersizdir(Smith, Ennis, 1961, 39).

Pek çok okulda öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının belirlenmesindeki bir hata, öğretim programının başarısızlığı ile sonuçlanmıştır. Bu sürecin temel hedefi, mevcut öğretim şekli aracılığıyla amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesidir. Böyle bir sorgulama, amaçlar, öğretim tekniği ve öğrencilere yönelik beklentilerin düzenlenmesine yol gösterir(Wiles, Bondi, 2007,86).

2.2.2. Öğretim Programının Geliştirilmesi

Öğretim programı geliştirilmesi bir süreçtir. Bu süreç sistem yaklaşımı kapsamında incelendiğinde; çeşitli tarzların varlığından söz etmek mümkündür.

Eğitimsel kapsamda sistem yaklaşımı üç evreden oluşur: giriş, işlem ve çıkış. Giriş evresi, amaçların belirlenmesi, durumu ortaya koyma gereksinimi ve stratejilerin geliştirilmesiyle ilgilidir. İşlem evresi, uygulama, yönetme, gözleyici program geliştirme için ihtiyaç duyulan tüm aktiviteleri içerir. Çıkış evresi ise, değerlendirme ve düzeltici dönüt sağlama çabalarıyla ilişkilidir.

Feyereisen'in tanımlamasına göre öğretim programı geliştirme süreci, temel olarak düzenli bir biçimde zaman, mekan, materyal, donanım ve kişi elementlerini, eşgüdümleyen yapısal bir plandır(Kathryn Feyereisen, 1970, 204'ten aktaran Wiles, 1999,125).

Sistem perspektifindeki bir başka tanımlamaya göre; öğretim programı geliştirmenin amacı, istenilen ürünün elde edilebilmesi için eğitim aşamasında kullanılacak öğretim programı öğelerinin araştırılması, düzenlenmesi ve çalışmalar arasındaki ilişkilerin yönetilmesidir.

Öğretim programı aşağıdaki sorulara cevap aranarak geliştirilebilir(Elsbree, McNally, Wynn,1967,80):

1. Öğretim programı nedir?
2. Öğretim programı ne zaman ve kim tarafından planlanmalıdır?
3. Ne öğretilmelidir?
4. Öğretim programını toplumun beklentileri mi yoksa bireylerin ihtiyaçları mı belirlemelidir?

5. Öğretim programı okuldan okula ne kadar farklılık göstermelidir?
6. Öğretim programı bireysel farklılıklara nasıl cevap verir?
7. Sınıfta öğretim işlerinde, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ne kadar önemlidir?
8. Sürecin ve içeriğin birbirlerine göre, göreceli önemi nedir?

Yukarıda sunulan sorulara cevap aranırken öğretim programı geliştirme aşamalarının ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Öncelikle “öğretim programı nedir?” sorusuna verilen yanıt, öğretim programının amaçlarının, hedeflerinin ve kapsamının saptanmasına aracı olur. Bu amaçlar ve hedefler doğrultusunda öğretilecek dersler, derslere ait konular, etkinlikler üzerinde durularak içerik oluşturulur. Bu içeriği oluşturacak komite oluşturulur. Komitede görev alacak, öğretmenler, okul müdürü, danışman, uzman, araştırmacı, müfettiş, öğretim programı direktörü gibi kişiler ve bunların sayıları belirlenir. Okulun örgütsel yapısı, öğretim programını etkilediği için yapıya uygun, okula özgün ya da temel olarak diğer okullarla benzer nitelikteki öğretim programının belirlenmesi gerekir. Öğrencilerin öğrenmeleri çok katlı bir binanın inşa edilmesi gibi aşamalıdır; önce temel oluşturulmalı, bu temel üzerine katlar sırasıyla inşa edilmelidir. Bu nedenle programın içeriği oluşturulurken, öğrencinin başarısız olmaması için doğru yaş için doğru hedefler konulmalı ve sıralı bir şekilde sınıflandırılmalıdır. Bireysel özellikler öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir, öğretim programı bu farklılıkları tanımalı, uyumu ve gelişimi sağlamalıdır. Son olarak öğretim programının içeriği önemli olmakla birlikte, bu içeriğin nasıl verileceği yani öğretimin nasıl yapılacağı öğrenmeyi belirleyen çok önemli bir faktördür. Öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler öğretim programı geliştirme programlarında belirlenmelidir.

Öğretim programı gelişimi için çözülmesi gereken temel sorunlardan biri, çeşitli öğretim programı bileşenleri arasındaki denge ve uyumun yaratılmasıdır. Aşağıdaki tablo bu bileşenlerin neler olduğunu göstermektedir(Akker, Kuiper, Hameyer, 2003,5).

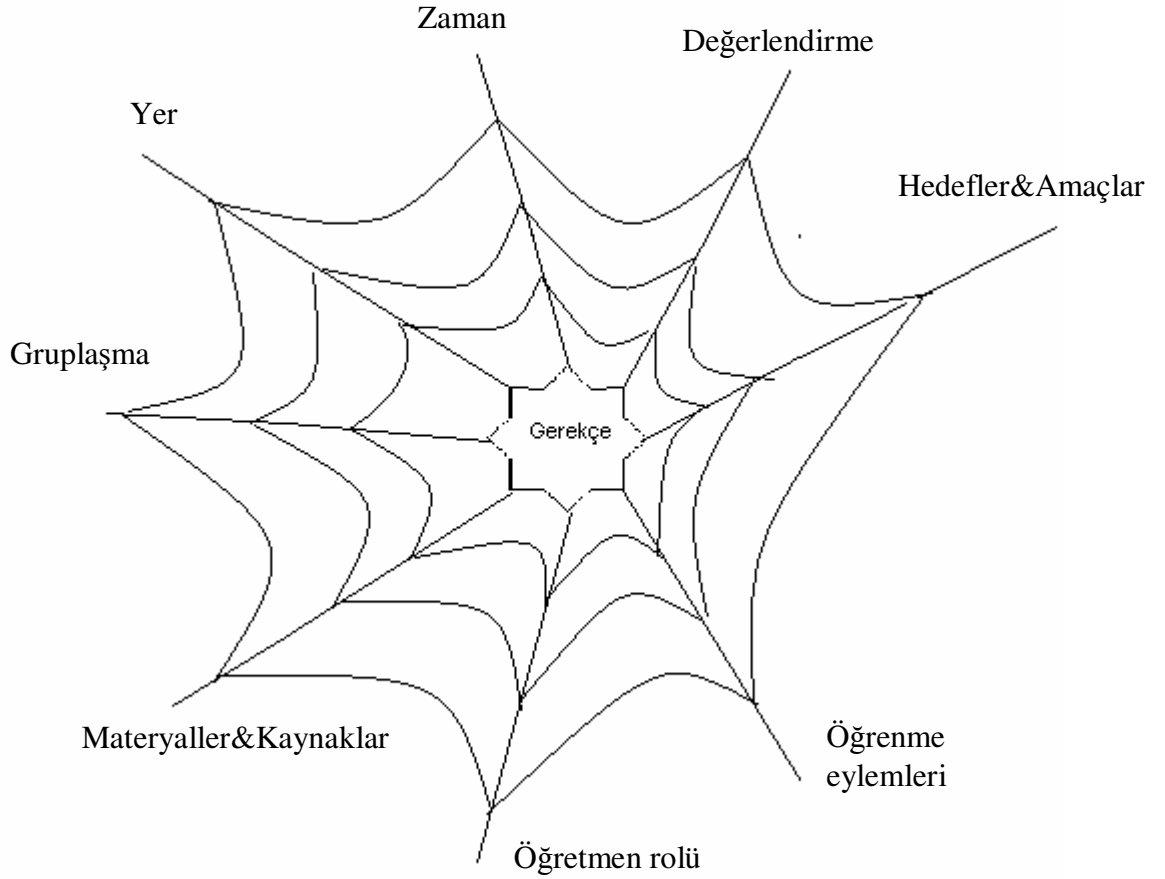
Tablo 11: Öğretim Programı Bileşenleri

Gerekçe	Neden öğreniyorlar?
Hedefler&Amaçlar	Hangi hedefler doğrultusunda öğreniyorlar?
İçerik	Ne öğreniyorlar?
Öğrenme Eylemleri	Nasıl öğreniyorlar?
Öğretmenin Rolü	Öğretmen öğrenmeyi nasıl kolaylaştırır?
Materyaller&Kaynaklar	Nelerle öğreniyorlar?
Gruplaşma	Kiminle öğreniyorlar?
Yer	Nerede öğreniyorlar?
Zaman	Ne zaman öğreniyorlar?
Değerlendirme	Öğrenme ne kadar ilerlemiş?

Akker Jan van den, Wilmand Kuiper, Uwe Hameyer, **Curriculum Landscapes and Trends** (Netherlands:Kluwer Academic Publishers, 2003), 5'ten uyarlandı.

'Gerekçe' temel yönelme noktası olarak hizmet eder ve diğer dokuz bileşen ideal olarak ona bağlanmıştır ve tercihen de birbirleri ile uyum içindedirler. Her bileşen için pek çok alt sorunun yaratılması mümkündür. Örneğin 'yer' bileşeni için "Öğrenciler sınıfta, kütüphanede, evde ya da başka bir yerde mi öğrenirler?, Öğrenme çevresinin sosyal/fiziksel nitelikleri nelerdir?" 'gruplaşma' bileşeni için "bireysel, küçük grupta ya da sınıfça mı öğrenecekler?, Öğrenciler çeşitli öğrenme yörüngelerine nasıl yerleştirilecekler?" gibi sorular olasıdır. Bu on bileşenin canlandırılması, yalnızca bağlantıların resmedilmesi açısından değil aynı zamanda hassasiyetinin altını çizmek bakımından da Şekil 4'deki gibi bir örümcek ağı şeklinde düzenlenebilir. Böylece öğretim programının belirli bileşenler üzerinde düzenlenmesinin önemi zamanla değişebilmesine karşın, sonunda tutarlılığı sağlamak amacıyla bazı tür sıralamalar olmalıdır. Örümcek ağı ayrıca alışılmış bir ifadeyi de anlatmaktadır: Her bir zincir onun en güçsüz bağlantısı kadar güçsüzdür.

Bunun yanı sıra, program geliştirme çalışmalarının dengeli, tutarlı ve sürdürülebilir nitelikte olması da, örümcek ağındaki gibi karmaşıklığı ifade eder(Akker, Kuiper, Hameyer, 2003, 5).



Şekil 4: Öğretim Programı Örümcek Ağı

Jan van den Akker, Wilmand Kuiper, Uwe Hameyer, **Curriculum Landscapes and Trends** (Netherlands:Kluwer Academic Publishers, 2003), 6.

Öğretim programı gelişimi için pek çok tanımlama ve açıklama yapılabilmektedir. Bunlar önerilen öğretim programı modellerine bağlı olarak değişebilmektedir.

2.2.2.1. Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları

Türkiye’de öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. Program geliştirme çalışmaları çerçevesinde, eğitim programlarının genel felsefesi, içerik, uygulanan yaklaşımlar, yönetsel bakış açıları, fiziksel tasarıma ilişkin nitelikler, insan kaynaklarına ilişkin nitelikler gibi

hususlarda bazı sivil toplum kuruluşlarının, çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarının, özel kuruluşlar ve yayıncıların ve üniversitelerin görüş ve önerileri istenilmekte böylece katkıları sağlanmaktadır(ttkb,[26.11.2007]).

Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirme modeli çerçevesinde yapılan çalışmalarının aşamaları aşağıda sıralanmıştır(ttkb,[26.11.2007]):

1. İhtiyaç Belirleme: Yeni bir programların hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirenlere programın kapsamı, izlenecek sıra ve programın diğer öğeleri ile ilgili kararları vermede; programların hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır.

2. Genel Hedeflerin Belirlenmesi: Genel hedefler, Anayasa'nın ön gördüğü ilgili kanunlar, Milli Eğitim Temel Kanunu, Atatürk'ün eğitime ilişkin ilkeleri ve görüşleri, kalkınma planları, şura kararları, hükümet programları, bireyin ilgi ve ihtiyaçları, araştırma bulguları ve program değerlendirmeleri temel alınarak belirlenir.

3. Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi: Önce kavramlar belirlenir. Kavram öğrenme iki aşamada gerçekleşir. İlk aşama kavram oluşturma ikinci aşama da kavram kazanmadır.

Kavram oluşturma: Kavramın benzer ve farklı yanlarını algılayarak benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulur.

Kavram kazanma: Oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret eder.

Ardından ilke ve beceriler belirlenir.

4. Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi: Öğrenme alanları; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan; sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalılık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır.

Yeni öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları, alanla ilgili kavram ve beceriler ile ana konuların ilişkilendirilmesi sağlanarak belirlenir. Kazanım; planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlardır. Kazanımlar genellik-sınırlılık, açık- anlaşılır ve içerik ile ilişkililik özellikleri göz önüne alınarak belirlenir.

5. Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi: Her alan içindeki ana konular, öğrenme alanına ilişkin üniteleri işaret eder.

Üniteler / Temalar belirlenirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur:

- Öğrencilerin gelişim özellikleri
- Öğrenme ilkeleri (yakından-uzaya, kolaydan-zora, basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta)
- Ön şart ve birbiriyle ilişkililik
- Birimler arasındaki anlamlı bütünlük

Üniteler/Temalar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, yeteneklerini geliştirecek, amaçlar ile örtüşecek şekilde kapsamlı olarak belirlenir. Bununla birlikte üniteler değerlendirme sonucunda dönüt işlemini etkinlikle gerçekleştirilmesi için sınırlandırılmıştır.

6. Diğer Alanlarla Bağlantılar: Konular ve dersler birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceğinden derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesi için programlar geliştirme süreçleri boyunca farklı derslerin komisyonları arasında iletişim sağlanır. Ayrıca yeni öğretim programları oluştuktan sonra komisyonlar kurularak diğer alanlarla ilişkilendirmeler sağlanır.

7. Kavram Haritaları Oluşturma: Kavram haritası, olay, olgu ve fikirlerin grafiksel olarak ortaya konması, aralarındaki ilişkilerin açıklanmasıyla oluşan görsel tasarımdır. Özel ihtisas komisyonları bu ilkeler doğrultusunda kavram haritalarını oluşturmaktadırlar.

8. Öğretim Etkinlikleri Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması: Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenip, örnek formlar ve öğretmen kılavuzu hazırlanır.

9. Paydaşlarla Paylaşım: Üniversiteler, MEB ilgili genel müdürlükleri ve daire başkanlıkları, özel ve resmi eğitim kurumları, yöneticiler, müfettişler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve sivil toplum kuruluşları ile yapılan toplantılarda yeni öğretim programları tanıtılarak, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılır.

10. Materyal Geliştirilmesi: Öğretim araç ve gereçleri, öğretme-öğrenme sürecini oluşturan diğer unsurlardan bağımsız olarak düşünülemez. Öğretim materyallerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretim ortamı, araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmen tutumları, becerileri, maliyet, zaman ve elde edebilirliktir.

11. Programların Onaya Sunulması: Hazırlanan yeni öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulu onayına sunulur. Hazırlanan yeni öğretim programları kurulda görüşüldükten sonra gerekli görülen düzeltmeler yapılır.

12.1. Yeni Programların Uygulanması ve İzlenmesi: Program pilot illerde ve okullarda izlenmesi yapılır, bu amaçla her ilde proje yürütme ekipleri kurulur.

12.2. Yeni Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi: Programların değerlendirilmesi, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlara yönelik planlanmış eğitim yaşantılarının yeterli ve yetersiz yönlerini belirlemek, programların etkililiği hakkında karar vermek amacıyla yapılır.

Programların değerlendirilmesinde genellikle dört türlü veri toplanır:

- Öğrencilerin programların hedeflerine ulaşma derecelerine ilişkin veriler, genellikle düzey belirleme testleriyle ve izleme testleriyle yapılır.
- Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, müfettiş vb. gibi kişilerin programlara ilişkin görüşleriyle ilgili veriler; anket ve görüşme teknikleriyle elde edilir.
- Programlar değerlendirme uzmanlarının programlardaki etkinlikleri doğrudan doğruya gözleyerek elde ettikleri veriler, genellikle gözlem sonucunda elde edilir.
- Programlarla ilgili belgelerin, yazışmaların, yönetmeliklerin incelenmesiyle elde edilen veriler, yazılı kaynaklardan elde edilir.

2.2.3. Öğretim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Öğretim programının uygulanması, bu kapsamda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görevleri ve programın değerlendirilmesi aşamasında yapılacaklar aşağıda sunulmuştur.

2.2.3.1. Öğretim Programının Uygulanması

Öğretim programını uygulama çalışmaları öğretmenleri sosyal bilimlere yönelik yeni bilgilerle donatma ve onların materyalleri uygun biçimde kullanabilmeleri için gerekli tekniklerin öğretilmesi üzerinde odaklanır(Posner, 1992, 215). Uygulama süreci ise, materyallerin seçimi, personelin geliştirilmesi ve verilerin kullanılmasından oluşur(Nichols, diğerleri, 2006, 23).Bu süreç, öğretmenlerin ve velilerin program geliştiriciler tarafından sunulan hedeflerin tümünü kabul etmeleri varsayımına dayanır(Posner, 1992, 215).

