



GÜNCELLENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM LİDERLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

AN EVALUATION OF CURRICULUM LEADERSHIP OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN THE CONTEXT OF UPDATED CURRICULUMS

Etem YEŞİLYURT**

Öz

Liderlik konusunda alan yazın tarandığı ve son dönemlerde yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, “program liderliği”nin de liderlik türleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin program liderliğini değerlendirmektir. “Durum çalışması” deseni kullanılarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 akademik yılında Konya ili merkez ilçelerinde yer alan ve 14 farklı okulda görev yapan 34 ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmış ve veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın geçerliği uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme ile güvenilirliği ise tutarlık ve teyit incelemesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın genel amacı ve ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, ortaokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Okul Yöneticisi, Program Liderliği, Öğretim Programı.

Abstract

Due to some recent conceptualizations in the leadership field, new types of leadership are starting to be seen in the literature. One of them is the “curriculum leadership”. The aim of this study is to evaluate curriculum leadership qualities of school administrators within the context of updated curriculums. This study, designed within quantitative research approach framework, was performed using “case study” pattern. The sample of the study consists of 34 middle-school administrators (managers and vice-managers) working in 14 different schools located in central districts of Konya in 2013-2014 academic year. The sample was chosen with “easily accessible case sampling” method. “Semi-structured questionnaire form” was used to collect data. The collected data were analyzed content analysis. Results of the study were taken into consideration within this context, curriculum leadership behaviors of middle school administrators may be judged as being at a middle level.

Keywords: Leadership, School Administrator, Curriculum Leadership, Curriculum.

1. GİRİŞ

Okulların temel görevi, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına ve ülkemizin uzak hedeflerine hizmet etmektir. Okullar bu hizmeti, aynı zamanda eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretim programları aracılığıyla yerine getirmektedir. Dolayısıyla öğretim programları, okulların görevlerini yerine getirmesinde öğrenciye, öğretmene, yöneticiye, veliye, kısaca eğitimin tüm paydaşlarına yardımcı olan bir kılavuz görevini üstlenmektedir. Yukarıda bahsi geçen bu paydaşların ortak ve temel görevi, öğretim programlarının işlevsel olarak işletilmesine yardımcı olmaktır. Çünkü eğitim sisteminin temel öğeleri olan yönetici, öğretmen ve öğrencinin en genel ve öncelikli görevi, öğretim programlarının hayata geçirilmesini sağlamaktır. Bu noktada, öğretim programlarının işlevselliği, onun uygulanmasına bağlıdır. Programların uygulanmasında ise okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bir bakıma okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasını sağlamaya yöneliktir. Bu durum, öğretim programı ile okul yöneticilerinin program liderliğini ön plana çıkarmaktadır.

Bir öğretim programının öğelerini; ihtiyaç, hedef (amaç-kazanım), eğitim durumları (eğitim-öğretim süreci), sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) ile dönüt-düzeltilme oluşturmaktadır. Demirel’e (2007) göre; ihtiyaç analizi “ne?” ile “ne olmalı?” sorularına verilen cevaplar arasındaki farkın belirlenmesi sürecidir. İhtiyaç analizi mevcut durumla ulaşılması planlanan hedefler arasındaki farkın belirlenip, öğretim programına dönüştürülmesidir. İhtiyaç bireyin, toplumun eğitimden beklentilerini ve konu alanının katkılarını belirlemek amacıyla belirlenir. İhtiyaç analizi, “programa nereden başlanmalı?” sorusuna cevap

* Bu çalışma “V. Eğitim Yönetimi Forumu”nda sözlü olarak sunulan “Güncellenen öğretim programları bağlamında öz-değerlendirme yöntemiyle okul yöneticilerinin program liderliği” adlı bildirinin kapsamlı olarak geliştirilmiş ve yeniden yapılandırılmış hâlidir.

** Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr



arar (Bilen, 2006). İhtiyaç analiziyle birey, toplum ve konu alanı hakkında veri toplanır. “Niçin öğretilim ve niçin öğrenelim?” sorularının cevabı ise öğretim programının hedef ögesiyle ilgilidir. Sönmez (2007) hedefi, varılmak istenilen nokta olarak tanımlamaktadır. Ona göre eğitimde hedef, bireyde gözlenmesi kararlaştırılan istendik bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarla ilgili özelliklerdir. Öğretim programının içerik ögesi “ne öğretilim?” sorusuna cevap aramaktadır. Akpınar’a (2011) göre içerik, bir bakıma öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kazanacakları bilgilere işaret etmekte ve hedeflere ulaştıracak araç konumunda bulunmaktadır. Ancak mesleki eğitimde ve yapılandırmacı öğrenme kuramında içerik bir bakıma hedefin kendisini oluşturmaktadır. Bir öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ögesi, “nasıl öğretim?” sorusunun cevabı niteliğindedir. Bu öge, içeriğin öğretilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği kapsamaktadır. Bu etkinlikler arasında sınıf atmosferi ve yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç gereçleri vb. yer almaktadır (Küçükahmet, 2006). Öğretim programının değerlendirme ögesi “ne kadar öğrettik ne kadar öğrendik?” sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Erden (1998), program değerlendirmeyi çeşitli ölçme araçlarıyla programın etkililiği hakkında veri toplama ve bu verileri ölçütlerle karşılaştırıp programın etkililiğini yorumlama üzerine kurgulamaktadır. Bu bakımdan değerlendirme hem öğrenci başarısı hakkında bilgi sahibi olma, hem de öğretim programının etkililiği hakkında yargıda bulunma amacı taşımaktadır. Akpınar’a (2011) göre program değerlendirmenin sağladığı veriler ışığında programda sürekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak, öğretim programı bir anlamda restore edilir ve daha işlevsel hale getirilmeye çalışılır. Bir öğretim programının öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin gereği olarak, bir öğede yapılan dönüt ve düzeltme doğrudan ya da dolaylı olarak diğer öğelerde de değişikliği zorunlu kılmaktadır. Dönüt ve düzeltme, programın niteliğini sürekli artırmaktadır. Geliştirilen her yeni öğretim programı, eğitim sistemine yeni bir program tasarısı olarak eklenmektedir. Bu program tasarısı denenir, uygulanır, değerlendirilir ve değerlendirme ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak geliştirilir. Böylece bu dinamik ve çembersel döngü sürekli devam ettirilir. Tüm bu öğeleri dikkate alarak ve genel bir bakışla öğretim programı, belli bir bilgi kategorisinden oluşan, beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde öğrencilere kazandırmaya dönük olan program şeklinde tanımlanabilir (Varış, 1996). Dolayısıyla öğretim programı, bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgilidir (Demirel, 2007) ve daha çok okul içerisinde dersler boyutuyla sınırlıdır (Taşpınar, 2012).

Öğretim programlarının daha çok okul sınırları içerisinde işe vuruk olması, okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu durumda yönetici ile lider arasındaki farklar dikkat çekmektedir. Yönetici, genelde işgörenlerin davranışını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişidir. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir (Çelik, 2005). Dolayısıyla lider ile yönetici kavramları birbirinden ayrı değerlendirilmektedir. Bu noktada Tablo 1’de lider ile yönetici arasındaki farklara yer verilmiştir.

Tablo 1: Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılır	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü denetler.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümner.

Kaynak: Starratt, 1995; Akt: Çelik, 2011.

Liderin kendinden beklenen davranışları sergilemesi, onun liderlik yaptığının bir kanıtını göstermektedir. Geniş tanımıyla liderlik, bir grubun üyelerinin tüm içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, her türlü aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel güdü ve yeteneklerini, bireyler arası güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy & Miskel, 2010; Akt: Kış & Konan, 2014). Son yıllarda liderlikle ilgili gündeme gelen bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak yeni liderlik türleri literatürde yer almaya başlamıştır (Şişman, 2014). Bunlardan biri de “program liderliği”dir. Okul yöneticisinin geleneksel rolü, okul hiyerarşisi içerisinde karar verme yetkisine sahip olan kişi olarak görülmektedir. Öğretmenler de



okul yöneticisinin kararlarını uygulayan ve otoritesine uyan kişilerdir. Çağdaş yaklaşımlar, okul yöneticisinin karmaşık sorunlarla tek başına başa çıkamayacağını ve program liderliği rolüne ihtiyaç duyulduğunu ön plana çıkarmıştır. Eğitimde yeni yaklaşımlar, okul yöneticilerinin ortak karar verme ve hesap verebilme rolüne önem vermektedir. Bu noktada program liderliği rolü, okul yöneticisine öğretmen, veli ve topluma karşı hesap verebilme sorumluluğu yüklemektedir (Elliott vd., 1999).

Program liderliğiyle en fazla ilişkili ve ortak özelliği olan liderlik türü ise öğretim liderliğidir. Öğretim liderliği, okul yöneticisinin kritik pedagojik karar verme rolü olarak görülmektedir. Öğretimsel liderlik, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak, okulun çalışma ortamının üretken bir ortama dönüştürülmesine odaklanmaktadır (Çelik, 2011; Ylimaki, 2012). Program liderliği, öğretim programının anlamıyla bütünleşmiş, öğretim uygulamalarını ön plana almış, sosyo-kültürel ve politik bağlamda eğitimsel içeriğe kimlerin karar vereceğine odaklanmış bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretimsel liderlik ve program liderliği, sınıf uygulamalarını anlama ve öğrenme kültürünün öğrencinin öğrenmesine olan etkisi üzerinde durmaktadır. Ancak program liderliği, öğretimsel liderlikten farklı olarak, kültürel politikalar ve program teorileri etrafında şekillenmekte, bir bakıma karmaşık bir yapı olan öğretim programının öğelerine ilişkin kararların alınmasına katkı sağlayan bir liderlik yaklaşımı olarak görülmektedir (Ylimaki, 2012). Okul yöneticisinin bir programı lideri olduğunun göstergeleri arasında okulda değişimi sağlamak, öğretim programını yorumlamak ve programın uygulanmasını denetlemek, öğretim programlarının oluşturulması ve değerlendirilmesiyle ilgili kararlarda rol almak yer almaktadır (Gülbahar, 2013). Öte yandan Demiral (2009), program liderliğiyle ilgili yapılan çalışmaların ortak noktasında program liderlerinin; öğretmenlerin gelişimlerine yardım etmek, öğrencinin öğrenmesine duyarlı olmak, eylem araştırmalarına aktif katılmak ve bu konuda meslektaşlarını yüreklendirmek, katılımcı okul kültürünü oluşturmak, öğretimi planlama, geliştirme ve değerlendirmede öğretmenlere rehberlik etmek gibi rollerin bulunduğunu vurgulamaktadır. Konuyla ilgili olarak Bailey (1990) yapmış olduğu çalışmada, etkili program lideri olmak isteyen yöneticiler için on iki temel öğreti ortaya koymuştur. Bunlar;

1. Program liderliği öğrenilir, doğuştan gelmez.
2. Program liderleri, program geliştirmeyi devam eden bir süreç olarak görür.
3. Eğitim programı modelleri aracılığıyla, program liderleri eylemlerine rehberlik edilir.
4. Program lideri, program denetiminin ve personel gelişiminin birbirine bağlı olduğunu görür.
5. Program lideri, okulun bulunduğu bölgeden ya da okulun tüm paydaşları arasından ortaya çıkabilir.
6. Program liderleri, uzlaşmacıdan ziyade görüş birliği sağlamaya ve süreci kolaylaştırmaya çalışırlar.
7. Program liderleri, program ile ilgili materyalleri okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak oluşturur ve kullanır.
8. Program liderleri, program geliştirme ve izlemede diğer personeli de yetkilendirmenin gerekli olduğuna inanır.
9. Program liderlerini karar verme süreçleriyle ilgili yapılan araştırmalar, özellikle etkili okul, etkili öğretmenlik araştırmaları yönlendirir.
10. Program liderleri program oluşturma ve program izleme arasındaki farkı bilir ve program çalışmalarına uygun liderlik becerilerini kullanır.
11. Program lideri kendini geliştirmeyi, personelin gelişimini ve denetimini, etkili öğretim liderliğinin gelişmesinin aracı olarak görür.
12. Program liderleri, program yapılandırılmasında ve program izleme sürecinde tüm paydaşların sorumluluklarını ve rollerini belirlemek için program yönetim dokümanlarını kullanır.

Marlow ve Minehira'ya (1996) göre okul yöneticileri, program geliştirme ve uygulama sürecini bilmeli, öğretim programını uygulamada öğretmenleri desteklemeli ve onlara programı uygulamaları için yeterli kaynağı sağlamalıdır. Konuyla ilgili olarak Glatthorn (2000) ise, okul yöneticilerinin öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmasının, öğretim programlarının başarısına katkı sağlayacağını savunmaktadır. Bu noktada, 2005-2006 akademik yılından itibaren güncellenen öğretim programlarının uygulanması sürecinde okul yöneticilerinden beklenen görevlerden bazıları şunlardır (MEB, 2005):

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek problemlere çözüm üretmek.



- Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin temini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak.
- Aylık ve yıllık hedeflere ulaşma düzeyini yılsonunda değerlendirmek.
- Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalara bizzat katılmak.
- Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek, öğretim-öğrenme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamak.

