

T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI
YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Nadir Namık YILDIZ

İstanbul, 2008

T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI
YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Nadir Namık YILDIZ

Danışman
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

İstanbul, 2008

**Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir
Ölçek Geliştirme Çalışması**

Nadir Namık Yıldız

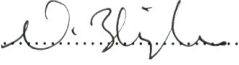
ONAY

Jüri:


Prof. Dr. Adil Çağlar
(Tez Danışmanı)

.....

Yard.Doç.Dr.Nuri Baloğlu

.....

Yard.Doç.Dr.Nihat Çalışkan

.....

Yüksek Lisans Tez Kurulu Tarafından Onay Tarihi 24.10.2008

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER.....	iv
SİMGELER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Önem	3
1.5. Tanımlar	3
BÖLÜM II	5
2.1. EĞİTİM PROGRAMI VE MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ.....	5
2.1.1 Eğitim Programının Kapsamı	6
2.1.2 Program Geliştirme.....	7
2.2 Okul Yönetimi	9
2.2.1 Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler	10
2.3 Eğitim Ve Okul Yönetimi Çerçevesinde Yapılan İşler.....	14
2.3.1 Sorun Çözme:	14
2.3.2 Sorun Çözme Süreci:	14
2.3.3 Karar Verme	15
2.4 Okul Yöneticilerin Liderliği.....	19
2.5 Öğrenme Liderliği.....	20
2.5.1 Kaynak Sağlayıcı Olarak Öğretim Lideri	22
2.5.2 Öğretimsel Kaynak Olarak Öğretim Lideri	22
2.5.3 İletişimci Olarak Öğretim Lideri	23
2.5.4 Görünür Kişi Olarak Öğretim Lideri	23
2.6 Okul Programlarının Yönetimi	24

2.6.1	Ders Programlarının Oluşturulması	25
2.6.2	Okul Programında Beklentilerin Dikkate Alınması.....	26
2.6.3	Okuldaki Programlar Arasında Koordinasyon Sağlanması	26
2.6.4	Programla İlgili Materyallerin Sağlanması.....	27
2.6.5	Programda Temel Beceriler Üzerinde Yoğunlaşılması	27
2.6.6	Öğrenci Gelişimi Konusunda Öğretmenlerle Toplantılar Yapılması	28
2.6.7	Program Geliştirme İhtiyaçlarının Belirlenmesi	28
2.6.8	Okul Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi	28
2.6.9	Okuldaki Zamanın Etkili Yönetimi	29
2.6.10	Sınıfta Zamanın Planlanması ve Etkili Kullanılması.....	30
2.6.11	Öğretme-Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi	31
2.6.12	Öğrencilerle Yakın Temas Halinde Olma	31
2.6.13	Öğrenci Gelişimini ve Başarısını Sürekli İzleme	32
2.6.14	Öğrencilerle İlgili Ortak Standartlar Oluşturma	32
2.6.15	Öğrencilerin Durumlarıyla İlgili İstatistikler Tutma	32
2.6.16	Okul Başarısı Hakkında İlgilileri Bilgilendirme.....	33
2.6.17	Öğrenci Başarısının Tanınması ve Ödüllendirilmesi.....	33
BÖLÜM III.....		34
İLGİLİ ARAşTIRMALAR		34
BÖLÜM IV		36
4.1	YÖNTEM	36
4.1.1	Örneklem	36
4.1.2	Veri Toplama Aracı	37
4.1.3	İşlem.....	37
BÖLÜM V		39
5.1	Bulgular ve Yorum	39
5.1.1	Geçerlik & Güvenirlik Bulguları	39
BÖLÜM VI.....		49
SONUÇLAR, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....		49
KAYNAKÇA.....		52
EK 1 Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği		54

SİMGELER LİSTESİ

n	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

TKY	Toplam Kalite Yönetimi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
pp.	Sayfa Sayısı
s.	Sayfa
ss.	Sayfa Sayısı
SPSS	Statistical For Social Sciences
TTK	Talim Terbiye Kurulu
vb.	Ve Benzeri

ŞEKİLLER LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Şekil 1	Program Geliştirme Sürecinde Yer alan Öğeler	9

TABLolar LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
TABLO 1	Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	39
TABLO 2	Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerinin Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	41
TABLO 3	Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları	44
TABLO 4	Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri	45
TABLO 5	Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	46

TABLO 6	Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği Alt Ölçeklerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri	47
TABLO 7	Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin Test-Tekrar-Test Katsayısını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	48

ÖNSÖZ

Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin geliştirilmesinde pek çok kişi ve kurumun katkısı olmuştur. Öncelikle tez danışmanım Prof. Dr. Adil Çağlar'a ve çalışmanın başından sonuna kadar katkılarını, önerilerini ve yönlendirmelerini esirgemeyen araştırma görevlisi Engin Karadağ'a çok teşekkür ederim.

Bu süreç içerisinde, desteğini ve yardımlarını eksik etmeyen çalışma arkadaşım Sevcan Ergürhan'a ve Ebru Ozman'a, görüşlerine sıklıkla başvurduğum program geliştirme, ölçme değerlendirme uzmanı arkadaşlara gösterdikleri ilgiye teşekkür ederim.

Ölçeğin uygulanmasında, çalışmaya katılan tüm öğretmen arkadaşlara, gösterdikleri anlayışla idareci ve yöneticilere katkıları için teşekkür ederim.

Ve değerli eşim Derya Yıldız'a yüksek lisans yapmamdaki desteğine ve süreçteki anlayışına çok teşekkür ederim.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışma, öğretim programlarının yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerinin ölçülmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada çok boyutlu bir yaklaşım izlenerek, yönetim faaliyetleri içinde eğitim programlarının kapsamı dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeği'nin, Türk öğretmenler üzerinde uygulanması planlandığından bu çalışmanın kuramsal evreni Türk öğretmenleridir. Ancak, çalışmanın çalışılabilir evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evren içerisinden kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2007–2008 öğretim yılında 191 öğretmen ölçek çalışmasının geçerlik ve güvenirlik analizleri için çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada öğretim programlarının yeterliliği ölçeğinin formu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretim programları yönetimi ile ilgili müdür yeterlilikleri ölçeği geliştirirken mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin mantıksal geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Ölçek başlangıçta 43 maddeden oluşmaktaydı. Yapılan faktör analizi sonucunda, belirlenen 4 faktörün herhangi birine ait ağırlığı 0,30 un üstünde yer almayan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra güvenirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu çerçevede ölçek evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşan, kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen, 25 öğretmene iki hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen korelasyon katsayıları .642 ile .801 arasında ve istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Eğitim Programı, Program Geliştirme, Liderlik, Öğrenme Liderliği

A SCALE DEVELOPMENT STUDY ABOUT THE ADEQUANCY OF THE LEADERSHIP ON THE EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

This study is done to help to measure the adequacy of the school managers about the management of education curriculum. In this research a multi-faceted approach is followed and it is improved by the help of the research on the extent of the education curriculum. As it is planned to apply this scale on Turkish teachers, its hypothetical horizon is Turkish teachers. But the appropriate horizon of this study is consist of the teachers from Bornova district. In 2007-2008 academic year, 191 teachers participated into this research voluntarily for the validity and the reliability analyses of the scale. The form of management scale of the education curriculum is used in this research as a tool to collect data. While developing the directors' adequacy on the education curriculum, a logical and a statistical approach is followed. It is asked and referred to an expert for the logical validity of the scale.

The scale was formed by 43 articles at the beginning. As a result of the factor analyze, 9 articles whose languidness are not above 0,30 according to the 4 determined factors, were taken out of the research. After this, a reliability test which means stability was reapplied. In this cadre, the common multiple correlation of 25 teachers, who were chosen from Bornova district and who were given the test two times in two weeks, is between 642 and 801 which is found statistically significant.

Key Words: Education Management, Curriculum, Curriculum Development, Leadership, Leadership Of Education

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarını yaşarken eğitim örgütlerinin, bireyleri bilgi toplumuna hazırlamanın ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmanın örgütsel misyonunu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Nitekim ülkelerin bilgi toplumunu oluşturmaya yönelmesi ile birlikte, meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve personelin görev ve rollerinde önemli değişmelere yol açmıştır. Toplumsal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden nasibini almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995).

Türk eğitim sistemimizde son yıllarda yapılan yenilikler, hem sistemin yapı ve işleyişi hem de eğitim felsefesi açısından çok önemli değişim ve dönüşümleri gerektiriyor. Bu dönüşümleri gerçekleştirmek için de güçlü okul liderlerine ihtiyaç var. Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır. Ülkeler, küreselleşme sürecine göre eğitim sistemlerini uyarlama ve küreselleşen dünyanın evrensel değerlerine uygun bir eğitimi gerçekleştirme çabası içindedirler (Çelik, 1995). Bu çabayı ortaya koymada eğitim yöneticilerine ve eğitim örgütlerindeki insan kaynakları yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Okullara yön veren yöneticiler, ne kadar iyi niyetli ve gayretli olurlarsa olsunlar, eğer yapılan yeniliklere önderlik edecek standartları taşıyorlarsa; yenilik girişimlerinin uygulamaya dönüşmesi çok güç ve yavaş olur.

Yapılan araştırmalar m¼d¼rlerin g¼nl¼k zamanlarının çoğunu, eğitim-öğretimle doğrudan ilgili olmayan birtakım rutin işlere ayırdıklarını göstermiştir. Bu işlerin başında, okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlarla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri vb. sayılabilir. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programlarını yönetmek demektir (Başaran,1994) Bir okulda da okul m¼d¼rlerinin varlık nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, okul programlarının işleyişinin yönetimidir. Okulun temel girdilerinden biri programdır. Programların başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarılı okullarda okul m¼d¼rü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümünde önemli rol oynamaktadır. Öğretim liderliğinden de beklenen okul programına ve öğretim öğrenme sürecine önderlik etmesidir (Şişman,2004). Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir, asıl olarak yönetici programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölç¼lmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır (Erdoğan, 2006).

Bugüne kadar sınırlı sayıda yapılan araştırmalar gösteriyor ki okul yöneticilerinin, öğretim programını ve öğretimini nasıl örgütledikleri, yönettikleri ve değerlendirdikleri pek bilinmemektedir. Öğretim Programlarının başarısı okul yöneticilerinin, programlarının yönetimi ile ilgili sahip oldukları yeterliliklere önemli ölç¼de bağlıdır. Bu yüzden okul m¼d¼rlerinin, eğitim programları ile ilgili sahip olduğu yeterlilikler saptanmalı ve elde edilen sonuçlara göre çözüm önerileri üretilmelidir.

1.2. Problem C¼mlesi

Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek geliştirilebilir mi?

1.3. Alt Problemler

Bu çerçevede oluşturulan alt problemler şunlardır:

- Öğretim Programları Yeterliliği Ölçeği Okul Müdürlerinin yeterliliklerini güvenilir biçimde ölçmekte midir?
- Öğretim Programları Yeterliliği Ölçeği Okul Müdürlerinin yeterliliklerini geçerli biçimde ölçmekte midir?

1.4. Önem

Eğitim yöneticilerinin görevi, buldukları okulları amaçlarına uygun bir şekilde yaşatmaktır. Bu da uygulanan eğitim programları ile gerçekleştirilir. Programlarının doğru bir şekilde uygulanabilmesi büyük ölçüde yöneticilere bağlıdır. Eğitim programları yönetimi genel yöneticilik özelliklerinin yanı sıra birtakım yeterliliklere de sahip olunmasını gerektirir. Türkiye’de okul müdürlerinin yönetim konusunda yeterlilik düzeyinin ölçülmesine ilişkin birçok ölçek geliştirme çalışması yapılmakla birlikte, özellikle eğitim programlarının yönetimi konusunda yeterliliklerini belirlemeye yönelik doğrudan geliştirilmiş bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle bu konu, araştırılması gereken bir problem olarak görülmüştür.

1.5. Tanımlar

Eğitim Programı:

Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar(Varış,1997).

Öngörülen faaliyetleri, faaliyetlerin aşamalarını, bunların nasıl yapılacağını, kimlerin görev alacağını belirten ayrıntılı bir akış şemasıdır(Tan,Kayabaşı ve Erdoğan,2002)

Öğretim Programı:

Öğretim programları, ülkemizde, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir(Varış,1997).

Program geliştirme:

Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 1998).

Gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik çabaların tümüdür (Varış,1997).

Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden1998).

Hedef:

Yetiştirdiğiniz insanda bulunmasını uygun gördüğünüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istedik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975).

Öğretim Liderliği:

Okul müdürünün okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışında insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (şişman, 2004).

BÖLÜM II

2.1. EĞİTİM PROGRAMI VE MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ

Eğitim uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında okulda ve eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1976'den Demirel, 1996).

Eğitim Programları çocuklar, gençler, yetişkinler için düzenlenebilen ülke milli eğitim politikasına ters düşmeyen bütün etkinlikleri ve yaşantıları içine alır.

Ülkemizde Milli Eğitim Politikası merkezde oluşturulmaktadır. Eğitimle ilgili yasalar, yönetmelikler, eğitim programları ve kararlar merkezden, uygulama yerine duyurulmaktadır.

Eğitime yatırım yapan devlet, bu eğitimi, ülke kalkınmasına katkıya dönüştürmek için önlem almaktadır. Bu önlemlerin, eğitim niteliği ile doğrudan ilişkili olanı eğitim programlarıdır. Programlar, eğitilenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine değin, çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır. Eğitim bu programlarının bu köprü görevini şöyle göstermek mümkündür:

Milli Eğitim

Teori ve Politikası → **Eğitim Programları** → **Eğitim Uygulayıcıları**

*Yönetici
Öğretmen
Öğrenci
Diğer ilgililer*

Görüldüğü gibi, temel işlev, milli eğitim politikasının programlar yolu ile uygulamaya dönüştürülmesidir. Buna göre, Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde programlar köprü rolü oynamaktadır. Bunun tersi de doğrudur. Eğitim kurumu, programların uygulamada geliştirilmesinden doğan sorunları merkeze yansıttıkça, milli eğitim politikasında, gereken hallerde, yeni uygulamalara gidilmektedir (Varış, 1997).

2.1.1 Eğitim Programının Kapsamı

Başarana göre nitelikli olarak hazırlanan eğitim programının kapsamında bulunması gerekenler şu şekilde verilmiştir (Başaran, 2006).

2.1.1.1 Öğrencilerin Gelişim Özellikleri: Birey her durumda gelişiminin belli bir noktasındadır. İnsanlar yaşamları boyunca değişme ve gelişme evresindedirler. Öğrenme durumuna giren bireyde kendi gelişimin bir noktasındadır. Eğitimin en kısa zamanda ve en üst seviyede gerçekleşebilmesi için bireyin içinde bulunduğu gelişim düzeyi veya aşamasını ve bu düzeyin özelliklerini bilmek gerekir (Bacanlı,1999). Bu nedenle bireyin gelişim özellikleri göz önüne alınarak eğitim programları hazırlanır.

2.1.1.2 Öğrencilerin Ulaşacağı Eğitsel Amaçlar: Eğitim programının uygulanmasıyla öğrencilerin kazanacağı davranışlar (bilgi, beceri ve tutumlar) tek tek açıklanır (Başaran,2006). Eğitsel amaçların belirlenmesinde toplum, öğrenciler ve konu alanı analizleri önemli rol oynar (Fidan ve Erden,1993). Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarının içeriğinde bulunan eğitsel amaçlar, uygulanacağı okula göre somutlaştırılarak eğitim programına konur.

2.1.1.3 Öğrenim Yaşantıları: Eğitsel amaçları gerçekleştirmeye araç olan öğrenme yaşantılarının daha doğrusu eğitim durumlarının neler olabileceği eğitim programında gösterilir (Ertürk,1998).

2.1.1.4 Öğrenme Ortamı: Öğrenmenin sağlanması için gereken ortam ayrıntılarıyla belirlenir. Kullanılacak eğitim teknolojisi, araçlar, gereçler ve öğretim yöntemleri, gerekirse

öğrencileri öğrenmeye güdeleyecek yöntemler ve ruhsal hazırlık yolları gösterilir (Başaran,2006).

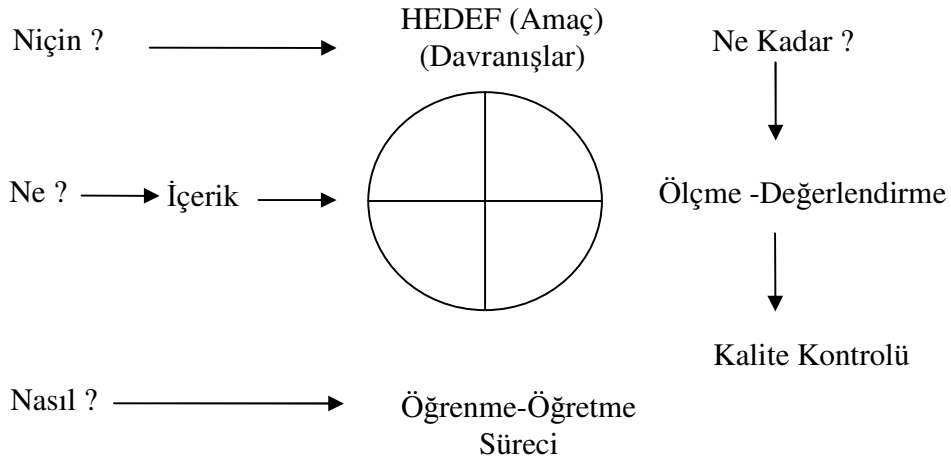
2.1.1.5 Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi: Eğitim programı öğrenmenin gerçekleştirilmesine ilişkin, ilke ve yöntemleri göstermekle birlikte uygulamaya kılavuzluk edecek örnekleri de verir. Bu aşamada öğretim ortamında yer alan kişi ve nesnelere önceden hazırlanan plan doğrultusunda etkileşimde bulunurlar (Açıkgöz,1995).

2.1.1.6 Öğrenmenin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi: Eğitim programına eşlik edecek ve koşut olacak etkili çalışan bir ölçme ve değerlendirme yönergesi hazırlanır. Okul öğrenmelerinin ölçülmesinde izlenmesi gereken yolun ne olduğu, bu öğrenmelerin hangi türden davranışlarla ilgili olduğuna bağlıdır (Özçelik,1998). Eğitim programlarında çeşitli, alternatif ölçme değerlendirme çeşitleri örnekleri de yer almaktadır.

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

2.1.2 Program Geliştirme

Eğitim programı ile birlikte ele alınan diğer bir kavramda program geliştirmedir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 1998).



Şekil 1: Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Öğeler

Program geliştirme çalışmalarının en önemli yönü, okul ve okul çevresindeki hayatın ve öğrencilerin geliştirilmesini amaç edinmesi ve sürekli olmasıdır.

Şekil 1'de görülen program öğelerinden hedef boyutunda bireyleri niçin, neden eğitiyoruz sorularına cevap aranır. Hedefler büyük ölçüde ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Eğitim programlarında amaçlar yerine hedef kavramının kullanıldığı görülmektedir. Hedef kavramı yetiştirdiğiniz insanda bulunmasını uygun gördüğünüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istedik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Amaç kavramı ise daha çok bu hedefe ulaşma isteği anlamında kullanılmaktadır. Bir eğitim sisteminde programın hedefleri belirlendikten sonra bunların davranış yönünden de dile getirilmesi önemli görülmektedir. Hedefler davranışa dönüştürülmediği zaman programlarda bir süs olarak kalmaktadır.

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretim sorusuna cevap aranır. Eğitim programına, insanoğlunun, tarihin karanlığından bu yana geliştirdiği içeriğin tümünü yerleştirmek olanağı yoktur. Bu sebeple programı geliştirenlerin içerik seçimine ilişkin kıstaslara göre hareket etmesi lazımdır (Varış,1997). Büyük oranda hedef-içerik (amaç-araç) ilişkisi kularak amaca uygun bilgilerin aktarılması istenir. Programın süreç boyutunda ise nasıl sorusuna cevap aranır. Amaca uygun seçilen bilgi muhtevasının bireye aktarılması nasıl olmalıdır; diğer bir

deyişle nasıl öğretim sorusuna cevap aranır. Bunun için de sınıf içi uygulamalarda hangi yöntem ve teknikleri uygulayalım? Hangi araç-gereçlerden yararlanalım sorularına cevap aranır. Eğitim durumlarının düzenlenmesi, sıraya konması bu boyutta ele alınır (Bilen,1996).

Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda ise yapılan eğitimin kalite kontrolü yapılır. Sonuçlar, eğitim programının hedeflerine ne kadar ulaşıp ulaşamadığını ortaya koyar. Bir bakıma bu sonuçlar sisteme dönüt (geri-besleme-geri bildirim) sağlar.

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından gerçekleştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir (Erden,1998). Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için tek bir model önermek mümkün değildir.

Geliştirilen eğitim programlarının belirlenen hedeflere ulaşmasındaki en önemli halka uygulayıcılarıdır. Uygulayıcılar içersinde de en önemli halkalardan biri okul yöneticileridir.

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

2.2 Okul Yönetimi

Çağdaş uygarlıklardaki gelişmeler birçok bilim dalları ve alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da birçok dala ve uzmanlığa ayrılması ihtiyacını da doğurmuştur.

Çeşitli dallara ayrılmış olan eğitim yönetiminin odak noktası okul yönetimidir. Okul yönetiminin eğitim yönetimi ile olan farkı şu şekilde açıklanabilir: Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi daha çok okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani eğitim yönetimi daha makro düzeyde iken okul yönetimi daha mikro düzeyde bir yaklaşımı ele alır (Erdoğan, 2006).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi çerçevesinde, eğitim planlaması, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, rehberlik gibi dallara oranla; okul yönetiminin alanı daha geniş kalmaktadır. Çünkü okul yapısında ve ortamında bu dalların birimleri ve personel yönetimini destekleyici nitelikte görev yaparlar (Bursalıoğlu, 2005).

Bir örgütte yönetiminin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetimin görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2005).

Okulun en önemli özelliklerinden biri üzerinde çalışılan hammaddenin insan olmasıdır. Bu nedenle birey boyutu kuram boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yönünden daha ağır, etki alını yetki alanından daha geniştir (Terzi, 2000).

2.2.1 Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler

Okul yönetiminde rol oynayan öğeler Bursalıoğlu (2005) tarafından şu şekilde incelenmiştir.

Okul yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış olmak üzere 2 ye ayrılabilir. İç öğeler okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler memurlar ve diğer personel bunlar arasındadır. Dış öğeler ise okulun yapısında olmayıp, dolaylı ya da dolaysız okul yönetimini etkileyerek okul yönetiminin içine giren öğelerdir. Ana- Baba, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü bu dış öğeler arasında sayabiliriz

2.2.1.1 Yöneticiler: Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını ve havasını koruyacak ve yaşatacak olan okul yöneticilerdir. Gerçekte müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Okuldaki diğer üyeler tarafından kabul edilirse ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu,2005). Bu anlamda liderin grubun başarısını sağlamak ve bunu sürekli hale getirmek gibi sorumlulukları da vardır. Okul yöneticilerin bunları gerçekleştirebilmesi için diğer üyelerle etkileşimi, sorunlarını dinlemesi ve bunlara çözüm önerisi getirebilmesi gereklidir. Bunların yanında sosyal sistemin okul yönetiminde rol oynayan diğer öğelerle iletişimi sağlanmalı. Okul yönetiminde rol oynayan iç ve dış öğelerle arasındaki dengeyi kurabilmelidir.

2.2.1.2 Öğretmenler: Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır (Özden,1998). Okul yönetiminde rol oynayan en stratejik parçalardan biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu,2005). Etkili bir öğretim lideri olarak öğretmenin rolü, çeşitli alt rollerin birleşimidir. Beklenende bunların görevlerini istenilen düzeyde gerçekleştirmesidir (Gürsel ve diğerleri,2002). Öğretmenin okuldaki rollerin en önemlisi bilgi yayıcılığıdır. Bu şekilde toplumun beklentilerine cevap verebilecek değişimleri öğrencilerde gerçekleştirir.

Yönetici öğretmen ilişkisinin önemi, okul denilen örgütün informal yanının ağır basması ve bu yüzden öğretmenin birçok yönetim süreçlerine, formal olmasa bile bu yolla katılmasıdır. Çeşitli eğitim ve öğretim eylemlerinde öğretmenin özellikle karar sürecine katılması gereği, yönetici öğretmen işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretimle ilgili olarak alınan kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleyebilecek kontrol ve besleme birimi olan sınıfın başında öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etmenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman okulun havası ahenkleşir, personelin morali yükselir.