Öğretim programının konu alanı, amaçları ve hedeflerini destekleyen eğitsel materyallerinin seçilmesi kritik bir aşamadır. Bu süreç, eğitsel materyallerin gözden geçirme, değerlendirme, seçme, rehberlik yapma ve kabul etme görevlerini kapsar(Nichols, diğerleri, 2006, 23). Öğretim programı çerçevesi öğretmenlere konuların kapsamı ve sırası hakkında temel bir yapı sağlar. Bu çerçevede, öğretmenlerin uygun öğretimsel deneyimleri ve materyalleri seçmelerine yardım eder(Lemlech, 2002, 188).Okul müdürü hem öğretim için gerekli materyallerin tümünün yerinde ve zamanında kullanılıp kullanılmadığını denetlemek hem de öğretmenin kullandığı materyallerin, dersin içeriğine, öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimine bunların yanı sıra devletin eğitim politikasına uygunluğunu denetlemek durumundadır.

Öğretim programının uygulanmasında, öğretmenler öğrencileri hakkında, ders konuları hakkında ve öğretim stratejileri hakkındaki bilgilerine güvenmeye ihtiyaç duyarlar(Lemlech, 2002, 187). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi, okulun bulunduğu bölge ile yaşam hakkındaki tartışmaya açık her konu hakkında grup tartışmalarının düzenlenmesi uygulama sürecinin bir başka bölümünü oluşturur(Posner, 1992, 215). Öğretmenlere eğitim ve deneyim kazandırılması, akımlar ve gelişmelerin genel eğilimlerinden haberdar olmaları, değişime yönelik

davranışları kazanmaları mesleki gelişim programları kapsamında yer alır(Wiles, Bondi, 2007, 87).

Verilerin kullanılması aşaması, öğretim programının değerlendirilmesinden elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesini içerir. Veri analizinin uygun biçimde yapılması, bu verileri kullanacak olan tüm bireylerin mesleki açıdan gelişmelerini gerekli kılar(Nichols, diğerleri, 2006, 35).

Öğretim programlarının uygulanmasındaki temel sorumluluk ilgili öğretmenlere ve okul müdürüne aittir. Bu nedenle öğretmenlerin ve okul müdürünün öğretim programı üzerindeki görevlerini incelemek gerekir.

2.2.3.1.1. Programın Uygulanmasında Öğretmenlerin Roller

Öğretmenler, öğretim programı konsey ya da komite üyeliğinin ya çoğunluğunu ya da tamamını oluşturmaktadırlar. Okul merkezli yönetimlerin bulunduğu ülkelerde öğretmenler öğretim programı gelişimine bütün aşamalarına katılırlar, önerileri kabul eder ve sınıflarında uygularlar. Öğretmenler, önerileri gözden geçirir, verileri toplar, araştırmaları yönetir, velilerle ve uzman olmayan diğer kişilerle iletişim kurabilir, öğretim programı materyalleri yazar ya da yaratırlar, kaynakları değerlendirir, yeni görüşleri denerler ve öğrencilerden dönüt sağlar ve programı değerlendirirler(Oliva, 2005, 96).

Türkiye’de ise merkezi yönetim vardır. Dolayısıyla program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerden beklenen roller yerinden yönetimin uygulandığı okullara göre daha sınırlıdır. Talim ve Terbiye Kurulu’nun program geliştirme çalışmaları kapsamında hazırladığı raporda öğretim programlarının verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerden beklenen roller şu şekilde sıralanmıştır(ttkb, [27.10.2007]):

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
- Yıllık planların hazırlanmasında ve konuların işlenmesinde diğer alanlarla iş birliği içinde olmak
- Etkinliklerde kullanılan malzemelerden bir arşiv oluşturmak
- Zümrelere ait ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir soru bankası oluşturmak ve okula ait bir klasörde toplamak

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek
- Öğrencileri çalışma yöntemi konusunda bilgilendirmek ve öğrencinin takip edeceği bir çalışma programı hazırlamak
- Diğer öğretmenleri yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmek
- Öğrenciler için okuma listesi oluşturmak ve zaman içinde geliştirmek
- Öğrencilerin her türlü gelişimleri ile ilgili konularda velilere seminerler vermek
- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli iş birliği ve iletişim içinde olmak
- Öğrencinin ders saati dışında ev ortamında takibini yapmak ve bu ortamlarda da iletişim kurmak
- Öğrencilere internet üzerinden ödevler göndermek, ödevlerin hazırlanma aşamasında ve teslim sürecinde yol gösterici olmak
- Velilere okuyabilecekleri kitaplar önermek ve geri bildirim almak için çeşitli ortamlar oluşturmak
- Velinin yetersiz veya ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerle gönüllü velilerin ilgilenmesini sağlamak
- Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörü oluşturmak, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmak
- Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncelleştirmek
- Sınıf içi etkinlikler düzenlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamak.

Öğretim programının, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi aşamaları göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de öğretmenlerden beklenen rolün yalnızca öğretim programının sınıflarda uygulanması bölümüyle sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Zira öğretmenler, öğretim programının geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi uygulamalarında karar verme sürecine aktif olarak katılmamaktadırlar.

Yalnızca öğretim programı uygulamalarında değil aynı zamanda okulun genel sorunlarında rol almanın öğretmenler tarafından kabul edilmesi, öğretmenlerin karar verme sürecine uzman olarak katılımlarına olanak tanıyan “ yetkilendirme” çabalarının amacını oluşturur. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi okul yönetiminin son

dönemdeki “okul merkezli yönetim” görüşünü işaret eden temel ve zorunlu bir yönüdür. (Oliva, 2005, 97). Okul tabanlı yönetimde vurgulanan husus, okula gelen öğrencileri eğitmek için daha etkili programlar ve prosedürler yaratmak amacıyla okuldaki yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere “yetki aktarılması”dır(Bailey, 1991’den aktaran English,2000,12).Genel anlamıyla yöneticilerin yetkilerini öğretmenlerle paylaşmalarıdır. Bu durum, bazı yazarlar tarafından öğretmenlerin zamanları üzerinde gereksiz bir istek, yersiz bir rol, ya da müdürün otoritesini bozan bir uygulama olarak gösterilip eleştirilmekle birlikte, Japonların kalite çemberlerinin başarısı, son dönemde, kararlara katılımın çalışanların moralini artırdığını ve sonuç olarak üretimi artırdığını göstermiştir. Bu ilke okula transfer edildiğinde, öğretmenler kendilerini görüşlerinin bir ağırlığı olan uzmanlar olarak gördüklerinde, işlerinde daha çok doyum sağlayacaklarına işaret eder. Bu durum öğretmenlerin moralini yükseltecek ve okulun verimini artırarak geri dönecektir ki bu da öğrenci başarısıdır(Oliva, 2005, 97).

2.2.3.1.2. Programın Uygulanmasında Okul Müdürlerin Roller

Öğretim programı liderliği öğretim liderliğinin genel alanı içindeki belirli işlevlerin yerine getirilmesini gerektirir(Doll, 1989, 457). Bu işlevler, öğretim programı liderinin; uzman, danışman, rehber, öğretmen, yönetmen, eğitmen, model, gözlemci, değerlendirici, savunucu, çözümleyici ve bağlayıcı rolleri oynamasını gerektirebilir(Wiles, 1999,120).

Hiç şüphe yoktur ki, öğretim programı konusunda esas sorumluluk okul müdürüne aittir (Warwick, 1975, 99). Bununla birlikte program geliştirmede bir yöneticinin liderlik rolünün tam olarak ne olduğu her zaman açık değildir(Taba, 1962, 478).

Yönetimin hedefi, öğrenciler için en iyi eğitsel fırsatları yaratmaktır. Tüm yönetsel fonksiyonlara buradan bakılmalıdır. Bu suretle, okul müdürü öğretim programı geliştirmenin öğrenme ve öğretme koşullarının dışında düşünülmemeyeceğinin farkında olmalıdır.

Yönetimin öğretim programı geliştirme fonksiyonuna en iyi şekilde öğretmenlerin sorunlarından yola çıkılarak başlanabilir. Öğretim programı merkez örgütü tarafından düzenlenerek okullara ulaştığı için, öğretmenler uygulamada sorun yaşayabilir, eğitsel materyallerle ilgili problemler ortaya çıkabilir. Buna dayalı olarak öğrencilerin başarılı olmadıklarını açıkça gözlemleyebilirler. Öğretmenler kendi

düşüncelerini test etme konusunda özgür olmayı istemekle birlikte, yardıma ihtiyaç duyarlar. Okul müdürü, öğretmene pratik öğretim programı problemleri hakkında destek ve yardım sağlamalıdır. Öğretmenlerin öğretim programı geliştirme sürecine dahil edilmesinin yanı sıra, öğrenci gereksinimi bulgularına dayalı olarak, çeşitli öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin denenmesi ve değerlendirilmesi konusunda özendirilmelerine ihtiyaç vardır. Öğretim programı geliştirme görevine ilişkin yetkinin öğretmenlerle paylaşılmasını sağlamak yöneticinin sorumluluğudur(Tanner, Tanner, 1975, 628-631).

Okul müdürü, etkili bir program yöneticisi olabilmek için program çalışmalarında öğretmenler ve diğer gruplarla görüşmelere zaman ve yer ayırmalıdır. Çalışma takvimi, planlamaya katılacak öğretmenlerin tümünün boş zamanlarına göre ayarlanmalıdır. Öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve çalışma grupları düzenlemeli, onların ulusal kongre, konferans ve kurumlara katılmalarına ya da diğer okulları ziyaret etmelerine önayak olmalıdır. Masasına gelen dergi, broşür, bildiri vb materyalleri ilgili öğretmenlere iletmelidir. Okul müdürü okuyarak, konferanslara katılarak eğitsel görüş ve programların güncelliğini korumalıdır.

Okul müdürü, öğretmenlerin öğretim programı çalışmaları takımının etkili bir üyesi olabilmeleri amacıyla onların kişisel davranışlarını bilmeli ve anlamalıdır. İyi bir yönetici iyi bir dinleyici olmalıdır. Periyodik olarak okulun değerlendirilmesini sağlamalıdır. Okula yeni başlayan, okulun felsefesine, prosedürlere ve öğretim programına yabancı olan öğretmenlere oryantasyon sağlamalıdır(Oliver,1965,50-52).

Müdürün bir diğer görevi ise, öğretmenleri kısıtlı zaman, aşırı evrak işleri ve üst kurumların istekleri gibi sorunlardan korumaktır(Tanner, Tanner, 1995, 653-654).

Öğretim programı liderleri öğretim programı problemlerini saklamakla değil ortaya çıkarma ve uygulanabilir problem çözme için ilgili tüm kaynaklar konusunda yol gösterme ile yükümlüdürler. Öğretim programı geliştirme işi, araştırmalardan yararlanmasını bilen öğretmen ve yöneticilere ihtiyaç duyar. Öğretmenler ve yöneticiler kendi sınıfları ve okulları bağlamındaki öğretim programı problemlerini çözmeye araştırma bulgularından yararlanacak yetenekte olmalıdırlar(Tanner, Tanner, 1975, 652). Lider grubun yöneticisi olduğu kadar grubun rehberi olmalıdır. Lider, belli bir çerçevede yazılı hedefleri ve amaçları uygulayabilmelidir. Liderler “kaynak kişiler” olarak hizmet verirler. Önerilen öğretim programının ders konuları

ya da içerik alanında çok az bilgi sahibi olsalar bile, kendi sorumluluklarını bilmelidirler(Wulf, Schave, 1984, 14).

Okul müdürünün liderlik görevlerinden birisi de öğretim programında denge oluşturmaktır. Dengeli öğretim programı, eğitim ve okulun yerine getirmesi gereken işlevleri arasında bir denge sağlanmasını ve programın bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir. Öğretim programı planlanırken, her bireyin eğitsel deneyimleri açısından bir denge oluşturulmasının yanı sıra, bireylerin ilgileri ile bireylerin hem kişisel hem de mesleki hazırlıkları açısından da bir denge sağlanmalıdır. Öğrencinin yeteneklerinin geliştirilmesi talebi ile bunlar için belirli gerekli sistemli bilgilerin öğrenilmesi arasında ve uzmanlaşma gereksinimi ve bunun için çalışma ve deneyim edinme arasında da bir denge sağlanmalıdır. Dengeli bir eğitim dengeli bir diet gibi bireyin yapısına göre ayarlanmalıdır(Kelly, 1989, 230-231).

Öğretim programında, üç temel faktör dengesizlik yaratır. Birincisi, sosyal, beşeri ve sağlıkla ilgili bilimlerin, matematik, fizik, kimya ve biyoloji ile kıyaslanamayacak kadar yeni olmasıdır. İkincisi, öğretim programının parçası olabilecek pek çok konunun, programa dahil edilmemesi ya da yüzeysel olarak dahil edilmesidir. Üçüncüsü ise, okuldaki öğretim programının bölümlerinin birbirinden bağımsız olarak hazırlanan çeşitli programların kabul edilmesiyle ortaya çıkarılmasıdır (Goodlad, Stoephasius, Klein, 1966, 105-106).

Liderlerin işlerine taşınması gereken özel bilgi ve becerilerin neler olduğunu sorgulayarak; öğretim programı liderinin görevlerine bakacak olursak, liderin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz(Oliva, 2005,98):

- Yeterli bir genel eğitime sahip olmak
- Genel ve özel öğretim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmak
- Öğretim programı geliştirme kaynakları konusunda bilgili olmak
- Araştırma yapmada becerili ve ilgili araştırmalardan yararlanma konusunda bilgili olmak
- Toplumun, komitenin ve öğrencilerin gereksinimleri konusunda bilgili olmak
- Biraz filozof, sosyolog ve psikolog olmak

- Program geliştirme sürecine katılan meslektaşların bireysel özelliklerini bilmek ve takdir etmek

Öğretim programı liderleri özellikle, yaratıcı ve hayalci olmalıdır ve görüşlerini rahatça ifade edebilmeli, okullarına ve kurullara yol gösterebilmeli, yeni düşüncelere ve yeniliklere başvurmalı ve değerlendirebilmelidir(Saylor, Alexander, 1974, 100).

Öğretim programı liderinin yeteneklerini de içeren belirli yeterlikleri şunlar olmalıdır(Doll, 1989, 470):

1. İyi insan ilişkileri kurma
2. İnsan geliştirme ilkelerine bağlı kalma
3. Ne zaman, nerede ve hangi koşullar altında öğretim programı değişikliği yapılacağını bilme
4. Grup süreci tekniklerini kullanma
5. Diğer insanlarla süratli iletişim kurma
6. Diğer insanların yaratıcı yeteneklerini geliştirme
7. İnsanları ve olanakları organize edecek yeni planlar yaratma
8. Eğitimsel problemlerin nasıl çözüleceğini bilme
9. Kendini başkalarının gördüğü gibi görebilme

Doll öğretim programı liderinin sahip olması gereken nitelikleri yukarıdaki gibi sıralarken, Oliva(2005), öğretim programı liderinin grup sürecine yönelik bilgi ve yeteneklerinin önemini vurgulamaktadır. O'na göre; ne teknik uzmanlık ne de öğretim programı konusundaki teorik bilgi, öğretim programı liderinin grup süreci bilgisinin ve grup süreci yeteneğinin yerine geçebilir. Grup süreci konusundaki araştırmadan elde edilen temel ilkelerin, öğretim programı geliştirme konusunda liderlik rolünü üstlenmiş bir kişiye, yardımcı olacağı düşünülebilir. Görevin yerine getirilmesi için zorunlu bulunan bu bilgi ve beceriler nelerdir? Bunları dört grupta toplamak mümkündür(Oliva, 2005, 98-120):

1. Değişim süreci: Lider değişimin etkileri üzerinde bilgili olmalı ve bu bilgiyi grup pratiğine transfer edebilmelidir. Etkili karar verme becerileri göstermeli ve grup üyelerine bu konuda yol göstermelidir.

2. Kişilerarası İlişkiler: Lider grup dinamikleri konusunda bilgili olmalıdır. Lider, yüksek düzeyde insan ilişkileri becerileri sergilemeli, grup üyeleri arasında kişilerarası becerileri geliştirebilmeli ve uyumlu bir çalışma iklimi yerleştirebilmelidir.

3. Liderlik Yetenekleri: Lider, örgütsel becerileri ve süreci yönetebilme becerilerini de içeren liderlik yeteneklerini göstermelidir. Lider gerektiğinde grup üyelerinin üstlenebilmesi için grup üyelerinin liderlik yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmelidir.

4. İletişim Becerileri: Lider etkili iletişim kurabilmeli ve grup üyelerine etkili iletişim kurabilme konusunda rehberlik etmelidir. Yeterli bir tartışma lideri olmalıdır, sözlü ve yazılı iletişimi iyi bilmelidir.

Uygulanan öğretim programı yaklaşımına bakılmaksızın, öğretim programı yöneticisi tarafından yürütülen belirli temel görevler vardır. Okul müdürünün okulda yapacağı önemli işlerin bazıları şunlardır(Ornstein, Hunkins, 2004,5):

1. Okulun eğitsel amaçlarının geliştirilmesine yardım etmek.
2. Öğretmenler, veliler ve öğrencilerle öğretim programını planlamak
3. Öğrenci ihtiyaçları anketleri düzenlemek ve değerlendirmek
4. Sınıf ve/veya konu düzeyine göre çalışma programları düzenlemek
5. Dersleri planlamak ya da programlamak; okul takvimini planlamak
6. Öğretmenlerin ders alanındaki davranışsal hedefleri yazmalarına yardım etmek ya da geliştirmek
7. Sınıf düzeyinde ya da konu alanında öğretim programı rehberleri ya da öğretmen rehberleri hazırlamak
8. Yeni kaynak üniteler ve ünite planları hazırlamak
9. Ders kitaplarının seçilmesine ve değerlendirilmesine yardım etmek
10. Eğitsel materyalleri ve ortamı seçmek, kurmak ve düzenlemek
11. Aracı kaynak olarak öğretmenlere hizmet vermek
12. Öğretmenleri gözlemek ve ön inceleme ve son-inceleme konferansları düzenlemek

13. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfta uygulamalarına yardımcı olmak
14. İçeriği geliştirmek ya da yeniden tanımlamak
15. Ödeneklerin yazılmasında personele yardımcı olmak
16. Öğretim programının yenilenmesini ya da değiştirilmesini teşvik etmek; değişim aracı olarak hizmet vermek
17. Okuldaki öğretim programı danışmanları ile öğretim programı araştırma ve/veya işlerini yönetmek
18. Öğretim programı ve eğitimsel değerlendirmeler için standartlar geliştirmek
19. Mesleki geliştirme programlarını düzenlemek ya da planlamak
20. Okuldaki öğretmenler, uzmanlar ve diğer personelle birlikte çalışmak.