Okul yöneticilerinin, bu sorumlulukları yerine getirme oranı ölçüsünde güncellenen öğretim programları uygulamada ve amacına ulaşmada başarı elde edecektir. Nitekim Çelik'e (2011) göre okul yöneticisinin sergileyebileceği güçlü liderlik davranışları arasında; program ve öğretimdeki konuların neler olduğunu belirleme, okulun hedeflerine ulaşılması için kendini adanma, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama, okulda olumlu bir iklim oluşturma, doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak sorumluluk üstlenme vb. davranışlar yer almaktadır. Bu bakış açısından yola çıkan Başaran (1998), eğitim kurumunun en temel varoluş sebebini, eğitimin hedeflerine uygun şekilde öğrencileri yetiştirmek olduğunu ve öğretim programının bunu sağlamada temel araç görevi üstlendiğini belirtmektedir. Ona göre mal ya da hizmet üreten kurumlarda üretim planı ne ise, eğitim kurumları olan okullarda da öğretim programı odur. Bu açıdan okulu yönetmek demek öğretim programını yönetmek demektir. Okul yöneticisi öğretim programını sadece konular topluluğu olarak değil, öğrencilerin okulda kazanmaları gereken tecrübeler bütünü olarak görmelidir. Dolayısıyla okul yöneticileri sınıfların içerisinde olup bitenlerden, öğretmenler, öğrenciler ve içerik arasındaki ilişkiye kadar geniş bir yelpazede bilgi sahibi olmak durumundadır. Bu konularda bilgili olan okul yöneticileri, program lideri olarak daha etkili olabilir (Marlow & Minehira, 2008; Akt: Demiral, 2009). Konuyla ilgili olarak Şişman (2014), bir okulda okul yöneticilerinin varlık nedenlerinden en önemlisini "okul programının işleyişinin yönetimi" şeklinde ele almaktadır. Gülbahar'a (2014) göre okul yöneticisinin bu alandaki başarısı, aynı zamanda okulun varlık sebebi ile doğrudan ilgilidir. Yönetici, öğretim programlarının başarıyla uygulanmasında ne kadar etkin rol oynarsa, okulda temel fonksiyonunu o kadar yerine getirmiş olacaktır. Okul yöneticisinin bu rolü, ona program liderliği davranışlarını sergilemesinin önünü açmaktadır.

Program liderlerinin en etkili olduğu roller arasında; beklentilerin ötesinde ve uzak amaçlara uygun aktif görev yapma, yeni yönelimler belirleme, insan ve maddi kaynakları organize etme, okulun gelişim sürecini planlama ve paydaşların motivasyonunu sağlama yer almaktadır (Ecra, 2010). Öte yandan program liderleri, bir programın bilişsel ve duyuşsal alanla uyumu, iletişim süreci ve gelişimsel açıdan uygunluğu gibi faktörleri göz önünde bulundurmaktadır (Handler, 2010). Ancak şunu belirtmek gerekir ki Tyler'ın da (1949) vurguladığı gibi, program liderleri, okulun eğitimsel amaçlarını iyi bilmeli, bu amaçlara ulaşmak için etkili bir organizatör olmalı ve öğretim programını hem tarihi hem de uygulanma süreci açısından iyi değerlendirmelidir. Program lideri bunu yaparken objektif bir bakış açısıyla konuya yaklaşmalı, siyasi ve politik ideolojisini, ön yargısını bir kenara koymalı ve toplumun genelini dikkate almalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004).

1.1. Araştırmanın Önemi

Günümüzde, okul yöneticilerinden farklı davranış sergilemeleri beklenmektedir. Okul yöneticilerinin rolleri üzerine yapılan araştırmalar, yöneticilerin rollerindeki değişimin en çok otorite tesisi, sorumluluk, finansal konular, personel değerlendirmesi, okula dair politikaların oluşturulması, karara katılım ve öğretim programının uygulanması gibi alanlarda olduğunu göstermektedir (Balyer, 2012). ISLLC (The Interstate School Leaders Licensure Consortium, 2008) raporuna göre, okul yöneticilerinin "liderlik" vasfının belirlenmesi için geliştirilen altı standarttan birini, "Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü ve öğretim programı geliştirerek, öğrencilerin başarılı olmasını ve öğrenmesini sağlayan ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunana bir lider olmalıdır." standardı oluşturmaktadır. Bu standart, okul yöneticilerinin program liderliğini ön plana çıkarmaktadır.

Literatürde yer alan ve araştırmacılar tarafından ulaşılan çalışmalar genel olarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini (davranışlarını, görevlerini) belirlemeye yöneliktir (Akdağ, 2009; Akgün, 2001; Arslan, 2009; Aytekin, 2014; Balcı, 2009; Blase & Blase, 2002; Can, 2007; Carrier, 2011; Çalhan, 1999; Çalık & diğ., 2012; Çelik, 2011a; Göçen, 2013; Gülbahar, 2013; Handler, 2010; İnandı & Özkan, 2006; İnceler, 2005; Kızı & Konan, 2014; O'Donnell & White, 2005; Ovando, 2005; Özdemir & Sezgin, 2002; Robinson, 2010; Sağır, 2011; Serin, 2011; Sönmez, 2010; Şahin, 2007; Taş, 2000; Tıkır, 2005; Yılmaz, 2010). İlgili araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rollerinin, öğretim liderliğinin genel alanı



içerisindeki muhtelif roller olduğu görülmektedir. Araştırmalardan bazılarında “rol” ifadesi yerine “görev” ya da “davranış” ifadeleri kullanılmıştır. Söz konusu araştırmalarda kullanılan “görev” ya da “davranış” ifadelerinin anlamları “rol” kavramı ile benzerlik taşımaktadır. Yukarıda yer alan araştırmalardan da görüldüğü üzere, yapılan çalışmaların odak noktasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği yer almaktadır. Ancak özellikle ulusal literatürde doğrudan program liderliğiyle ilgili iki araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar; program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisini belirleme (Yaraş, 2013) ile öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını tespit etmek (Demiral, 2009) amacıyla yürütülmüştür.

Şişman ve Turan (2005), okul yöneticilerinin, öğretim programını geliştirme ve sürdürme konusunda öğretmenlere liderlik yapabilecek bilgi birikime sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için okul yöneticilerinin program lideri olarak kendisinden beklenen rolleri gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Hale ve Moorman (2003), okul yönetiminde “emir-komuta” türü uygulamanın yerine yetkiyi dağıtan (distributive), değişimi kolaylaştıran (faciliator) ve yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımı benimseyen liderlik özelliği gösteren uygulamaların daha başarılı olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda felsefi ve öğrenme açısından temel öğeleri arasında yapılandırmacı kuramın ve ilerlemeci felsefesinin yer aldığı ve 2005 yılından itibaren güncellenen öğretim programlarının amacına ulaşması için, bu programları iyi yönetebilecek, yönlendirebilecek, eş güdümü sağlayabilecek etkili yönetici olabilen ve liderlik davranışlarını sergileyebilen yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin program liderlik rollerini yerine getirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin program liderliği ele alınmıştır. Yukarıda değinildiği üzere, ilgili alan yazın tarandığında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri ele alınırken, program liderliği davranışlarını inceleyen araştırma sayının çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmayla okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının tespit edilmesi, alan yazındaki eksikliğin giderilmesi ve uygulamaya yönelik önerilerin sunulması ön görülmektedir. Teorik olarak nitelikli bir öğretim programı geliştirilebilir ancak bir öğretim programının başarısı uygulamada kendini göstermektedir. Bu noktada okul yöneticisi, öğretim programlarının yürütülmesinden ve uygulanmasından sorumlu yetkili kişidir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin program lideri olması, eğitim sistemlerinde ve öğretim programlarında yapılan radikal değişimlerin amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin uygulanan öğretim programlarını yönetme ve program liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra, günümüzde yöneticilerin eğitim başarısını derinden etkileyen program liderliğe ilişkin rollerinin “yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programları” ışığında güncel açıdan belirlenmesinin teori ve uygulama açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin program liderliğini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Okul yöneticilerine göre bir öğretim programının;

1. İhtiyaç ögesine ilişkin olarak,
 - A. Bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacı nasıl belirleniyor ve bu yol sizce doğru mudur?
 - B. Sizce, bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacı nasıl belirlenmelidir?
2. Hedef (amaç-kazanım) ögesine ilişkin olarak,
 - A. Hedefler (amaçlar-kazanımlar) nasıl belirleniyor ve bu yol sizce doğru mudur?
 - B. Sizce, hedefler (amaçlar-kazanımlar) nasıl belirlenmelidir?
3. İçerik ögesine ilişkin olarak,
 - A. İçerik nasıl belirleniyor-hazırlanıyor ve bu yol sizce doğru mudur?
 - B. Sizce, içerik nasıl belirlenmelidir-hazırlanmalıdır?
4. Eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ögesine ilişkin olarak,
 - A. Eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) nasıl düzenleniyor ve bu yol sizce doğru mudur?
 - B. Sizce, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) nasıl düzenlenmelidir?
5. Sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) ögesine ilişkin olarak,
 - A. Sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) nasıl yapılıyor ve bu yol sizce doğru mudur?
 - B. Sizce, sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) nasıl yapılmalıdır?
6. Dönüt ve düzeltme ögesine ilişkin olarak,
 - A. Programın başarı durumu hakkında ilgili kurum, birim vb. nasıl dönüt alıyor ve bu yol sizce doğru mudur?



- B. Sizce programın başarı durumu hakkında ilgili kurum, birim vb. nasıl dönüt almalıdır?
- C. Programın başarısı düşük olan yerleri, öğeleri vb. nasıl düzeltiliyor ve bu yol sizce doğru mudur?
- D. Sizce programın başarısı düşük olan yerleri, öğeleri vb. nasıl düzeltilmelidir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan bu çalışma “durum çalışması” deseni kullanılarak yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan sonuçların farklı durumlara genellemesi söz konusu değildir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin program liderliği betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 akademik yılında Konya ili Selçuklu (5 okul), Meram (3 okul) ve Karatay (6 okul) merkez ilçelerinde yer alan 14 farklı okulda görev yapan 34 ortaokul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Çalışma grubu “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Cinsiyet değişkeni açısından çalışma grubunda yer alan yöneticilerin %26.47’si (f=9) kadın, %73.53’ü (f=25) erkektir. Görev unvanı değişkeni açısından katılımcıların %29.41’i (f=10) müdür, %70.59’u (f=24) müdür yardımcısı konumundadır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise katılımcı grupta yer alan yöneticilerin %26.47’si (f=9) 6-10 yıl arası, %26.47’si (f=9) 11-15 yıl arası, %17.64’ü (f=6) 16-20 yıl arası, %29.41’i (f=10) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen, formun nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ile ön dört açık uçlu sorudan oluşan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Bu form, çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından iki alan bilgisi ve iki dil bilgisi uzmanın görüşüne sunulmuş, elde edilen dönütler sonrasında form uygulama şeklini almıştır. Böylece veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Büyüköztürk (2007), bir ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliğinin uzman görüşleriyle değerlendirilebileceğini belirtmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Nitel çalışmada katılımcıların kendilerinden neler beklendiği, sorulara cevap verirken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın önemi ve kapsamı, bu kapsamda kullanılan görüşme formu ve bu formun nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin araştırmacılar tarafından yardımcı bir ek form hazırlanmıştır. Bu ek formda bir öğretim programının öğelerinin neler olduğu kısaca tanıtılmıştır. Hem araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hem de yardımcı ek form birlikte katılımcılara verilmiştir. Veri toplama sürecinde ise katılımcılardan öncelikle ek formu okumaları ve sonrasında görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Veri toplama aracı, 16-30 Haziran 2014 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılan ortaokul yöneticilerine uygulanmış, uygulama süreci katılımcı başı ortalama yarım saat sürmüş ve bu süreç doğrudan araştırmacılar tarafından işletilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar aracılığıyla NVivo 8.00 nitel veri analizi programına aktarılmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizi; dilsel materyal ve metinlerin sistematik olarak analizine, materyallerin bölme ve aşamalı olarak incelenmesine, çözümlene boyutlarının materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla önceden belirlenmesine fırsat tanımaktadır (Mayring, 1996; Akt: Gümüş & Durgun, 2000).

Verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan temalardan aralarındaki bağları gösterir şekilde model geliştirilmiştir. Modeldeki ilişkileri gösteren okların kalınlığı, o tema için yapılan yükleme (atıf) sayısı dikkate alınarak çizilmiştir. Elde edilen bu sayısal değer 1n-5n aralığına göre ok kalınlıklarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Modelde yer alan ilişkileri gösteren ok kalınlıklarının belirlenmesinde şu yol izlenmiştir. Öncelikle ilgili modelde yer alan temalar için yapılan yükleme (atıfta bulunan görüşlerin) sayısı toplanarak elde edilen sayı beşe bölünmüştür. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan sayısal değer (n) temel alınmış ve bu değer 1xn, 2xn, 3xn, 4xn ve 5xn şeklinde işleme tabi tutularak yeni bir sayısal değer elde

edilmiştir. Elde edilen bu sayısal değer ise her bir tema için yapılan yükleme sayısı ile karşılaştırılarak 1n-5n aralığına göre ok kalınlıkları belirlenmiştir. Temalar için belirlenen ok kalınlığı arttıkça ilgili tema için yapılan yükleme sayısı da aynı oranda artmaktadır. Ancak bazı temalarda atıf sayısı az olduğu için hangi temanın daha fazla atıf aldığını daha net belirlemek için, atıf sayısı en fazla olan tema dikkate alınarak diğer temalarda aynı oranda artırılmış ve ok kalınlıkları elde edilmiştir.

Nitel araştırmalarında uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme çalışmanın geçerliğini; tutarlık ve teyit incelemesi ise güvenilirliği artırmaya yardımcı yöntemlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmanın geçerliğini yükseltmek için ortaya çıkan sonuçlar çalışma grubunda yer alan dört katılımcının teyidi ile teyit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerek onun ulaştığı sonuçlar ile bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçların tutarlığına bakılmış ve benzer bulgu ve sonuçlar elde edilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın bulguları, ilgili tema içerisindeki görüşlerin genelini yansıtacak şekilde doğrudan yapılan ayrıntılı alıntılarla desteklenmiş ve araştırma kalitesinin yükseltilmesine özen gösterilmiştir.

Nitel verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulguların doğrudan alıntısında sayısal kodlar kullanılmıştır. Kodlarla ilgili çözümlenelerde aşağıdaki yol izlenmiştir:

Örnek: "..... (1,2,4,15)."