Bizim eğitim düzenimizde okul yöneticiliği henüz öğretmenlikten pek farklı bir statü olarak kabul edilmediğinden yöneticilik ve öğretmenlik görevleri birbirine karıştığından, birçok okul yöneticimiz aynı makam ve zamanlarda oynamak zorunda buldukları öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden kesin olarak ayıramamaktadırlar. Bu karışıklık yöneticilik görevlerinin zararına olmaktadır. Öğretmenlerle veya öğretmenlerin diğer öğelerle olan ilişkilerinde denge merkezi görevi görebilmesi için okul yöneticilerimizin davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

2.2.1.3 Eğitimci Olmayan Personel: Yöneticiler ve öğretmenler dışında kalan bu gruba, okulda çalışan memurlar, hizmetliler ve diğer işçiler girer. Okul denilen sosyal sistemin parçalarından birini meydana getirdiklerinden, meslek bakımından eğitimci olmayan bunların dolaylı eğitim görevleri vardır. Okul yönetimine diğer rollerle ilişkileri olumlu ya da olumsuz

olması önemli bir etkidir. Bu yüzden dikkatle seçilmeleri ve çalıştırılmaları gereklidir. Eğitimci olmayan personelin seçimi kadar yetiştirilmesine de önem vermek gerekir. Bu amaçla personel hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

2.2.1.4 Öğrenciler: Birey ancak kendi eylemi kanalıyla öğrenir ve öğrenilen her şey, öğrencinin kendi eylemi yoluyla kazandığı deneyimdir. Bu bakımdan öğrenme durumları, öğrencinin ileride içinde bulunması, düşünmesi ve davranması beklenen durumlara bir dereceye kadar benzemelidir. Bu ilklere ve bugünkü sosyo ekonomik hayatın özelliklerine göre okul öğrenciyi hızla sanayileşen ve şehirleşen bir çevre ve topluma hazırlamalıdır.

Öğrencilerin okul yönetimi üzerindeki en derin etkisi, okul ortamı içindeki informal örgütlerden en güçlüsünü yaratmasından ileri gelmektedir. Gerçekten öğrencilerin meydana getirdikleri informal örgüt ve bunun parçaları olan çeşitli gruplar, okul etkileyen diğer öğeler üzerinde önemli roller oynarlar Bireyi grup yoluyla dolaylı olarak etkilemenin daha kolay ve verimli bir yaklaşım olduğunu kabul eden okul Rol- beklenti dengesi, bu ilişkinin bir sonucu bulunmaktadır. Öğrencinin kendini ve yeteneklerini tanıması ile öğrenme başarısı birbirine bağlı bulunmaktadır. Okulun öğrenciyi sosyalleştirme görevi topluma göre toplumunda içinde bulunduğu şartlara göre değişir. Fakat öğrencinin öğretmen ile olan ilişkileri sonucu bazı bilgi ve becerileri öğrenmesi her toplumda kabul edilmiş bir gerçekliktir.

2.2.1.5 Ana-Baba: Demokratik toplumdaki okul yönetiminde önemli rol oynayan bu öğenin öğretmenle ve yöneticiyle olan ilişkisi yüzünden iki açıdan incelenmelidir. Çok kere ana- baba arasına girmek zorunda kalan yönetici, bunların etkileşim neden ve sonuçlarını yakından izlemelidir.

Ana- Baba ile okul yöneticisinin ilişkisinde okul yöneticisinin ana- baba ile öğretmen ilişkilerini iyi izlemesi gerekir. Çünkü ana-babada da karar sürecin katılan öğelerden biridir. Eğitim yönetimine özellik veren etkenlerin belki başında, eğitim girişimine katılan bireyler ve gruplar arasındaki bu yalın ilişkiler gelir. Okulun ürününü bireyler için yapılmış bazı şeyler değil, bireylerin kendileridir. Ayrıca okul denilen örgüt vazgeçilmez bir kurumdur. Bu bakımdan, okul yöneticisi kendisi ile görüşmeyi bir sıkıntı sayan ana- baba ile de işbirliğini kurmak zorundadır.

Ana – babanın okul yöneticisinden beklediği davranışların başında, iyi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi gelmektedir. Bunu öğrencilerle ilgilenmek, ana babayı tanımak ve onlara yardımcı olmak davranışı izlemektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinden ana-baba ile meşgul olmalarını bekledikleri görülmüştür. Bir örgüt çevredeki bireylere ve gruplara ne kadar bağlı olursa, bunların beklentileri örgütleri o kadar etkiler. Bu birey ve grupların örgütü değerlendirmekte gösterdikleri doğruluk, örgüt hakkındaki bilgileri ile düz orantılıdır. Bu bilgilerin örgüt içersinde verilmesi ile dışında alınması arasında okul yöneticisinin yararına yahut zararına farklar olabilmektedir.

2.2.1.6 Baskı Grupları: Sosyal ve ekonomik olduğu kadar politik bir girişim olan eğitimi, özellikle düzenli yarar grupları etkilemek isterler. Bunların kendilerine özgü kamu yararı kavramları ve buna dayalı eğitim felsefeleri olur. Böylece okulu ve amaçlarını bu felsefe çerçevesine sokmaya çalışırlar. Eğer eğitim mesleği eğitiminin amaçları ve bunların kontrolü konusunda kendi sorumluluğu bakımından sağlam bir felsefeye sahip değilse, düzenli yarar grupları karşısında direnemez.

Dernek federasyon, sendika gibi meslek kuruluşları okul ve eğitim yöneticileri üzerindeki etkileri bakımından baskı grupları arasında sayılabilirler. Bunların gerçek görevi değişik politik ortamlarda üyelerinin yararlarını savunmak ve artırmaktır. Aynı derecede önemli sayılabilecek görevi de merkez örgütündeki politika ve yürütme organlarının çalışmaları üzerinde bilimsel inceleme, eleştirme ve yayımlar yapmak olmalıdır. Böylece eğitim politikamıza katkıda bulunmuş eğitim sorunlarımız karşısında vatandaşı aydınlatmış ve sözü edilen organları eyleme geçirmiş olacaktır.

2.2.1.7 Yönetimin Yapısı: Okul yönetimini etkileyen öğelerden bir diğeri okulun bulunduğu toplumdaki kamu yönetiminin yapısıdır.

Okul yöneticisinin il yöneticileri ve diğeri yönetim yapısı ile olan ilişkilerinde geçerli olan kanun ve yönetmelikler okul yöneticisine zaman zaman sınırlılıklar getirmektedir. Zaman zamanda bunu yapı içersinde çalışanlarla amaçların ortaklaştığı durumlarda okul yönetimine önemli katkılar getirebilmektedir.

2.2.1.8 İş Piyasası: İş piyasasına da kendine yer bulabileceğini bilen bireyler yetiştiren bir okul yönetici öğrenci açısından motivasyonu bu yönde yüksek tutarak yönetime önemli katkıda bulunacağını bilmelidir (Bursalıoğlu, 2005).

2.3 Eğitim Ve Okul Yönetimi Çerçevesinde Yapılan İşler

Eğitim ve okul yönetiminde yönetsel işleri Kaya(1993) şu şekilde açıklamıştır.

2.3.1 Sorun Çözme: Yönetici sürekli değişik sorunlarla karşı karşıya kalır Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değil gibidir. Sorunlar yönetici ve kurumlar için stres, tedirginlik ve endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır. Ancak yöneticide bunun için vardır. Nitekim çoğu zaman, var olan ve ortaya çıkan sorunlarla baş edememe gibi durumların yeni yönetici arayışlarını gündeme getirdiğine şahit oluruz. Kısacası sorunlar ve bunların çözümlenmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından biridir.

Sorun çözme bir alışkanlıktır, bu alışkanlığa sahip olmayan yöneticiler herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman kendi iç dünyalarına tepkide bulunurlar. Ve bu tepkilerde genellikle ortaya daha yeni sorunların çıkmasına neden olur. Sorunla karşılaşıldığında sıkça yapılan yanıtların başında başkalarının yönlendirilmesi ile hareket etme de başka bir yanlıştır. Bir diğer yanlıştır ise sorununun kendi kendine ortadan kalkacağını bekleme ve sorununun çözümünü zamana bırakma davranışıdır (Başaran, 1982).

2.3.2 Sorun Çözme Süreci: Sorun çözme süreci için kullanılan modeller, John Dewey tarafından geliştirilen modelin az da olsa değiştirilmiş biçimleridir. Bu sürecin en kısa anlatımı sorunun araştırılması çözüm için olası eylemlerin keşfedilip geliştirilmesi ve bunlardan uygun olanın seçilmesi aşamaları ile ifade edilir.

En kısa anlatımla yukarıdaki aşamalardan oluşan sorun çözümede 3 durum vardır. Birincisi şimdiki durumdur. İkincisi ulaşılabilecek durumdur. Ulaşılabilecek durum, şimdiki durumdan daha iyi olduğu sanılan, görülen durumdur. Üçüncü durum ise şimdiki durum ile ulaşılabilecek durum arasındaki gereken değişmeyi gösterir (Başaran,1982).

Sorun çözenin yapılandırılması aşağıdaki gibidir.

- Sorununun kabullenilmesi ve çözmek için karar verilmesi
- Sorununun tanımı
- Alternatif çözüm yollarının (seçeneklerinin) araştırılması ve geliştirilmesi
- Alternatif çözümler (seçenekler) arasından seçim yapma.
- Seçilen çözümün (seçeneğin) uygulanması.
- Değerlendirme

2.3.3 Karar Verme

Karar verme bir sorununu çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesidir. Bu tanımlardan yola çıkarsak karar vermeyi sorun çözme sürecinin içinde yer alan bir süreç olarak niteleyebiliriz.

Karar süreci yönetimin kalbi yani en önemli süreçlerinden biridir. Yönetim süreçlerinin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü bütün diğer süreçler karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticilerin en temel sorumluluklarından birisidir.

Başaran (2006) okulda karar verme sürecinin aşamaları şu şekilde açıklamıştır.

1. Aşama: Durumun - Problemin Tanımlanması

Karar alma sürecinde ilk adım problemi tanımlamaktır. Eğer hiçbir problem yoksa karar vermeye de gerek yoktur. Olası bir problemin uyarısı mevcut olan ile arzu edilen koşullar arasındaki uyumsuzluktur. Örneğin; eğer bir sınıfta öğrencilerin yüzde 70'ini belli bir derece seviyesinde okuyor olmasını amaçlıyor ancak dönemin sonunda öğrencilerin yüzde 30'u derece seviyesinde okuyorsa asıl performans ile arzu edilen başarı seviyesi arasında uçurum vardır. Bir eğitim yöneticisi;

- Bir problemi tanımlamada dikkatli olmalı,
- Asıl performansı ölçebilmek için bir performans düzeyi saptamalı,
- Karmaşık problemleri alt problemlere indirgemeli ve problemin ciddiyetine göre öncelikler ayarlamalı ve sapmaların önceki performans standartlarından ne, nerede, ne zaman ve nasıl olduğu bakımından problemi açıkça belirtmelidir.

2. Aşama: Alternatiflerin Belirlenmesi ve Bilgi Toplanması

Problemi belirleyip tanımladıktan sonra okul yöneticisi alternatifler listesi değerlemek yerine onları üretmelidir. Alternatifleri çok önceden elemek en iyi çözüme götürecek seçenekleri azaltmak olur. Yönetici her bir alternatife ve problemin çözümüne katkısı olacak çeşitli sonuçlara ilişkin bilgi bulmaya çalışmalıdır.

3. Aşama: Alternatiflerin Değerlendirilmesi

Alternatifleri değerlendirmede bilgi için ekstra araştırma yapılmalıdır. Bu süreçte üç adım çok önemlidir.

- a) Karar veren, her alternatif çözümden artı ve eksi tüm olası sonuçları tanımalıdır.
- b) Karar veren, artı ve eksi her bir sonucun değerini ölçmelidir.
- c) Karar veren, her alternatife bir olası sonucun olabilirliğini belirlemelidir.