Türkiye’de Talim ve Terbiye Kurulu tarafından, öğretim programının verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okul müdürlerinden beklenenler şunlardır(ttkb, [27.10.2007]):

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
- Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin teminini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak
- Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak
- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
- Yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretim yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak
- İşlenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin paralel olarak programları uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantı düzenlemek
- Ünite/tema değerlendirme toplantıları düzenlemek

- Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin yıl sonunda değerlendirmesini yapmak
- Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak
- Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak
- Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller... seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak
- Mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak
- Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkan vermek, öğretme-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak
- Öğrenci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek
- Okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamak
- Okulda laboratuvar ve kütüphane kurmak ve işlevsel hale getirmek
- Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sağlamak

Yukarıda verilen roller karşılaştırıldığında, yurtdışındaki uygulamalarda müdürlerin öğretim programını geliştirmek, uygulamak, değerlendirmek ve değiştirmek görevlerinin yanı sıra ders kitaplarını seçmek ve değerlendirmek gibi rolleri de bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de bu bağlamda, okul müdürlerinden beklenen bakanlık tarafından önerilen öğretim programını uygulama ile sınırlıdır. Aynı açıdan bakıldığında, öğretmenlere rehberlik etme, öğretim programı araçlarını ve ortamını kurma ve düzenleme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunma gibi konularda ise ortak amaçlar bulunmaktadır.

2.2.3.2. Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Öğretim programının değerlendirilmesi, ne öğretilmesi gerektiği sorusuyla ilişkilidir. Bu soru ise öğretim programının planlanmış hali(çalışma şemaları, zaman çizelgesi, hedefler vb), öğrencilerin öğrenme aktivitelerine dahil olmaları, gizli öğretim programı(öğrencilerin okula girerken sıraya girmeleri, okul üniforması giymeleri, öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkmaları gibi faaliyetler aracılığıyla öğrendikleri ve deneyim edindikleri) ve öğrencilerin öğrenme ürünleri(davranış ve öğrenme açısından)gibi yönleri ile birlikte ele alınır(McCormick, James, 1983, 1).

Her öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesinde aynı yöntemler kullanılabilir. Değerlendirme, ölçülen belirli amaçlara ya da ölçülere ilişkin verilerin toplanması ve birleştirilmesinden oluşur. Genelde, değerlendirme üç alandan biri ya da daha fazlasını kapsayan kararlar üzerine odaklanır ve sonuçlanır. Bunlardan birincisi, öğretim programı konusundaki kararlardır ve bunlar; öğretim programının sürekliliğinin sağlanması, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi ya da mevcut öğretim programının yenisi ile değiştirilmesidir. İkincisi, eğitim ve öğrenme üzerine odaklanan bireyler hakkındaki kararlardır; bunlar öncelikle öğretmenler ve öğrencilerdir. Üçüncüsü ise; mevcut okul örgütünün sürdürülmesini ya da iyileştirilmesini belirlemek amacıyla okulun mevcut yönetimi ve programı üzerine odaklanan yönetsel düzenlemeler hakkındaki kararlardır(Ornstein, Hunkins, 2004, 335-336).

Provus tarafından geliştirilen ve bilimsel-pozitivist yaklaşıma örnek olabilecek değerlendirme modeli, dört bileşen ve beş değerlendirme aşamasından oluşmaktadır. Bu dört bileşen şunlardır(Ornstein, Hunkins, 2004, 340):

1. Programın standartlarının belirlenmesi
2. Programın performansının belirlenmesi,
3. Performans ve standartların karşılaştırılması
4. Performans ve standartlar arasında bir uyumsuzluk olup olmadığının belirlenmesi.

Provus'un modelinde Tablo 12'de gösterildiği gibi beş aşama bulunur. Bu aşamaların tümünde, yerleşik ölçütlere göre programın performansı programın standartları ile karşılaştırılır(Ornstein, Hunkins, 2004, 340).

Tablo 12: Provus'un Uyumsuzluk Değerlendirme Modelinin Aşamaları

Aşamalar	Performans	Standartlar
1	Düzenleme	Ölçütlerin düzenlenmesi
2	Kurulum	Uygunluğun kurulması
3	Yöntemler	Yöntem ayarlama
4	Ürünler	Ürün değerlemesi
5	Maliyet	Benzerlikler ve kazanç değeri

Ornstein Allan C., Francis P.Hunkins, **Curriculum Foundations, Principles, and Issues** (USA: Pearson Education, 2004), 341'den uyarlandı.

Değerlendirme aşamalarının kapsamı aşağıdaki gibidir(Ornstein, Hunkins, 2004, 340-341):

- 1) Düzenleme: Bu aşama öngörülen standart ya da ölçütlerle programın düzenlenmesinin karşılaştırılmasını içerir. Program içsel geçerlik(alan, personel, kaynaklar, materyallerin yeterliği vb.) ya da dışsal geçerlik(işler olarak gözüken benzer programlarla karşılaştırılması) açısından incelenir. Programın başlangıçtaki problemleri tanımlanır. Program düzeni ve program standartları arasındaki mevcut uyumsuzluk programın reddedilmesine, düzenlenmesine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar vermesi gereken kişiye bildirilir.
- 2) Kurulum: Programın asıl amacı, kurulum standartları ya da uygunluk kriterlerinin karşılaştırılmasıdır. Programın olanaklarını, ortamı, yöntemleri, öğrenci yeteneklerini ve personel niteliklerini içeren nitelikleri değerlendirilir. Programın kurulumu ve kurulum ölçütleri arasındaki uyumsuzluk not edilir ve karar vericiye bildirilir.
- 3) Yöntemler: Öğrenci ve personel aktivite, işlev ve iletişimlerini içeren belirli program yöntemleri değerlendirilir. Eğer yöntemler yetersiz ise, bunların uygun düzeltmeyi yapması gereken karar verici kişiye bildirilmesi gerekir.
- 4) Ürünler: Programın bütün olarak etkisi asıl amaçlar bakımından değerlendirilir. Ürün, öğrenci ve personel ürünleri açısından değerlendirilebilmelidir. Kazanılan bilgiler, programın uygulamaya değer

olup olmadığı ve sürdürülmesi, düzenlenmesi ya da sonlandırılması konusunda karar vericilere yardım edecektir.

- 5) Maliyet: Programın ürünleri benzer programların ürünleri ile karşılaştırılmalıdır ayrıca kazanç-değeri bakımından da değerlendirilmelidir. Kazanç-değerinin yöntemleri açıkça açıklanmamıştır. Bununla birlikte, sadece para açısından değil, bunun yanı sıra moral, diğer işlerden alınan zaman açısından da sonuçların maliyete değer olup olmadığı sorgulanmalıdır. Bu cevap; ekonomik, sosyal ve politik anlamlara sahiptir.

Öğretim programının değerlendirilmesinde, programın öğrenciler üzerindeki etkisi büyük bir önem taşır. Bu etki, öğrencinin programdan önceki durumu ile sonraki sonuçlar karşılaştırılarak ölçülebilir. Eğer değişim yoksa ya da çok küçükse, hedeflerin uygun, açık ya da başarılamayacak nitelikte olması, kazandırılan deneyimlerin hedeflerle ilişkili olmaması, okulda kazandırılan deneyimlerin yetersiz olması ya da değerlendirme yönteminin geçersiz olması gibi çeşitli durumlar olasıdır. Bunlardan biri ya da bir kaç düzenlendikten sonra değerlendirme süreci tekrarlanmalıdır(Dressel, 1971, 41).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim programının yönetimi konusuyla ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ait özet bilgilere yer verilmektedir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

YÖK'ün tez veri tabanında ve üniversite kütüphanelerinde yapılan taramalarda okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerine ilişkin araştırmalara rastlanamamıştır. Bununla birlikte, araştırmanın problem bölümünde de belirtildiği gibi öğretim programını yönetme öğretim liderliğinin boyutlarından biridir. Okul müdürünün öğretim liderliği, onun öğretim programını yönetme görevi kapsamında yapması gereken uygulamaları da içerdiği için, öğretim liderliği konusunda yapılmış olan ve konuyla dolaylı olarak ilişkili görülen araştırmalardan bazıları ile Türkiye'de son dönemde uygulanan yapılandırmacı öğretim programı konusunda yapılan araştırmanın özetleri aşağıda sunulmuştur.

Türkiye’de öğretim liderliği konusunda ilk bilimsel araştırma niteliği taşıyan çalışma “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” başlığı altında 1996 yılında Gümüşeli tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’daki 110 ilköğretim okulu müdürü ile her okuldan iki olmak üzere toplam 220 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın genel amacı, İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemektir.

Bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Okul müdürleri, araştırmada yer alan on bir görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; bunların dışında kalan okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.
2. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere sekiz görevi çoğunlukla yerine getirdiklerini, buna karşın öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak, öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.
3. Okul tipi, öğretim şekli, bir yöneticiye düşen öğrenci sayısı, bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile, müdürün mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı

seminer sayısı, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldığı seminer sayısı gibi kişisel değişkenlere göre gruplandırma yapıldığında, ilköğretim müdürlerinin algılarına göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından aralarında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

4. A ve B tipi okul öğretmenleri, C tipi okul öğretmenlerine göre; ikili okullarda görev yapan öğretmenler, normal okulda öğretim yapan öğretmenlere göre; öğrenci sayısı bakımından büyük okul öğretmenleri, küçük okul öğretmenlerine göre; en fazla meslek ve yöneticilik deneyimine sahip müdürlerin bulunduğu okuldaki öğretmenler, en deneyimsiz müdürlerle çalışan öğretmenlere göre; eğitim programı ve öğretim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitimlere bir ya da iki kez katılan müdürlerin bulunduğu okuldaki öğretmenler, bu eğitimlere hiç katılmamış müdürler ile üç kez katıldığını beyan eden müdürlerin bulunduğu okullardaki öğretmenlere göre öğretim liderliği görevlerinin daha yüksek düzeyde yapıldığını algılamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenci-yönetici oranı, öğrenci-öğretmen oranı, müdürün yönetim konusunda katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinin müdürün öğretim liderliği davranışları üzerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir.
5. Tüm görevler için müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçları, anlamlı olarak öğretmenlerinkinden yüksek çıkmıştır.

Öğretim liderliği konusunda bir başka araştırma Akgün tarafından 2001 yılında yapılmıştır. Bolu il merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulu müdürü ve 10 öğretmenle görüşülerek yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma sonucunda, okul müdürlerinin genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okulu müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu tespit edilirken; varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir.

Hilton tarafından 2004 yılında İstanbul ili Şişli ilçesinde yapılan araştırmada yine müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme derecelerini, bu kez öğrenci algılarına göre belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın genel sonucu, öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını, genel olarak ara sıra yerine getirdiklerini göstermektedir. Araştırmada Anadolu Lisesi Müdürleri öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından, daha başarılı görülürken, en düşük ortalamaları Endüstri Meslek Lisesi Müdürleri almışlardır. Bu araştırmaya göre, okul müdürleri en fazla derslerin zamanında başlaması ve bitmesine önem verirken, en az ilgiyi özel yeteneği olan öğrencilerin yetiştirilmesi almıştır. Kız ve erkek öğrenci görüşleri iki konuda farklılık göstermiş, kız öğrenciler okul müdürlerini ulaşılabilir olma ve öğretim zamanını koruma konularında daha başarılı bulurken, erkek öğrencilerin bu konulardaki görüşleri anlamlı bir farkla olumsuz olmuştur.

Öğretim liderliğini konu alan bir diğer araştırma Kırılmaz tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Araştırma yöneticilik eğitimi faktörüne göre resmi ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; İstanbul ilindeki 127 yöneticilik eğitimi almış resmi ilköğretim okulu müdürü ile 127 yöneticilik eğitimi almamış okul müdürü olmak üzere 254 okul müdürü ve 235'i yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda çalışan öğretmenler olmak üzere toplam 470 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, yöneticilik eğitimi almış okul müdürleri, öğretim liderliğinin on bir görev alanı içerisinde, altı görevi her zaman, beş görevi de çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır. Yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin algılarına göre ise; sekiz görevi her zaman, üç görevi çoğunlukla yerine getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre; yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin bir görevi her zaman, on görevi çoğunlukla, yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin ise, on bir görevi çoğunlukla yerine getirdikleri belirlenmiştir. Yöneticilik eğitimi almış okul müdürleri ile öğretmenlerin ve yöneticilik eğitimi almamış okul müdürleri ile öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yöneticilik eğitimi almış okul müdürleri ile yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin algıları arasında öğretim liderliğinin iki görev alanı dışında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Yöneticilik eğitimi almış okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmenler ile yöneticilik eğitimi almamış

okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin algıları arasında dört görev alanında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Yılmaz(2007), meslek liselerinde bulunan bölüm şeflerinin öğretim liderliği yapma düzeylerini belirlemek amacıyla, bölümler bazında öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretim liderliği beş alt boyuttan oluşmuştur. Araştırmanın bölgesini İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki 6 resmi meslek lisesi oluşturmuştur ve örnekleme 845 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin algılarına göre, bölüm şefleri en yüksek öğretim liderliği davranışını bölümün amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda sergilemişlerdir.
2. Öğrencilerin algılarına göre, bölüm şefleri en düşük öğretim liderliği davranışını Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda sergilemişlerdir.
3. Bu araştırmanın genel sonucu bölüm şeflerinin eğitim öğretim liderliği yapmasından çok bölümün idari işleyişiyle ilgilenen bir yönetici konumunda olduklarını göstermektedir

Türkiye’de 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar konusundaki bir araştırma 2005 yılında Çınar, Teyfur ve Teyfur tarafından yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan ve yeni programların tanıtım eğitimine katılan rastgele seçilmiş 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum sergilemişlerdir.

Araştırmaya katılanlar, yeni öğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açıkça belirtildiği görüşlerine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, programdaki farklı bölümlerin birbirleriyle tutarlı olduğu, öğrenme alanlarının belirgin olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görüşlerine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte araştırma, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceğini ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmada, okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görülmüştür. Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konulardır.

Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak, bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar. Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine de tamamen katılmışlardır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar kapsamında son olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin görev tanımı kapsamında yer alan görevlere ayırdıkları zamanı belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya yer verilmiştir. Arazsu tarafından 2005'te yapılan araştırmanın evrenini İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki 47 resmi ilköğretim okulunun müdürleri oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulunun müdürlerinin günlük ortalama 9.5 saat çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca yönetim işlerinden en çok personel ve öğrenci işlerine, en az ise yazı ve diğer işlere zaman ayırdığı belirlenmiştir. Müdürlerin görevlerini yerine getirirken, yönetim işlerine ayırdıkları zamanın onların ders yükleri ve kıdemlerine göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlköğretim okulunun müdürleri zamanlarını etkili biçimde kullanmayı birinci derecede engelleyen etmenler olarak; toplantıların gereksiz yere uzaması, memur olmayışı ve yetenekli eleman yokluğunu belirtmişlerdir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt içindekilere benzer biçimde okul müdürlerinin öğretim programını yönetme miktarıyla doğrudan ilişkili bir

araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerinin denetimi konusunda yapılan pek çok araştırma saptanmıştır. Yurt dışında ve özellikle A.B.D.'de öğretim programı yönetiminin denetimi, müfettişlerden oluşan bir kurul tarafından, bölge okulları ziyaret edilerek yürütülür. Bu ziyaretlerde okulun tüm belgeleri incelenir ve katılımcılarla görüşülerek okulun denetim kriterlerini ne derece karşıladığına yönelik tanımlamalar yapılır ve kurulun bulguları doğrultusunda okula yazılı “öneri”de bulunulur. Aşağıda bu denetimle ilgili altı araştırma özeti verilmiştir.

Bu araştırmalardan birisi Stuhlman tarafından 2000 yılında Texas'ta yapılmıştır. Araştırmanın amacı, öğretim programı yönetimi konusunda denetime tabi tutulan okulların, denetlenmeyen benzer okullara göre, öğrencilerin akademik testler üzerindeki başarılarını denetim müdahalesi dolayısıyla artırıp artırmadığını belirlemektir. Araştırma, farklı beş bölgeden seçilen ve dört gruba ayrılan toplam 34 okul üzerinde yapılmıştır. Karşılaştırma için Okuma, Yazma, Matematik ve Tüm Testler alanlarında dört konu alanı ve Afrika kökenli Amerikalı, İspanyol, Beyaz ve Ekonomik Olarak Dezavantajlı olmak üzere dört alt nüfus seçilmiştir.