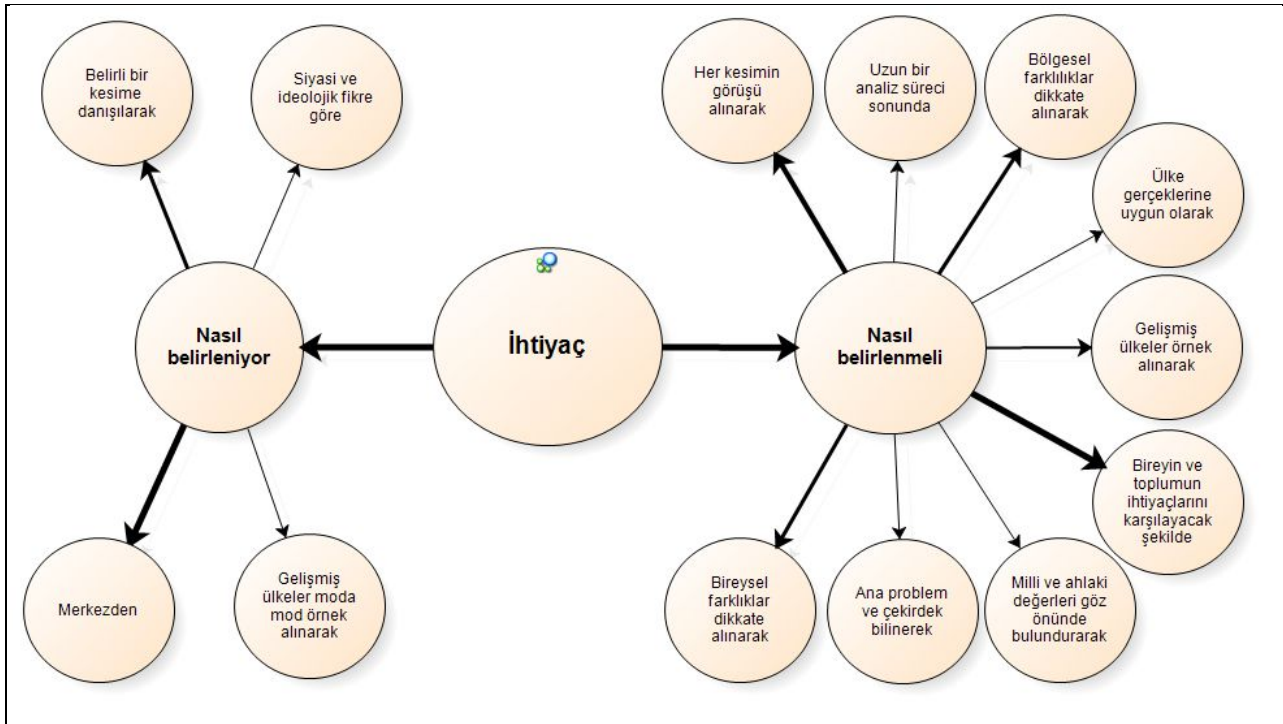
Birinci rakam cinsiyeti (1. Kadın; 2. Erkek), ikinci rakam görev unvanını (1. Müdür, 2. Müdür Yardımcısı), üçüncü rakam mesleki kıdemi (1. 1-5 yıl, 2. 6-10 yıl, 3. 11-15 yıl, 4. 16-20 yıl, 5. 21 Yıl ve Üzeri), dördüncü rakam ise katılımcı numarasını göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarında yer alan soruların sırası dikkate alınarak verilmiştir.

3.1. İhtiyaç Ögesine İlişkin Çözümlenmeler

Bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacının nasıl belirlendiği ve nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin ortaokul yönetici görüşlerinin nitel çözümlenmesi sonucunda elde edilen model Şekil 1'de yer almaktadır. Ayrıca ihtiyacın nasıl belirlendiği ve nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen görüşlerden oluşturan ve yükleme (ilgili temaya yapılan atıf sayısı) sayısı en fazla olan temalar ve bu temalar içerisinde yer alan görüşlere aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.



Şekil 1: İhtiyaç Ögesine İlişkin Şematik Gösterim

3.1.A. İhtiyaç Nasıl Belirleniyor?

Bir öğretim programında bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacının nasıl belirlendiğine ilişkin elde edilen temalar aşağıda yer almaktadır.



Merkezden: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “merkezden” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, bir öğretim programının ihtiyaçlarının merkezden belirlendiğine vurgu yapmıştır. Bu temaya referans olan ortaokul yöneticilerin bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Merkezi sistemde emri vaki şekilde belirleniyor, yanlıştır (2,2,3,4).

Merkezi sistemle belirleniyor. Merkezde akademik personel tarafından belirleniyor, işin uygulamacısı olan eğitimcilerin görüşlerine itibar edilmiyor (2,1,3,5).

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının önceliği hep merkez tarafından belirleniyor. Yukarıdan belirlenen ihtiyaç ise toplumun ihtiyacını karşılamıyor. Bundan dolayı eğitim-öğretim aksıyor. Gelecekte oluşacak ihtiyaçlara göre program düzenlenmiyor (2,1,4,1).

Belirli bir kesime danışılarak: Okul yöneticileri tarafından ikinci sırada en fazla yükleme “belirli bir kesime danışılarak” temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticilerinin, bir öğretim programının ihtiyacının konuyla ilgili belirli bir kesimin görüşünün dikkate alınarak yapıldığını vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinin bazı görüşleri şu şekildedir.

Akademik araştırmalar, çalışmalar ve gözleme dayanarak yapılıyor. Bu yol yetersizdir (2,2,2,18).

Toplumun ve konunun ihtiyaçlarıyla ilgili akademisyenlere, öğretmen ve öğrencilere anketler yaptırılıyor ve görüşleri alınıyor. Ama bu yol yeterli değil. Çağın gelişimi, toplum katmanlarının ihtiyaçları tek yolla giderilemez (2,2,4,2).

Okul yöneticilerinin, bir öğretim programı geliştirilirken ihtiyacın nasıl belirlendiğine ilişkin görüşlerin çözümlemesi sonucunda elde edilen ve birer yöneticinin görüş bildirdiği diğer temalar da bulunmaktadır. **“Siyasi ve ideolojik fikre göre”** temasında “Ülkemizde öğretim programı üst kademedeki siyasilerin kendi görüş ve ideolojileri doğrultusunda geliştiriliyor. Program kişilere uydurulmaya çalışılıyor, oysa tam tersi olmalı kişilere göre program ve ihtiyaçlara belirlenmelidir (2,2,3,3)” görüşü yer almaktadır. **“Gelişmiş ülkeler moda mod örnek alınarak”** temasında ise “Benim gördüğüm kadarıyla gelişmiş ülkelerden örnek alınıyor. Bu iyi olabilir ancak moda mod örnek alınması ülkemiz sosyolojisi açısından her zaman uygun düşmüyor... (2,2,3,12)” görüşü belirtilmiştir.

3.1.B. İhtiyaç Nasıl Belirlenmeli?

Ortaokul yöneticilerine göre, bir öğretim programında bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacının nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen temalara aşağıda yer verilmiştir.

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerine göre, bir öğretim programında ihtiyacı belirlerken bireyin ve toplumun ihtiyacının göz önünde bulundurulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu temaya referans olan yöneticilerden bazılarının ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Birey için başarılı, mutlu; toplum içinde saygın ve topluma karşı sorumlulukların farkında olan, birbirinin hak ve hukukuna saygılı, akademik başarıyı artıracak şekilde belirlenmelidir (2,2,5,9).

İhtiyaçlar sosyal bütünleşmeyi sağlayacak şekilde hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ele alınmalıdır. İhtiyaçlar belirlenirken yönetim süreçleri de dikkate alınmalıdır. (2,1,4,1).

Her kesimin görüşü alınarak: Ortaokul yöneticilerin görüşleri doğrultusunda, ihtiyacın nasıl belirlenmesi gerektiği konusunda ikinci sırada en fazla yüklemenin yer aldığı “her kesimin görüşü alınarak” temasıdır. İlgili temaya referans olan okul yöneticilerinin bazı ifadeleri şu şekildedir.

Bireyin, toplumun ve dersin ihtiyacı toplumda yer alan her kesimin görüşü alınarak belirlenirse daha sağlıklı sonuçlar elde edilir (2,1,3,5).

Genel olarak topluma yön veren öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır. Çünkü toplumun mühendisi öğretmenlerdir ve ihtiyacın ne olduğunu görmektedir. Çünkü teoride sıkıntı yok, ama gerçeklerden kaçmamalıyız... (2,2,2,28).

Bireysel farklılıklar dikkate alınarak: Bir öğretim programının ihtiyacın nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin okul yöneticileri tarafından en fazla yüklemenin yapıldığı temalardan biri “bireysel farklılıklar dikkate alınarak” temasıdır. Bu temaya referans olan yöneticilerin bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Çocukların gelişim düzeylerine göre belirlenmelidir (1,2,3,8).



...Öğrencinin yaş düzeyine ve algı kapasitesine, duygusal, psikolojik hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır (1,2,3,17).

Bölgesel farklılıklar dikkate alınarak: Ortaokul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen ve yüklemenin en fazla olduğu başka bir tema ise “bölgesel farklılıklar dikkate alınarak” temasıdır. Bu temaya referans olan yönetici görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Yaşanılan ortamın özelliklerine göre, o yörede yaşayan insanların ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır (2,2,3,31).

Sosyo-ekonomik anlamda bölge yapısı dikkate alınmalıdır. Bölgelere göre oluşan farklar göz önüne alınarak ihtiyaç belirlenmelidir (2,2,5,7).

Gelişmiş ülkeler örnek alınarak: İhtiyacın nasıl belirlenmesi gerektiği konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinden ortaya çıkan ve sayıca fazla yüklemeye sahip olan başka bir tema da “gelişmiş ülkeler örnek alınarak” temasıdır. Bu temaya referans olan görüşlerden ikisine aşağıda yer verilmiştir.

Ekonomik, sosyal ve siyasal açıdan gelişmiş ülkeler örnek alınmalıdır. Politikalar ve ihtiyaçlar bu doğrultuda belirlenebilir (2,2,4,6).

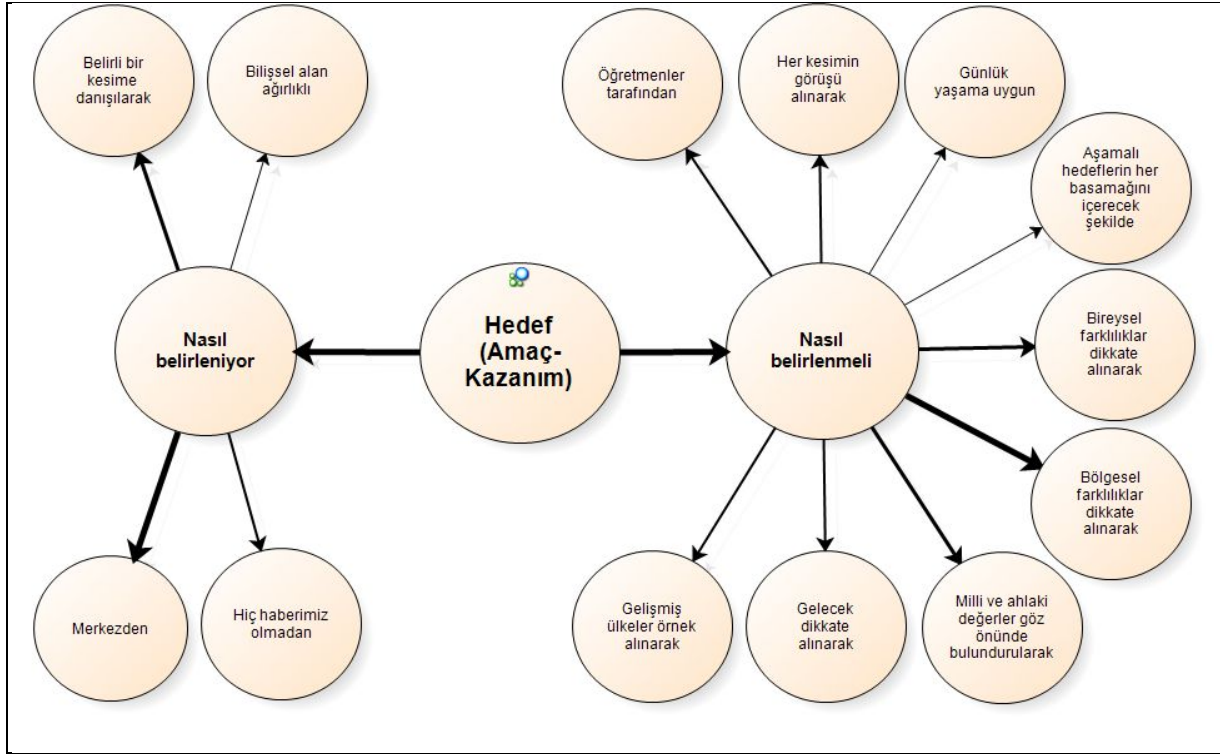
Türkiye’de soysa, ekonomik ve kültürel anlamda tam gelişmiş müreffeh ülkelerin seviyesine geldiği takdirde eğitim politikaları da birey ve istekler doğrultusunda gelişme gösterecektir. Bu nedenle gelişmiş ülkeler örnek alınabilir (2,2,5,10).

Bir öğretim programı geliştirilirken bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacının nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin ikişer okul yöneticisinin görüşlerinden elde edilen temalar da bulunmaktadır. **Ülke gerçeklerine uygun olarak** temasına “İhtiyaçlar, ülkenin gerçeklerine uygun olmalı, ayağı yere basmalıdır (2,2,3,12)” görüşü örnek gösterilebilir. **Milli ve ahlaki değerleri göz önünde bulundurarak** teması ise “Özellikle milli ve ahlaki değerlerin göz önünde tutulması gerekiyor. Çünkü eğitimde konular belirlenirken vermek istediğimiz değerler kültürümüze aykırı olabiliyor... (1,2,4,19)” görüşüyle örtüşmektedir.