4. Aşama: En uygun alternatifin seçilmesi

Karar verme sürecindeki bir sonraki adım; okul yöneticisinin en etkin olduğunu düşündüğü yani yöneticinin problemi çözmesine ve okul amaçlarını başarmasına imkân veren alternatifi seçimini içerir. Sonuçlar bazı karşılaştırılabilir kriterlere dayalı değerlendirildiğinde bile seçim zor olabilir.

- İyi bir alternatif yüksek olasılıkta pozitif değerli sonuçlara, düşük olasılıkta negatif değerli sonuçlara sahiptir.
- Boş bir alternatif düşük olasılıkta hem pozitif hem negatif değerli sonuçlara sahiptir.

- Karma alternatif, yüksek olasılıkta hem pozitif hem negatif değerli sonuçlara sahiptir.
- Zayıf bir alternatif düşük olasılıkta pozitif değerli sonuçlara ve yüksek olasılıkta negatif değerli sonuçlara sahiptir.
- Belirsiz alternatif, karar verenin sonuçların bağıntılı olasılıklarını değerleyemediği bir alternatiftir.

5. Aşama: Verilen kararların çalışanlar tarafından kabul edilebilirliği

Yönetici sorunu takıma açıklamalı ve çözüm önerileri üretme konusunda onlara destek olmalı ve kararı takım üyeleri ile almalıdır.

- İlgililerin karara katılımı sağlanmalı.
- Takım yoluyla karar almaya özen gösterilmeli.
- Takım lideri tartışmaları yönetmede yetişmiş olmalı.
- Rastgele tartışmadan çok soruna yönelik tartışma yapılmalı.
- Tartışmalara takım üyelerinin tümünün katkısı sağlanmalı.
- Gerekli bütün kaynak, araç gereçler sağlanmalı.
- Takım üyeleri soruna acele çözüm önerileri geliştirme konusunda zorlanmamalı.
- Var olan seçeneklerden çok ulaşılabilir seçenekler üzerinde odaklanmalı.
- Takım üyeleri sorun çözme süreci konusunda yeterli olanlar arasından seçilmeli.

6. Aşama: Kararın Uygulanması

Bir karar, alternatif çözümü seçmek için yapıldığında gerçekleştirilmelidir. Karar veren, karar verme sürecinde bir önceki adım müddetince çözümün gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirilebilir makul problemleri çoktan düşünmüş olacaktır. Ancak okullarda yöneticiler bir karar

gerçekleştirmek için diğer insanlara bağımlıdırlar. Yani bir okul yöneticisi yalnızca problemi çözmek için değil ondan etkilenenlere o kararı "benimsetmek" gibi yeteneklere de sahip olmalıdır.

7. Aşama: Kararın Değerlendirilmesi

Karar alma süreci karar gerçekleştiğinde bitmez. Okul yöneticisi çözümün okulun amaçlarını yerine getirdiği ölçüde kararı değerlendirmelidir. Asıl performansı, amaçlarda belirtilmiş performansa göre ölçmek başarıyı değerlendirmenin bir yoludur. Asıl sonuçlar ve beklenen amaçlar arasında bir anlaşmazlık varsa, karar alma süreci tekrar gözden geçirilmelidir. Seçilmiş alternatifteki değişikliklerin nasıl gerçekleştirildiği ya da amaçların belirlenmesi gereklidir.

Örneğin; amaçların gerçekçi olmayarak kurulması ve makul olmayan alternatifin başarılı bir kararla sonuçlanabilmesi mümkündür. Böyle bir durum ölçülebilir amaçların belirlenmesinin önemini vurgular.

- Bir kararın teşhisinde aşağıdaki soruları göz önünde bulundurun. Bu kararlar doğru muydu?
- Gereken hızda alınmışlar mıydı?
- Uygulamaları iyi miydi?
- Kararlara doğru insanlar doğru biçimlerde katılmışlar mıydı?
- Bu kararlarda aşağıdaki noktalar belirgin miydi?
- Çözüm önerisinde bulunacak kişi kimdi?
- Katkıda bulunacak kişi kimdi?
- Son sözü söyleyecek olan kimdi?
- Uygulamayı izlemekten sorumlu kişi kimdi?

- Karar rollerine, sürece ve zaman çerçevesine uyuldu mu?
- Kararlar doğru olgulara dayandırılmış mı?
- Birbirinden farklı olgular veya kanaatlerin ortaya çıkması durumunda, karar yetkisinin kimde olduğu net miydi?
- Karar alıcılar okulun uygun kademelerindeki insanlar mıydı?
- Okulun aldığı önlemler ve uyguladığı teşvikler ilgili insanları doğru kararları almaya özendiriyor muydu?

2.4 Okul Yöneticilerin Liderliği

Eğitim ve okul yönetiminde yer alan liderlik kavramları, çoğunlukla sosyal bilim alanlarında geliştirilen yaklaşımlardan uyarlanmıştır. Sadece biçimsel amaçları çerçevesinde düşünüldüğünde bile okul örgütünü ve yönetimini; standart hammaddeleri işleyen, çevresine standart mamuller sunan örgütlerden farklı bir düzlemde ele almak gerekir (Terzi, 2000)

Eğitim yönetimi alanında etkili ve başarılı okullarda, okul yöneticinin rollerine ilişkin olarak yapılan araştırmalar eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiştir (Şişman, 2004'den Burnett ve Pankake, 1990).

Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok “*okul lideri*”, “*eğitim lideri*”, “*öğretim lideri*”, “*program lideri*” kavramlaştırmaları tercih edilir olmuştur (Şişman,2004). Yine yapılan araştırmalarda etkili okul üzerinde rol oynayan önemli faktörlerden birinin güçlü öğretimsel liderlik olduğu belirlenmiştir (Çelik, 1999'den Edmonds ve Austin , 1979).

Yönetim ve liderlik kavramları arasındaki anlam farklılığı, okul yöneticiliği ya da okul müdürlüğü ile eğitim ve öğretim liderliğinin de birbirinden farklı kavramlaştırmalar olarak ele alınmasını gerektirir (Şişman, 2004).

2.5 Öğrenme Liderliği

Öğrenme liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalardan ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğrenme liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüşeli, 2001).

Okul Yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır(Erdoğan, 2006).

Son yıllarda yapılan araştırmalar sonucunda okul yöneticileri güçlü bir öğrenme lideri olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticisinin güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Çelik, 1999'dan Smith veAndrew, 1989).

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adama,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a) Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b) Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c) Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d) Değişik öğretim materyalleri sağlama.

6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme.
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

Şişman'a(2004) göre de öğretim liderlerinden gerçekleştirmesi beklenen davranışlar şunlardır.

1. Okulu öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi geliştirmeye öncelik ederler,
2. Bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin olarak akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluştururlar,
3. Öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturur ve öğretimi gerçekleştirirler,
4. Öğrenci ve yetişkinler için "sürekli öğrenme" anlayışına dayalı bir okul kültürü oluştururlar,
5. Öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu teşhis ve değerlendirmede çeşitli araçlar kullanırlar,
6. Öğrenci ve okulun başarısını artırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenirler.

Çelik'e (1999) göre öğretim liderlerinin davranışlarını dört temel boyutta ayırabiliriz

2.5.1 Kaynak Sağlayıcı Olarak Öğretim Lideri

Öğretim lideri, okulun hedeflerine ulaşmak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayarak bunları bir araya getirerek bir yapı oluşturur. Bu yapı içerisinde çalışma grupları, seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim düzenleyerek elinde var olan bireylerin gelişiminde bir süreklilik sağlar.

Bir kaynak sağlayıcı olarak öğretimsel liderin temel rolleri şunlardır.

- 1) Öğretimsel lider, zaman ve kaynakları etkili olarak kullanır.
- 2) Lider değişmeye uygun bir iklim oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır ve bireysel ve grupsal düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişimini sağlar.
- 3) Öğretimsel lider, okul personelini motive etme yeterliliğine sahiptir.
- 4) Öğretimsel lider, okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini bilir.

2.5.2 Öğretimsel Kaynak Olarak Öğretim Lideri

Öğretim lideri, öğretimsel kaynak olarak okuldaki ve sınıftaki öğrenme ortamıyla uğraşır. Bununla ilgili materyal geliştirilmesine, yeni strateji, yöntem ve tekniklerin uygun bir şekilde kullanılmasını teşvik eder Süreli yayınlara üye olarak gelişmeleri takip eder. Program geliştirme ve eğitim psikolojisine yönelik değişiklikleri öğretmenlerine açıklar. Kısacası Öğrencinin gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmesi için gerekli ortamı hazırlar.

Öğretimsel kaynak olarak öğretim liderinin rolleri şunlardır.

1. Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
2. Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretiminin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullanıldığını denetler

3. Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.
4. Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir.

2.5.3 İletişimci Olarak Öğretim Lideri

Öğretimsel lider, okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Öğretim liderinin iletişimcilik rolündeki başarısı, büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmasına bağlıdır.

İletişimci olarak okul yöneticisinin rolleri şunlardır.

1. Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
2. Öğretimsel lider, özlü ve aşık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.
3. Öğretimsel lider, çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili bir biçimde yönetir.
4. Öğretimsel lider, sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.
5. Öğretimsel lider, bir grup üyesi gibi çalışır; grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbirleriyle bütünleştirir.

2.5.4 Görünür Kişi Olarak Öğretim Lideri

Öğretim lideri, sürekli okul içersinde öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur. Bölüm toplantılarına katılır, öğretmen odalarında doğal biçimde sohbet eder. Kısacası öğretim lideri okulun her köşesinde kendisini hissettirir.

Görünür kişi olarak okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır.

1. Öğretimsel lider toplum ve okul personeliyle işbirliği içersinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir. Okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtır.
2. Okulda veli, öğrenci ve öğretmen açısından öğretim lideri, her zaman hazır bulunan görünürdeki kişidir.

2.6 Okul Programlarının Yönetimi

Öğretim liderliğinin gerçek anlamda görevi öğretim programlarına ve öğretim öğrenme süreçlerine öncülük etmektir.Şişman(2004) okul programların yönetilmesinde öğretim liderlerinin rollerini şu başlıklar şeklinde açıklamıştır.

1. Okulda eğitim programlarının oluşturulması
2. Okul programlarında beklentilerin dikkate alınması
3. Okulda programlar arasında koordinasyonun sağlanması
4. Programla ilgili materyallerin sağlanması
5. Programda temel beceriler üzerinde yoğunlaşılması
6. Öğrenci gelişim konusunda öğretmenlerle toplantı yapılması
7. Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi
8. Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi
9. Okuldaki zamanın etkili yönetilmesi
10. Sınıfta zamanın planlanması ve etkili kullanılması
11. Öğrenme öğretme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
12. Öğrencilerle yakın temas halinde olunması
13. Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme

14. Öğrencilerle ilgili ortak standartlar oluşturma
15. Öğrencilerin durumlarıyla ilgili istatistikler tutma.
16. Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme
17. Öğrenci başarısının tanımlanması ve ödüllendirilmesi.

2.6.1 Ders Programlarının Oluşturulması

Eğitim programı, okulun temel girdilerinden biridir. Eğitim programı hazırlanırken bazı soruların cevaplandırılması gerekir. Şöyle ki:

1. Bütün öğrenciler, bu okuldan mezun olduktan sonra veya diğer öğretim kademesine geçtiklerinde neleri bilmeli ya da yapabilmelidirler?
2. Mevcut okul programı, öğrencilerin ihtiyaç duydukları söz konusu bilgi ve becerileri kazanmalarına imkân sağlamakta mıdır?
3. Öğrencilerin, mevcut programın içeriğini kazanıp kazanmadıklarını nasıl bilebiliriz?
4. Okul personeli, bu içeriğe bağlı olarak öğrencilerin öğrenmelerini artırabilmek için ne yapabilir?
5. Birinci soruda tanımlanan içeriğin öğretilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin bunu gerçekleştirebilmesi için ek olarak hangi hazırlıkları yapmalarına ihtiyaç vardır? (Şişman 2004'den, Seyfarth, 1999).

Genel olarak okullar, eğitim programlarını hazır bulurlar. Türkiye'de de okul programları önceden hazırlanmıştır. Kaliteli eğitim, her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi sonucu gerçekleştirilen etkinliklerin bir sonucudur. Bu nedenle okul müdürü, öğretim yılı ya da dönem başında, ayrıntılı bir yıllık ya da dönemlik faaliyet planı hazırlamalıdır.