Araştırmanın bazı sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenci başarısı açısından denetime tabi tutulan okullar ile karşılaştırılabilir nitelikteki denetimsiz okullar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretim programı yönetimi konusunda son dönemde denetim gören okullar, denetimsiz benzer okulların üstünde bir başarı elde etmişlerdir. Daha erken bir tarihte denetim gören okullar ise, denetimsiz okullara göre daha az başarı elde etmişlerdir.
2. Son dönemde denetlenen okullarla, önce denetlenen okullar arasında öğrenci başarısı açısından farklılıklar görülmüştür. Öğretim programı denetiminden sonra zamanın geçmesi, denetimsiz okullara oranla öğrenci başarısının azalmasını ifade etmektedir. Bu bulgular öğretim programı yönetimi üzerindeki denetimin uzun soluklu olamayabileceğini göstermiştir.
3. Denetimin üstünden zaman geçmesi, denetlenen okullardaki öğrenci başarısının azalmasını ifade etmiştir.

Bu konuda bir başka araştırma Hinojosa tarafından yapılmıştır. 2001 yılında yapılan araştırmanın amacı, müfettişlerin öğretim programı yönetiminin denetimiyle ilgili algılarını belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müfettişlerin öğretim programı yönetiminin denetimi sırasında ortaya çıktığını düşündükleri kritik faktörler nelerdir?
2. Müfettişlerin bu faktörlerin etkilerine yönelik algıları nedir?
3. Denetimden sonra okulda kalan müfettişler bu faktörleri okuldan ayrılan müfettişlerden farklı mı algılamışlardır?

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim programı yönetimi denetimini etkileyen kritik faktörler; değişim, olumsuzluk, öğretim programı, yönetim&politikalar, liderlik, veri merkezi, stres, destek(eksikliği/artırılması), hazırlık, görev süresi, iletişim, araştırma, reform, nesnellik, uygulama ve planlama olarak saptanmıştır. Bu faktörler denetimi etkilemekle birlikte, ne derece etkiledikleri ve etki alanları kişisel ve örgütsel özellikler ile denetimin içeriğine göre değişmektedir.

Bunun yanı sıra bu faktörlerin etkilerine yönelik algılar müfettişlerin görev sürelerine göre değişmektedir. Öğretim programı yönetimine yönelik denetimden sonra okuldan ayrılan müfettişler arasında olumsuz algılar ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da, denetimden sonra okulda kalan müfettişlerin, öğretim programı yönetimi denetimini okuldan ayrılan müfettişlere göre farklı perspektiflerden görmeleridir. Denetimi bir reform hareketi olarak gören müfettişler, onun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin de farkında olmuşlardır. Bunun aksine, denetimin müfettişlerin görev süresini kısalttığını düşünen müfettişler, öğretim programını düzenlemeden ve okulu iyileştirmeden okuldan ayrılmışlardır

Bigos tarafından 1997'de Amerika'da gerçekleştirilen araştırma ise farklı bölgelerden doksan müfettişin katılımı ile yapılmıştır. Sekiz sorudan oluşan görüşmelere 67 müfettiş mektupla ve 23 müfettiş de telefonda katılmıştır. Araştırmanın amacı; okulu değiştirme ve geliştirmeye stratejik bir yaklaşım olarak, öğretim programı yönetimi denetiminde müfettişlerin rolünü, tutumlarını ve aktivitelerini belirlemektir. Bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Müfettişin öncelikli işi, öğretim programını geliştirmektir ve öğretim programı denetiminden çıkan öneriler bu önceliği desteklemektedir..
2. Denetimin önerileri müfettiş tarafından değiştirilir ve politika, uygulama ve prosedürlerin yürütülmesinde kullanılır.

3. Müfettişler konumlarını güçlendirmek, okullarını değiştirmek ve geliştirmek için denetimle uğraşırlar.
4. Veri toplama ve nerileri hazırlamada okul dışındaki uzmanlardan yararlanılması, okulun geliştirilmesine yönelik müfettiş taleplerinin yasal hale getirilmesine yardım eder.
5. Müfettişler okulu geliştirme görüşlerinin okulu farklı kılacağına inanırlar.
6. Müfettişler okulda politik ve teknik değişiklikler yaparlar.
7. Denetim nerileri okulun ve müfettişlerin öncelikleri arasındaki farklılıkları azaltmaya ve daha çok da müfettiş tarafından yapılan tanımlamalara doğru düzenlemeye eğilimlidir.
8. Müfettişler ğretim programı yönetimi denetimini, okul adına kendi amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yönetimsel bir araç olarak kullandılar.

Murdock tarafından 1997 yılında Texas bölge okullarında yapılan araştırma ise yine ğretim programı yönetiminin denetimi ile ilgilidir. Bu denetim, bir kurul tarafından, bölge okulları ziyaret edilerek yürütülür. Bu ziyaretlerde okulun tüm belgeleri incelenir ve katılımcılarla görüşülerek okulun denetim kriterlerini ne derece karşıladığına yönelik tanımlamalar yapılır ve kurulun bulguları doğrultusunda okula yazılı “neri”de bulunulur. Denetim kriterleri beş grupta toplanır. Birinci kriter, kaynakların, programın ve personelin kontrolüdür. İkinci kriter, ğretim programının yönetimidir. nc kriter, programların nasıl geliştirildiği ve uygulandığına ilişkindir. Öğretim programının merkez tarafından tanımlanıp kurul tarafından kabul edilmesi, ğretmen ve müdürlere net bir Şekilde açıklanması, uygulama için eğitim programlarıyla rehberlik edilmesi ve merkez yöneticileri tarafından izlenmesi gerekir. Dördüncü kriter, okulun değerlendirme programı ve bu sürecin yönetim ve prosedürleriyle ilgilidir. Beşinci kriter ise, verimliliğe ilişkindir ve amaçlar, hedefler, öncelikler ve maliyetler arasındaki ilişkiler incelenir.

Araştırmanın amacı, ğretim programı yönetiminin denetimi sonucunda yapılan nerileri, bu önerilerin her birinin ne derece uygulandığını belirlemek ve denetimin gerçek ve potansiyel etkisine yardım eden faktörler olarak, katılımcıların algılarını belirlemektir.

Bu araştırma kapsamında, 11 bölge okulu incelenmiş ve 126 öneri belirlenmiştir. Bu çalışma sırasında önerilerin %12'sinin uygulanmasının tamamlandığı, %63'nün uygulanma aşamasında olduğu, yaklaşık %10'unun uygulama için planlama aşamasında olduğu ve %15'inin de değiştirilmekte olduğu ya da uygulanmadığı belirlenmiştir. Yani önerilerin %85'i uygulanmaktadır.

Her bir denetim bölgesindeki katılımcıların algılarına göre, önerilerin uygulanmasını kolaylaştıran ya da engelleyen dokuz faktör bulunmuştur. Bunlar; finansal kaynak yetersizliği, zaman yetersizliği, örgütsel yapı ve personel, liderlik, personel geliştirme, okul kurulu desteği, kayıt artışı, toplum desteği ve planlama süreçleridir.

Genel olarak bu araştırmanın sonucu için, öğretim programı yönetimi için yapılan denetimin araştırma kapsamındaki okullar üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Cross tarafından 2005'te Ohio bölge okullarında yapılan araştırmanın amacı da yönetici algılarına göre, öğretim programı yönetimi üzerindeki denetim sonucunda yapılan önerilerin uygulanmasının öğrenci başarısını artırıp artırmadığını belirlemek olmuştur. Araştırmanın sonucunda, ilginç olarak bu çalışma bu etkiyi belirleyebilecek yeterlikte görülmemiştir. Bulgulara göre, denetim önerilerinin uygulanması öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yaratabilir ancak bu çalışmada bu etkiyi açıkça belirlemenin bir yolu yoktur. Tüm okullar önerileri yüksek düzeyde uyguladıklarını bildirdikleri için sadece "uygulama" değişkeniyle bu etkiyi belirlemek güçtür. Buna ek olarak, denetlenen okullardaki başarı artışı ile denetlenmeyen okullardaki başarı artışı benzer orandadır. Ayrıca yöneticilerin olumlu algıları, sadece denetimden sonraki önerilerin uygulanmasıyla değil, tüm denetim sürecinin bir sonucu olabilir. Bu nedenlerle, denetimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için bir başka çalışmanın gerektiği belirtilmiştir.

Bu konuda özetlemeye gerek görülen son araştırma Steagall tarafından 2004'te California'da yapılan çalışmadır. Çalışmanın amacı, müfettiş, okul müdürü ve öğretmenlerin 1) öğretim programı yönetimi üzerinde yapılan denetimin sonucunda verilen önerilere yönelik 2) önerilerin uygulanma ölçüsüne yönelik 3) denetimin öğretimsel değişimi hızlandırdığına yönelik 4) denetim sürecinde alınan önerilerin geliştirilmesindeki destekler ve/veya engellerle ilgili algılarını belirlemektir.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretim programı yönetiminin denetimi değişimi hızlandırmış ve öğrenci başarısının geliştirilmesine rehberlik etmiştir.
2. Müfettişler teorilerin yanında, denetimin bölümlerine ilişkin eğitim sağlamalıdır
3. Bölge başkanlığı, denetimin tamamlanmasının ardından vekillere, topluma, medyaya ve çalışanlara sonuç raporunun sunumu için bir plan hazırlamalıdır
4. Bölge başkanlığı ya da bir katılımcı kurul denetim önerilerinin uygulanması için bir çizelge hazırlamalıdır
5. Bölge başkanlığı denetim önerilerinin uygulanması için kaynakları paylaşmalıdır
6. Denetim en çok, değerlendirmeden çok gelişme için fırsatlar sağladığında yararlıdır
7. Bir “izleme” çalışması, uygulamanın gidişatını değerlendirmek için, denetim bittikten üç yıl sonra yararlı olabilir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerden anketler aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amacına ve alt amacına uygun bir biçimde ve sırada verilmiştir.

3.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Görevi Kapsamında Yer Alan Alt Görevleri Yerine Getirme Miktarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevi kapsamında yer alan alt görevlerin her birini yerine getirme miktarını ve bu görevlerin yerine getirilme sırasını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere okul müdürlerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİ							
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme		Öğrenci Gelişimini İzleme		Mesleki Gelişimi Sağlama		Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	
\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
2,6589	1,00808	3,1856	1,05783	3,2933	1,11915	3,1113	1,09247

Tablodan anlaşılacağı gibi, öğretmenler okul müdürlerinin öğretim programını yönetmede; öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ($\bar{X}=3,2933$), öğrenci gelişimini izleme ($\bar{X}=3,1856$), öğretim programı uygulamalarını yönetme ($\bar{X}=3,1113$) ve öğretimi denetleme ve değerlendirme ($\bar{X}=2,6589$) görevlerinin her birini “ara sıra” yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Bu ortalamaların tümünün “ara sıra” aralığına düşmesine karşın, aritmetik ortalama büyüklüğüne göre bir sıralama yapıldığında, okul müdürlerinin en fazla öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevini yerine getirdikleri, bunu sırasıyla öğrenci gelişimini izleme ve öğretim programı uygulamalarını yönetme görevlerinin izlediği ve en son sırada ise öğretimi denetleme ve değerlendirmenin yer aldığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bulgular Gümüşeli tarafından 1996 yılında yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi üç görevi “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır. Diğer sekiz görevi ise çoğunlukla yerine getirdiklerini algılamışlardır. Yine bu araştırma sonucuna göre de ortak görevler kapsamında, müdürler en çok öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevine öncelik vermişlerdir.

Öncelikle müdürlerin öğretim programı yönetimi konusundaki uygulamalara yeterli vakit ayırmaması, öğretmenlerin böyle bir algıya sahip olmalarına neden olabilir. Nitekim, Arazsu'nun 2005'te yaptığı araştırma sonucuna göre, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetimle ilgili olarak gün içerisinde zamanlarının ortalama % 23,4'ünü personel işlerine(131,48 dk), %15,4'ünü eğitim-öğretim işlerine(86,80 dk), %13,4'ünü öğrenci işlerine(75,63 dk), %13,1'ini okul-çevre işlerine(74,04 dk), %12,1'ini yazı işlerine(68,29), %11,6'sını okul işletmeciliğine(65,10 dk) ve kalan %11'lik süreyi ise diğer işlere (61,91) ayırmaktadırlar. Okul müdürü eğitim- öğretim işleri kapsamında, eğitim programlarını düzenlemek, uygulamak, denetlemek gibi tüm işlerden sorumlu iken, bunlara gün içindeki zamanının ortalama %15,4'ünü harcayabilmektedir. Kaldı ki, bu zaman sadece öğretim programı uygulamaları için değil, sosyal kulüpler, özel günlerin kutlanması, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. gibi eğitim programı kapsamındaki tüm faaliyetlere ayrılabilir. Yine Balcı'nın Türkiye'deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucu; okul müdürlerinin yönetsel işleri birinci plana aldığını, öğretim işlerini ise ikinci plana aldıklarını göstermiştir(Balcı, 1993, 61'den aktaran, Gümüşeli, 1996, 66).

Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığı 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulama

kararı almıştır. Yeni yapılandırmacı programlar hazırlanmış ve 2004–2005 eğitim öğretim yılı sonunda ilköğretim okulu öğretmenlerine tanıtılmıştır. Bu programların bir gereği olarak öğretmen ve öğrencinin rolleri değişmiştir. Yeni programdan önceki uygulamalarda çoğunlukla öğretmenin ve/veya ders kitabının sunduğu bilgileri öğrencinin pasif olarak alması söz konusuysen, yeni programın felsefesi doğrultusunda öğrencilerin etkin katılımıyla bilgiye ulaşması ve bilgiyi yapılandırması hedeflenmektedir. Aktif öğrenme sürecinde öğretmen öğrenme ortamlarının yöneticisi, öğrenme yardımcısı ve düzenleyicisidir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını sağlamak için eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, analiz, sentez ve değerlendirme, yeni durumlara uyum sağlama, bilgilerden çıkarımlarda bulunma vb. gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler planlanmalıdır. Aktif öğrenmeyi destekleyen pek çok yöntem, teknik ve strateji hakkında öğretmenlerin daha fazla bilgi ve beceri sahibi olması bir zorunluluktur(otmg, [24.08.2008]). Bu konuda öğretmenlere destek verecek en yakın ve en yetkili kişi okul müdürüdür. Diğer yandan, yeni öğretim programı konusunda, kendisini bilgisiz ya da eksik bulabilen bir öğretmenin okul müdüründen yardım ve rehberlik beklentileri artabilir. İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre okul müdürü öğretim programlarının uygulanması ve başarıya ulaşmasından birinci derecede sorumludur. Programların başarıya ulaşması kurum müdürü tarafından yapılacak amaçlı ve sistemli hazırlıklarla mümkündür. Bu nedenle öğretim programıyla ilgili sorun yaşayan, hangi yolu izlemesi gerektiğini bilmeyen bir öğretmen, bu sorunların sorumlusu olarak okul müdürünü görebilir. Böyle bir algı onu, müdürün öğretim programının yönetimine ilişkin uygulamalarını eksik bulmasına götürebilir.

Bunun yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programı okul müdürünün de rolünü değiştirdiği için, yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmayan okul müdürleri de bu programlar konusunda yeterli olmayabilir. Ayrıca, müdürün birikimi, araştırma konusundaki ilgi ve yeteneği, değişimi kabullenme düzeyinin yeterli olmaması da öğretmenlere destek olmasını engelleyebilir. Nitekim anketteki açık uçlu soruya verilen yanıtlarda, bazı öğretmenler okul müdürlerinin, öğretim programı konusundaki uygulamalara zaman ayırmadıklarını ayırsa bile başarı gösterebilecek yeterlikle olmadıklarını, okul

müdürlerinin ne yazık ki, yeni araştırmalara, okumaya ve bilimsel gelişmelere karşı duyarsız olduklarını ifade etmişlerdir.

3.2. Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Kapsamında En Fazla ve En Az Gerçekleştirilen Etkinlik ve Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; okul müdürlerinin öğretim programını yönetme ile ilgili görevlerinden her birini yaparken en fazla ve en az gerçekleştirdikleri etkinlikler ve davranışları belirlemeye yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere her bir alt görev kapsamındaki etkinlik ve davranışlara ilişkin olarak belirlenen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve tablolara dönüştürülerek aşağıdaki alt başlıklar altında açıklanmış ve yorumlanmıştır.

3.2.1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öğretimi denetleme ve değerlendirme görevi kapsamındaki etkinlik ve davranışlarla ilgili algılara ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14:Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No:	Madde İfadesi	\bar{X}	S
1	Sınıflarda düzenli bir şekilde plansız gözlemler yapar	2,64	1,312
2	Sınıflarda düzenli ve planlı olarak gözlem yapar	2,63	1,240
3	Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin güçlü yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir.	2,83	1,359
4	Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin zayıf yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir	2,96	1,351
5	Sınıftaki eğitim ve öğretimi değerlendirmede, öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanır	2,25	1,173
6	Öğretim programıyla ilgili kullanılan materyallerin uygunluğunu denetler.	2,73	1,200
7	Öğretim programıyla ilgili materyallerin eksiksiz olarak kullanılıp kullanılmadığını denetler.	2,60	1,203
8	Öğretim programının hedefleri ve başarı testleri arasındaki tutarlılığı gözden geçirir	2,64	1,224

Tablo 14’deki ortalamalara bakıldığında, denetleme ve değerlendirme kapsamında yer alan etkinlikler içerisinde, aritmetik ortalama yüksekliği ($\bar{X}=2,96$) itibarıyla ilk

sırada “Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin zayıf yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir” etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliği daha düşük bir ortalama ile ($\bar{X}=2,83$) “Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin güçlü yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir” etkinliği izlemektedir. Tablodaki en düşük ortalama ($\bar{X}=2,25$) ve dolayısı ile en az yerine getirilen etkinlik ise 5. maddede yer alan “Sınıftaki eğitim ve öğretimi değerlendirmede, öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanma” olmuştur.