Bunların dışında, ihtiyacın nasıl belirlenmesi gerektiği konusunda, birer ortaokul yöneticisinin görüş bildirdiği diğer temalarda bulunmaktadır. **Ana problem ve çekirdek bilinerek** teması “İhtiyaç belirlemede olması gereken konunun çekirdeğini ve ana problemi bulmak, sonra dalları için açık uç bırakarak herkesin ihtiyacını tespit etmek... (2,2,4,2)” görüşünden elde edilmiştir. **Uzun bir analiz süreci sonunda** teması ise “Bence gününbirlik ya da beş yıllık değil, uzun süreli bir analiz yapılmalı. Kişilerin olabilecek ihtiyaçları en ince noktasına kadar ayrıntılı incelenmeli ve program buna göre şekillendirilmelidir (2,2,3,3)” görüşünün bir ürünüdür.

3.2. Hedef (Amaç-Kazanım) Ögesine İlişkin Çözümlemeler

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin, bir öğretim programının hedeflerin (amaçların-kazanımların) nasıl belirlendiği ile nasıl belirlenmesi gerektiği ilişkin görüşlerin nitel çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 2’de yer almaktadır. Ayrıca hedeflerin nasıl belirlendiği ve nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen görüşlerden oluşturan ve yükleme (ilgili temaya yapılan atıf sayısı) sayısı en fazla olan temalar ve bu temalar içerisinde yer alan görüşlere detaylı olarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: Hedef (Amaç-Kazanım) Öğesine İlişkin Şematik Gösterim

3.2.A. Hedefler (Amaçlar-Kazanımlar) Nasıl Belirleniyor?

Çalışma grubunda yer alan ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında hedeflerin nasıl belirlendiğine ilişkin elde edilen temalara aşağıda ver verilmiştir.

Merkezden: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “merkezden” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerin, bir öğretim programının hedeflerinin merkezden belirlendiğini özellikle vurguladıkları görülmektedir. İlgili temaya referans olan okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Merkezi yönetim tarafından belirleniyor, doğru bir yol değil bence. Çünkü her bölgenin farklı farklı özellikleri var (2,2,3,31).

Hedefler talim terbiye kurulunca belirleniyor ve bize bir kalıp veriliyor, biz de bu kalıbı uygulamaya çalışıyoruz... (1,2,2,20).

Belirli bir kesime danışılarak: Okul yöneticileri tarafından ikinci sırada en fazla yükleme “belirli bir kesime danışılarak” temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticilerin hedeflerin belirli bir kesimin görüşü doğrultuda belirlendiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan okul yöneticilerin bazı görüşleri şu şekildedir.

Akademik araştırmalarla, çalışmalarla ve gözleme dayanarak. Aynen ihtiyaçta olduğu gibi, bu yol yanlış (2,2,2,18).

Bu işi genelde akademisyenler yaptığı için hedeflerde dil ve üslup fazlaca akademik ve bazı hedefler fazlaca akademik yapıda. Yazarın çok fazla bilgi bildiğini ifade eden ya da çağrıştıran bir üslupla hazırlanıyor (2,2,4,6).

Bir öğretim programın hedeflerinin belirlenmesinde üç okul yöneticinin görüşü doğrultusunda elde edilen tema ise “hiç haberimiz olmadan” temasıdır. Bu temaya “Bize nasıl belirlendiği belirtilmiyor. Kitaplar hazır olarak geliyor, bizlerde kitaplara göre amaç ver kazanımları planımıza dahil ediyoruz (1,2,3,23)” görüşü örnek gösterilebilir. Bir okul yöneticinin görüşünden ise “bilişsel alan ağırlıklı” teması oluşturulmuştur. Bu tema “...öyle hedefler var ki, sınavda başarı olma üzerine kurulu. Yani hep bil bil bil. Başarı sadece derslerdeki başarı olarak addediliyor. Bence bu durum da olmalı ama değer, ahlak, vicdan vb. öğelere de yer vermeliyiz (2,2,3,3)” görüşüyle sınırlıdır.

3.2.B. Hedefler (Amaçlar-Kazanımlar) Nasıl Belirlenmeli?

Ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında hedeflerin nasıl belirlenmesine ilişkin elde edilen temalar aşağıda sunulmuştur.



Bölgesel farklılıklar dikkate alınarak: Okul yöneticilerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda hedeflerin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen temalar arasında en fazla yüklemenin, “bölgesel farklılıklar dikkate alınarak” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Şehirlerde bile okullar değişik yapı gösterdiğine göre, çevresel özellikler dikkate alınarak belirlenmelidir (2,1,5,14).

Gerekirse her ilin öğretim programlarının hedefleri ayrı ayrı belirlenmelidir. Tabi ki eğitimin genel amaçları olmalıdır ancak kazanımlar konusunda özel amaçlar belirlenmelidir. Hedeflerde bölgesel farklılıklar gözetilmelidir. Oysa bizim eğitim hedeflerimiz standartlık içermektedir (2,2,5,33).

Milli ve ahlaki değerler göz önünde bulundurularak: Okul yöneticileri tarafından hedeflerin belirlenmesine ilişkin ikinci sırada en fazla yükleme, “milli ve ahlaki değerler göz önünde bulundurularak” temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticileri, milli ve ahlaki değerler dikkate alınarak hedeflerin belirlenmesi gerektiğini vurgu yapmaktadır. İlgili temaya referans olan okul yöneticilerinin bazı görüşleri şu şekildedir.

Toplumun ihtiyaçları değişen, değişen dünyanın gerekleri, kültürümüzün, inançlarımızın, hayat tarzımızın ön gördüğü tarzda olmalı (2,2,3,30).

Toplumumuzun değerleri dikkate alınarak, vatan sevgisi, ahlak, adalet, sorumluluk gibi değerler üzerinden amaç ve kazanım belirlenmeli, biz bu dünyada neden varız sorusunun üzerinden eğitim programlarında hedefler hazırlanmalı (2,1,4,1).

Hedeflerin belirlenmesinde, üç okul yöneticisinin görüşünden “**bireysel farklılıklar dikkate alınarak**” teması elde edilmiştir. İlgili temayı “*Öğrencinin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Kılavuz kitaplarındaki bazı kazanımlar öğrenciler için uygunken, bazıları hiç uygun değil, ya çok basit ya çok zor... (2,1,5,11)*” görüşü örnekler niteliktedir.

Hedeflerin nasıl belirlenmesi gerektiği konusunda ikişer okul yöneticinin görüşünden elde edilen temalar da mevcuttur. **Öğretmenler tarafından**” temasına “*Hedefler bence, Türkiye'nin tüm illerinden seçilen bir temsilci öğretme topluluğu tarafından belirlenmelidir. Bu işin içinde olan, sınıfa girip ders anlatan, karşılaşılan sıkıntıları bilen kişiler tarafından belirlenmeli (1,2,4,34)*” örnek verilebilir. **Gelecek dikkate alınarak**” temasında “*Hedefler, bireyin ve toplumun ihtiyacına göre geleceği dikkate alarak yazılmalıdır, planlanmalıdır (2,2,5,32)*” görüşü yer bulmaktadır. **Her kesimin görüşü alınarak**” teması ise “*Öğretmen, öğrenci ve velilerle istişare edilerek (2,1,2,27)*” görüşüyle örneklenebilir. **Gelişmiş ülkeler örnek alınarak** teması “*Gelişmiş ülkelerden örnekler alınarak, ülkemizin gerçeklerine uyarlanmalı ve ona göre hedefler belirlenmelidir (2,1,5,11)*” görüşüyle nitelenebilir.

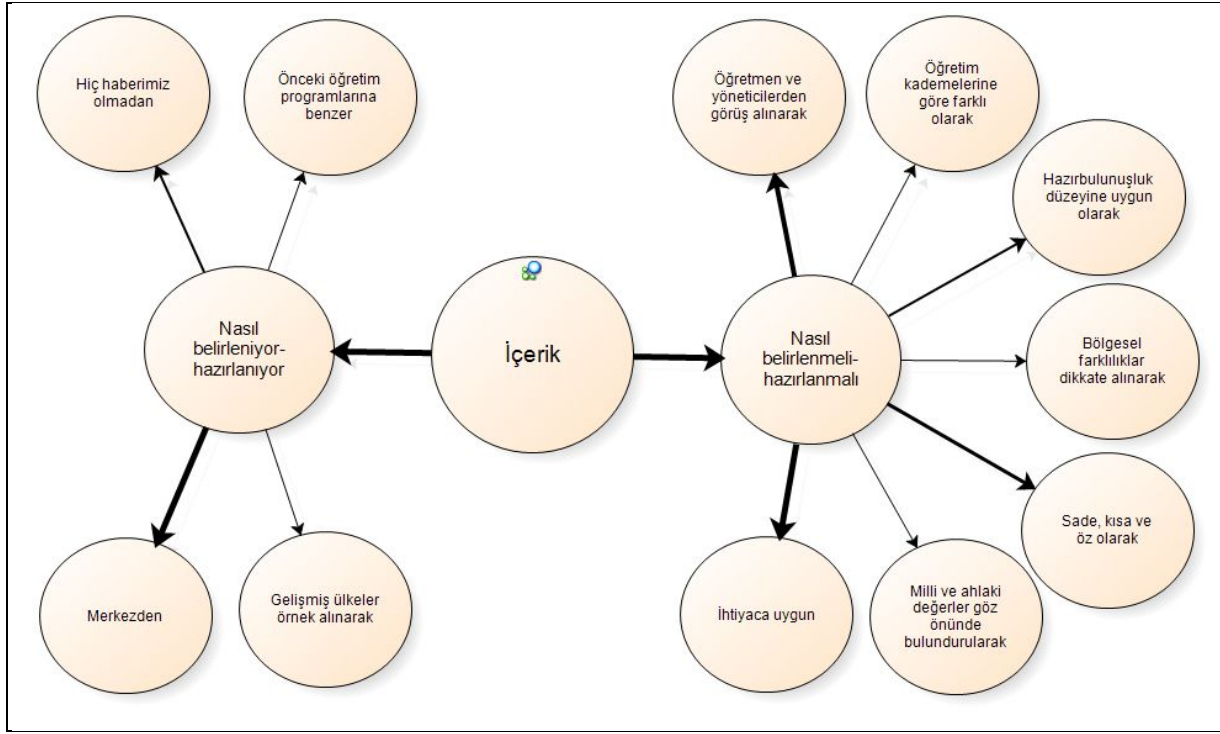
Öte yandan hedeflerin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin birer okul yöneticisinin görüş bildirdiği temalarda mevcuttur. **Aşamalı hedeflerin her basamağını içerecek şekilde** teması “*Hedefler sadece bilgi basamağında olmamalı, daha üst basamaklarda da olmalı. Gördüğüm kadarıyla hedeflerimiz bilgi, tanım üzerine, hatırlama temelli. Bununla bir yere varılacağını sanmıyorum, üreticilik, yaratıcılık yok denebilir (2,2,2,28)*” görüşünden elde edilmiştir. **Günlük yaşama uygun** teması ise “*Verilecek bilginin lazım olup olmadığı, hayatta kullanılıp kullanılmadığı ve ihtiyaca cevap verip vermediği dikkate alınarak hedef belirlenmelidir. Sivil hayatta ihtiyaçlara cevap vermeyen ve yeterli olmayan bir hedef olmamalı diye düşünüyorum (1,2,3,17)*” görüşüyle örtüşmektedir.

3.3. İçerik Ögesine İlişkin Çözümlemeler

Bir öğretim programında, içeriğin nasıl belirlendiği-hazırlandığı ve nasıl belirlenmesi-hazırlanması gerektiğine ilişkin elde edilen görüşlerin içerik analiziyle çözümlemesi sonucunda oluşturulan model Şekil 3'te yer almaktadır. Bunun yanı sıra içeriğin nasıl belirlendiği ve belirlenmesi gerektiğine ilişkin belirtilen görüşlerden oluşturan ve yükleme sayısı en fazla olan temalar ile bu temalar içerisinde yer alan görüşler aşağıda detaylı olarak betimlenmiştir.

3.3.A. İçerik Nasıl Belirleniyor-Hazırlanıyor?

Bir öğretim programında içeriğin nasıl belirlendiğine hazırlandığına ilişkin elde edilen temalar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3: İçerik Öğesine İlişkin Şematik Gösterim

Merkezden: Okul yöneticilerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda içeriğin nasıl belirlenmesi-hazırlanması gerektiğine ilişkin elde edilen temalar arasında en fazla yüklemenin, “merkezden” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

İçerik MEB tarafından belirlenir, bize okuturuz, daha ne diyeyim ki (2,2,2,24).

İçerik bakanlıkça belirleniyor, bize de bunu öğretmen kalıyor sadece, doğru bulmuyorum (2,1,5,14).

...Büyük kentlerin imkânları dikkate alınarak yapılmış. Bu içerik herhalde Muş'un bir köyüne uymayacaktır (2,2,3,31).

Bir öğretim programının içeriğin nasıl belirlendiği - oluşturulduğu konusunda birer okul yöneticinin görüşünden ulaşılan temalar da yer almaktadır. **Hiç haberimiz olmadan** teması “İçerik nasıl belirlenir, hazırlanır hiç haberimiz olmuyor, fakat şunu belirteyim ki, her geçen yıl ders kitaplarında da kılavuz kitaplarda da yanlışlıklar artıyor, ders daha sıkıcı hale geliyor (1,1,2,16)” görüşünden elde edilmiştir. **Önceki öğretim programlarına benzer** teması “İçerik, önceki öğretim programlarına benzer şekilde ve aynı yolla belirleniyor. Ancak sürekli değişme ve yenileşme var. Mevcut sınavlara hazırlaması ve yetebilmesi için tüm konuları kapsamaması gerekiyor (1,2,3,17)” görüşünün bir ürünüdür. **Gelişmiş ülkeler örnek alınarak** teması ise “Farklı gelişmiş ülkeler örnek alınarak içerik hazırlanıyor (2,2,2,18)” görüşünü yansıtmaktadır.

3.3.B. İçerik Nasıl Belirlenmeli-Hazırlanmalı?

Ortaokul yöneticilerine göre, bir öğretim programında içeriğin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen temalara aşağıda yer verilmiştir.

İhtiyaca uygun: İçeriğin nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen veriler ışığında en fazla yüklemenin “ihtiyaca uygun” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, içeriğin hedeflere uygun olması gerektiğine özellikle vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Bu temaya referans olan görüşler aşağıda örneklendirilmiştir.

