



**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI PROGRAMI VE ULUSLARARASI
BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMININ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM YÖNETİMİ BECERİLERİ
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Köksal Öztürk

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Köksal
Soyadı : Öztürk
Bölümü : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Milli Eğitim Bakanlığı Programı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Okul Yöneticilerinin Program Yönetimi Becerileri Açısından Karşılaştırılması

İngilizce Adı : Comparison of Ministry of National Education Program and the International Baccalaureate Diploma Program in terms of Program Management Skills of School Principals

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Köksal ÖZTÜRK

İmza :



JÜRİ ONAY SAYFASI

KÖKSAL ÖZTÜRK tarafından hazırlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Programı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Okul Yöneticilerinin Program Yönetimi Becerileri Açısından Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

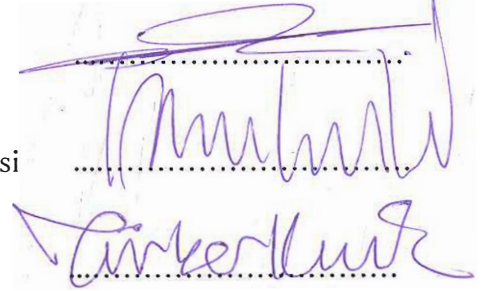
Eğitim Yönetimi ABD, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN

Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Türker KURT

Eğitim Yönetimi ABD, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 11/02/2020

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde ve çalışmanın her aşamasında tüm yoğunluğuna rağmen değerli katkılarını ve gürüşlerini hiçbir zaman esirgemeyen tez danıőmanım sayın Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e, en zor anlarımda yanımda olan ve gerek akademik gerekse psikolojik anlamda destek olan sevgili eőim Nilüfer ÖZTÜRK'e, araştırma sürecinde akademik ve manevi desteklerinden dolayı kadim dostum Dr. Öğretim Üyesi Bilal KARACA'ya, veri toplama aşamasında çalışmaya katkı olması maksadıyla büyük kolaylık sağlayan okul müdürlerine, katkıda bulunabilmek için elinden geleni yapan çok değerli öğretmenlerimize ve çalışmada küçük büyük desteği olmuş isimlerini sayamadığım herkese katkılarından dolayı teşekkür ederim.

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI PROGRAMI VE ULUSLARARASI
BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMININ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM YÖNETİMİ BECERİLERİ
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Köksal Öztürk
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ŞUBAT, 2020**

ÖZ

Eğitim programları bir okulda eğitim sürecinin yol haritalarıdır. Türkiye’de merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarının yanında uluslararası geçerliliği olan bazı eğitim programları da MEB tarafından kabul görecektir şekilde bazı devlet okulları ve özel okullarda uygulanmaktadır. Bu araştırmada söz konusu programlardan biri olan ve kanunen MEB’in kabul ettiği Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programının lise düzeyindeki okullarda okul yöneticilerinin program yönetimi becerileri açısından oluşturduğu etkinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Tarama modeli uygulanan bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde nicel türden değerlendirme kapsamında Demiral (2009) tarafından geliştirilen “Program Liderliği Analiz Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Program Değerlendirme Formu” okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanarak veriler korelasyonel bir şekilde değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda Uluslararası Bakalorya Diploma Programı uygulayan okullardaki okul yöneticilerinin program liderliği rollerini MEB programı uygulanan okul yöneticilerine göre Öğretmenlerin yönlendirilmesi, öğrenci gelişiminin takibi ve finansal kaynakların etkin kullanımını alt boyutlarında daha üst düzeyde yerine getirdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında okul yöneticilerinin uygulamada faydalanabileceği çıkarımlar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim programları, program yönetimi, program türleri
Sayfa Adedi : 102
Danışman : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

**COMPARISON OF MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
PROGRAM AND THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE
DIPLOMA PROGRAM IN TERMS OF PROGRAM MANAGEMENT
SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS**

(M.S. Thesis)