Yukarıda elde edilen bulguları çeşitli bakımlardan yorumlamak olanaklıdır. Örneğin; denetimle ilgili en fazla yapılan etkinlik algısını yönetici açısından irdelediğimizde, müdürlerin en fazla, denetimde belirledikleri zayıf yönleri öğretmenlere iletmelerini, müdürlerin sınıf içi etkinliklerde öğretmen rolüne verdiği önemin bir göstergesi olarak yorumlamak olanaklıdır. Bu kapsamda müdürlerin, bu olumsuz dönütlerle öğretmenleri etkileyerek, öğrenci başarısını artırmayı hedefledikleri düşünülebilir. Nitekim denetleme ve değerlendirme kapsamında en fazla yapılan ikinci etkinliğin öğretmenlerin güçlü yönleri ile ilgili yönlerini onlara ilemesi de bu yorumu destekler niteliktedir. Kuşkusuz olumsuz gözlemlerden çok, olumlu gözlem sonuçları ile öğretmeni etkilemek, onun işe sarılması açısından daha önemlidir. Bununla birlikte, denetleme ve değerlendirme kapsamında en fazla yerine getirilen iki etkinliğin, öğretmenlerin zayıf ve güçlü yönlerinin onlara bildirilmesi olarak ortaya çıkması, okul müdürlerinin olumlu ve olumsuz eleştirileri ara sıra da olsa dengelemeye çaba gösterdiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlere göre, müdürlerin en çok onlara zayıf yönleri ile ilgili hususları iletmeleri, müdürlerin öğretmenin mesleki niteliklerini, öğrencilerin en iyi ve uygun eğitimi almalarının en önemli ve birinci koşulu olarak kabul etmelerinin bir göstergesi olabilir. Öğretmen sınıfın lideridir ve öğrencilere ancak kendi yeterlikleri ölçüsünde yol gösterebilir. Bu nedenle öğretmenin bilgi eksikliği ya da öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yetersizliği ya da hatalı uygulamaları öğrencinin öğretim programının hedeflerine ulaşmasını engelleyebilir ve öğretim, amacını yitirebilir. Bu nedenle, etkili bir öğretim için öğretmenin zayıf yönleri giderilmelidir. Öte yandan, ikinci husus olarak öğretmenlere güçlü yönlerini bildirmeleri hem öğretmenin bu yönünü desteklemek, bu yönde devam etmesi için onu güdülemek hem de başarısını takdir etmek amacıyla olduklarını gösterebilir. Müdürlerin

denetleme ve değerlendirme kapsamında bu iki maddeyle ilgili uygulamalara en üst sırada yer vermeleri, öğrenci başarısı ve etkili öğretim için öğretmenleri kilit isim olarak görmelerinin ve onun başarısından önce eksiklerinin giderilmesi gerektiğine inanmalarının bir sonucu olabilir.

Buna karşın, okul müdürlerinin, sınıftaki eğitim ve öğretimi değerlendirmede, öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanmaya en son olarak yer vermelerinin nedeni ürün dosyalarını öğrenci başarısı hakkında doğrudan bilgi sahibi olunabilecek bir kaynak olarak görmemeleri olabilir.

MEB tarafından yapılan tanımlamada, ürün dosyası, öğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarını yansıttığı bir koleksiyondur. Ürün dosyasının içinde, ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilebilen birçok etkin malzeme bulunabilir ayrıca bu dosyada öğrencinin nasıl değerlendirilebileceğini gösterecek ölçütler de yer alır. Bu nedenle bir okul müdürünün, öğrenci başarısını ve öğretimin etkililiğini değerlendirmede ürün dosyalarından yararlanması gerekirken, öğretmenlere göre müdürler bu dosyalara gereken önemi göstermemektedirler. Bu bulgunun bir başka nedeni ise, müdürlerin hala geleneksel öğretimin etkisinde kalarak süreç değerlendirmesinden çok, sonuç değerlendirmesine önem vermeleri olabilir. Bunlara ek olarak araştırma kapsamındaki okulların sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının da, okul müdürlerinin tüm sınıflardaki her bir öğrencinin ürün dosyasını incelemeye zaman bulamamalarına yol açabileceği söylenebilir.

3.2.2. Öğrenci Gelişimini İzlemeye İlişkin Bulgular

Öğrenci gelişimini izleme görevi kapsamındaki etkinlik ve davranışlarla ilgili algılara ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15’deki aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın, ($\bar{X}=3,58$) 15.maddede yer alan “Her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve düzeyine sahip olduğunu kabul eder” ifadesine ait olduğu görülmektedir. Bu ifade bir etkinlikten çok okul yöneticisinin eğitim felsefesini ve tutumunu yansıtan bir ifadedir. Dolayısıyla bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenci gelişimini izleme kapsamında her bir öğrencinin biricik ve kendine özgü olduğunu kabul ettiğini göstermektedir. Yine bu görev kapsamında ikinci olarak, en yüksek aritmetik

ortalama ($\bar{X}=3,35$) ve dolayısıyla en fazla gerçekleştirilen ikinci etkinlik 9. maddede yer alan “Öğrencilere onlarla ilgili yüksek beklentilerini düzenli olarak iletir” olmuştur.

Tablo 15:Öğrenci Gelişimini İzleme Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No:	Madde İfadesi	\bar{X}	S
9	Öğrencilere onlarla ilgili yüksek beklentilerini düzenli olarak iletir	3,35	1,290
10	Tüm öğrencilere yönelik yüksek beklentiler oluşturur	3,09	1,266
11	Öğretmenlerle tek tek öğrenci gelişimi hakkında görüşür	2,59	1,200
12	Öğrencilere okul ve eğitim ile ilgili bilgileri zamanında ulaştırabilmek için onlarla sürekli iletişim içinde olur.	3,06	1,310
13	Okula devamlılığı sağlamak ve öğrenmenin önemini vurgulamak için veliler ve öğrencilerle sürekli etkileşim içinde bulunur.	3,28	1,210
14	Bireye dönük öğrenmenin öğrenci başarısını artıracağına inanır	3,29	1,243
15	Her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve düzeyine sahip olduğunu kabul eder.	3,58	1,244
16	Öğretmenleri her öğrencinin eşsizliğini tanımaya ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler ve etkinlikler geliştirmeye teşvik eder.	3,24	1,270

Buna karşın, en az gerçekleştirilen etkinlik, ($\bar{X}=2,59$) aritmetik ortalama ile “Öğretmenlerle tek tek öğrenci gelişimi hakkında görüşür” olmuştur. Öğretmen algılarına göre, en az gerçekleştirilen ikinci etkinlik ise ($\bar{X}=3,09$) aritmetik ortalama ile “Öğrencilere okul ve eğitim ile ilgili bilgileri zamanında ulaştırabilmek için onlarla sürekli iletişim içinde olma” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, müdürlerin en fazla gösterdikleri etkinlik ya da tutumlara ilişkin algılarının, bir bakıma müdürlerinin eğitim bilimlerinin bulgularına uygun davrandığını gösterdiği söylenebilir. Nitekim daha önceki paragrafta da belirtildiği gibi, okul müdürlerinin her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve düzeyine sahip olduklarını kabul etmeleri, onların eğitim bilimlerinin bulguları ile ara sıra da olsa tutarlı bir tutuma sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Her bireyin doğuştan getirdiği kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Bireyler doğuştan getirdikleri özelliklerini geliştirebilir ve uygun davranışlar sergileyebilirlerse başarılı ve mutlu olurlar. Doğuştan getirilen özelliklerden birisi de her bireyin kendine özgü öğrenme tarzıdır. Aynı şekilde her bireyin sahip olduğu zihnin de kendine özgü bir yapısı, çağrışımlar yoluyla çalışan bir hafızası ve farklı bir öğrenme biçimi vardır. Öğrenilecek materyalin sunulma şekli, bireylere özgü olan düşünme tarzıyla uyuyorsa, öğrenme başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş olur. Dolayısıyla başarı ya da başarısızlıktan söz edildiğinde, aslında bireylerin zekasının öğrenilecek konu için yeterli ya da yetersiz oluşu kastedilmemektedir. Bu durumun sebebi çoğunlukla başarısızlığı getiren iki farklı düşünce modelinin birbiriyle uyuşmamasıdır(okulweb,[22.08.2008]). Bunun yanı sıra, çoklu öğrenme kuramında bireysel farklılıkların önemli olduğu, farklı öğrencilerin farklı öğrenme alanlarına sahip olduğu bilinmektedir. Öğrenciler ilköğretime belli düzeyde bir başarı gösterip ya da belli ölçütlere göre alınmadıkları için, her düzeyden öğrencinin öğretimi söz konusudur. Dolayısıyla okul müdürlerinin, her öğrencinin farklı öğrenme stiline düzeyine sahip olduğunu öncelikle kabul etmelerinin, okullarda düzenlenecek etkinliklerde bireysel özellik ve ilgilerin dikkate alınması konusunda ara sıra da olsa olumlu bir durumun varlığına işaret ettiği söylenebilir.

Yine bu görev kapsamında, öğrencilerle ilgili yüksek beklentilerin düzenli olarak iletilmesi görevinin en fazla yerine getirilen ikinci etkinlik olarak algılanmış olması, okul müdürlerinin önemli bir öğretim liderliği etkinliği olan öğrenci güdülemeye önem verdikleri ve bu yolla öğretim programının uygulanmasına katkıda bulunmaya çalıştıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin öğrencilere beklentilerini ileterek, onları güdülemeleri için birçok yol ve fırsat vardır. Bunlardan en sık kullanılan fırsat, hafta başı ve bayrak törenleridir. Öğrenciler eğitim öğretime başlamadan önce, Cuma günleri bayrak töreninden önce ve törenlerde okulun bahçesinde toplandıklarında okul müdürleri onlara sık sık güdüleyici ve uyarıcı konuşmalar yapabilirler. Okul müdürü, bu konuşmalarda onlara başarılı olacaklarına inandığını, daha büyük başarılar beklediğini ve okul ve eğitim ile ilgili bilgileri bildirebilmektedir. Ancak bu konuşmaların tek yönlü olması, müdürlerin yalnızca öğrencilere kendi görüşlerini bildirirken aynı anda onları dinleyememesi öğretmenler tarafından tam bir iletişimin kurulmadığının düşünülmesine neden olabilir. Çünkü mikrofon aracılığıyla

öğrencilere toplu halde yapılan konuşmalarda kaynaktan alıcıya bilgi giderken, alıcıdan geri bildirim alınamamaktadır. “Öğrencilere okul ve eğitim ile ilgili bilgileri zamanında ulaştırabilmek için onlarla sürekli iletişim içinde olur” maddesi bu nedenle sıralamada sonlarda yer alabilir. Diğer yandan, bu etkinliğin en az gerçekleştirilen ikinci etkinlik olarak ortaya çıkması, hem müdürlerin zaman sınırlılıklarından hem de eğitim ve öğretimle ilgili değişikliklerin kendisinden çok öğretmenler tarafından öğrencilere iletilmesinin daha doğru olacağına ilişkin düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim, Hallinger tarafından yapılan araştırma sonucunda, müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır(Hallinger, 1983, 1267’den aktaran Gümüşeli, 1996, 68) .

Benzer biçimde, öğretmenlerle tek tek öğrenci gelişimi hakkında görüşme etkinliğinin, öğrenci gelişimini izleme görevi kapsamında en az gerçekleştirilen etkinlik olarak algılanmasının da yine; hem müdürlerin bu etkinlik için yeterli zaman bulamamaları hem de, böyle bir etkinliğin gerçekleştirilmesinde ilk sorumluluğun rehberlik servisi elemanları ile öğretmenlere ait olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz.

3.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlamaya İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevi kapsamındaki etkinlik ve davranışlarla ilgili algılara ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No:	Madde İfadesi	\bar{X}	S
17	Öğretmenleri potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanmaları için teşvik eder	3,47	1,261
18	Öğretmenlere onlarla ilgili yüksek beklentilerini iletir	3,58	1,212
19	Öğretmenlere etkili öğretim teknikleri konusunda model olur	2,84	1,214
20	Öğretmenleri kaliteli öğretim yapmaya motive eder	3,26	1,259
21	Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabalarını izler	3,32	1,273

Tablo 16'daki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama kapsamındaki etkinliklerden aritmetik ortalama değeri en yüksek ($\bar{X}=3,58$) olan ve dolayısı ile en fazla gerçekleştirilen etkinliğin “Öğretmenlere onlarla ilgili yüksek beklentilerini iletme” olarak algılandığı görülmektedir. Bunu ikinci sırada en fazla gerçekleştirilen etkinlik ($\bar{X}=3,47$) aritmetik ortalama ile “Öğretmenleri potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanmaları için teşvik etme”nin izlediği anlaşılmaktadır.

Buna karşın en az gerçekleştirilen etkinlik olarak ilk sırada ($\bar{X}=2,84$) gibi diğerlerinden dikkat çeken bir farkla “Öğretmenlere etkili öğretim teknikleri konusunda model olma”nın algılandığı ortaya çıkmaktadır. Yine ikinci sırada, en az gerçekleştirilen bir diğer etkinlik ise, öğretmen algılarına göre, ($\bar{X}=3,26$) aritmetik ortalama ile “Öğretmenleri kaliteli öğretim yapmaya motive etme” olmuştur.

Daha önce de belirtildiği gibi, okul müdürünün öğrenci ve öğretmenlere görüş ve beklentilerini iletmesi, onları öğrenme ve öğretmeye teşvik etmesi için birçok fırsatı vardır. Okul müdürleri, bu fırsatları ara sıra değil her zaman kullanmalıdırlar. Okul müdürü, öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu toplantılarına başkanlık ederek, öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde bulunur. Veli toplantılarından önce öğretmenlerle yapılan ön toplantılarda, bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden gelen bildirimleri öğretmenlere iletme amacıyla ve öğretmenler odasına yapılan ziyaretlerde okul müdürü sık sık öğretmenlere onlarla ilgili yüksek beklentilerini iletir. Ayrıca öğrenci başarı sonuçlarını ve öğretimin etkililiğini değerlendirirken, öğretmenlerden daha fazla çaba göstermelerini isteyebilir ve onları bu yönde teşvik edebilir. Dolayısıyla bu görev kapsamında en çok gerçekleştirilen etkinliklere yönelik bulgular, müdürlerin öğretimden sorumlu olarak birinci derecede öğretmenleri gördüklerine ilişkin daha önceki satırlarda yapılan yorumu destekler niteliktedir. Nitekim Wildy ve Dimmock tarafından müdürlerin öğretim liderliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda, öğretim liderliği her düzeydeki işgöreni ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak rol almadıkları, öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır(Wildy, Dimmock, 1993, 57'den aktaran Gümüşeli, 1996, 72).

Diğer yandan “Öğretmenlere etkili öğretim teknikleri konusunda model olma”nın en az gerçekleştirilen bir etkinlik olarak algılanması, okul müdürlerinin yöneticilik görevlerine atandıktan sonra, doğrudan öğretimle ilgili görevlere yeterince zaman ayırmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Aslında bu bulgu daha önceki bulgularla da tutarlıdır. Daha önceki bulgulardan da hatırlanacağı gibi, okul müdürlerinin eğitim ve öğretimle ilgili konularda doğrudan rol alma yerine, öğretmen ve öğrencileri güdüleyerek, kontrol ederek amaca ulaşmaya çalışmaktadırlar. Halbuki, müdürler öğretim liderliği yaklaşımını benimseyerek, öğretmene öğretim yöntem ve teknikleri konusunda, ders etkinliklerinin hazırlanıp uygulanmasında rehber olmalıdır. Öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki eksiklerini belirlemeli, uyarılarda bulunmalı ve bunların giderilmesi için ona yardım etmelidir. Çünkü okul müdürü, okulda uygulanan programların uygulanışından, başarıya ulaşmasından birinci derecede sorumludur. Müdürlerin öğretim teknikleri konusunda, öğretmenlere yeterince model olamadıklarının algılanması, müdürlerin bu konudaki yetersizliğinden kaynaklanabilir. Zira yeni öğretim programları, pek çok öğretim yönteminin yanı sıra, işbirliğine dayalı öğretim, yönlendirilmiş buluşla öğretim, problem çözme, bireysel çalışma gibi pek çok öğretim tekniklerinin kullanılmasını gerekli kılar.

Ancak, okul müdürlerinin yeni öğretim programının gereklerini karşılayacak teknik bilgiye sahip olduğunu söylemek ne yazık ki olanaksızdır. Bunun birçok nedeninden bahsedilebilir. Bunlardan birisi ve en önemlisi, okul müdürlerinin eğitim ve öğretim konusunda liderlik yapabilecek yeterliğe kavuşturulmadan göreve atanmaları ve görevleri süresince gerekli ve yeterli hizmet içi eğitimlere alınmamalarıdır. Bakanlıktan kaynaklanan bu eksikliğe ek olarak müdürlerin kendilerini öğretmenlere model olma konusunda sorumlu hissetmemeleri ve dolayısıyla bu konuda kendilerini geliştirmeye yeterince zaman ayırmamaları, çaba göstermemeleri, yenilikleri araştırma alışkanlığı edinmemeleri vb. birçok etkenin varlığından bahsedilebilir.