Temel gereksinimlere ve ihtiyaçlara uygun hazırlanmalıdır (2,2,2,18).

İçerik toplumun değişik kesimlerinin ihtiyacına uygun ve onlardan alınan bilgi ve ihtiyaç listesine göre hazırlanmalıdır (1,2,4,25).

İçerik dünyada ve ülkemizde değişen yapı sosyal ve psikolojik göz önüne alınarak, değişen ihtiyaçlar dikkate alınarak, zamanın ihtiyaçları okunarak belirlenmelidir (2,2,5,7).

Öğretmen ve yöneticilerden görüş alınarak: Okul yöneticileri tarafından yüklemelerin en fazla olduğu temalardan biri de “öğretmen ve yöneticilerden görüş alınarak” temasıdır. Bu noktada okul



yöneticilerinin, içerik belirlenirken öğretmen ve yöneticilerden görüş alınması gerektiğine dikkate çekmektedir. Bu temaya referans olan görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

İçerikle ilgili başarılı öğretmen ve yöneticilerden görüş alınabilir (2,1,5,11).

İçerikle okul müdürü ve öğretmen görüşü alınarak hazırlanmalı, sadece akademisyen görüşleri yeterli değil (2,1,5,15).

Sade, kısa ve öz olarak: Çalışma grubundan elde edilen ve önemli sayıda yüklemenin olduğu başka bir tema ise “sade, kısa ve öz olarak” temasıdır. Bu temaya referans olan görüşlerden birkaçı şunlardır:

İhtiyaca yönelik olmalı, fazla konu yüklememeli, öğrenciyi sıkmamalı, gereksiz konu yığılı ile çöplüğe dönüşmemelidir (1,2,3,17).

İçerik belirlenirken kısa ve öz olmalı. Bir bilgiyi verirken sonuna gelene kadar öğrenci başını unutmamalı. Özellikle bazı sınıflarda konu çok yoğun geliyor... (1,1,2,16).

Bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacından fazlasının öğretildiği düşüncesindeyim. Matematik dersi için belirtmem gerekirse, 7. Sınıfta öğretilmesi gereken konuların fazlalığı ve ağırlığının fazla olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin “hocam bu ne işimize yarayacak” sorusundan bıktığımı belirtmek isterim (1,2,2,29).

Hazırbulunmuşluk düzeyine uygun olarak: Bir öğretim programının içeriğinin öğrencilerin “hazırbulunmuşluk düzeyine uygun olarak” oluşturulması gerektiğine vurgu yapan okul yöneticileri de olup, bu temaya örnek olan iki görüş aşağıda sunulmuştur.

İçerik çocuğun ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, bireysel özelliklere yer vermelidir (2,2,4,6).

...İçerik, öğrencilerin yaş, bilgi düzeyi ve gelişim düzeyi gibi hazırbulunmuşluk düzeyine uygun hazırlanmalıdır (2,2,3,12).

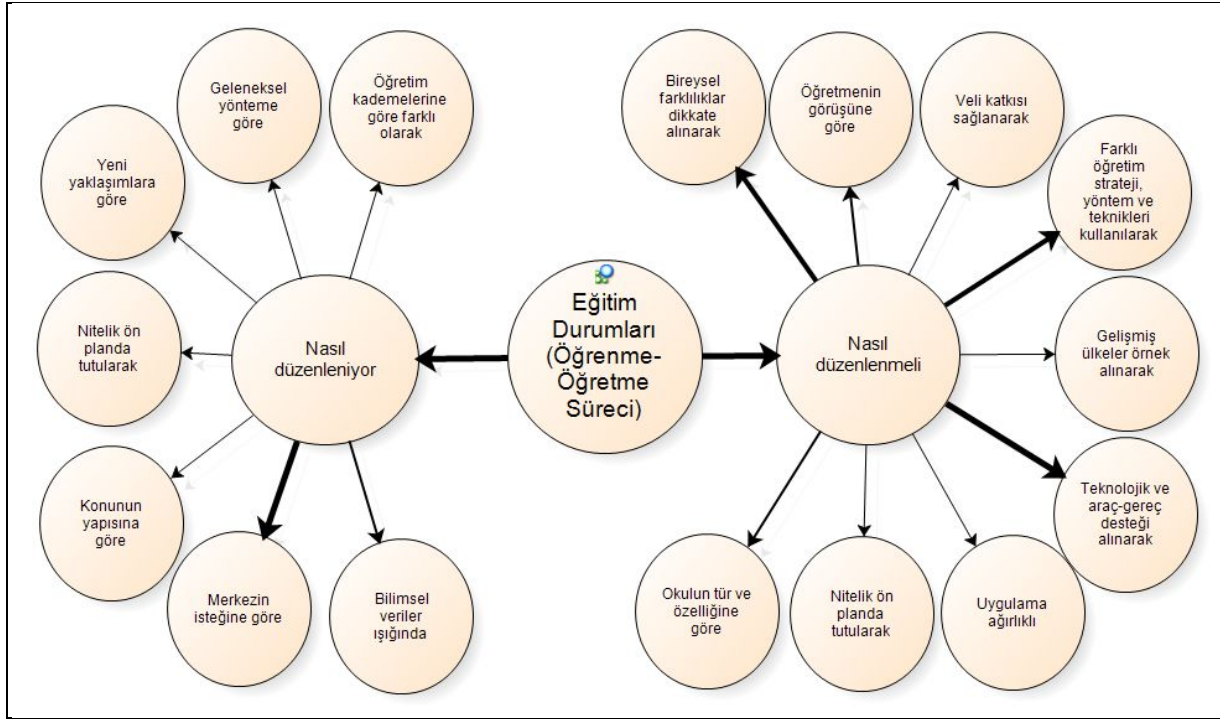
Bir öğretim programının içeriğinin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin birer okul yöneticisi tarafından belirtilen görüşlerin çözümlemesi sonucunda elde edilen temalar da bulunmaktadır. **Bölgesel farklılıklar dikkate alınarak** teması “Ankara’nın Çankaya’sında nasılsa, Konya’nın Taşkent’inde de aynı, oysa yöresel farklılıklar gözletilmeli, su ile ilişkisi olmayan Konya’da balıkçılık içeriğinin işlenmesinde bir kazanım yoktur, içerik her bölgenin kendi şartlarına uygun olmalıdır (2,2,5,33)” görüşüne dayanmaktadır. **Öğretim kademelerine göre farklı olarak** teması ise “İçerik belirlenirken güncellik iyi, lakin aynı konular ilkökul, ortaokul ve lisede tekrar tekrar ifade etmek yanlış. Atatürk ilke ve inkılapları ya da Türkçe dilbilgisi 8. Sınıftan ta üniversiteye kadar aynı mantıkla ele alınıyor. Bunun yerine kısımlara dağıtılarak her kademede ayrı ayrı kısmına yer verilmelidir (1,2,4,19)” görüşünün bir çözümlemesini oluşturmaktadır. **Milli ve ahlaki değerler göz önünde bulundurularak** teması “Milletin değerlerini esas alan ve millet kimliği oluşturan öğelerin içerik belirlemede ana mihver görevi görmesi gerekir, fakat bu köhne bürokratik yapıyla bu başarıya ulaşır mı endişeliyim ve sanmam. Eğitim topyekûn bir çaba ve seferberlik işidir. Devletin sadece belli bir kurumuna terk edilecek kadar basit ve homojen değildir (2,2,5,10)” görüşüne dayanarak elde edilmiştir.

3.4. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) Ögesine İlişkin Çözömler

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin, bir öğretim programının eğitim durumlarının (öğrenme-öğretme sürecinin) nasıl düzenlendiği ve nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin nitel analizi sonucunda oluşturulan model Şekil 4’te gösterilmiştir.

3.4.A. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) Nasıl Düzenleniyor?

Çalışma grubunda yer alan ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında eğitim durumlarının nasıl düzenlendiğine ilişkin elde edilen temalara aşağıda ver verilmiştir.



Şekil 4: Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) Ögesine İlişkin Şematik Gösterim

Merkezin isteğine göre: Eğitim durumlarının nasıl düzenlendiğine ilişkin elde edilen veriler ışığında en fazla yüklemenin “merkezin isteğine göre” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, eğitim durumlarının merkez tarafından düzenlendiğine vurgu yapmaktadır. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Bizde her şey tepeden inme olduğu için ne içerik ne eğitim-öğretim durumunu tam işlemiyor, hiçbiri bizim özelliğimizi yansıtmıyor (1,2,4,25).

Bizde öğretim programının tüm öğelerini her şeyi bilen merkez hazırlıyor. Bu konuda bürokratlar ve akademisyenlerin maşallahı var! (2,2,5,33).

Bir öğretim programının eğitim durumları ögesinin nasıl düzenlendiğine ilişkin birer ortaokul yöneticisi tarafından dile getirilen görüşlerden elde edilen temalar da oluşturulmuştur. **Bilimsel veriler ışığında** teması “Eğitim süreci bilimsel verilere dayandırılmaya çalışılıyor. Doğru bir yol olarak da görülüyor... (1,2,4,19)” görüşünden elde edilmiştir. **Yeni yaklaşımlara göre** teması “Öğrenme-öğretme süreci yeni yaklaşımlara göre özellikle yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenleniyor (2,2,3,12)” görüşünü yansıtmaktadır. **Öğretim kademelerine göre farklı olarak** teması “Eğitim durumları her sınıfın veya kademenin programında farklı ele alınmış. Bazı konular için çok zaman ayrılmış bazı konular için daha fazla zaman ayrılması gerekirken çok kısa zaman ayrılmış. Bu konuya biraz dikkat edersek daha sağlıklı olur (1,1,2,16)” görüşünden çıkarılmıştır. **Nitelik ön planda tutularak** teması “Bir eğitim öğretim süreci kısa zamanda çok şey öğretme yöntemini değil, uzun zamanda daha az ve öz bilgi ama içselleştirerek öğrenme üzerine odaklanmalıdır (1,2,4,34)” görüşünün özünü oluşturmaktadır. **Konunun yapısına göre** teması “... Konunun kısalık veya uzunluğuna, azlık veya çokluğuna bağlı bir şey, yalnız bazı konuların yetişmesi çok zor ve sıkıntılar yaşanıyor (1,2,3,17)” görüşüyle özdeşir. **Geleneksel yöntemlere göre** teması ise “Gördüğüm kadarıyla her ne kadar da teorik olarak kuramlar güncellense de öğretmenlerimiz geleneksel yöntem den kopamıyor. Oysa öğrencilerle birlikte bu süreci işletmeli (2,1,2,26)” görüşünün bir yansımasını oluşturmaktadır.

3.4.B. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci) Nasıl Düzenlenmeli?

Ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili örneklere aşağıda değinilmiştir.

Teknolojik ve araç-gereç desteği alınarak: Okul yöneticilerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, bir öğretim programında eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesine gerektiğine ilişkin en fazla yüklemenin “teknolojik ve araç-gereç desteği alınarak” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Çağın gerektirdiği teknolojik araç-gereçler kullanılmalı... (2,1,5,11).

...Çeşitli eğitim CD'leri, projeksiyon ve akıllı tahta kullanımıyla bu yol daha sağlıklı olur (1,1,2,16).



Farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanılarak: Okul yöneticileri tarafından ikinci sırada en fazla yükleme, “farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanılarak” temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticilerin, eğitim durumlarını farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanarak düzenlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu temaya referans olan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

...Öğretmenler farklı strateji ve teknik kullanmalılar... (2,1,5,11).

Merkezde öğrencini yer aldığı, onun aktif olduğu yöntemler kullanılarak eğitim yapılmalıdır (2,2,3,31).

Bireysel farklılıklar dikkate alınarak: Eğitim durumlarının “bireysel farklılıklar dikkate alınarak” yapılması gerektiğine ilişkin teması da en fazla yükleme alan temalar arasında yer almaktadır. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinin bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin yeteneklerine göre ayırıştırma yapılmalı ve her gruba farklı yaklaşılmalı... (2,2,2,28).

...Tamamen öğrencin yaşı, gelişim dönemi, duygusal yönü, psikolojik hazırbulunuşluğu gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (1,2,3,17).

Bir öğretim programının eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin üçer okul yöneticisi tarafından ileri sürülen görüşlerden elde edilen temalar da bulunmaktadır. **Öğretmenin görüşüne göre** temasını “Bu işim merkezinde öğretmen varsa, bu süreç öğretmenin görüşüne göre düzenlenmeli. Çünkü öğretmen bu süreci herkesten daha iyi bilir ve özel durumları dikkate alır (2,2,4,6)” görüşü örnekler niteliktedir. **Okulun tür ve özelliğine göre** temasını ise “Okulların fiziki yapıları, imkânları, öğrenci sayıları ve durumları farklı. O halde eğitim durumları da farklı olması gerekmez mi? Bu soruya yanıt aranmalıdır (2,2,5,21)” görüşüyle özdeşir.

Bu temaların yanı sıra birer okul yöneticisi tarafından ileri sürülen görüşlerden, eğitim durumlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine elde edilen temalarda oluşturulmuştur. **Gelişmiş ülkeler örnek alınarak** teması “Gelişmiş ülkeler örnek alınarak (Danimarka, Finlandiya, Japonya vb.) oralarda uygulanan süreç takip edilebilir (2,1,5,15)” görüşünün ürünüdür. **Uygulama ağırlıklı** teması “...Bizim programlarımız teoriye çok, uygulamaya az önem vermektedir. Oysa durum tam tersi olmalıdır. Okul türüne göre staj ve uygulama saatleri artırılmalıdır (2,2,5,33)” görüşünün temsilcisi konumundadır. **Veli katkısı sağlanarak** teması ise “...Velinin pozitif katkıdan öteye, okul ve çalışanların karşısında olmada, onarı destekleyerek, aynı amacın iki ayrı ayağı olduklarını bilerek velileri eğitim sürecine katmalıyız (2,2,5,9)” görüşünü temsil etmektedir.