Köksal Öztürk

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

FEBRUARY, 2020

ABSTRACT

Educational programs are the road maps of education process in the schools. In Turkey, there are several other program types that are legally approved by the Ministry of Education (MoE) and used by both public and private schools beside the national educational programs which are centrally prepared by MoE. In this research, the effects of one of those program types; International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) together with MoE education program on the management skills of school principals are tried to be analyzed on high school level. The research is designed as a correlational survey model and the “Program Leadership Analysis Scale” prepared by Demiral and Program Evaluation Form are used to obtain data from the teachers and school principals. The results of the surveys are analyzed in a correlational perspective. It is found out as a result of the research that the school principals who work in the schools which apply the IBD Program perform the program management skills on a higher level than those who work in the schools which uses the national education program prepared by the MoE. The differences are in all dimensions of the scales including the effective guidance of teachers, monitoring the student development and using the financial resources effectively. Inferences that can be utilized by school principals are made within the light of the findings.

Key Words : Educational programs, program management, program types,

Page Number : 102

Supervisor : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	3
Problem Cümlesi.....	4
Alt Problemler.....	5
Çalışmanın Önemi.....	5
Çalışmanın Sayıtları	7
Çalışmanın Sınırlılıkları	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Eğitim Programı ve Yönetimi	9
MEB Programı	20

MEB Programının Yönetimi	21
Ülkemizde Uygulanan Diğer Eğitim Programı Türleri.....	24
Uluslararası Bakalorya Diploma Programı.....	26
UBD Programının Yönetimi	30
BÖLÜM III	33
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
BÖLÜM IV	43
YÖNTEM.....	43
Araştırmanın Modeli	43
Çalışma Evreni	43
Veri Toplama Aracı	44
Verilerin Toplanması.....	45
Verilerin Analizi.....	45
Ölçek Güvenirlik ve Geçerliği.....	47
BÖLÜM V	52
BULGULAR VE YORUM.....	52
Bulgular.....	52
Okul Yöneticilerinin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Uygulanan Program Türü Arasındaki İlişki	52
Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Yönlendirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	54
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	57
Finansal Kaynakları Kullanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri..	60
Okul Yöneticilerinin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Okul yöneticilerinin Görüşleri.....	62

Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Program Değerlendirme Formu Maddelerinin Analizi.....	63
BÖLÜM VI	68
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	68
Tartışma.....	68
Öneriler	71
KAYNAKLAR.....	73
EKLER	79
Ek 1 Program Liderliği Analiz Anketi (Yönetici)	80
Ek 2 Program Liderliği Analiz Anketi (Öğretmen)	83
Ek 3 Program Değerlendirme Formu	86
Ek 4 Ölçek Kullanımı İçin İzin Talebi	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 <i>Program Liderliği Davranış Boyutlarına ve Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	47
Tablo 2 <i>Öğretmenleri Yönlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa Değerleri Analiz Sonuçları</i>	48
Tablo 3 <i>Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa Değerleri Analiz Sonuçları</i>	49
Tablo 4 <i>Finansal Kaynakları Kullanma Boyutu Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa Değerleri Analiz Sonuçları</i>	49
Tablo 5 <i>Boyutlar Arası Korelasyon Test Sonuçları*</i>	50
Tablo 6 <i>Faktör Analizi KMO ve Barlett's Test Sonuçları</i>	50
Tablo 7 <i>Faktör Analizi test sonuçları</i>	51
Tablo 8 <i>Program Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Boyutlar Arası Bağımsız Örneklem Test Sonuçları</i>	53
Tablo 9 <i>Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Yönlendirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	55
Tablo 10 <i>Okul Müdürlerinin Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurmaları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	58
Tablo 11 <i>Okul Müdürlerinin Finansal Kaynakları Kullanmaları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	60
Tablo 12 <i>Okul Yöneticilerinin Görüşleri ile Program Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 13 <i>Program Değerlendirme Formu Maddelerine İlişkin Analiz Sonuçları</i>	64