3.2.4. Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetmeye İlişkin Bulgular

Öğretim programı uygulamalarını yönetme görevi kapsamındaki etkinlik ve davranışlarla ilgili algılara ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme Görevine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No:	Madde İfadesi	\bar{X}	S
22	Öğretim programının amaçlarını öğretmenlere açıklar.	3,17	1,249
23	Öğretim programının amaçlarını velilere açıklar.	3,12	1,258
24	Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programının amaçlarını tartışır	3,34	1,340
25	Öğretim programının amaçlarının, vizyonunun ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını sağlar	3,01	1,330
26	Öğretmenlere, öğretim programını eksiksiz bir biçimde uygulayabilmeleri için gerekli kaynakları sağlar	3,14	1,255
27	Öğrenme ve öğretme ilkelerini bilir ve uygular	3,12	1,216
28	Proje ve performans görevlerinin standartlarının belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini alır	2,77	1,191
29	Öğretim programı uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlamak için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturur	3,02	1,271
30	Öğretmenlerden öğretim programına ilişkin izledikleri ilkeler ve çalışma usulleri hakkında bilgi alır	3,01	1,275
31	Öğretime ayrılan zamanın tam ve ekili kullanılması için belirgin ilke, kural ve beklentiler oluşturur	3,31	1,267
32	Öğretim programının etkili olarak uygulanmasında liderlik yapar	3,11	1,245
33	Öğretim programının amaçlarına ve hedeflerine yönelik ilerlemeleri gözler	3,10	1,222
34	Öğretimle ilgili güncel araştırmaları takip eder ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bilgileri okuldaki uygulamalara aktarır.	3,08	1,307
35	Öğretim programını uygulamada ortaya çıkan ve çıkabilecek problemlere çözümler üretir	3,05	1,301
36	Öğretim programı ile ilgili dergi ve makalelerin, yayınların öğretmenlere ulaşmasını sağlar	2,88	1,295
37	Öğretim programının uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri belirler	3,05	1,288
38	Öğretim programının uygulanmasındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır	3,02	1,217
39	Öğretim programının uygulanması için okulda bulunan kaynakların dengeli dağılımını sağlar	3,18	1,283
40	Öğretim programının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlar	3,40	1,225
41	Okul personelinin programı uygularken kaynaklardan yararlanma konusundaki tutumunu bilir ve gereken önlemleri alır	3,17	1,220
42	Öğretim programının öngördüğü amaçların gerçekleşmesi için gezi-gözlem incelemelerini destekleyici etkinlikler için gerekli işlemleri kolaylaştırır	3,30	1,297

Tablo 17'den da anlaşılacağı gibi, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevleri içerisinde en kapsamlı alan, uygulamalarla ilgili işlere yönelik olanıdır. Bu bağlamda öğretmenlere cevaplandırmaları için 21 madde sunulmuştur. Sunulan bu maddelere verilen cevaplardan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin okul müdürlerinin uygulama kapsamındaki etkinlikler içerisinde ($\bar{X}=3,40$) aritmetik ortalama ile en fazla “Öğretim programının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlama” görevini gerçekleştirdiklerini algıladıkları görülmektedir.

Bu görev kapsamında ikinci olarak en fazla gerçekleştirilen diğer etkinlik algısı ise, ($\bar{X}=3,34$) aritmetik ortalama ile 24. maddede yer alan “Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programının amaçlarını tartışma” olmuştur.

Yine aynı tablodan, program uygulamaları kapsamında, en az gerçekleştirilen etkinliğin ($\bar{X}=2,77$) ortalama ile 28.maddede yer alan “Proje ve performans görevlerinin standartlarının belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini alı” olarak algılandığı anlaşılmaktadır. İkinci sırada en az gerçekleştirildiği algılanan diğer etkinlik ise ($\bar{X}=2,88$) aritmetik ortalama ile anketin 36. maddesinde belirtilen “Öğretim programı ile ilgili dergi ve makalelerin, yayınların öğretmenlere ulaşmasını sağlama” olmuştur.

Program, amaçlar, içerik, öğretim ortamı ve değerlendirmeden oluşur. Öğretim ortamı içeriğin “nasıl öğretildiği?” ile ilgilidir. Türk eğitim sisteminde okul müdürleri, programın amaçları ve içeriğini hazır olarak aldıkları için yalnızca programın uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumludurlar. Bu bakımdan uygulama aşamasında öğretim ortamı ve bu ortamın gerektirdiği tüm fiziki koşulların sağlanması müdürlerin sorumluluk alanındaki temel görevlerden biridir. Yapılandırmacı öğrenme aktif ve öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini içerir. Öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirildiği bu süreçte öğrenciler; kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturması sağlanır. Bu süreçte eğitim teknolojisinin etkin kullanımı çok önemli bir katkı sağlar. Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarının kolaylaştırılması, gözlem, araştırma gibi etkinliklerin bilgi teknolojisi ürünleri kullanılarak yapılmasının sağlanması ilk söylenecekler arasındadır. Eğitim teknolojisinin öğrenme-öğretme sürecinde etkin ve verimli kullanılması öğrenci ve öğretmene büyük kolaylıklar sağlayacağı bir

gerçektir(fenokulu,[22.08.2008]). Bu da ancak okulun fiziki koşullarının uygun olması ile gerçekleşir. Bu nedenlerle müdürler, programının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamaya en üst sırada önem vermiş olabilirler. Yapılan sıralamada müdürlerin öğretim programı ile ilgili dergi ve makalelerin, yayımların öğretmenlere ulaşmasını sağlamaya sondan ikinci sırada yer vermelerinin nedeni, öğretmenler arasında internetin çok yaygın olarak kullanılması, bu konudaki yayımlara öğretmenlerin internet aracılığıyla çok rahat olarak ulaşabileceklerini düşünmeleri olabilir. Ancak aritmetik ortalama büyüklüğü bakımından ne yazık ki, bu önem de, diğer konularda olduğu gibi ara sıra düzeyinde kalmaktadır.

Müdürlerin proje ve performans görevlerinin standartlarının belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini almayı önemsememeleri ise bu konudaki sorumluluğu tamamen öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakmalarından kaynaklanabilir. Halbuki, proje ve performans görev konularının belirlenmesinde etkili olmak; öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunmak ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre müdürlerin görev tanımları içinde yer almaktadır. Öte yandan her öğrencinin her konuya ilgisi aynı değildir. Bazı öğrenciler, bir derse diğerlerinden daha çok ilgi gösterebilir ve bu dersle ilgili konularda diğerlerine göre daha yaratıcı ve ilginç projeler üretebilir. Bu nedenle, proje konularının belirlenmesinde onların da görüşleri alınmalıdır. Ayrıca öğrencinin okul dışında yapacağı çalışmalar velilerin olanakları ile sınırlı olabileceğinden veli görüşü de büyük önem taşır. Müdürler kendilerini, her dersin öğretim programının içeriği, hedefleri, kazanımları ve etkinlikleri hakkında yeter derecede bilgili görmedikleri için bu konudaki kararı öğretmenlere bırakmış olabilirler. Bu bulgu aynı zamanda, müdürlerin öğretmenlerle veliler ve öğrenciler arasında kurulan iletişime ve öğretmenlerin program konusundaki yeterliklerine güvendiklerini de gösterebilir.

3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim programı yönetimi görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Erkek	155	2,6282	0,98053	223	-0,678	0,498
	Kadın	70	2,7268	1,07071		-0,656	
Öğrenci Gelişimini İzleme	Erkek	155	3,2097	1,03891	223	0,508	0,612
	Kadın	70	3,1321	1,10436		0,497	
Mesleki Gelişimi Sağlama	Erkek	155	3,3419	1,13846	223	0,969	0,333
	Kadın	70	3,1857	1,07532		0,990	
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Erkek	155	3,1579	1,06505	223	0,952	0,342
	Kadın	70	3,0082	1,15202		0,924	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerine ilişkin algıları bakımından cinsiyete göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili bulgulardan da görüleceği gibi tüm alt görevlerle ilgili olarak erkek ve kadın algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablodaki bulgulara genel olarak bakıldığında ise, hem kadın hem de erkek öğretmenler okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme ($\bar{X}=2,6282-2,7268$), öğrenci gelişimini izleme ($\bar{X}=3,2097-3,1321$), öğretmenlere mesleki gelişim sağlama ($\bar{X}=3,3419-3,1857$) ve öğretim programı uygulamalarını yönetme ($\bar{X}=3,1579-3,0082$) görevlerinin tümünü “ara sıra” yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Hem kadın hem erkek öğretmenlerin öğretim programı yönetimi konusundaki uygulamaları aynı şekilde ve “ara sıra” yapıldığını algılamaları, bu algının cinsiyete dolayısıyla duygusallığa ya da toplumsal baskılara, normlara ya da kültürel değerlere dayanmadığını, uygulamadaki eksikliklerden kaynaklandığını gösterebilir. Diğer yandan, ortalamalar arasında farklılık olmakla birlikte bu farklılığın anlamlı çıkmaması, farkın tesadüfi olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Deneyim Süresi Değişkenine Göre Algular Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin alguları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin deneyim süresine göre, okul müdürlerinin öğretim programı yönetimine ilişkin algularını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin İş Deneyimine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algularının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

İŞ DENEYİMİ SÜRESİ	ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİ							
	Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme		Öğrenci Gelişimini İzleme		Mesleki Gelişimi Sağlama		Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1- 1-5 Yıl (N=39)	2,7917	0,96242	3,3269	0,89893	3,3744	0,95165	3,1648	1,02341
2- 6-10 yıl (N= 69)	2,6739	1,10005	3,1413	1,20105	3,3188	1,26087	3,0959	1,23255
3- 11-15 yıl (N= 60)	2,5375	0,90412	3,2125	0,99370	3,3667	1,03050	3,1190	0,98337
4- 16-20 yıl (N= 25)	2,5250	1,10338	2,9200	1,14444	2,9520	1,29522	2,9333	1,29494
5- 21 yıl ve yukarı (N=32)	2,7969	0,98463	3,2656	0,97123	3,2688	1,00913	3,2039	0,91127

Yine bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerinin her bir alt görevini yerine getirme düzeyleri bakımından öğretmenlerin deneyim süresine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19’da yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde genel olarak deneyim gruplarındaki tüm öğretmenlerin okul müdürlerinin en fazla öğretmenlerin mesleki

gelişimini sağlama görevlerini yerine getirdikleri, bunu ikinci sırada öğrenci gelişimini izleme, üçüncü sırada öğretim programı uygulamalarını yönetme ve en son sırada da öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerinin izlediği görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Tüm öğretmenlere göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevi, diğer alt görevlere göre en az yerine getirilen görev olarak algılanmıştır.

Tablo 20: Öğretmenlerin İş Deneyimine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Gruplararası	2,645	4	0,661	0,647	0,630
	Gruplariçi	224,988	220	1,023		
	Toplam	227,632	224			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplararası	2,926	4	0,732	0,650	0,628
	Gruplariçi	247,733	220	1,126		
	Toplam	250,659	224			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Gruplararası	3,556	4	0,889	0,706	0,589
	Gruplariçi	277,004	220	1,259		
	Toplam	280,560	224			
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Gruplararası	1,198	4	0,299	0,248	0,911
	Gruplariçi	266,145	220	1,210		
	Toplam	267,343	224			

Bununla birlikte, Tablo 20’de yer alan “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi; öğretmen algılarına göre deneyim süresi değişkeninin okul müdürlerinin öğretim programını yönetme alt görevlerine ilişkin algılar üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin deneyim süresi, müdürü değerlendirme ya da müdürden beklenenler konusunda bir farklılık yaratabilir. Ancak mevcut öğretim programı 2005-2006 öğretim yılından bu yana yani son üç yıldır uygulanmakta olduğundan, öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri arasında zaman açısından pek de fazla fark yoktur. Bu nedenle, çok deneyimli bir öğretmenin de, göreve yeni başlayan bir öğretmenin de yenilik dolayısıyla beklentileri ya da algıları aynı olabilir. Müdürün, öğretim programının içeriği, programda uygulanacak yöntem ve teknikler, kullanılacak

materyaller, değerlendirme yöntem ve teknikler konusundaki eksiklikleri, deneyimi ne olursa olsun her öğretmeni olumsuz yönde etkileyebilir.

3.5. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir

Öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre, okul müdürlerinin öğretim programı yönetimine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algıların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MEVCUT OKUL MÜDÜRÜ İLE ÇALIŞMA SÜRESİ	ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİ							
	Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme		Öğrenci Gelişimini İzleme		Mesleki Gelişimi Sağlama		Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1- 1-3 Yıl (N=150)	2,7175	1,03600	3,3042	1,04145	3,3493	1,08885	3,2159	1,06505
2- 4-6 Yıl (N= 44)	2,5256	0,99621	2,9631	1,09524	3,1591	1,14167	3,0281	1,23179
3- 7-9 Yıl (N= 16)	2,5313	0,71807	2,7656	0,98623	3,2750	1,17955	2,6815	0,72400
4- 10 yıl ve yukarı (N=15)	2,6000	1,05876	3,1000	1,05771	3,1467	1,34688	2,7683	1,15131

Yine bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerinin her bir alt görevini yerine getirme düzeyleri bakımından öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Gruplararası	1,610	3	0,537	0,525	0,666
	Gruplariçi	226,022	221	1,023		
	Toplam	227,632	224			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplararası	7,220	3	2,407	2,185	0,091
	Gruplariçi	243,440	221	1,102		
	Toplam	250,659	224			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Gruplararası	1,591	3	0,530	0,420	0,739
	Gruplariçi	278,969	221	1,262		
	Toplam	280,560	224			
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Gruplararası	6,665	3	2,222	1,883	0,133
	Gruplariçi	260,678	221	1,180		
	Toplam	267,343	224			

Tablo 21’de yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, Tablo 19’da elde edilen bulgulara benzer biçimde genel olarak tüm alt gruplarda yer alan öğretmenlerin, okul müdürlerinin en fazla öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini yerine getirdikleri, bunu ikinci sırada öğrenci gelişimini izleme, üçüncü sırada öğretim programı uygulamalarını yönetme ve en son sırada da öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerinin izlediğini algıladıkları görülmüştür. Tüm öğretmenlere göre öğretimi denetleme ve değerlendirme görevi, diğer alt görevlere göre en az yerine getirilen görev olarak algılanmıştır.

Yine aynı şekilde, her bir alt görevin yerine getirilmesi açısından da genel olarak, tüm öğretmenler okul müdürlerinin bu alt görevleri “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır.

Tablo 22’de yer alan “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi; aritmetik ortalamalar farklı olmakla birlikte, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme alt görevleri bakımından öğretmen algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu bulguyla ilgili olarak da, yine önceki bulguya benzer biçimde, algılar arasında fark olmaması, öğretim programının son üç yıldır uygulanmakta olmasından ve bu nedenle öğretmenlerin okul müdürlerini daha önceden çalıştıkları okullarının müdürleriyle kıyaslama ve müdürlerinin bu alanda süreç bazında önceki ve sonraki yıllardaki çalışmalarını karşılaştırma olanaklarının olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan, öğretim programının değişmesi, okul müdürlerinin bu programların yönetimine ilişkin uygulamalarını etkilemiş olsa bile; müdürlerin yıllardan beri süregelen tutum ve davranışlarını değiştirmeden bu alandaki görevlerini yerine getirmeleri, kendileriyle uzun zamandır ya da yeni çalışan öğretmenlerin algılarının benzer nitelikte olmasına etken olabilir. Mevcut müdürlerle çalışma süreleri ne olursa olsun tüm öğretmenlerin müdürlerini aynı algıyla değerlendirmeleri, müdürlerin bu algıyı destekleyecek nitelikte çalıştıkları sonucunu verebilir.

3.6. Okulun Öğretim Biçimi Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı, öğretmenlerin, okulun öğretim biçimine göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğretim biçimine göre, okul müdürlerinin öğretim programı yönetimine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 23’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerine ilişkin algıları bakımından okulun öğretim biçimine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo23’de verilmiştir. Bu sütunlardaki değerlerden de görüleceği gibi tüm alt görevlerle ilgili olarak normal ve ikili öğretimde görev yapan öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna karşın Gümüşeli tarafından öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmada, okulun öğretim şekli değişkenine göre öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerinde öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır(Gümüşeli,1996, 146). Her iki araştırma sonucunun farklı olması, yine yukarıdaki bulgulara benzer biçimde, müdürlerin yeni öğretim programıyla ilgili uygulamalarının, eksikliklerinin öğretim programı yönetimi kapsamındaki diğer görevlere yönelik algıları da etkilemiş olmasına bağlanabilir. Nitekim müdürün öğretim programı konusundaki eksikliği ve ilgisizliği okulun normal ya da ikili öğretimde olmasıyla ilişkilendirilemez. Çünkü öğretim biçiminden dolayı, müdürün öğretime ayırdığı zaman değişse bile bilgisi ve ilgisi değişmeyecektir.