Okulun eğitim amaçlarında olduğu gibi okul programının da ideal olarak hazırlanması, programın, öğrencinin ve okulun başarısını garanti etmez. Söz konusu programın

uygulanabilmesi için okulda gerekli diğer koşullar ve öğrenme fırsatları da hazırlanmalıdır. Bunlar yapılırken üzerinde durulması gereken iki temel kavram, eşitlik ve mükemmelliktir. Yani programda bütün öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olması ve sürece katılması ve herkesin öğrenebilmesi, temel amaç olmalıdır.

2.6.2 Okul Programında Beklentilerin Dikkate Alınması

Hazırlanan okul programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Geliştirilen programların değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan sorunları Demirel(1998) şu şekilde sıralamıştır. *Bireylere temel becerileri kazandırmada yeterli midir? Programın hizmet ettiği düşünülen bireylerin tüm yeterlilikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınmakta mıdır? Programların geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin tüm engeller ortadan kaldırılmış durumda mıdır?* Okul programı, her şeyden önce öğrencilerin üst düzeyde beceriler kazanmalarını, gelişmiş teknolojileri kullanabilmelerini, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici mahiyette olmalıdır (Şişman 2004'den, Duke, 1987, 19). Okul programında toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugünün değil, öngörülü olarak gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar da dikkate alınmalıdır. Eğitimle ilgili çağcıl tartışmalarda sürekli eleştirilen konulardan biri de "ezbere dayalı" eğitimidir. Okullar, sosyal yaşamda uygulamada hiçbir yararı olmayan bazı bilgileri öğrencilere çok önemli bilgiler gibi aktarmakla ve ezberletmekle eleştirilmektedir (Titiz, 2001). Çağcıl okul anlayışında öğrenci, bilginin edilgen bir alıcısı olarak değil, bilgi üretme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu anlamda okul, bilginin eleştirel bir biçimde sürekli yorumlandığı ve yeniden üretildiği bir yer olarak tanımlanmaktadır.

2.6.3 Okuldaki Programlar Arasında Koordinasyon Sağlanması

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Başarılı okullarda müdürler, sınıf ve kademeler arasında, program yönünden koordinasyonda önemli rol oynamakta, öğretmenler arasında büyük ölçüde bir etkileşimin olmasını teşvik etmektedirler. Okullardaki farklı öğretim kademeleri (örneğin ilköğretim okullarında birinci ve ikinci kademe) ve sınıflar

arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunlu olmaktadır. Aksi halde koordinasyon eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan uyumsuzluk veya akademik yetersizlik, daima başkalarının bir kusuru olarak görülmeye devam eder.

2.6.4 Programla İlgili Materyallerin Sağlanması

Öğretim materyalleri, öğretmen tarafından öğrenme süreci içerisinde değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır. Öğretim materyalleri önceden geliştirilmiş eğitim programlarının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmalıdır (Kaya,2005). Okul yöneticisi, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçim, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için başlıca girdiler olarak eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zamanın etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir (Şişman,2004).

2.6.5 Programda Temel Beceriler Üzerinde Yoğunlaşılması

Özellikle son yıllarda yapılandırmacılık felsefesine dayalı geliştirilen eğitim programlarında, öğrencilere kazandırılması öngörülen temel bilgi, beceri, tutumlar açıkça ifade edilmiştir. Öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında, etkili okuma, yazma, konuşma, dinlenme becerileri yanında, matematiksel işlemler yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme yargılayabilme, uygulama gibi beceriler sayılabilir. Dolayısıyla demokratik bir toplumda, okul programında öğrencilerin (nesnelere olarak görülmemesi, onların belirli yaşantılarının olduğu, olup bitenleri yorumlayabilecekleri, kararlar verip uygulayabilecekleri ve kendi eylemlerinden kendilerinin sorumlu olacakları bilincinin kazandırılması gereklidir (Şişman,2004).

2.6.6 Öğrenci Gelişimi Konusunda Öğretmenlerle Toplantılar Yapılması

Etkili okullarda öğretmenler, öğretim amaçlarının artandadır ve öğretim etkinliklerini söz konusu amaçlara göre düzenlerler. Öğrenciler de okul amaçlarının bilincindedir, öğretmenler, öğrenme ve öğretimle ilgili çeşitli yaklaşımları çullanarak eleştirel düşünen, kendi kendine öğrenen bireyler yetiştirirler ve kendi kendilerini değerlendirirler. Diğer taraftan etkili okullarda okul yöneticisi, öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programlarının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek karşılıklı bir görüş alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucu okul programını geliştirme ya da programda değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini geliştirme vb. konularda çalışmalar gündeme gelebilir.

2.6.7 Program Geliştirme İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Bir ihtiyaç analizi yapmadan program geliştirmeden söz edilemez. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, müfettiş, testlerden alınacak dönütler, sınıf başarı düzeyleri, öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler, uygulanacak anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklik ve iyileştirmeleri belirlemek durumundadır. Okul müdürü, olabildiğince öğrenci performansını değerlendirmede objektif verilerden yararlanmalı, okullar, sınıflar, kademeler arasında karşılaştırmalar yapmalı, öğrenci ve öğretmen performansında mükemmelliği teşvik etmelidir. Kuşkusuz okul yöneticisi, her program alanı ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmayabilir. Ancak o konuya daha çok makro düzeyde ve genel eğilimler açısından yaklaşmak durumundadır.

2.6.8 Okul Programının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

Programların değerlendirme aşamasında programla ilgili sağlıklı veriler toplamak ve bu verileri yorumlamak için çok yönlü araştırmalar yapmak gereklidir. Programların değerlendirme aşamasında iki temel soruya yanıt aramak gerekmektedir. 1. Eğitim programı(Öğretim programı, rehberlik programı vb.) 2. Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir? Bu sorulardan birincisine yanıtlamaya yönelik değerlendirmede, ürüne ve

erişmeye bakarak gerçekleştirilir. İkincisinde ise programın öğelerinin tek tek incelenmesi gerekir (Erden, 1995).

Okul yöneticisinin görevlerinden biri de programların sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek geliştirilmesine öncülük etmelidir. Dolayısıyla okul müdürünün, söz konusu süreçler ve bunların içinde yer alan diğer alt süreçler hakkında bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklenti ve görüşlerini ifade etmekte, ilgili herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılımını teşvik etmektedir.

2.6.9 Okuldaki Zamanın Etkili Yönetimi

Zaman yönetimi, zamanı daha iyi değerlendirerek, belli bir zaman dilimine daha fazla iş ve etkinlik sığdırmaktır (Tengilimoğlu ve diğerleri2003). Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulda yapılan işler de zamanla çok yakından ilgilidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre planlanması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, müdürün kendine ait bir zaman planı olması, zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir.

Zaman, okulun ve okul yöneticisinin sahip olduğu en önemli kaynaklardan biridir. Birçok şeyin telafisi mümkün, ancak geçen zamanın yeniden kullanılması mümkün değildir. Etkili okul müdürleriyle ilgili olarak üzerinde çok durulan iki kavramdan biri zaman, diğeri ise vizyondur. Söz konusu okul müdürleri, sahip oldukları zamanlarının çoğunu, önceden tayin ettikleri vizyonu gerçekleştirmek için harcamaktadırlar. Ancak okulda birçok zaman hırsızı (telefonlar, ziyaretçiler, yazışmalar vb.) yöneticinin zamanını çalabilir (Açıkalın, 1997). Bunlara karşı okul yöneticilerin gerekli önlemleri alması gereklidir.

Müdürlerin, okullarında karşılaştıkları sorunların birbirinden farklılaşmasına bağlı olarak zamanı kullanım biçimleri de farklılaşabilir. Ancak okulun temel işlevi öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğuna göre müdürün temel görevi de bunun etkili bir şekilde gerçekleşmesine öncülük etmektir. Şu halde okul müdürü, zamanının çoğunu eğitim-öğretimle

ilgili işlere ayırabilmelidir. Müdürden beklenen, okuldaki zamanının çoğunu "gezinerek yönetim" anlayışı çerçevesinde eğitim-öğretim ortamlarında gözlem yaparak, denetleyerek, bizzat öğretim sürecine katılarak geçirmektir. Yapılan bir araştırmada (Şişman,2004'den, Stronge, 1988), ilkokullarda okul müdürlerinin zamanlarının %62'sini okul yönetimi ile ilgili konulara ayırdıkları, programla ilgili konulara ayırdıkları zamanın ise %6.2 olduğu belirlenmiştir. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlar için ayırdıkları zaman ise %11'dir. Yapılan bir başka araştırmada (Şişman,2004'den, Highsmith ve Rallis 1986) ise bayan okul müdürlerinin eğitim programını geliştirmeye, erkek müdürlerden daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

2.6.10 Sınıfta Zamanın Planlanması ve Etkili Kullanılması

Sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalar, sınıf içinde geçen zamanın kullanım biçiminin, öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okullarda yapılan araştırmalar, söz konusu okullarda sınıf içindeki zamanın etkili bir biçimde kullanıldığını ve bu zamanın çoğunun öğrenme etkinliklerine ayrıldığını göstermektedir.

Etkili bir sınıf öğretimi için, öncelikle düzenli bir sınıf ortamı ve etkili bir zaman yönetimi gereklidir. Eğer sınıftaki zamanın çoğu, öğretime hazırlık (örneğin, sınıf ortamını düzenleme, derse hazırlık, gürültüyü yatıştırma, disiplini sağlama, istenmeyen davranışları önleme vb.) konularına ayrılırsa, bunun yanında, öğrencilerin geç gelmesi, öğrencilerin sınıftan çağırılması, anonslar, duyurular vb. yollarla söz konusu zaman kesintiye uğratılırsa, öğretimin verimi de düşer. Zamanın bu anlamda boşa gitmesini önlemek için planlı çalışmak gereklidir (Gürsel ve diğerleri,2002).

Okul yöneticisi, zaman konusunda belirleyeceği politikalarla, derslerin zamanında başlayıp bitirilmesine, derslerin kesintiye uğratılmamasına özen gösterebilir, okul ve sınıf içinde zamanın etkili bir biçimde kullanılmasına öncülük edebilir. Öğrenme konusuyla ilgili olarak üzerinde durulan üç temel değişken, öğrenmenin içeriği, zaman ve başarıdır (Şişman,2004'den, Hallinger ve Murphy, 1986). Başka bir ifade ile etkili bir okulda, program içeriğinin iyi belirlenmesi, öğrenme için yeterli zamanın ayrılması ve bütün öğrencilerin

öğrenebilmeleri ve başarılı olmaları esastır. Her öğrenci sınıftaki öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalıdır.

2.6.11 Öğretme-Öğrenme Sürecinin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi

Öğretme ve öğrenme, okullardaki iki temel süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreçler ve eylemler, esas itibarıyla bu iki temel sürecin etkili bir biçimde işletilmesi içindir (Şişman,2004). Okul müdürünün varlık nedeni, söz konusu süreçlerin iyi bir biçimde işleyebilmesini kolaylaştırmaktır. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir.

Müdürün öncelikli görevlerinden biri, okul amaçlarının, okul ve sınıf içindeki uygulamalara yansıtılmasını sağlamak ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Denetimsiz bir sistem olmaz. Ancak denetimin yöntemi, biçimi ve içeriği farklılaşabilir. Denetim denince, mutlaka birilerinin diğerlerini dıştan kontrol etmesi anlaşılmalıdır, insanlar, kendi kendilerini de denetleyebilirler. Okullarda gerek çalışanlar, gerekse öğrenciler açısından, özellikle içsel denetim mekanizmalarının güçlendirilmesine dönük uygulamalara yer verilmelidir. Çalışanlar, yaptıkları işlerin görülmesi, bilinmesi ve takdir edilmesi için denetimi kendileri isteyebilir hale gelmelidir. Bunun için de okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinden başlayarak okul süreçlerinde üst düzeyde bir katılıma yer verilmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşturulması önemlidir. Okul müdürü, formal ya da informal olarak sınıfları ziyaret edebilir, eğitim-öğretim sürecini izleyebilir. Ancak bu ziyaretlerin de öğrenmeyi kesintiye uğratmayacak bir biçimde yapılması önemlidir.