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AP	İleri Düzey Yerleştirme Programı
IGCSE	Uluslararası Orta Öğretim Sertifika Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
UBDP	Uluslararası Bakalorya Diploma Programı
UBO	Uluslararası Bakalorya Organizasyonu
UBP	Uluslararası Bakalorya Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmede okul yönetimine ve öğretmenlere çeşitli roller düşmektedir. Okulların idari ve öğretimsel anlamda yöneticisi olarak kabul edilen okul müdürlerinin okul içerisinde eğitim sürecini ve onun etrafında çevrelenen bileşenlerini etkili bir şekilde ele alması beklenmektedir. Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısına ve okul ortamına doğrudan veya dolaylı olarak katkısı bulunan eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi ve daha pek çok unsur bulunmaktadır (Şişman, 2016, s. 278). Eğitim programı öğrenciler tarafından edinilmesi hedeflenen kazanımların çeşitli düzenlemeler, yönergeler veya ders materyalleri yoluyla aktarılması ve eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmaları ihtiva edecek şekilde düzenlenen kılavuz olarak tanımlanabilir (Wiles, 2016, s. 2-3). Okul yönetiminin bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesi gibi hususları gerektirecek tüm idari faaliyetlerinin yanında öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan bilginin yapılandırılarak aktarılması olarak da ifade edilebilecek eğitim programını öncelikli olarak ele alması gerekmektedir (Morrison, 1995, s. 65-67). Bir okulun eğitim programının genel amacı nihai olarak hangi sonuçların (öğrenci öğrenmesinin) istenilir olduğunun ve hangi içeriğin öğretilmesi gerektiğinin ortaya koyulması ve okulun bütçesi gibi sınırlı kaynakların sınırsız bilgi kaynakları ile birlikte öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesidir (English, 1979, s. 409). Bir okulun yöneticisi genel anlamda idari işleyiş olarak okulun ihtiyaçlarını gören kişi konumunda olsa da asli görevlerinden birisi de okulda uygulanacak olan programın içeriğinin zenginleştirilmesi ve paydaşların beklentileri dikkate alınarak toplumun ihtiyacına göre işlenmesidir (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000, s. 7). Hallinger ve Murphy (1985) okul müdürlerinin öğretim sürecine liderlik etme rollerini; okulun misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma şeklinde üç ana başlıkta incelemiştir (s. 222). Öğretim programını yönetme başlığı genel olarak öğretim programının izlenmesi, değerlendirilmesi, koordine edilmesi ve öğrenci başarısının takibi

başlıkları ile ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim programının yönetilmesi boyutu; programın uygulanması kapsamında gerekli uyarımın sağlanması, öğretme ve öğrenmenin izlenmesi ve denetlenmesi ile öğrenci başarısının takibi gibi uygulamalarla okulun yönetiminin programın uygulanması sürecine aktif bir şekilde katılımını gerektirmektedir. Bu katılımın geleneksel anlamda okul yöneticilerinin kaynak sağlayıcı rolüne ilave olarak eğitim sürecinin tüm unsurlarını etkin bir şekilde kullanması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda okul yönetiminin eğitim programının uygulanması kapsamında öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşları (veliler, sivil toplum kuruluşları vs.) program yönetimi sürecine yeterli oranda dâhil edebildiği ölçüde programın gerçek amacına ulaşabileceği söylenebilir (Şişman 2014, s. 80-81).