3.5. Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme) Ögesine İlişkin Çözümlemeler

Bir öğretim programının sınama durumlarının (ölçme ve değerlendirmenin) nasıl yapıldığına ve yapılması gerektiğine ilişkin okul yöneticilerinin belirttikleri görüşlerin içerik analiziyle çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 5’te yer almaktadır.

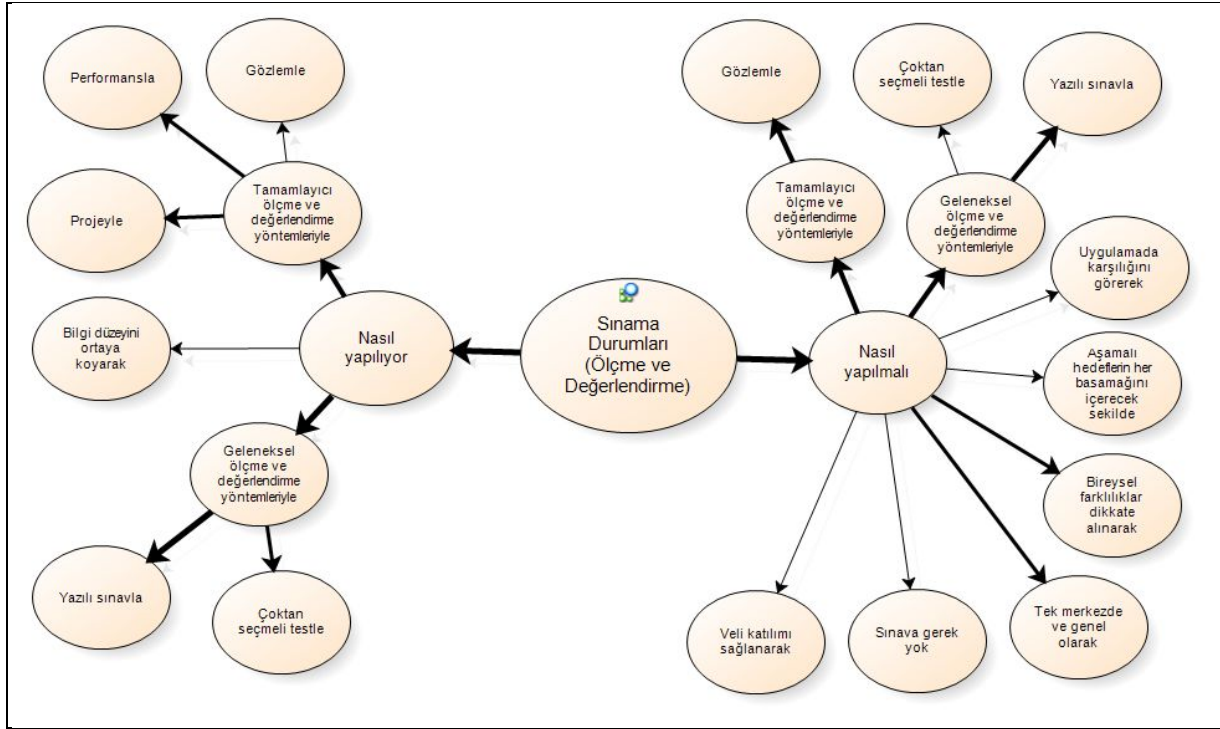
3.5.A. Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme) Nasıl Yapılıyor?

Bir öğretim programında sınama durumlarının nasıl yapıldığına ilişkin elde edilen temalar aşağıda yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri hem geleneksel hem de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanılarak sınama durumlarının yapıldığı belirtmişlerdir.

Yazılı sınavla: Okul yöneticilerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda en fazla yüklemenin “yazılı sınavla” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, sınama durumlarında en fazla kullanılan yöntemin yazılı sınav olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temaya “Sınama durumu yazılı yoklama sorularıyla olup, hiçbir şekilde doğru değildir. Zira ülkemizde her şey sınavla olduğu için sınav bilgisi ölçülmekte, kazanım ölçülmemektedir (2,2,5,7)” görüşü referans olma özelliği taşımaktadır.

Yazılı sınavın ardından en fazla yüklemenin olduğu temalar ise çoktan seçmeli test, performans ve proje temalarıdır. **Çoktan seçmeli testle** temasını “Ölçme ve değerlendirme test yöntemiyle yapılıyor. Bu yöntem ise çocukların yazı yazma yetisinin bitirdiğini düşünüyorum (2,1,2,26)” görüşü özetler niteliktedir. **Performansla** teması “Proje, performans ve yazılı sınav şekilde yapılıyor (1,1,2,16)” ve “...özellikle proje ve performans ödevlerini başkalarına yaptırıyorlar. Oysa öğrenci kendisi uğraşmalı ve öğretmen rehberlik etmelidir. Ancak kalabalık sınıflarda bu da zor (2,2,3,3)” görüşleriyle özdeşir. **Projeyle** teması ise “... Öğrencinin proje ve performans ödevleri ile gerekli dönütler alınıyor. Ancak proje ve performans ödevleri yetersiz ve başta gereksiz görüyorum (1,2,3,17)” görüşünün bir ürünüdür.

Bu temaların yanı sıra birer okul yöneticisinin görüşüne dayanarak elde edilen temalar da bulunmaktadır. **Gözlemle** teması “Sınama durumları öğrencinin zaman içinde gözlemlenen davranışı ve öğrenim becerilerine göre yapılıyor. Aslında doğru ama geliştirilmelidir (2,2,5,21)” görüşünü temsil etmektedir. **Bilgi düzeyini ortaya koyarak** teması ise “Sınama durumları öğrencilerin ne kadar bildiklerini ve bilgi düzeylerini, ortaya koymak amacıyla yapılıyor (1,2,2,20)” görüşünden elde edilmiştir.



Şekil 5: Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme) Ögesine İlişkin Şematik Gösterim

3.5.B. Sınama Durumları (Ölçme ve Değerlendirme) Nasıl Yapılmalı?

Sınama durumlarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin okul yöneticilerin görüşlerine dayanarak elde edilen temalar ve bu temaların oluşmasında dikkate alınan görüşlerin örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Yazılı sınavla: Çalışma grubundan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda en fazla yüklemenin “yazılı sınavla” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, sınav durumlarında en fazla dikkate alınması yöntemin yazılı sınav olması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu temaya “Ölçme ve değerlendirmede testlerin yanında yazılı sınavda yapılmalıdır ve klasik sorulara yer verilmelidir (2,1,2,26)” görüşü örnek teşkil etmektedir.

Gözlemle: Okul yöneticileri yazılı sınavdan sonra ikinci sırada ise gözlemle sınav durumlarının yapılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu temanın elde edilmesinde dikkate alınan görüşlere “Sınav olmaksızın öğrenci gözlemle değerlendirilmelidir (1,2,3,8)” ve “...Kazanımlar elde edilmeden ve elde edildikten sonraki farklılık gözlemlenerek yapılmalı ve gelişim gözlemlenmelidir (2,2,5,7)” örnek verilebilir.

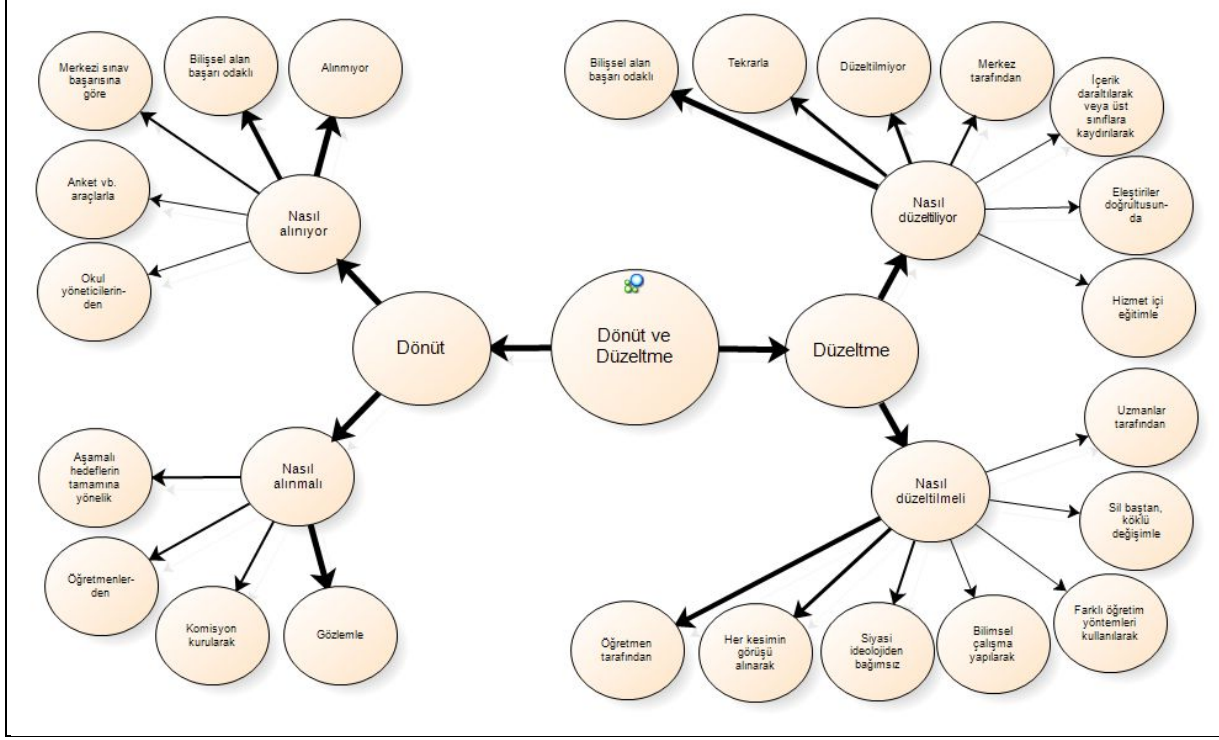
Tek merkezde ve genel olarak: Sınava durumlarının nasıl yapılması gerektiği konusunda yüklemenin fazla olduğu diğer bir temas ise “tek merkezde ve genel olarak” temasının olduğu dikkat çekmektedir. Bu temayı “Ülkemizdeki sınav durumları en adaletli şekilde işin uzmanları tarafından ve güvenilir kişiler tarafından tek bir merkezde ve genel yapılmalıdır (2,2,2,18)” ve “Değerlendirme de en büyük sorun test odaklı olması. Bu da çocuğun ifade etme yeteneğini elinden alıyor. Ezberleyenlerin daha başarılı olması sağlanıyor. Yazılılar ve testle kaldırılabilir yalnızca merkezi sınav yapılabilir ((1,2,419)” görüşleri nitelendirme özelliğine sahiptir.

Bu temaların dışında üç okul yöneticisinin görüşlerine dayanarak “bireysel farklılıklar dikkate alınarak” teması da elde edilmiştir. Bu temaya “Öğrencinin fiziksel ve ruhsal gelişimi ön planda tutularak bireye endeksli ve kendine özgü ölçme yöntemleri kullanılmalıdır (2,2,4,6)” görüşü örnek verilebilir. Ayrıca birer okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle sınav durumlarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin başka temalara da ulaşılmıştır. **Çoktan seçmeli testle** teması “...Değerlendirmenin yazılı sınav şeklinde olması lazım ama sınavlara yönelik olarak çoktan seçmeli sınavlara da yer verilmelidir (1,2,3,17)” görüşünün bir yansımasıdır. **Veli katılımı sağlanarak** teması “Kısmi olarak velinin de öğrencisini değerlendirmeye katkısı olmalı (2,2,5,9)” görüşünden elde edilmiştir. **Sınavla gerek yok** temasının oluşturulmasında “Öğrenilen konular ders içerisinde değerlendirilmeli, ekstradan bir sınav yapmaya gerek yok (1,2,3,23)” görüşü temel teşkil etmiştir. **Uygulamada karşılığını görerek** temasını “Sınava durumları öğrencinin ne kadar bildiğini ortaya koyuyor, oysa bildiğiyle ne yapabildiğine, yaşantısına ne katabildiğine bakmalı ve uygulama dikkate alınmalıdır (1,2,2,20)” görüşü nitelendirilmiştir. **Aşamalı hedeflerin her basamağını içerecek şekilde** temasının oluşturulmasına ise “Ölçme

ve değerlendirmede analiz, sentez ve değerlendirme, problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde üst düzey davranışları ölçmeli (2,2,3,12)” görüşü katkı sunmuştur.

3.6. Dönüt ve Düzeltme Ögesine İlişkin Çözümlemeler

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin, bir öğretim programının başarısı hakkında nasıl dönüt alındığına ve düzeltildiğine ilişkin görüşlerin nitel çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 6’da yer almaktadır. Ayrıca nasıl dönüt alındığı ve düzeltildiğine ilişkin elde edilen görüşlerden oluşturan ve yükleme sayısı en fazla olan temalar ve bu temalar içerisinde yer alan görüşler detaylı olarak aşağıda verilmiştir.



Şekil 6: Dönüt ve Düzeltme Ögesine İlişkin Şematik Gösterim

3.6.A. Dönüt Nasıl Alınıyor?

Çalışma grubunda yer alan ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında dönütün nasıl alındığına ilişkin elde edilen temalara ve bu temaların oluşmasında dikkate alınmış görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Alınmıyor: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “alınmıyor” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, programın başarısı hakkında dönüt alınmadığına vurgu yapmaktadır. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinin bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Bakanlığın böyle bir derdi yok, buna ihtiyaçları da yok, öğretmenlerin görüşleri bakanlıkta temsil edilmiyor (2,1,5,14).

Türkiye’de her yıl olmasa da beş yılda bir program değişiyor. Başarıyı yakalamak için kalıcı bir programa ihtiyaç var, iki de bir bakanlık kendince programı değiştiriyor, dönüt alındığı filan yok, ben rastlamadım (2,2,5,33).

Bilişsel alan başarı odaklı: Okul yöneticileri tarafından ikinci sırada en fazla yükleme “bilişsel alan başarı odaklı” temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticileri program için alınan dönütlerin bilişsel alan ağırlıklı olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan bazı görüşleri şu şekildedir.