Tablo 23: Okulun Öğretim Biçimine Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Öğretim Biçimi	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Normal Ö.	113	2,7290	0,94046	223	1,048	0,296
	İkili Ö.	112	2,5882	1,07157		1,047	
Öğrenci Gelişimini İzleme	Normal Ö.	113	3,1858	1,04637	223	0,004	0,997
	İkili Ö.	112	3,1853	1,07398		0,004	
Mesleki Gelişimi Sağlama	Normal Ö.	113	3,2673	1,13251	223	-0,350	0,726
	İkili Ö.	112	3,3196	1,10997		-0,350	
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Normal Ö.	113	3,0716	1,05703	223	-0,546	0,585
	İkili Ö.	112	3,1514	1,13044		-0,546	

3.7. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Algular Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı, öğretmenlerin, okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre, okul müdürlerinin öğretim programı yönetimine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

OKULDAKİ ÖĞRETMEN SAYISI	ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİ							
	Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme		Öğrenci Gelişimini İzleme		Mesleki Gelişimi Sağlama		Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1- 10-20 (N= 28)	2,6741	1,12286	3,1027	1,16172	3,3286	1,01575	2,9235	1,12623
2- 21-30 (N= 36)	2,4896	0,97439	2,8576	1,07369	2,8500	1,09375	2,5979	1,07860
3- 31-40 (N= 81)	2,8179	1,02050	3,2716	1,09291	3,4395	1,19851	3,3275	1,06008
4- 41-50 (N= 37)	2,5338	1,03357	3,2939	0,99574	3,3568	1,10165	3,1004	1,01176
5- 51 ve yukarı (N= 43)	2,5988	0,90983	3,2587	0,94231	3,3116	1,01447	3,2658	1,09471

Yine bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerinin her bir alt görevini yerine getirme düzeyleri bakımından okulda görev yapan öğretmen sayısına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24’den de anlaşılacağı gibi önceki bulgulara benzer şekilde, her bir alt görevin yerine getirilmesi açısından da genel olarak, tüm alt gruplardaki öğretmenler okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini “ara sıra” yaptıklarını algılamışlardır.

Tablo 25’deki “p” değerlerinden de görüleceği gibi, gruplar arasında öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci gelişimini izleme ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevleri ile ilgili olarak istatistiksel bakımdan anlamlı bir algı farklılığı bulunmamasına karşın, öğretim programı uygulamalarını yönetme görevine ilişkin algılar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 25: Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Gruplararası	3,821	4	0,955	0,939	0,442
	Gruplariçi	223,812	220	1,017		
	Toplam	227,632	224			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplararası	5,328	4	1,332	1,194	0,314
	Gruplariçi	245,332	220	1,115		
	Toplam	250,659	224			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Gruplararası	9,004	4	2,251	1,824	0,125
	Gruplariçi	271,556	220	1,234		
	Toplam	280,560	224			
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Gruplararası	15,292	4	3,823	3,337	0,011*
	Gruplariçi	252,051	220	1,146		
	Toplam	267,343	224			

*P<.05

Bu farklılık okuldaki öğretmen sayısının müdürün öğretim programı uygulamalarını yönetme görevine ilişkin algıları üzerinde etkili olduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Bir başka ifadeyle, okuldaki öğretmen sayısının okul müdürlerinin öğretim programı uygulamalarını yönetme görevine ilişkin algılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış ve bu test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26’daki bulgular öğretmen sayısı değişkenine göre, oluşturulan gruplar arasındaki farkın 21-30 öğretmenli okul grubundan kaynaklandığını göstermektedir. Daha açık bir anlatımla, 21-30 öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları, 31-40, 41-50, 51 ve yukarı öğretmen çalışan okullardaki meslektaşlarından .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 24’deki aritmetik ortalamaları da dikkate alarak bir değerlendirme yaptığımızda, bu bulgunun aynı zamanda 21-30 öğretmenli okulda çalışan öğretmenlerin diğer okullardaki meslektaşlarına göre, müdürlerin öğretim programını yönetmeye ilişkin hemen tüm görevleri daha az yerine getirdiklerini algıladıklarını

ve bu algılarının istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 26: Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir Tukey HSD Testi Sonuçları

\bar{X}	OKULUN ÖĞRETMEN SAYISINA GÖRE ORTALAMA FARKLARI				
	10-20	21-30	31-40	41-50	51 ve yukarı
10-20 (\bar{X} =2,6741)	-	0,32559	-0,40399	-0,17692	0,34231
21-30 (\bar{X} =2,4896)	-	-	-,72957(*)	-,50250(*)	-,66790(*)
31-40 (\bar{X} =2,8179)	-	-	-	0,22707	0,06167
41-50 (\bar{X} =2,5338)	-	-	-	-	-0,16539
51 ve yukarı (\bar{X} =2,5988)	-	-	-	-	-

*P<.05

Bu bulguyu yorumlamak gerekirse; öğretmen sayısının 10-20 olduğu küçük okullarda, öğretmen sayısı az olduğu için okul müdürü öğretim programı uygulamalarına daha fazla zaman ayırabilir. 31 ve üstündeki sayıda öğretmenin bulunduğu büyük okullarda ise, öğretmenlerin yoğunluk dolayısı ile okul müdürlerinden beklentileri azalabilir. Buna karşın 21-30 öğretmenli okulda öğretmenin öğretim programı ile ilgili beklentileri yüksek, ancak okul müdürünün çalışmaları eksik ya da yetersiz görülebilir.

3.8. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt amacı, öğretmenlerin, okuldaki öğrenci sayısına göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre, okul müdürlerinin öğretim programı yönetimine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

OKULDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİ							
	Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme		Öğrenci Gelişimini İzleme		Mesleki Gelişimi Sağlama		Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1- 100- 500 (N= 29)	2,7414	1,16061	3,1207	1,14490	3,3517	1,00521	2,9852	1,15485
2- 501- 1000 (N= 43)	2,5058	1,00258	2,8430	1,17865	2,9535	1,18147	2,7220	1,14837
3-1001-1500 (N= 118)	2,6472	0,94516	3,2998	0,98291	3,4458	1,04935	3,2571	1,02522
4- 1501 ve yukarı (N= 35)	2,8419	1,10624	3,2868	1,03606	3,1529	1,30552	3,2073	1,12595

Yine bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerinin her bir alt görevini yerine getirme düzeyleri bakımından okuldaki öğrenci sayısına göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 27’deki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, genel olarak tüm alt gruptaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini “ara sıra” yaptıklarını algıladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu görev kapsamındaki alt görevlerden okul müdürlerinin en çok öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yer verdikleri, bunu ikinci sırada öğrenci gelişimini izleme, üçüncü sırada öğretim programı uygulamalarını yönetme ve en son sırada da öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerinin izlediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 28’de yer alan “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi; aritmetik ortalama değerleri farklı olmakla birlikte, okuldaki öğrenci sayısına göre, okul müdürlerinin

öğretim programını yönetme alt görevlerine ilişkin öğretmen algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 28: Öğretmenlerin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Gruplararası	2,794	4	0,698	0,683	0,604
	Gruplariçi	224,838	220	1,022		
	Toplam	227,632	224			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplararası	7,152	4	1,788	1,615	0,171
	Gruplariçi	243,508	220	1,107		
	Toplam	250,659	224			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Gruplararası	8,563	4	2,141	1,732	0,144
	Gruplariçi	271,997	220	1,236		
	Toplam	280,560	224			
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Gruplararası	9,801	4	2,450	2,093	0,083
	Gruplariçi	257,542	220	1,171		
	Toplam	267,343	224			

Bu bulguya göre; okuldaki öğrenci sayısının araştırma kapsamındaki, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevleri üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır.

Buna karşın Gümüşeli tarafından öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmada, okuldaki öğrenci sayısına göre, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır(Gümüşeli,1996, 146). Aynı şekilde Wildy ve Dimmock, tarafından yapılan araştırmada da, öğrenci sayısı bakımından en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılanmışlardır(Wildy ve Dimmock, 1993, 57'den aktaran Gümüşeli, 1996, 73). Yine Hallinger tarafından yapılan araştırma sonucunda da, okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla yapılan bu araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okulların müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin

yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır(Hallinger, 1983, 1267'den aktaran Gümüşeli, 1996, 68-69) .

Diğer araştırmalara kıyasla bu farklılığın nedeni, yine yukarıdaki bulgulara çok benzer biçimde, müdürlerin hem öğrenci sayısı çok olan büyük okullarda hem de küçük okullarda öğretim programı ile ilgili görevlerini yeterli düzeyde yerine getirmemiş olması olabilir. Öğrenci sayısının az olması, kalabalık okullardakine oranla, müdürlerin öğretime dolayısı ile öğretim programıyla ilgili çalışmalara daha fazla zaman ayırmaları yönünde bir beklenti oluşturabilirken, müdürün yetersiz uygulamalarının yalnızca zaman bulamamaktan kaynaklanmadığını söyleyebilmek mümkündür. Yapılandırmacı öğretimle öğrenci rolü bütünüyle değişmiştir. Artık eskisi gibi kitaptan ya da öğretmenden bilgiyi alan ve tekrar eden öğrenci değil öğrenme sürecinde etkin ve bilgiyi yapılandıran öğrenci hedeflenmektedir. Öğrencilerden kendi kararlarını alan, eleştiren, bilgiyi araştırarak keşfeden, öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön veren, mücadele eden, tartışan, girişimci, sabırlı, çevreyle etkileşim içinde olan bireyler olması istenmektedir. Klasik öğretim yöntemleriyle, öğrencilere yalnızca daha fazla zaman ayırarak bu niteliklerin kazandırılması mümkün değildir. Öğretmenin de bu nitelikleri kazandırabilecek yeterlikte bilgiye ve yeteneğe gereksinimi vardır. Ona rehberlik edecek, onu değerlendirecek, dönüt sağlayacak ve ihtiyaç duyduğu tüm desteği sağlayacak birinci derecede sorumlu kişi ise okul müdürüdür. Şu halde, öğrenci sayısı ne olursa olsun, tek bir öğrenciye dahi bahsedilen niteliklerin kazandırılması müdürün yeteneği ve yeterliği ölçüsünde olacaktır.

3.9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Algılar Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı, öğretmenlerin, mezun oldukları okulun türüne göre okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre, okul müdürlerinin öğretim programı yönetimine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okula Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜ	ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİ							
	Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme		Öğrenci Gelişimini İzleme		Mesleki Gelişimi Sağlama		Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1- Öğretmen Ok. (N= 3)	3,0000	0,78062	2,9583	1,16145	4,0667	0,80829	3,3492	1,07152
2- Eğitim Yük.Ok. (N=30)	2,8250	1,09888	3,3000	1,05689	3,4533	1,02511	3,2810	1,17393
3- Eğitim Fak. (N=121)	2,6911	1,07154	3,2283	1,09897	3,4479	1,12250	3,1405	1,10595
4- Fen Ed. Fak. (N= 40)	2,5063	0,81549	3,0156	0,95331	2,9450	1,04659	2,9393	1,04205
5- Diğer (N= 31)	2,5363	0,91241	3,1492	1,05249	2,9097	1,15451	3,0323	1,05584

Yine bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerinin her bir alt görevini yerine getirme düzeyleri bakımından öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29’deki bulgulardan, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü fark etmeksizin yine öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini “ara sıra” yaptıklarını algıladıkları anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlerin mezun oldukları okul ne olursa olsun okul müdürlerinin öğretim programı kapsamındaki görevlerini “ara sıra” yaptıklarını algılamaktadırlar.

Tablo 30’da yer alan “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi; aritmetik ortalama değerleri farklı olmakla birlikte, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme alt görevleri bakımından tüm alt gruplarda bulunan öğretmen algıları arasında istatistiksel bakımda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 30: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Alt Görevlerini Yerine Getirme Miktarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim Programı Yönetimi Görevleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretimi Denetleme Ve Değerlendirme	Gruplararası	2,700	4	0,675	0,660	0,620
	Gruplariçi	224,932	220	1,022		
	Toplam	227,632	224			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Gruplararası	1,965	4	0,491	0,435	0,784
	Gruplariçi	248,694	220	1,130		
	Toplam	250,659	224			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Gruplararası	14,871	4	3,718	3,078	0,017
	Gruplariçi	265,689	220	1,208		
	Toplam	280,560	224			
Öğretim Programı Uygulamalarını Yönetme	Gruplararası	2,514	4	0,628	0,522	0,720
	Gruplariçi	264,830	220	1,204		
	Toplam	267,343	224			

Tablodaki bu bulguya göre; öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün araştırma kapsamındaki, okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevleri üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır.

2004 yılında yapılan program geliştirme çalışmaları ile, 1940'lerden beri ilk kez öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir. Sadece öğretim yerine, insanın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hale getirilmiştir. Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli ve buna uygun olarak hazırlanmış etkinliklere örnekler verilmiştir. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir (Akbaba, 2004). Öğretimdeki bu köklü değişim, öğrencinin, öğretmenin ve müdürün rollerini de köklü olarak değiştirmiştir. Bu değişimi anlama ve uygulama kapsamında, öğretmenin lisans dönemindeki eğitimi yetersiz kalabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mezun oldukları okul ne olursa olsun müdürlerine yönelik beklenti

düzeylei çok yüksek olabilir. Öğretmenlerin bu beklentilerini karşılayamamaları müdürlerini yetersiz görmelerine neden olabilir. Öğretmenin mesleki açıdan gelişimini sağlayacak faaliyetlere destek olunmazsa, ona öğretim programının amaçları, içeriği, etkinlikleri yeterince açıklanmazsa, programın uygulanması ve değerlendirilmesi için yeterince rehberlik yapılmazsa, öğretmen hangi okuldan mezun olursa olsun müdürlerine yönelik algıları benzer şekilde ve olumsuz olabilecektir.

4. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Okul müdürlerinin görevleri içerisinde en kritik olanı öğretim programını yönetmedir. Okuldaki diğer tüm görevlerden çoğu bir bakıma öğretim programının etkili olarak yönetmek üzere yapılan işlerden oluşur. Bu bakımdan öğretim programını yönetme, aynı zamanda okula varlık kazandıran etkinliklerin yönetilmesi anlamını taşır. Bununla birlikte, okulun başarısı ile doğrudan ilişkili olan çok önemli bu görevin Türkiye’deki okul müdürleri tarafından ne denli yerine getirildiği bilimsel araştırmalara konu edilmemiştir. Bu nedenle bu araştırma, okul müdürlerinin okul yönetiminde hayati öneme sahip öğretim programını yerine getirme miktarını belirlemeyi amaçlamıştır.

İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki 15 okulda görev yapan 225 öğretmenin algılarına dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul müdürleri öğretim programını yönetme görevi kapsamında yer alan alt görevlerden öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, öğrenci gelişimini izleme ve öğretim programı uygulamalarını yönetme de dahil tüm görevleri “ara sıra” yerine getirmektedirler. Bununla birlikte, bu görevlerin yerine getirilmesinde ilk sırayı öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama almakta, bunu sırasıyla öğrenci gelişimini izleme, öğretim programı uygulamalarını yönetme ve öğretimi denetleme ve değerlendirme izlemektedir.
2. Okul müdürleri, öğretimi denetleme ve değerlendirme görevi kapsamında en fazla “Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin zayıf yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletme”; en

az “Sınıftaki eğitim ve öğretimi değerlendirmede, öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanma” yı yerine getirmektedirler.

3. Okul müdürleri, öğrenci gelişimini izleme kapsamında en fazla “Her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve düzeyine sahip olduğunu kabul etme”; en az “Öğretmenlerle tek tek öğrenci gelişimi hakkında görüşme” görevini yerine getirmektedirler.
4. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama kapsamında en fazla “Öğretmenlere onlarla ilgili yüksek beklentilerini iletme” en az “Öğretmenlere etkili öğretim teknikleri konusunda model olur” görevini yerine getirmektedirler.
5. Okul müdürleri, öğretim programı uygulamalarını yönetme kapsamında en fazla “Öğretim programının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlama”; en az “Proje ve performans görevlerinin standartlarının belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini alma” görevini yerine getirmektedirler.
6. Okul müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin öğretmen algıları, cinsiyet, mesleki kıdem, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okulun öğretim biçimi, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmenlerin mezun oldukları okulun türü değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
7. Okul müdürlerinin öğretim programı uygulamalarını yönetme görevlerini yerine getirme miktarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki, okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Bu bağlamda 21-30 öğretmenli okulda öğretmenler hemen tüm alt görevlerde, diğer gruplardaki meslektaşlarına göre daha olumsuz algıya sahiptirler.

4.2. Öneriler

Bu bölümde, uygulamacılar ve araştırmacılar için ayrı ayrı geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Okul müdürlerine, öğretim programı yönetimi alanında hizmet içi eğitim sağlanmalıdır.
2. Okul müdürlerinin yenilenen programlar ve uygulamaları incelemeleri, konuyla ilgili yurt içindeki ve yurt dışındaki bilimsel araştırmaları takip etmeleri ve kendilerini geliştirmelerine yönelik özendirici koşullar geliştirilmelidir.
3. Okul müdürleri öğretim liderliği yeterliğine sahip kişiler arasından atanmalıdır.
4. Yönetimle ilgili çok zaman alan, bir başkasının yapması halinde işleyişi değiştirmeyecek işler, müdürün sorumluluğu altında okulda çalıştırılabilecek memur vb. personele devredilmeli, müdürün eğitim programlarına daha fazla zaman ayırması sağlanmalıdır.
5. Üniversitelerde programlar konusunda uzmanlaşmış kişilerin okullarla iletişim içinde olması sağlanarak, okul müdürlerinin bu kişilerin bilgilerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Sarıyer ilçesindeki sınırlı sayıda ilköğretim okulunda yapılmıştır. Öğretim programlarının yönetimine ilişkin müdürlerin yeterliklerini belirlemek ve eksiklikleri giderebilmek amacıyla araştırma bütün ilköğretim okullarını kapsayacak şekilde farklı illerde ya da ilçelerde yapılmalıdır.
2. Ortaöğretim müdürlerinin öğretim programlarının yönetimine ilişkin mevcut durumlarını belirlemek ve eksiklikleri giderebilmek amacıyla araştırma ortaöğretim düzeyinde ve farklı türdeki liselerde yapılabilir.
3. Öğretim programı konusunda, öğretmenlerin bölgelerindeki müfettişlerden de bilgi alma ve kendilerine yol gösterilmesi konusunda beklentileri bulunmaktadır. Bu nedenle, müfettişlerin rehberliklerini ve denetimlerini konu alan bir araştırma yapılabilir.