2.6.12 Öğrencilerle Yakın Temas Halinde Olma

Okulu, yönetici odasından yönetmeye kalkışan, okulda olup bitene kayıtsız ve duyarsız kalan bir okul müdürü düşünülemez. Müdür, gerek formal, gerekse informal olarak öğrencilerle sürekli temas halinde olmalı; diğer öğretmenler gibi kendisi de bir öğretim kaynağı (öğretmen) ve rol modeli olmalıdır. Müdür, sabah okula geldiğinde hemen odasına kapanmak yerine, ortalıkta gezinerek olup biteni izleyebilir. Onun, okul toplumunu oluşturan üyelerin davranışını onaylayan ya da onaylamayan bir bakışı bile diğerleri üzerinde potansiyel bir

etkileme gücüne sahip olabilir. Başarılı örgütlerde yapılan araştırmalarda, söz konusu örgütlerde gözlenen özelliklerden biri de "gezinerek yönetim" anlayışının egemen olmasıdır.

2.6.13 Öğrenci Gelişimini ve Başarısını Sürekli İzleme

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri, bir takım ölçme araçlarıyla (quizler, sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülmekte, izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir. Buna göre yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, pek anlamlı değildir. Zira bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir, örgütler ve yönetimle ilgili çağdaş tartışmalarda buna "önleyici kontrol" denilmektedir.

2.6.14 Öğrencilerle İlgili Ortak Standartlar Oluşturma

Standartlar, bir konuyla ilgili olarak ulaşılması ve gerçekleştirilmesi öngörülenleri ifade eder. Bir örgütte belirlenen ortak standartlar, örgüt üyeleri arasında aynı amaca dönük olarak çalışmayı sağlar. Bir okulda da öğrencilerle ilgili olarak çeşitli konularda öğretmenlerin ortak stratejiler belirlemeleri gereklidir. Örneğin, öğrencilerden beklentiler, sınavların biçim ve içeriği, ödev konuları ve ödevlerin hazırlanmasında uyulacak standartlar, bunlar arasında sayılabilir. Okul yöneticisi, bütün bu konularda okul kadrosu arasında bir birlikteliğin oluşturulmasına öncülük etmelidir.

2.6.15 Öğrencilerin Durumlarıyla İlgili İstatistikler Tutma

Bir okulda çeşitli kayıtlar ve istatistikler tutulabilir. Ancak bu istatistiklerin sadece kaydedilmesi, depolanması ve gerektiğinde ilgili yerlere ulaştırılması pek anlamlı değildir. Bunların analiz edilmesi, bunlardan sonuçlar ve anlamlar çıkarılması ve bu bilgiler ışığında okulun geleceğine dönük yeni politikaların belirlenmesi gereklidir. Örneğin, bir okulda öğrencilerin okula devam durumu, okulu terk eden ya da okuldan ayrılanların sayısı, mezunların mezuniyetten sonraki istihdam durumları gibi konulara ilişkin çıkarılacak

istatistikler gibi. Bu istatistikler, herkesin yararlanabilmesi açısından görselliğe önem verilerek paylaşılmalıdır.

2.6.16 Okul Başarısı Hakkında İlgilileri Bilgilendirme

Okul müdürü, öğrencilerin neleri bilmesi ve/veya öğrenmesi gerektiği konusunda öğretmen ve velileri bilgilendirmelidir. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili olarak yapılacak araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucu elde edilecek verileri ve sonuçları, öğretmen, öğrenci ve velilere ulaştırabilmelidir. Sonra da söz konusu ilgililerle, başarı ya da başarısızlıkların nedenleri üzerinde tartışmalar yapılmalıdır. Buna göre de program, öğretim, değerlendirme gibi konularla ilgili yeni stratejiler, amaçlar, yöntemler belirlemelidir. Okul başarısı konusunda risk altındaki öğrenciler için ise ekstra öğrenme zamanı ayrılabilenmelidir.

2.6.17 Öğrenci Başarısının Tanınması ve Ödüllendirilmesi

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarısı için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir.

Örgütler, amaçlarını gerçekleştirirken değişik mekanizmalar kullanırlar. Bunlar arasında ödül, yaptırım, denetim, değerlendirme gibi mekanizmalar sayılabilir. Yönetimde yasal güç kullanımını asgariye indirerek sorumluluklara ağırlık veren örgütlerde doğrudan denetime daha az yer verilmekte, bunun yerine daha çok performansın değerlendirilmesine önem verilmektedir (Şişman,2004'den,Duke ve Stiggins, 1985). Öğrenciler, her şeyden önce akademik başarılarının okulun bütününden önce buldukları sınıfta tanınmasına ve bilinmesine ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle yönetici, sınıf ve okul içinde ödül sistemlerini uyumlaştırarak dengeli bir biçimde kullanmasını ağılamalıdır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1) Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili bir araştırma: Şişman (1997) İlköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini 5 boyutta incelemiştir. Bu boyutlar şunlardır.

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

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

2) İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman: Kaykanacı (2003) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman araştırmasında verilerin analizi sonunda, binanın eğitime hazırlanması; yönetim işlerini planlama; derslerin amacına uygun olarak yürütülmesini sağlama; başarıyı değerlendirme; öğrenci kayıt kabul ve devam işleri; personele

uygun çalışma ortamı hazırlama; iş bölümü yapma; büro işleri; okul-aile işbirliği; okulu çevreye tanıtmaya, pek çok derecede önemli ve çok zaman alan işler olarak bulunmuştur. Okul müdürlerinin zamanlarını eğitim ve öğretime daha az ayırdıkları görülmüştür.

3) İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği:

Can (2007) ilköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği konulu araştırmasında gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni öğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olamadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıkları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim programlarını geliştirme ve uygulama yeterliklerinden okulun amaçlarını öğretmenlerle paylaşabilme, okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planları hazırlama, programların uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini yapabilme yeterliklerinin bulunduğu ancak bunların geliştirilmesi gerekliliği sonuçları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM IV

4.1 YÖNTEM

4.1.1 Örneklem

Öğretim Programları Yönetimi Ölçeği'nin, Türk öğretmenler üzerinde uygulanması planlandığından bu çalışmanın kuramsal evreni Türk öğretmenleridir. Ancak, çalışmanın çalışılabilir evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evren içerisinde kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2007–2008 öğretim yılında 191 öğretmen ölçek çalışmasının geçerlik ve güvenirlik analizleri için çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin, 143'ü (%74,9) kadın 48'i (%25,1) erkektir. 19-25 yaş aralığında olanların sayısı 2 (%1), 26-30 yaş aralığında olanların sayısı 21 (%11), 31-40 yaş aralığında olanların sayısı 88 (%46,1) ve 41 yaş üzeri olanların sayısı 80 (%41,9) dir. 1-5 yıl süreleri içerisinde çalışanların sayısı 18(%9,4), 6-10 yıl süreleri içerisinde çalışanların sayısı 41 (%21,5), 11-15 yılları arasında çalışanların sayısı 42(%22), 16-20 yılları arasında çalışanların sayısı 40 (%20,9), 21-25 yılları arasında çalışanların sayısı 15(%7,9), 25 yıl ve üzeri çalışanların sayısı 35(%18,33) dür.

Ayrıca İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşan evren içerisinde kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2007-2008 öğretim yılında 25 öğretmen, ölçek çalışmasının güvenirlik analizleri için iki hafta arayla, 2 kez gönüllü olarak katılmışlardır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin 19-25 yaş aralığında olanların sayısı 1 (%4), 26-30 yaş aralığında olanların sayısı 7 (%28), 31-40 yaş aralığında olanların sayısı 11 (%44), 45 yaş üzeri olanların sayısı 6 (%24) dir. 1-5 yıl süreleri içerisinde çalışanların sayısı 6 (%24), 6-10 yıl üzerinde çalışanların sayısı 5 (%20), 11-15 yılları arasında çalışanların sayısı 4(%16), 16-20 yılları arasında çalışanların sayısı 6 (%24), 21-25 yılları arasında çalışanların sayısı 3 (%12), 25 yıl ve üzeri çalışanların sayısı 1(%4) dür.

4.1.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmada Eğitim programları yönetim ölçeğinin formu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin uygulama süresi on ile onbeş dakika arasında değişmektedir. Ölçek formu ise EK 1’de ayrıntıları ile verilmiştir.

4.1.3 İşlem

Öğretim Programları Yeterliliği İle İlgili Ölçeğin Geliştirilmesi.

Bu çalışma, eğitim programlarının yönetimi konusunda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerinin ölçülmesine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada çok boyutlu bir yaklaşım izlenerek, yönetim faaliyetlerinin eğitim programlarının kapsamı dikkate alınarak geliştirilmiştir. İlgili literatür taraması yapılarak belirlenen 4 faktöre göre maddeler yazılmıştır. Maddeler yazılırken program yapısı, programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yerine getirilmesi gereken yönetsel faaliyetlerden yararlanılmıştır. Eğitim programları ile ilgili yönetici yeterlilikleri ölçeğinde bulunan 4 faktör aşağıda verilmiştir. Bunlar;

Öğretim Programlarının Uygulama Öncesi İle İlgili Boyutlar: Eğitim programların uygulanmasında etkin rol oynayacak olan okul yöneticilerinin uygulama öncesinde yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Uygulanacak eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi için programın uygulamasında gereken ortamı oluşturması beklenmektedir (Demirel, Ankara 1998 s.151).

Öğretim Programlarının Yapısı Boyutları: Okul yöneticilerinin uygulanacak programın başarısı için, programın öğeleri, yaklaşımı kısacası programın yapısı konusunda genel bilgi sahibi olması gerekmektedir.(Demirel, Ankara 1998 s.151)

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

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

Öğretim programları yeterliliği ile ilgili müdür yeterlilikleri ölçeği geliştirirken mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin mantıksal geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Ölçek başlangıçta 43 maddeden oluşmaktaydı. Yapılan faktör analizi sonucunda, belirlenen 4 faktörün herhangi birine ait ağırlığı 0,30 un üstünde yer almayan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 191 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Adayların, kapsam geçerliği tamamlanmış olan *Türkçe formu Hiçbir Zaman, Nadiren, Genellikle, Her zaman* olmak üzere 4'lü likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde ayırt ediciliği için madde-toplam ve madde-kalan değerlerini belirlemek amacıyla *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi*, %27'lik alt-üst grup madde puanlarının karşılaştırılmasında ise *bağımsız grup t-testi* kullanılmıştır.

Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine 43 madde ile başlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 4 alt ölçekte toplanmıştır. Ayrıca 43 maddeye faktör analizi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin 4 alt ölçekte yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca ölçeğin alt ölçeklerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile alt ölçekleri arasındaki korelasyonların tespitinde ise *Pearson çarpım momentler korelasyon analizi* kullanılmıştır. Ölçeğin iç güvenirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için; ölçeğin iç tutarlığı Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Son olarak ölçeğin kararlılık katsayısının saptanması amacıyla test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 15.0 programı kullanılmıştır.

BÖLÜM V

5.1 Bulgular ve Yorum

5.1.1 Geçerlik & Güvenirlik Bulguları

Ölçekte yer alan madde ölçütlerinin özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla 191 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .217 ile .836 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .173 ile .824 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Tablo 1’de tüm maddelerin madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları verilmiştir.