Bir üst öğrenime ve sınıfa gidebilme oranına göre başarı değerlendiriliyor (2,1,5,11).

Sadece sınavlar bazı alınarak başarı durumu belirleniyor, doğru değil, çok eksik (1,2,2,20).

Öğrencini sınav sonuçlarına, performans ve proje ödevlerine bakıyoruz, ancak bunu ne derece uyguluyor bilmiyoruz. Bu yolun eksik olduğu aşikâr (1,2,3,17).

Bu temaların yanı sıra iki okul yöneticisinin görüşlerine dayanarak “merkezi sınav başarısına göre” teması da elde edilmiştir. Bu temaya “Kurumlarca yapılan genel sınavlar ve başta merkezi sınavların başarısına göre dönüt alınıyor, yapılan uluslararası sınavlar da ülkemizin sırasına bakılıyor... (2,1,5,15)” görüşü örnek



verilebilir. Öte yandan birer okul yöneticisinin görüşüne dayanarak da elde edilen temalar bulunmaktadır. **Okul yöneticilerinden** teması “Müfettişler ve okul yöneticileri yardımıyla dönüt alınıyor. Bu yol bir derece doğrudur (2,2,2,24)” görüşüyle örtüşmektedir. **Anket vb. araçlarla** teması ise “Uygulayıcılara anketler yaptırılıyor ya da uygulayıcılara kurslara alınarak dönüt elde edilmeye çalışılıyor (2,2,2,18)” görüşünün bir ürünüdür.

3.6.B. Dönüt Nasıl Alınmalı?

Ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre, bir öğretim programında dönütün nasıl alınması gerektiğine ilişkin elde edilen temalar ve bu temaların oluşmasında dikkate alınan görüşlerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Gözlemle: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “gözlemle” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri, bir programın başarısı hakkında gözlemle dönütün alınmasına vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinde bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

En iyi dönüt elde etme yöntemi gözlemdir. Öğrencinin başarı durumu ve ahlaki yapısı bu yolla daha iyi belirlenir (2,2,2,18).

Dönüt sosyal hayatın içerisinde toplumun faydasına olan bireyleri yetiştirip yetiştirmediğine bakılarak bunu da gözlemleyerek yapılmalı (2,2,3,30).

Programın başarısına yönelik olarak üçer okul yöneticisinin görüşlerine dayanarak farklı temalar da elde edilmiştir. **Aşamalı hedeflerin tamamına yönelik** teması “Öğrencilerin bilgi, üretim, eleştiri, beceri, değer, ahlak, tutum her şey dikkate alınarak dönüt sağlanmalı (2,1,5,11)” ve “Hayatta uygulanabilen bilgilere de yer verilmeli. Örneğin yemek yapma, tamir yapma, dikiş dikme vb. (2,1,2,26)” görüşlerinin bir ürünüdür. **Komisyon kurularak** temasını “Programın işleyişi bir komisyon tarafından takip edilmelidir. Her okuldan bir temsilci bu komisyonda yer almalıdır (2,1,5,14)” görüşü yansıtmaktadır. **Öğretmenlerden** teması ise “Öğretmenlere danışılarak ve öğretmenlerle birlikte hareket edilerek dönüt alınmalıdır (2,2,2,24)” ve “Dönüt okul idaresi tarafından sene sonunda yapılan toplantılarda ve tüm öğretmenlerin katılımıyla yapılmalıdır. Bu sadece kâğıt üzerinde değil, kurul kararı gibi imzalı şekilde MEB’e iletilmelidir (1,2,4,34)” görüşleriyle özdeştir.

3.6.C. Düzeltme Nasıl Yapılıyor (Nasıl Düzeltiliyor)?

Çalışma grubunda yer alan ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında düzeltmenin nasıl yapıldığına (öğretim programının nasıl düzeltildiğine) ilişkin elde edilen temalara aşağıda yer verilmiştir.

Bilişsel alan başarı odaklı: Okul yöneticilerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda bir öğretim programının nasıl düzeltileceğine ilişkin elde edilen temalar arasında en fazla yüklemenin, “bilişsel alan başarı odaklı” olması temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu temaya referans olan okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Yapılan sınav analizleri değerlendiriliyor. Eksik öğelere belirleniyor... (1,2,3,8).

Öğrencilerin çoğunluğunun düşük başarı gösterdiği konular yeniden ele alınıyor ve tekrar işleniyor (2,1,5,14).

Tekrarla: Çalışma grubu tarafından öğretim programının nasıl düzeltilmesine ilişkin ikinci sırada en fazla yükleme, “tekrarla” temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticileri, programın eksik yönlerinin tekrarla düzeltildiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan görüşlerden bazılarının aşağıda yer verilmiştir.

Başarısı düşük olan yerler için dersaneler açılarak kitabi bilgiler veriliyor, yanlış bir yol (2,2,3,3).

Programların uygulanmasıyla ortaya çıkan eksikler bol bol tekrar yapılarak düzeltilmeye çalışılıyor. Bunun için ek dersler bile düzenleniyor (2,2,5,32).

Bu temaların yanı sıra, bir öğretim programının nasıl düzeltildiğine ilişkin en fazla yüklemenin olduğu başka bir tema ise “**düzeltilmiyor**” temasıdır. Bu temayı “Bu konuda yorum yapmak istemiyorum, çünkü düzeltildiğine inanmıyorum, zaten düzeltilmiyor ki, hep aynı sorun ve sıkıntılarla boğuşuyoruz... (2,1,2,16)” görüşü örneklendirme niteliğindedir. Öte yandan iki okul yöneticisinin görüşüne dayanarak oluşturulan başka bir tema ise “**merkez tarafından**” temasıdır. Bu tema “Bakanlık tarafından düzeltme yapılıyor, kasaba bakmakla kasap olunmaz, bu işi yapan kasaptan (öğretmen) bilgi alınmalı (2,2,3,4)” görüşünden elde edilmiştir. Diğer taraftan birer okul yöneticisinin görüşlerine dayanarak farklı temalarda oluşturulmuştur. **Eleştiriler doğrultusunda** teması “Bireysel ya da kurumsal eleştiriler doğrultusunda düzeltme yapılıyor (2,1,5,11)” görüşünün bir ürünüdür. **Hizmet içi eğitimle** teması “Hemen üç günlük bir hizmet içi eğitim verilir ve her şey güllük güllüştür! Bunu da bu işi çok anlayan müfettiş y ada kıdemli eğitimci bir arkadaş yapar! Kendini düzenleyen öğretmen hop sınıfta



soluğu alır, her şey düzelmiştir artık, daha ne olsun ki... (2,2,3,30)" görüşünün özünü yansıtmaktadır. **İçerik daraltılarak veya üst sınıflara kaydırılarak** temasının oluşturulmasında ise "Programın başarısı düşük olan yerler ve konular ya çok daraltılıyor ya da sonraki sınıflara kaydırılıyor. Örneğin eskiden üçüncü sınıfta olan bir konu artık altıncı sınıfta işleniyor. Giderek kolaylaştırma ve basitleştirme yoluna gidiliyor (2,2,4,2)" görüşü temel alınmıştır.

3.6.D. Düzeltme Nasıl Yapılmalı (Nasıl Düzeltmeli)?

Bir öğretim programının eksik yönlerinin nasıl düzeltilmesi gerektiğine ilişkin okul yöneticilerin görüşlerine dayanarak elde edilen temalar ve bu temaların oluşmasında dikkate alınan görüşler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen tarafından: Çalışma grubundan elde edilen görüşlerin içerik analizi sonucunda en fazla yüklemenin "öğretmen tarafından" temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri görüşlerinin, programların eksik yönlerinin ağırlıklı olarak öğretmenler tarafından düzeltilmesi gerektiği yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu temaya referans olan görüşlerden ikisine aşağıda yer verilmiştir.

Eksiklikler öğretmen tarafından tespit edilip etkinlikler yoluyla düzeltilmelidir (2,1,5,14).

Öğretmen arasında zümre toplantıları yapılmalı ve öğretmenler tarafından düzenlenmelidir (2,2,2,24).

Her kesimin görüşü alınarak: Okul yöneticileri tarafından ikinci sırada en fazla yükleme "her kesimin görüşü dikkate alınarak" temasına yapılmıştır. Bu noktada okul yöneticileri, her kesimin görüşüne başvurarak bir programın eksik veya hatalı yanının düzeltilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan yöneticilerin bazı görüşleri şu şekildedir.

...Öğretmen, öğrenci, veli herkesin görüşüne başvurulmalıdır, eksik yönler bu şekilde düzeltilebilir (2,1,5,11).

Başarı ve başarısızlık okul çapında olmalı ve bunu öğretmen, öğrenci, veli, yönetici yapmalıdır. Bu yapılırken de il ve ilçe çapı dikkate alınmalıdır... (1,2,4,19).

Bu temaların yanı sıra iki okul yöneticisinin görüşlerine dayanarak "**siyasi ideolojiden bağımsız**" teması da elde edilmiştir. Bu temaya "Bir defa öğretim programları iktidarın oyuncağı olmaktan çıkarılmalıdır, bu işi öğretmenlere bırakılmalıdır. Tabana inilmeli, gerçeği yansıtılmalıdır, yöreye uygun programlar yörede görev yapan öğretmenlerden yardım alınarak yapılmalıdır (2,2,5,33)" görüşü örnek verilebilir. Ayrıca birer okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle düzeltmenin nasıl gerektiğine ilişkin başka temalar da oluşturulmuştur. **Farklı öğretim yöntemleri kullanılarak** teması "Aynı yöntemi sürekli tekrar etmek değil de, anlatım yönteminin değiştirme ve diğer öğretim yöntemlerini de kullanarak bu iş yapılmalı (2,2,2,20)" görüşünden elde edilmiştir. **Uzmanlar tarafından** temasının oluşturulmasında "Programı bu konuda uzman olan yetkin kişiler değerlendirilmelidir... (2,2,3,23)" görüşü kaynak olmuştur. **Bilimsel çalışma yapılarak** teması "Programlar ile ilgili uygulamalara yönelik bilimsel çalışmaların sürekli olması gerekir ... (2,1,5,11)" görüşünün bir yansımasıdır. **Sil baştan, köklü değişimle** teması ise "Deveye sormuşlar "neren eğri" diye, deve "nerem doğru ki" demiş. Bizim sistemde deveye benziyor, kırk yamalı bohça misali. Düzeltme yok, asıl yapılması gereken her şeyi yeniden sil baştan ele almak ve köklü bir değişime gitmektir. Sistem sağlam olmalı, yok burası, yok şurası olmuyor, olmaz da (1,2,4,25)" görüşünün özünü oluşturmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Güncellenen öğretim programları bağlamında ortaokul yöneticilerinin program liderliğini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen verilerin içerik analiziyle ortaya çıkan bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Bir öğretim programının ihtiyaç ögesine ilişkin çözümlenmeler dikkate alındığında, bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacının MEB'e atfı yapılarak merkezden belirlendiği; akademisyen, öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere belirli bir kesime danışılarak ihtiyaç analizinin yapıldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretim programı geliştirilirken (güncellenirken) ihtiyacın belirlenmesinde üst kademedeki siyasilere siyasi görüş ve ideolojilerinin etkili olduğu, ayrıca gelişmiş ülkelerin moda moda örnek alınarak da ihtiyacın tespit edildiği sonucuna varılmıştır. Ortaokul yöneticilerine göre, bir öğretim programında bireyin, toplumun ve konunun ihtiyacının nasıl belirlenmesi gerektiğine ilişkin elde edilen sonuçlar şöyledir. Bir öğretim programının ihtiyacı; bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde, her kesimin görüşüne başvurularak ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak belirlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan ihtiyaç belirlenirken, bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve gelişmiş ülkelerin örnek alınması dile getirilmiştir. Bunların yanı sıra ihtiyacın; ülkenin gerçeklerine uygun olması, milli ve ahlaki değerleri göz önünde bulundurması, toplumun ana problemlerine duyarlı olması ve uzun bir analiz süreci sonunda belirlenmesi gerektiği tespit edilmiştir.



Ortaya çıkan sonuç, okul yöneticilerinin, bir öğretim programının ihtiyacının nasıl belirlendiği ve belirlenmesi gerektiği konusunda program liderliği özelliklerini genel olarak yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, eğitim programları ve öğretim alanında yer alan temel kaynaklara (Demirel, 2007; Küçükahmet, 2006; Sönmez, 2007; Varış, 1996) ve konuyla ilgili makalelere (Acun, 2011; Gökmenoğlu & Eret, 2011; Yeşilyurt, 2013a; Yeşilyurt, 2013b; Yeşilyurt, 2011) bakıldığında, bir öğretim programının ihtiyacının belirlenmesinde, ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve tekniklerinin olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu yaklaşım ve tekniklerden birine dahi atıf yapmaması, program liderliği açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ihtiyacın belirlenmesinde olduğu gibi, ortaokul yöneticileri bir öğretim programında hedeflerin (amaçların-kazanımların), MEB'e atıf yapılarak merkezden ve belirli bir kesime danışılarak belirlendiği ortaya çıkmıştır. Öte yandan bazı katılımcıların hedeflerin belirlenmesinde hiç haberlerinin olmadığı ve belirlenen hedeflerin de bilişsel alan temelli, akademik ve sınav başarısı odaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı görüşlerinin içerik analizi sonucunda elde edilen çözümler, ortaokul yöneticilerine göre, bir öğretim programında hedeflerin bölgesel farklılıklar dikkate alınarak, milli ve ahlaki değerler göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca hedeflerin, bireysel farklılıkların dikkate alınarak, başta öğretmenler olmak üzere her kesimin görüşüne yer verilerek, gelişmiş ülkeler incelenerek hem gelecek göz önünde tutularak hem de günlük yaşama uygun olarak, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanları kapsayarak belirlenmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar, ortaokul yöneticilerinin bir öğretim programının hedefler boyutuna yönelik sahip olması gereken program liderliği davranışlarına genel olarak sahip olduklarını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, bu sonuçlarla tutarlık göstermektedir. Çetin ve Çiçek Sağlam (2013) tarafından yapılan bir araştırma sonuçları arasında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim programının uygulanmasıyla ilgili olarak programın hedefler boyutunda öğretmenleri yönlendirme düzeyleri yüksek düzeyde ortaya çıkmıştır. Araştırmasında benzer bir sonuca ulaşan Altaş (2013), ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı boyutunda yöneticileri yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Bu sonuçları destekleyici başka bir çalışma ise Serin (2011) tarafından yapılmıştır. İlgili çalışmanın sonuçları arasında, yöneticilerin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda yer alan davranışları sergiledikleri görülmüştür. Bir öğretim programının hedefler ögesine ilişik olarak bilinmesi ve dikkate alınması gereken temel konular arasında, hedeflerin sınıflandırılması (taksonomi) ve hedeflerin sahip olması gereken nitelikler de yer almaktadır (Demirel, 2007; Sönmez, 2007; Varış, 1996). Araştırmada ortaya çıkan sonuç, okul yöneticilerinin, hedeflerin sınıflandırılması ve sahip olması gereken nitelikler konusunda görüş ileri sürmemeleri ile hedefleri genel olarak bilişsel alanla sınırlı tutmaları, onların programın bu ögesinde sergilemeleri gereken program liderliği özelliklerindeki önemli eksikliğe de işaret etmektedir.