4. Okul müdürlerinin ğretim programının uygulanması konusundaki değişiklikleri ne derece benimsediklerini ve öğretmenlere n ayak olduklarını konu alan bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, Toper.2004. **Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.** yıl.5.s.54-55.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm> [22.08.2008].
- Akgün, Nuri.2001.İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği.Yüksek Lisans Tezi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
www.agumuseli.com[22.08.2008].
- Akker, Jan van den, Wilmand Kuiper, Uwe Hameyer.2003.**Curriculum Landscapes and Trends.**Netherlands:Kluwer Academic Publishers.
- Arazsu, Onur.2005.İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayrıldıkları Zamanın Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi.YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.www.agumuseli.com [22.08.2008].
- Aydın, Mustafa.2005.**Eğitim Yönetimi.**7.bs.Ankara: Hatipoğlu bs. ve Yayım San.Tic.Ltd.Şti.
- Balcı, Ali.[23.08.2008]. Etkili Okul Araştırmalarına Göre Etkili Öğretim Ve Etkili Öğretmen.<http://ankara.meb.gov.tr/dergi/467.pdf>.
- Başaran, İbrahim Ethem.1996.**Eğitim Yönetimi.**Beşinci bs.Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Bigos, Linda Jean. 1997.Superintendents' Use of The Curriculum Management Audit as a Strategic Approach to School District Change and Improvement.Doktora Tezi.Pennsylvania State University. www.umi.com [29.07.2008]
- Büyüköztürk, Şener. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum .**8.bs. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cross, Kelly L.2005.Perceived Impact of Curriculum Management Audit Recommendation on Increased Student Achievement.Doktora Tezi.Boise State University. www.umi.com [29.07.2008]
- Çınar, Orhan, Emine Teyfur, Mehmet Teyfur. 2006.İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri.**Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 7. s.11:47-64.
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/ocinar.pdf> [01.08.2008].

- Doll, Ronald C. 1989. **Curriculum Improvement decision Making and Process**. Seventh Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Dressel, Paul, L. 1971. **College and University Curriculum**. Second Edition. USA: Michigan State University.
- Elsbree, Willard S., Harold J McNally, Richard Wynn. 1967. **Elementary School Administration and Supervision**. Third Edition. New York: American Book Company.
- English, Fenwick W. 2000. **Deciding What To Teach and Test**. Millennium Edition. USA: Corwin Press, Inc.
- Goodlad, John I., Renata Von Stoephasius, Frances Klein. 1966. **The Changing School Curriculum**. New York: The Fund for the Advancement of Education.
- Gümüşeli, Ali İlker. 1996. İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, İstanbul Y.T.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi. www.agumuseli.com [25.08.2008].
- Harap, Henry. 1928. **The Technique of Curriculum Making**. New York: McMillan Company.
- Hass, Glen. 1977. **Curriculum Planning A New Approach**. second edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hilton, Sevgi. 2004. Öğrenci algılarına Göre Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Dereceleri. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. www.agumuseli.com [22.08.2008].
- Hinojosa, Eliu Misael. 2001. Superintendents' Perceptions of Curriculum Management Audits. Doktora Tezi. The University of Texas at Austin. www.umi.com [29.07.2008]
- Howell, Kenneth W., Victor Nolet. 2000. **Curriculum-Based Evaluation Teaching and Decision Making**. Third Edition. Canada: Wadsworth Thomson Learning.
- Kelly, A.V. 1989. **The Curriculum Theory and Practice**. Third Edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kırılmaz, Esmâ. 2005. Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. www.agumuseli.com [22.08.2008].
- Lemlech, Johanna Kasin. 2002. **Curriculum and Instructional Methods for the Elementary and Middle School**. Fifth Edition. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- McCormick, Robert, Mary James. 1983. **Curriculum Evaluation in Schools**. London: Croom Helm Ltd.

- McNeil, John.1996.**Curriculum**.5 th ed.New York:Macmillan.
- Murdock, Sunnye.1997.An Analysis of the Impact of Curriculum Managemet Audits on Public School Systems in Texas.Doktora Tezi.University of North Texas. www.umi.com [29.07.2008].
- Nichols, Beverly, Sue Shidaker, Gene Johnson, Kevin Singer.2006.**Managing Curriculum and Assessment A Practitioner's Guide**. Ohio:Linworth Publishing, Inc.
- Nicholls, Audrey, S.Howard Nicholls.1972.**Developing A Curriculum Apractical Guide**.London:George Allen and Unwin Ltd.
- Niçin Yeni Bir Öğretim Programı?.Fen Okulu Net.
<http://www.fenokulu.net/portal/Sayfa.php?Git=MeslekiGelisim&Sayfa=KonuOku&baslikid=3>[22.08.2008]
- Oliva, Peter F.2005. **Developing the Curriculum**.Sixth Edition. USA:Pearson Education, Inc.
- Oliver, Albert I.1965.**Curriculum Improvement.A Guide to Problems, Principles, and Procedures**.New York:Dodd, Mead&Company.
- Ornstein, Allan C., Francis P.Hunkins.2004.**Curriculum Foundations, Principles, and Issues**. Fourth Edition.USA:Pearson Education, Inc.
- Öğrenme biçiminizi biliyor musunuz?.T.C.Osmangazi Kaymakamlığı Ergin Ağaç Ticaret Meslek Lisesi.
<http://okulweb.meb.gov.tr/16/15/962222/ogrenmesekli.htm> [22.08.2008]
- Parkay, Forrest, W., Glen Hass.2000.**Curriculum Planning A Contemporary Approach**.Seventh Edition.Boston:Allyn and Bacon.
- Popham, James.1973.**Criterion –Referenced Instruction**.USA:Fearon Publishers.
- Posner, George, J. 1992. **Analyzing The Curriculum**. New York:McGraw-Hill, Inc.
- Preedy, Margaret.1994.**Approaches to Curriculum Management**.USA:Open University Press.
- Programın Uygulanmasında Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Müfettişler ve Velilerin Görevleri. Meb Müfredat Geliştirme Süreci.
http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/gorevler_5.htm [27,10,2007].
- Saylor, J.Galen, William M. Alexander.1974.**Planning Curriculum for Schools**.New York:Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Shertzer, Bruce, Stone, Shelley C.1971.**Fundamentals of Guidance**.Second Edition.Boston:Houghton Mifflin Company.
- Sipahi, Beril, E. Serra Yurtkoru, Murat Çinko.2006. **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi**.İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım

- Smith, B.Othanel, Robert H.Ennis.1961.**Language and Concepts in Education**. Chicago:Rand McNally&Company.
- Steagall, Michelle.2004.Perceptions of California Superintendents, District-Level Administrators, Principals, and Teachers Regarding The Curriculum Management Audit as a Catalyst for Instructional Change and Improved Student Achievement.Doktora Tezi.University of La Verne.www.umi.com [29.07.2008]
- Stuhlman, Anne E.2000.The Effect of Curriculum Management Audit Intervention on Student Achievement Gains.Doktora Tezi.Baylor University. www.umi.com [29.07.2008]
- Taba, Hilda.1962.**Curriculum Development Theory into Practice**.New York:Harcourt, Brace&World, Inc.
- Tanner, Daniel, Laurel N. Tanner.1975.**Curriculum Development Theory into Practice**. New York: Macmillan Publishing Co.,Inc.
- _____.1995.**Curriculum Development Theory into Practice**.Third Edition.New Jersey:Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Tyler,Ralph.1949.**Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago:The University of Chicago Press.
- Ubben, Gerald C.,Larry W. Hughes, Cynthia J. Norris.2001.**The Principal Creative Leadership for Effective Schools**. Fourth Edition.USA:Allyn and Bacon.
- Van Til, William.1974. **Curriculum Quest For Relevance**. Second Edition. Boston:Houghton Mifflin Company.
- Varış, Fatma.1976.**Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**.Genişletilmiş İkinci Baskı.Ankara:Kalite Matbaası.
- Warwick, David.1975.**Curriculum Structure and Design**.London:University of London Pres Ltd.
- Wiles, John.1999.**Curriculum Essentials A Resource For Educators**.USA: Allyn and Bacon.
- Wiles, Jon, Joseph Bondi.2007. **Curriculum Development A Guide to Practice**.Seventh Edition.USA:Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wulf, Kathleen M., Barbara Schave.1984.**Curriculum Design A Handbook For Educators**.USA:Scott, Foresman and Company.
- Wynn, Richard, Chris A De Young, Joanne Lindsay Wynn,.1977. **American Education**.Eight Edition.New York: McGraw-Hill Book Company.
- Yeni Öğretim Programı ve Okul Temelli Mesleki Gelişim.MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
<http://otmg.meb.gov.tr/Otmgp.htm>[22.08.2008]

Yılmaz, Muhsin.2007.Eğitimde Orta Kademe Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Yerine Getirme Dereceleri (Meslek Lisesi Uygulamaları ve Bağcılar İlçesinde Örnek Çalışma).Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.www.yok.gov.tr[20.08.2008]

EKLER

Ek 1. Anket Formu

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINI YÖNETME GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME MİKTARINI BELİRLEME ANKETİ

Değerli Meslektaşım

Öğretim programının ve öğretim etkinliklerinin başarı ile uygulanmasında; öğretmenlerin olduğu kadar, okul müdürlerin de öğretim liderliği rollerini etkili bir biçimde yerine getirmelerinin çok büyük önemi vardır.

Bu gerçeği dikkate alarak, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli Rehberliğinde “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme” davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tez araştırması yapmaktayım.

Anketlere vereceğiniz cevaplar, araştırmacı tarafından bilgisayar yardımıyla topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle anketlerde ad, soyad ya da kimliğinizi belirten herhangi bir madde ya da soruya yer verilmemiştir.

Anket maddelerine vereceğiniz cevapların, okul müdürünüzün öğretim programıyla ilgili uygulamalarına ilişkin gerçek kanılarınızı yansıtması büyük önem taşımaktadır. Anket maddelerine verilecek cevapların doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Gerçeği yansıtıp yansıtmadığı önemlidir.

Sizden ricam anketteki maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra, okul müdürünüzle ilgili durumu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyerek, tüm maddeleri cevaplandırmanızdır. Değerli vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Aslı Bilgin
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İletişim Bilgileri : bilginasli@gmail.com

0535 486 25 08

Ek 1. devamı

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

- a. Kadın
 b. Erkek

4. Okulunuzun Öğretim Biçimi:

- a. Normal Öğretim
 b. İkili Öğretim

2. Mesleki Kıdeminiz:

- a. 1-5 Yıl
 b. 6-10 Yıl
 c. 11-15 Yıl
 d. 16-20 Yıl
 e. 21 Yıl ve üzeri

5. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı

- a. 10-20
 b. 21-30
 c. 31-40
 d. 41-50
 e. 51 ve daha fazla

3. Okulda aynı yönetici ile kaç yıldır çalışıyorsunuz?

- a. 1-3 Yıl
 b. 4-6 Yıl
 c. 7-9 Yıl
 d. 10 ve üzeri

6. Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı

- a. 100-500
 b. 501-1000
 c. 1001-1500
 d. 1501-2000
 e. 2001-2500
 f. 2501 ve daha fazla

7. Mezun olduğunuz okul:

- a. Öğretmen Okulu
 b. Eğitim Yüksek Okulu
 c. Eğitim Fakültesi
 d. Fen Edebiyat Fakültesi
 e. Diğer, lütfen belirtiniz; (.....)

Ek 1. devamı

II. BÖLÜM

Aşağıda, ilköğretim yöneticilerinin öğretim programını yönetmede gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin maddeler yer almaktadır. İlköğretim okulu öğretmeni olarak; sizce birlikte çalıştığınız yöneticiniz bu davranışları hangi sıklıkta göstermektedir?	Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Az (2)	Çok Az (1)
ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME					
1. Sınıflarda düzenli bir şekilde plansız gözlemler yapar					
2. Sınıflarda düzenli ve planlı olarak gözlem yapar					
3. Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin güçlü yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir.					
4. Sınıf gözlemleri sırasında öğretmenlerin zayıf yönleri ile ilgili olarak belirlediği hususları, gözlem sonrası geribildirim yoluyla onlara iletir					
5. Sınıftaki eğitim ve öğretimi değerlendirmede, öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanır					
6. Öğretim programıyla ilgili kullanılan materyallerin uygunluğunu denetler					
7. Öğretim programıyla ilgili materyallerin eksiksiz olarak kullanılıp kullanılmadığını denetler.					
8. Öğretim programının hedefleri ve başarı testleri arasındaki tutarlılığı gözden geçirir					
ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİ İZLEME					
9. Öğrencilere onlarla ilgili yüksek beklentilerini düzenli olarak iletir					
10. Tüm öğrencilere yönelik yüksek beklentiler oluşturur					
11. Öğretmenlerle tek tek öğrenci gelişimi hakkında görüşür					
12. Öğrencilere okul ve eğitim ile ilgili bilgileri zamanında ulaştırabilmek için onlarla sürekli iletişim içinde olur.					
13. Okula devamlılığı sağlamak ve öğrenmenin önemini vurgulamak için veliler ve öğrencilerle sürekli etkileşim içinde bulunur.					
14. Bireye dönük öğrenmenin öğrenci başarısını artıracağına inanır					
15. Her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve düzeyine sahip olduğunu kabul eder.					
16. Öğretmenleri her öğrencinin eşsizliğini tanımaya ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler ve etkinlikler geliştirmeye teşvik eder.					

Ek 1. devamı

	Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Az (2)	Çok Az (1)
ÖĞRETMENLERE MESLEKİ GELİŞİM SAĞLAMA					
17. Öğretmenleri potansiyellerini en yüksek düzeyde kullanmaları için teşvik eder					
18. Öğretmenlere onlarla ilgili yüksek beklentilerini iletir					
19. Öğretmenlere etkili öğretim teknikleri konusunda model olur					
20. Öğretmenleri kaliteli öğretim yapmaya motive eder					
21. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabalarını izler					
ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMALARINI YÖNETME					
22. Öğretim programının amaçlarını öğretmenlere açıklar.					
23. Öğretim programının amaçlarını velilere açıklar.					
24. Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programının amaçlarını tartışır					
25. Öğretim programının amaçlarının, vizyonunun ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını sağlar					
26. Öğretmenlere, öğretim programını eksiksiz bir biçimde uygulayabilmeleri için gerekli kaynakları sağlar					
27. Öğrenme ve öğretme ilkelerini bilir ve uygular					
28. Proje ve performans görevlerinin standartlarının belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini alır.					
29. Öğretim programı uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlamak için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturur.					
30. Öğretmenlerden öğretim programına ilişkin izledikleri ilkeler ve çalışma usulleri hakkında bilgi alır					
31. Öğretime ayrılan zamanın tam ve etkili kullanılmasını için belirgin ilke, kural ve beklentiler oluşturur					
32. Öğretim programının etkili olarak uygulanmasında liderlik yapar					
33. Öğretim programının amaçlarına ve hedeflerine yönelik ilerlemeleri gözler					

Ek 1. devamı

	Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Az (2)	Çok Az (1)
34. Öğretimle ilgili güncel araştırmaları takip eder ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bilgileri okuldaki uygulamalara aktarır					
35. Öğretim programını uygulamada ortaya çıkan ve çıkabilecek problemlere çözümler üretir					
36. Öğretim programı ile ilgili dergi ve makalelerin, yayınların öğretmenlere ulaşmasını sağlar					
37. Öğretim programının uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri belirler					
38. Öğretim programının uygulanmasındaki hata ve eksiklikleri giderici önlemleri öğretmenlerle birlikte alır					
39. Öğretim programının uygulanması için okulda bulunan kaynakların dengeli dağılımını sağlar					
40. Öğretim programının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlar					
41. Okul personelinin programı uygularken kaynaklardan yararlanma konusundaki tutumunu bilir ve gereken önlemleri alır					
42. Öğretim programının öngördüğü amaçların gerçekleşmesi için gezi-gözlem incelemelerini destekleyici etkinlikler için gerekli işlemleri kolaylaştırır					

Okul müdürlerinin öğretim programını yönetme davranışları konusunda ankette yer alan maddeler dışında okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir? Lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....
.....
.....
.....

Ek 2. Ön Deneme Anketinin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayıları

OKUL KODU	ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMEN SAYISI
A	38
B	60
C	42
Toplam	140

Ek 3. Araştırmaya Katılan Okullar ve Öğretmen Sayıları

OKUL KODU	ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMEN SAYISI
D	24
E	40
F	22
G, H , I	Toplam =45
J	26
K	13
L	15
M	15
N	15
O	15
P	13
R	7
S	12
Toplam	262

ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Ceyhan'da doğdu. İlkokulu Ankara'da Hamdullah Suphi İlkokulu'nda bitirdi. Ortaokulu Ankara Bahçelievler Ortaokulu'nda ve liseyi Çankaya Lisesi'nde tamamladı. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü'nden 2002 yılında mezun oldu. 2002-2003 yılında Ferahevler'de Hürriyet İlköğretim Okulu'nda bilgisayar öğretmeni olarak çalıştı. 2003-2004 öğretim yılından itibaren Mehmet Akif İlköğretim Okulunda bilgisayar öğretmeni olarak görev yapmaktadır.