TABLO 1

Öğretim programlarının yeterliliği Ölçeğinin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam		Madde-Kalan		Madde No	Madde-Toplam		Madde-Kalan	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
MADDE 1	0,521	0,000	0,493	0,000	MADDE 23	0,637	0,000	0,612	0,000
MADDE 2	0,426	0,000	0,402	0,000	MADDE 24	0,731	0,000	0,712	0,000
MADDE 3	0,657	0,000	0,634	0,000	MADDE 25	0,544	0,000	0,512	0,000
MADDE 4	0,217	0,000	0,173	0,000	MADDE 26	0,627	0,000	0,603	0,000
MADDE 5	0,608	0,000	0,587	0,000	MADDE 27	0,650	0,000	0,628	0,000
MADDE 6	0,388	0,000	0,341	0,000	MADDE 28	0,732	0,000	0,717	0,000
MADDE 7	0,648	0,000	0,626	0,000	MADDE 29	0,737	0,000	0,718	0,000

MADDE 8	0,702	0,000	0,682	0,000	MADDE 30	0,412	0,000	0,378	0,000
MADDE 9	0,666	0,000	0,644	0,000	MADDE 31	0,574	0,000	0,548	0,000
MADDE 10	0,711	0,000	0,692	0,000	MADDE 32	0,614	0,000	0,588	0,000
MADDE 11	0,704	0,000	0,683	0,000	MADDE 33	0,683	0,000	0,663	0,000
MADDE 12	0,409	0,000	0,371	0,000	MADDE 34	0,594	0,000	0,568	0,000
MADDE 13	0,528	0,000	0,498	0,000	MADDE 35	0,704	0,000	0,683	0,000
MADDE 14	0,416	0,000	0,373	0,000	MADDE 36	0,589	0,000	0,561	0,000
MADDE 15	0,479	0,000	0,449	0,000	MADDE 37	0,693	0,000	0,672	0,000
MADDE 16	0,401	0,000	0,360	0,000	MADDE 38	0,573	0,000	0,544	0,000
MADDE 17	0,503	0,000	0,471	0,000	MADDE 39	0,595	0,000	0,695	0,000
MADDE 18	0,763	0,000	0,746	0,000	MADDE 40	0,586	0,000	0,576	0,000
MADDE 19	0,745	0,000	0,730	0,000	MADDE 41	0,697	0,000	0,676	0,000
MADDE 20	0,836	0,000	0,824	0,000	MADDE 42	0,569	0,000	0,543	0,000
MADDE 21	0,343	0,000	0,305	0,000	MADDE 43	0,676	0,000	0,655	0,000
MADDE 22	0,722	0,000	0,702	0,000					

N= 191

Ölçek maddelerinin, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla; ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucuna ve ALT %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız grup t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için $p < .01$ düzeyinde manidar bir fark vardır. Böylelikle ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir. Tablo 2'de tüm maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir.

TABLO 2

Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerinin Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Maddeler		X	SS	t	p	Maddeler		X	SS	t	p
MADDE 1	ÜST %27	4,00	,000	-17,958	0.00	MADDE 23	ÜST %27	4,00	,000	-22,556	0.00
	ALT %27	2,48	,610				ALT %27	2,21	,572		
MADDE 2	ÜST %27	4,00	,000	-18,424	0.00	MADDE 24	ÜST %27	4,00	,000	-33,591	0.00
	ALT %27	2,87	,444				ALT %27	2,10	,409		
MADDE 3	ÜST %27	4,00	,000	-19,155	0.00	MADDE 25	ÜST %27	4,00	,000	-16,211	0.00
	ALT %27	2,35	,623				ALT %27	2,27	,770		
MADDE 4	ÜST %27	4,00	,000	-41,021	0.00	MADDE 26	ÜST %27	4,00	,000	-18,796	0.00
	ALT %27	1,83	,382				ALT %27	2,37	,627		
MADDE 5	ÜST %27	4,00	,000	-20,432	0.00	MADDE 27	ÜST %27	4,00	,000	-21,925	0.00
	ALT %27	2,60	,495				ALT %27	2,33	,550		
MADDE 6	ÜST %27	4,00	,000	-34,987	0.00	MADDE 28	ÜST %27	4,00	,000	-17,389	0.00
	ALT %27	1,60	,495				ALT %27	2,67	,550		
MADDE 7	ÜST %27	4,00	,000	-19,555	0.00	MADDE 29	ÜST %27	4,00	,000	-25,730	0.00
	ALT %27	2,44	,574				ALT %27	2,10	,534		
MADDE 8	ÜST %27	4,00	,000	-18,607	0.00	MADDE 30	ÜST %27	4,00	,000	-16,219	0.00
	ALT %27	2,33	,648				ALT %27	2,38	,718		
MADDE 9	ÜST %27	4,00	,000	-24,304	0.00	MADDE 31	ÜST %27	4,00	,000	-16,491	0.00
	ALT %27	2,25	,519				ALT %27	2,37	,715		
MADDE 10	ÜST %27	4,00	,000	-21,007	0.00	MADDE 32	ÜST %27	4,00	,000	-15,892	0.00
	ALT %27	2,37	,561				ALT %27	2,37	,742		
MADDE 11	ÜST %27	4,00	,000	-26,606	0.00	MADDE 33	ÜST %27	4,00	,000	-18,146	0.00
	ALT %27	2,15	,500				ALT %27	2,40	,634		
MADDE 12	ÜST %27	4,00	,000	-19,116	0.00	MADDE 34	ÜST %27	4,00	,000	-21,314	0.00
	ALT %27	2,04	,740				ALT %27	2,21	,605		
MADDE 13	ÜST %27	4,00	,000	-20,256	0.00	MADDE 35	ÜST %27	4,00	,000	-16,778	0.00
	ALT %27	2,21	,637				ALT %27	2,35	,711		
MADDE 14	ÜST %27	4,00	,000	-32,684	0.00	MADDE 36	ÜST %27	4,00	,000	-29,732	0.00
	ALT %27	1,67	,513				ALT %27	2,00	,485		
MADDE 15	ÜST %27	4,00	,000	-18,983	0.00	MADDE 37	ÜST %27	4,00	,000	-15,111	0.00
	ALT %27	2,31	,643				ALT %27	2,38	,771		
MADDE 16	ÜST %27	4,00	,000	-20,459	0.00	MADDE 38	ÜST %27	4,00	,000	-20,861	0.00
	ALT %27	1,94	,725				ALT %27	2,15	,638		

MADDE 17	ÜST %27	4,00	,000	-16,447	0.00	MADDE 39	ÜST %27	4,00	,000	-34,987	0.00
	ALT %27	2,33	,734				ALT %27	1,60	,495		
MADDE 18	ÜST %27	4,00	,000	-21,025	0.00	MADDE 40	ÜST %27	4,00	,000	-16,111	0.00
	ALT %27	2,12	,646				ALT %27	2,58	,637		
MADDE 19	ÜST %27	4,00	,000	-20,249	0.00	MADDE 41	ÜST %27	4,00	,000	-19,155	0.00
	ALT %27	2,63	,486				ALT %27	2,35	,623		
MADDE 20	ÜST %27	4,00	,000	-21,089	0.00	MADDE 42	ÜST %27	4,00	,000	-19,155	0.00
	ALT %27	2,31	,579				ALT %27	2,35	,623		
MADDE 21	ÜST %27	4,00	,000	-18,972	0.00	MADDE 43	ÜST %27	4,00	,000	-15,449	0.00
	ALT %27	2,19	,687				ALT %27	2,50	,700		
MADDE 22	ÜST %27	4,00	,000	-16,852	0.00						
	ALT %27	2,23	,757								

$N= 52+52=104$, $SD= 102$

Faktör analizi, veriler arasındaki ilişkilere dayanarak, verilerin daha manidar ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli bir istatistiksel analiz türüdür. Amaç esas olarak değişkenler arasındaki karşılıklı bağımlılığın kökenini araştırmaktadır (bkz. Bryman & Cramer, 1997; Kangwa & Olubodun, 2003; Dennis & Winston, 2004; Wang & Ahmed, 2004). Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.915 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonuçları ile açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Faktör analizi bir ölçeğin maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Böylece maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Faktör analizi bir ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılır (bk. Balcı, 2000; Bryman & Cramer, 1997; Turgut & Baykul, 1992). Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizine 43 madde ile başlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 4 alt ölçekte toplanmıştır. Elde edilen faktör yükleri .377-.765 arasında değişmektedir. Ayrıca 43 maddeye faktör analizi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin 4 alt ölçekte yüksek faktör

yüküne sahip olduğu görülmüştür. Birinci alt ölçek olan ve 12 maddeden oluşan *öğretim programlarının uygulanması öncesi, okul yöneticilerinin, programların uygulamaya başlamadan önce programın öngördüğü düzenlemeler konusunda (Yıllık planlar, eğitim durumları, materyal, bilgi akışı vb)*yönetmelik faaliyetleri içermektedir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak *programların diğer disiplinlerle işbirliğine yönelik ortak faaliyetler planlamamıza destek verir.* Gösterilebilir. İkinci alt ölçek olan ve 4 maddeden oluşan *öğretim programlarının yapısı yöneticilerin genel olarak program yapısı ile ilgili yönetmelik faaliyetlerini içermektedir.*, Bu alt ölçeğe ait maddelere örnek olarak *programlarda yer alan bilgi, beceri ve tutumları bizlerle birlikte inceler.* Gösterilebilir.

Üçüncü alt ölçek olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarının uygulama süreci,* programların uygulama sürecinde yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir. Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak *programların uygulanmasıyla ilgili sorunlara bizlerle birlikte çözüm önerileri getirir.* Gösterilebilir. Dördüncü alt ölçek olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarının değerlendirme boyutu ,programın uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir.*Bu ölçeğe ait maddelere örnek olarak Programların değerlendirilmesinde ortaya çıkan eksikliklere yönelik yeni planlamaların yapılması çalışmalarını koordine eder. Gösterilebilir. Tablo 3’de açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen alt ölçekler ve faktör yük değerleri verilmiştir.

TABLO 3

Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler				
Madde No	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü
S26	,765			
S34	,757			
S28	,747			
S22	,743			
S27	,724			
S38	,718			
S35	,704			
S23	,694			
S37	,694			
S24	,663			
S11	,647			
S18	,620			
S36	,578			
S32		,756		
S43		,691		
S31		,690		
S42		,687		
S33		,652		
S7		,650		
S41		,646		
S10		,602		
S3		,597		
S13			,763	
S21			,762	
S12			,710	
S39			,662	
S25			,631	
S30			,612	
S6			,590	
S20			,406	

S4	,377
S16	,720
S14	,656
S15	,564
S40	,482

Faktör analizinde kullanılan *Temel Bileşenler Analizi* ve buna paralel olarak yapılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda ölçekte bulunan maddelerin 4 alt ölçekte toplandığı görülmüştür. 4 alt ölçekte toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 12'dir. Literatürde faktör analizi çalışmalarında yüklerinin toplam varyansı açıklama oranının alt sınırını %40 olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994). Alt ölçeklerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları Tablo 4'de görüldüğü üzere sırasıyla (i) 6,04 ve 17,26 (ii) 5,59 ve 15,98, (iii) 4,49 ve 12,84, (iv) 2,88 ve 8,25 dir.

TABLO 4

Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği Alt Ölçeklerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri

Alt Ölçekler	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA ÖNCESİ	6.04	17.26
2) ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPISI	5.59	15.98
3) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA SÜRECİ	4.49	12.84
4) ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRME SÜRECİ	2.88	8.25
TOPLAM	19.02	54.35

Ölçek alt ölçeklerinin arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar .526 ile .723 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan *öğretim programları uygulama öncesi* alt ölçeği için toplam puan 3,1563 (SS=.58), *Öğretim programları yapısı* alt ölçeği için 3,2536 (SS=.57), *Öğretim programları uygulama süreci* alt ölçeği için 3,1257 (SS=.55), *Değerlendirme* alt ölçeği için 3,2775 dir (SS=.63). Tablo 5’de tüm alt ölçeklerin ortalama, standart sapma ve birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir

TABLO 5

Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği Alt Ölçeklerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	X	SS	1	2	3	4
1) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA ÖNCESİ	3,1563	,58086	1			
2) ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPISI	3,2536	,57321	,629(**)	1		
3) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA SÜRECİ	3,1257	,55460	,453(**)	,559(**)	1	
4) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME SÜRECİ	3,2775	,63264	,455(**)	,449(**)	,454(**)	1

Ölçeğin iç güvenilirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için; ölçeğin iç tutarlığı Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Öğretim programları uygulama öncesi .79 , Öğretim Programlarının Yapısı; .78, Öğretim Programlarının Uygulama Süreci.73, Öğretim

programları değerlendirme Süreci .69, genel olarak .87 hesaplanmıştır.Tablo 6'da tüm alt ölçeklerin iç güvenirlik katsayıları gösterilmiştir.

TABLO 6

Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeğinin iç güvenirlik katsayıları

Alt Ölçekler	
1) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA ÖNCESİ	.79
2) ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPISI	.78
3) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA SÜRECİ	.73
4) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME SÜRECİ	.69
TOPLAM	.87

Ölçeğin bir diğer güvenirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test-tekrar-test yöntemidir. Bu yöntemde iki test arasındaki zaman aralığı hakkında kesin bir kural olmamaktadır. Bu çerçevede ölçek evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşan, kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen, 25 öğretmene iki hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen korelasyon katsayıları .642 ile .801 arasında ve istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Tablo 6'da tüm alt ölçeklerin test-tekrar-test korelasyon katsayıları verilmiştir.