Araştırmanın katılımcı grubundan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, bir öğretim programının içeriğinin MEB tarafından belirlendiği (hazırlandığı) tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, içeriğin belirlenmesinde okul yöneticilerinin haberinin olmadığı, önceki öğretim programlarına benzer içerik oluşturulduğu ve içerik oluşturulurken gelişmiş ülkelerin örnek alındığı sonucuna varılmıştır. Ortaokul yöneticilerine göre, bir öğretim programında içeriğin ihtiyaca uygun hazırlanması, içerik hazırlanırken öğretmen ve yöneticilerden görüş alınması, içeriğin sade, kısa, öz ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca içerik hazırlanırken; bölgesel farklılıkların dikkate alınması, öğretim kademelerine göre farklı olması, milli ve ahlaki değerlerin göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, okul yöneticilerinin, bir öğretim programının içerik ögesine ilişkin olarak program liderliği görevlerini tam olarak yerine getiremediklerini göstermektedir. Nitekim, bu alanda yer alan temel kaynaklar (Demirel, 2007; Ertürk, 1972; Küçükahmet, 2006; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2012; Varış, 1996), bir öğretim programında içerik ögesinin türleri, içerik-felsefe ilişkisi, içerik belirleme ilkeleri ve içerik düzenleme yaklaşımları konularına özellikle vurgu yapmakta ve bu konuda hem öğretmen hem de yöneticilerin bilgili olmalarını savunmaktadır. Dolayısıyla alan yazındaki durum ile araştırmanın sonuçları mukayese edildiğinde, içerik ögesine ilişkin olarak, okul yöneticilerinin program liderliği açısından önemli eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Ortaokul yöneticilerine göre, bir öğretim programının eğitim durumları ögesi, bürokratlar ve akademisyenlerin istekleri ve önerileri doğrultusunda ve MEB'in isteğine göre düzenlenmektedir. Öte yandan eğitim durumlarının; bilimsel veriler ışığında, yeni yaklaşımlara ve öğretim kademelerine göre, nitelik ve konunun yapısı ön planda tutularak düzenlediği sonucuna varılmıştır. Ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında eğitim durumlarının; teknolojik ve araç-gereç desteği alınarak, farklı



öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri kullanılarak ve bireysel farklılıklar gözetilerek düzenlenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim durumları düzenlenirken; öğretmenin görüşüne başvurulması, okulun tür ve özelliğinin ön planda tutulması, gelişmiş ülkelerin örnek alınması, uygulama ağırlıklı olması ve veli katkısına da yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Bir öğretim programının eğitim durumları ögesine ilişkin elde edilen sonuçlar, genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. Çünkü alan yazında yer alan yerli ve yabancı temel kaynaklar (Alkan, 2005; Demirel, 2007; Doll, 1992; Ertürk, 1972; Küçükahmet, 2006; Pratt, 1980; Sönmez, 2007; Tanner & Tanner, 1980; Taşpınar, 2012; Uruh & Uruh, 1984; Varış, 1996) yukarıda sayılan bu özellikleri, eğitim durumlarının temel öğeleri arasında göstermektedir. Sağır (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu araştırmanın sonucunu destekleyici niteliktedir. Nitekim ilgili araştırmanın sonuçları arasında, okul yöneticilerinin en fazla sorunu öğretim sürecinin yönetimi boyutunda yaşadıkları yer almaktadır. Öte yandan bir öğretim programının eğitim durumları (eğitim-öğretim süreci) ögesine ilişkin okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların olumlu ve istenilen düzeyde olduğunu ortaya koyan araştırmalar da alan yazında yer almaktadır. Arslan Özyurt'a (2007) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları arasında okul yöneticilerinin, öğretmen algılarına göre, "düzenli öğretme ve öğrenme çevresi oluşturma" davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler bir şekilde Altaş'ın (2013) çalışmasının sonuçları arasında da öğretmenlerin, yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında, "öğretmenler tarafından düzenli öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma" boyutundaki tüm maddeler ve toplamı "çoğu zaman" olarak değerlendirildiği yer almaktadır. Farklı araştırmalardan farklı sonuçların ortaya çıkmasında, araştırmaların yöntem, amaç ve katılımcı grubundaki farklılıklar etki etmiş olabilir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, bir öğretim programında sınama durumlarının (ölçme ve değerlendirme) başta yazılı sınav olmak üzere, çoktan seçmeli test, performans, proje, gözlem gibi ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yapıldığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, sınama durumlarının nasıl yapılması gerektiği konusunda da benzer bir görüş sergilemiş ve onlara göre bir öğretim programının sınama durumlarının yazılı sınav, gözlem ve çoktan seçmeli test gibi ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra sınama durumlarının tek merkezden ve genel olarak yapılarak, bireysel farklılıklar dikkate alınarak, veli katılımı sağlanarak, uygulamada karşılığı görülerek, bilişsel, duyuşsal ve devinsel hedeflerin her basamağı içerilerek yapılması gerektiği sonucuna da varılmıştır. Öte yandan sınava gerek olmadığını belirten katılımcılarında var olduğu tespit edilmiştir.

Sınama durumlarına ilişkin ortaya çıkan sonuç genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sınama durumlarını sadece öğrencinin akademik başarıyı değerlendirme odaklı ele aldıkları görülmektedir. Oysa sınama durumlarının içerisinde, kaynaklarda (Demirel, 2007; Erden, 1998; Ertürk, 1972; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2012; Tekin, 2004; Turgut, 1986; Yeşilyurt, 2012) yer alan genel konular arasında öğretim programının denemesi, program değerlendirme türleri ve modelleri ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ancak okul yöneticilerinin bu konulara hiç değinmemiş olmaları, onların sınama durumları konusunda program liderliğinin zayıf olduğuna işaret etmektedir. Benzer bir sonuç elde eden Çetin ve Çiçek Sağlam (2013), araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim programının uygulanmasıyla ilgili ölçme değerlendirme gibi teknik bilgi isteyen konularda öğretmenleri yönlendirme düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır.

Bir öğretim programında dönütün nasıl alındığına ilişkin okul yöneticilerinden elde edilen verilerin çözümlemeleri sonucunda, dönütün alınmadığını bildiren okul yöneticileri bulunmaktadır. Bu durum, oldukça dikkat çeken bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öte yandan alınan dönütlerin ağırlıklı olarak bilişsel alanda akademik başarı odaklı olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, merkezi sınav başarısına bakılarak, okul yöneticilerinden görüş alınarak, anket vb. ölçme araçlarıyla dönüt alındığı da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre, bir öğretim programında dönütün en başta gözlemlerle elde edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, aşamalı hedeflerin tamamı dikkate alınarak, komisyon kurularak ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak da dönütün alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan ortaokul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak, bir öğretim programında düzeltmenin bilişsel alan temelli ve akademik başarı odaklı yapıldığı, eksik yerlerin ise tekrarla giderildiği tespit edilmiştir. Bu yolların dışında düzeltmenin merkez tarafından yapıldığı, eleştirilerin dikkate alındığı, hizmet içi eğitimin işe vuruk hale getirildiği, içeriğin daraltılarak veya üst sınıflara kaydırılarak düzeltmenin yapıldığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Öte yandan programın düzeltilmediği, hata ve eksik yanlarının devam ettiği de araştırmanın sonuçları arasında yer bulmuştur. Bir öğretim programının eksik yönlerinin nasıl düzeltilmesi gerektiğine ilişkin, başta öğretmenler olmak üzere her kesimin görüşünün alınarak düzeltilmesi



gerektiği en dikkat çeken sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yolların yanı sıra bir öğretim programı; siyasi ideolojiden bağımsız, farklı öğretim yöntemleri kullanılarak, uzmanlardan destek alınarak, bilimsel çalışma yapılarak, sil baştan köklü bir değişimle düzeltmenin yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlara bakılarak, okul yöneticilerinin, bir öğretim programının dönüt ve düzeltme ögesine ilişkin program liderliği davranışlarını genel olarak sergiledikleri söylenebilir. Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Nitekim ilgili araştırma okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranış boyutlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama davranışlarını gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının en düşük olduğu ögenin, bir öğretim programının sınav durumu (ölçme ve değerlendirme) ögesine ait olduğu söylenebilir. Öte yandan elde edilen sonuçlar, ortaokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının orta düzeyde olduğu öğelerin, bir öğretim programının içerik ve eğitim durumları (eğitim-öğretim süreci) öğelerine ait olduğunu ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra, araştırmadan elde edilen sonuçlar, ortaokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu öğelerin ise, bir öğretim programının ihtiyaç, hedef (amaç-kazanım) ve dönüt-düzeltilme öğelerine işaret etmektedir. Program liderliği yapılanın (uygulamanın) ile yapılması gereken arasındaki farkın bilinmesini de kapsamaktadır. Bu çalışmada yapılan (mevcut durum) ile yapılması gereken (olması gereken, ideal olan) durum tespit edilmeye ve okul yöneticilerinin program liderliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın genel amacı ve ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, ortaokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının orta düzeyde olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerini "orta düzeyde" gerçekleştirdiklerini ortaya koyan araştırmalar (Akgün, 2001; Aksoy, 2006; Arslan, 2009; Can, 2007) bu araştırmadan elde edilen sonucu destekle nitelik taşımaktadır. Nitekim, Arslan (2009), tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini "orta düzeyde" gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ancak okul yöneticilerinin program liderliklerine ilişkin farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Konuyla ilgili, Göçen (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları arasında, okul yöneticilerinin program liderliği ve rehberlik yapmada yetersiz oldukları, programla ilgili bilgilendirme ve rehberliğe ilişkin az davranış gösterdikleri yer almaktadır. Öte yandan Demiral (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerinin genel olarak program liderliği davranışlarını yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların farklı sonuçlara ulaşmasında, araştırma yöntemlerinin, araştırmanın yapıldığı tarihlerdeki sosyolojik, siyasi ve ekonomik özelliklerin ve ilgili araştırmalarda yer alan katılımcıların demografik özelliklerinin farklı olması etki etmiş olabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, R. (2011). Sistem yaklaşımıyla tarihte program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 823-838.
- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydn ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altaş, M. (2013). *İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Beyoğlu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan Özyurt, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, G. D. (1990). *How to improve curriculum leadership - Twelve tenets*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315905.pdf>, Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Balci, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Blase, J. & Blase, J. (2002). Teacher's perceptions of principal's instructional leadership and implications, *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Carrier, L. L. (2011). *What is instructional leadership and what does it look like in practice? a multi-case case study of elementary school principals who have led schools from being identified as underperforming to performing*. <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3461996/> Erişim Tarihi: 20.10.2014.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelik, M. (2011a). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Y. Özden (Ed.), *Liderlik* (ss. 187-215), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik*: Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. & Çiçek Sağlam, A. (2013). Yapılandırmacı eğitim programının uygulanmasında okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme düzeyleri: *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(14), 71-97.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ecra. (2010). *ECRA literature review*. http://www.ecragroup.com/sites/default/files/images/Curriculum_Leadership_ECRA_Literature_Review-1.pdf, Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Elliott, B., Brooker, R., Macpherson, I. & McInman, A. (1999). Curriculum leadership as mediated action. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(2), 171-185.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Glatthorn, A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Sage Publications, Thousands Oak.
- Göçen, A. (2013). *Yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretimokulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökmenoğlu, T. & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681.
- Gülbahar, B. (2013). İlkokul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 104-128.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alayazın tarama çalışması. *Millî Eğitim*, (201), 83-108.
- Hale, E. L. & Moorman, H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Institute for Educational Leadership D. C.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32-42.
- ISLLC. (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Council of Chief State School Officers, Washington, USA.
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İncel, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kış, A. & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri: Bir meta-analiz. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 359-374.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Marlow, S. & Minehira, N. (1996). *Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21 st century*. Hawaii: Pacific Region Educational Laboratory.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (Çevirenler: Adnan Gümüş & M. Sezai Durgun, 2000). Weinheim, Psychologie Verlags Union.
- MEB. (2005). *Benim öğretmenim*. Ankara: Bir Yayıncılık.
- O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. (Fourth Edition), USA: Pearson Education, Inc.
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.
- Pratt, D. (1980). **Curriculum; Design and development**. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Şahin, Z. (2007). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Ed: Y. Özden, *Eğitim ve Okul Yönetimi* (ss. 99-146), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development, Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tıkkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, M. F. (1986). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*, Ankara, Saydam Matbaası.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- Uruh, G. G. & Uruh, A. (1984). *Curriculum development, problems, processes and progress*. Berkeley, California, America, McCutchan Publishing Corporation.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yaraş, Z. (2013). *İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 865-885.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.
- Yeşilyurt, E. (2013a). Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adayı inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA) Education Sciences*, 8(1), 133-145.
- Yeşilyurt, E. (2013b). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretimokulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yilmaki, R. M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346.