TABLO 7

Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği Test-Tekrar-Test Katsayısını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	1	2	3	4
1) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA ÖNCESİ	.741**			
2) ÖĞRETİM PROGRAMLARININ YAPISI		.801**		
3) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI UYGULAMA SÜRECİ			.642**	
4) ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME SÜRECİ				.794**

$N=34$, ** $p<.01$

BÖLÜM VI

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma 191 öğretmenden oluşan örneklem grubu üzerinde Öğretim Programları Yeterliliği Ölçeğinin geliştirilmesini içermektedir. Çalışma 11 işlemde oluşturulmuştur. 1. Ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi 2. Ölçeğin maddelerinin yazımı 3. Ölçeğin uygulaması 4. Ölçeğinin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi 5. Ölçek Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerinin Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-testi. 6. Ölçeğinin Faktör Analizi. 7. Alt Ölçeklerinin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Özdeğerleri. 8. Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi. 9. Maddelerin çıkarılması 10. Ölçeğin iç güvenirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için; ölçeğin iç tutarlığı Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. 11. Test-Tekrar-Test Katsayısını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi incelenmesi işlemleridir.

Ölçeğin alt boyutları, öğretim programının öğeleri, program geliştirme aşamaları ve eğitim yönetimi planlamaları incelenerek 4 boyuttan oluşturulmuştur. Bu boyutlar; Öğretim programları uygulama Öncesi, Öğretim Programlarının Yapısı, Öğretim Programlarının Uygulama süreci, Öğretim Programlarının Değerlendirme Sürecidir. Ölçeğin madde yazım aşamasında, alt boyutlarda incelenen literatür araştırmaları ile birlikte, eğitim programları ve yönetimi, eğitim yönetimi ve eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dalı akademisyenlerinin ve özel okullarda çalışan eğitim uzmanlarının görüşlerine başvurularak 43 madde yazılmıştır. Öğretim Programları Yeterliliği Ölçeği'nin uygulamasına, evreni İzmir ili Bornova ilçesindeki öğretmenlerden oluşan ve içerisinden kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen 2007–2008 öğretim yılında 191 öğretmen ölçek çalışmasının geçerlik ve güvenirlik analizleri

için çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .217 ile .836 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Madde-kalan korelasyonlarında ise elde edilen korelasyonlar .173 ile .824 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Ölçek maddelerinin, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla; ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucuna ve ALT %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız grup t-testi sonucunda maddelerden elde edilen puanların üst ve alt grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için $p < .01$ düzeyinde manidar bir fark vardır. Böylelikle ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.915 ve Bartlett ($p < .01$) test analizleri sonuçları ile açıklayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Faktör analizi bir ölçeğin maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Böylece maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Faktör analizi bir ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılır (bk. Balcı, 2000; Bryman & Cramer, 1997; Turgut & Baykul, 1992). Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür (Büyüköztürk, 2002). Açıklayıcı faktör analizine 43 madde ile başlanmıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 4 alt ölçekte toplanmıştır. Elde edilen faktör yükleri .377-.765 arasında değişmektedir. Ayrıca 43 maddeye faktör analizi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin 4 alt ölçekte yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Birinci alt ölçek olan ve 12 maddeden oluşan *öğretim programlarının uygulanması öncesi, okul yöneticilerinin, programların uygulamaya başlamadan önce programın öngördüğü düzenlemeler konusunda (Yıllık planlar, eğitim durumları, materyal, bilgi akışı vb)*yönetmelik faaliyetleri içermektedir. İkinci alt ölçek olan ve 4 maddeden oluşan *öğretim programlarının yapısı yöneticilerin genel olarak program yapısı ile ilgili yönetmelik faaliyetlerini içermektedir.*,

Üçüncü alt ölçek olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarını uygulama süreci*, programların uygulama sürecinde yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir. Dördüncü alt ölçek olan ve 9 maddeden oluşan *öğretim programlarının değerlendirme boyutu*, *programın uygulama sürecinde ve sonunda yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygunluğu ve çeşitliliği konusunda yöneticilerden beklenen davranışları içermektedir*. Ölçek alt ölçeklerinin arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar .526 ile .723 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan *Öğretim programları uygulama öncesi* alt ölçeği için toplam puan 3,1563 (SS=.58), *Öğretim programları yapısı* alt ölçeği için 3,2536 (SS=.57), *Öğretim programları uygulama süreci* alt ölçeği için 3,1257 (SS=.55), *Değerlendirme* alt ölçeği için 3,2775 dir (SS=.63). Yapılan bu analizler sonucunda, hiçbir alt boyuta yerleştirilemeyen 9 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin bir diğer güvenilirlik incelemesi kararlılık anlamına gelen test-tekrar-test yönteminin uygulanmasıdır. Bu çerçevede kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen, 25 öğretmene iki hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen korelasyon katsayıları .642 ile .801 arasında ve istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

Yapılan bütün bu analizlerin sonucu *Öğretim Programları Yeterliliği Ölçeği*'nin kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu ölçek eğitim yöneticilerinin, öğretim programlarını yönetme yeterliliklerini ölçmek amacıyla kullanılabilir.

Öneriler

Geliştirilen bu ölçek;

- MEB bağlı TTK tarafından geliştirilen, eğitim programlarının uygulaması ile ilgili dönüt almak için,
- Program değerlendirme çalışmalarında veri elde etmek için,
- Devlet ve özel okullarda yöneticilerin performanslarını ölçmek için,
- Okulların TKY çalışmaların eğitim programları ile ilgili boyutunda,
- Eğitim yöneticilerinin eğitim programları konusunda verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriğini belirlemek amacıyla kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K(1995) *Etkili Öğrenme ve Öğretme* İzmir: Buca
- Bacanlı, H(1999) *Gelişim ve Öğrenme* Ankara: Nobel Yayıncılık
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık Ltd.
- Başar, H(1998) *Eğitim Denetçisi* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ.E(2006) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* Ankara: Ekinoks Yayınları Bilen, M(1996) *Plandan Uygulamaya Öğretim* Ankara: Aydan Web Tesisleri
- Bursalıoğlu, Z(2005) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyükköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Celep, C, Çetin,B(2003) *Bilgi Yönetimi* Ankara: Anı Yayıncılık Terzi, A.R(2000) *Örgüt Kültürü* Ankara :Nobel Yayın
- Çelik, U(1999) *Eğitimsel Liderlik* Ankara: Pegem
- Demirel, Ö(1998) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi
- Demirel, Ö(1998) *Genel Öğretim Yöntemleri* Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi
- Dennis, R., & Winston, B. (2003). A factor analysis of Page and Wong's servant leadership instrument. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(8), 455-459.
- Ekinci, Y(1992) *Makaleler* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Erden, M, Fidan, N(1993) *Eğitime Giriş* Ankara : Hacettepe Üniversitesi
- Erden, M, Fidan(1998) *Eğitimde Program Değerlendirme* Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdoğan,İ(1998) *Öğrenme ve Öğretme* Ankara:Pegem Yayıncılık
- Erdoğan,İ(2000) *Eğitim ve Okul Yönetimi* İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Ergin, A(1998) *Öğretim Teknolojisi İletişim* Ankara: Anı Yayıncılık
- Ertürk, S(1998) *Eğitimde Program Geliştirme* Ankara: Meteksan
- Fidan, N(1996) *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme* Ankara: Alkım Yayıncılık

- Gürsel, M ve Diğerleri(2002) *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem
- Kangwa, J., & Olubodun, J. (2003). A factor approach to analysis of home maintenance outcomes and attributes of management successes in the owner-occupied sector. *Structural Survey*. 21(4), 158-171.
- Kaya, YK(1993) *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Türkiye'deki Uygulama* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kaya, Z(2005) *Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme* Ankara: Pegem
- Özdemir,S(1998) *Örgütsel Yenileşme* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Rıza, E.T(2000) *Eğitim teknolojileri Uygulama ve Materyal Geliştirme* İzmir: Anadolu Matbacılık
- Senemoğlu, N(1998) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* Ankara: Özsen Matbacılık
- Sönmez,V(1983) *Eğitim Felsefesi* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Şişman, M(2004) *Öğretim Liderliği* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tan,Ş ve Diğerleri(2002) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* Ankara: Anı Yayıncılık
- Tengilimoğlu,D ve Diğerleri(2003) *Zaman Yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Varış; F(1975) *Eğitimde Program Geliştirme* Ankara: Alkım
- Wang, L. C., & Ahmet, P. K. (2004). The development and validation of the organizational innovativeness construct using confirmatory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*, 7(4), 303-313.

EK 1 Öğretim Programlarının Yeterliliği Ölçeği

Sayın öğretmen arkadaşlar;

Bu ölçek, eğitim kurumlarında var olan yöneticilerin, eğitim programlarının yönetiminde göstermiş olduğu performansı belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Sizlerden beklenen, çalıştığınız okul müdürünüzün davranışlarını düşünerek her bir maddenin karşısındaki size uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Her madde için 4 seçenek oluşturulmuştur. Bunlar; *HİÇBİR ZAMAN*, *NADİREN*, *GENELLİKLE*, *HER ZAMAN* dir. Anketimize katıldığınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

CİNSİYETİNİZ?	YAŞINIZ?	KIDEMİNİZ
K ()	19-25 ()	1-5 YIL ()
E ()	26-30 ()	6-10 YIL ()
	31-40 ()	11-15 YIL ()
	41+ ()	16-20YIL ()
		21-25YIL ()
		25 YIL VE ÜSTÜ ()
MÜDÜRÜNÜZÜN CİNSİYETİ:	MÜDÜRÜNÜZÜN BULUNDUĞUNUZ	
K ()	OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	
E ()	1-5 YIL ()	
	6-10 YIL ()	
	11-15 YIL ()	
	16-20YIL ()	

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

Maddeler	SORULAR	HER ZAMAN	GENELLİKLE	NADİREN	HIÇ BİR ZAMAN
	durumlarını belirlemek için uygulama ve değerlendirme yapılması konusunda planlamalar yapar.				
19	Programda yer alan kazanımların ve becerilerin etkililiğinin ölçülmesi çalışmalarını planlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Programlarda yer alan kazanımlar ve temel beceriler doğrultusunda öğrenme ortamı oluşturmamız konusunda çalışmalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Programlarda yer alan kazanımlar ve becerilere ilişkin gerçekleştirilecek okul dışı eğitim faaliyetlerimize destek vermez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Programların uygulanmasıyla ilgili sorunlarımız hakkında bilgi alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	"Programlara ilişkin gerçekleşen öğrenme ve öğretme etkinlikleri daha iyi nasıl olabilir?" Sorusuna ilişkin arge çalışması yapılmasını koordine eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Öğrenme etkinlikleri hazırlarken öğrencinin bireysel özelliklerini (ilgi, ihtiyaç, beklenti vb.) dikkate almamız konusunda yönlendirmeler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Programda yer alan kazanımları ve becerileri kazandırırken yaşamla ilişkilendirmelerimiz konusunda yönlendirmeler yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Uygulanan programlar arasında bütünlüğün kurulması için ilgili kişi ve birimlerle paylaşım faaliyetleri düzenlenmesini koordine eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Programlarla ilgili araç ve gereçlerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine bizlerle birlikte aktif olarak katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Programlarda belirtilen becerilerin ve kazanımların eksikliklerine ilişkin düzenlemeler yapılması konusunda çalışmalar planlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Programın gerektirdiği okul dışı eğitim faaliyetlerimizin planlamalarına katılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Uygulama öncesi zaman yönetimi planlamamızı dikkate almaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Programları uygulama öncesinde düzenli bir okul çevresi yaratmak için çalışmalar planlar.(Veliler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. işbirliği)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Programlara uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri seçmemize ve oluşturmamıza önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ders programlarının takvimi oluşturulurken programların diğer disiplinlerle içeriksel paralelliğinin göz önünde bulundurulması konusunda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Maddeler	SORULAR	HER ZAMAN	GENELLİKLE	NADİREN	HIÇ BİR	ZAMAN
34	yönlendirmelerde bulunur. Programların diğer disiplinlerle işbirliğine yönelik ortak faaliyetler planlamamıza destek verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>