Ülkemizde müfredat merkezi bir şekilde hazırlanarak her düzeyde okulun kullanımına sunulmaktadır. Milli çıkarlar ve hedefler doğrultusunda hazırlanan müfredat Talim ve Terbiye Kurulu tarafından askı sürecine çıkarılarak tüm paydaşların görüş ve önerilerinin alınması sonrasında Milli Eğitim Bakanlığınca okulların kullanımına sunulmaktadır (MEB, 2019). Okullarda eğitim programının uygulanması görevi okul yönetimi ve öğretmenlere verilmiştir (MEB, 2013, s. 32). Milli Eğitim Temel Kanunu ve diğer ilgili mevzuat eğitim programının uygulanması sürecinde okul yönetimine yardımcı olacak çeşitli kurullar kurulmasını, eğitim programının çevre ihtiyaçları ve teknolojik gelişmeler kapsamında sürekli yenilenmesini öngörmektedir (MEB, 2013, s. 32; 1973, s. 5103). Bu bağlamda merkezi olarak okullara sunulan Milli Eğitim Bakanlığı programının uygulanması aşamasında her okul kendi öğrenci ve çevre profiline uygun olarak müfredatın içeriğini zenginleştirebilme imkânına sahip olduğunu söylemek mümkündür (Bursalıoğlu, 2000, s. 39-42). Başka bir deyişle her okul müdürü ve öğretmen çevrenin sağladığı imkânlar ölçüsünde müfredatın etkinliğini artırıcı çalışmalar yapabilir. Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalar kapsamında okul yöneticilerinin eğitim programının yönetimi sürecinde rollerini yerine getirmeleri açısından elde edilen bulgulara göre genel anlamda bu rollerin yerine getirildiği (Demiral, 2009; İnandı ve Özkan, 2006; Şişman, 2014) ancak bazı durumlarda idari görevler ile çok fazla meşgul olan okul yöneticilerinin eğitim programına yeterince vakit ayıramadıkları (Bozkurt ve Aslanargun, 2015, s. 246) ve bu süreçte özellikle öğretmenlerin gelişimi, desteklenmesi ve yönlendirilmesi bakımından yeterliklerin daha alt düzeyde yerine getirildiği söylenebilir (Arın, 2006; Can, 2007).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanarak okullara sunulan eğitim programının yanında ulusal ve uluslararası olarak kabul gören ve birçok ülkede kullanılan çeşitli eğitim programları da uygulanmaktadır. Orta öğretim düzeyinde uygulanan uluslararası programlar

içerisinde sayıca daha fazla okulda uygulanması sebebiyle bu araştırmaya konu edinilen program türü Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'dır (UBDP). Farklı ülke kültürleri ve çevre profillerine adapte olabilecek şekilde ve uygulandığı toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilen UBD programının (Laurent ve Brennan, 2010, s. 198) uygulanması sürecinde MEB programının uygulanmasında olduğu gibi okul yöneticilerinin program yönetimi rollerini yerine getirmeleri açısından çeşitli liderlik özelliklerini kullandıklarının (Lee, Walker ve Bryant, 2019) ve program yönetimi becerilerini yerine getirdiklerinin bulgularına (Dağlı, 2015; Velarde, 2017) çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda MEB programı ve UBD programının uygulama süreçlerinin okul yöneticilerinin program yönetimi becerilerine göre karşılaştırılması her iki program türünün uygulayıcılarına faydalı sonuçlar sağlayabilir.

Problem Durumu

Öğretme faaliyetinin başarılı bir şekilde icra edilmesi ve öğretme sürecinin etkin yönetimi eğitim programının okul yönetimi ve öğretmenlerce etkin bir şekilde ele alınması ile ilgilidir (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000, s. 13). Eğitim programı eğitim yönetimi sürecinin yol haritası olarak tanımlanabilir. Genel olarak eğitim programları ilgili ulusal veya uluslararası birimlerce hazırlanarak okullara gönderilebileceği gibi bazı okullar kendi programlarını hazırlayabilmektedir. Türkiye'de eğitim programı öğretmenler, veliler ve okul yönetimlerinin katkısına açık bir şekilde Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) önceden hazırlanarak okulların kullanımına sunulmaktadır. MEB tarafından hazırlanan ve kullanıma sunulan milli eğitim programının yanında ülkemizde ayrıca yasal olarak MEB tarafından kabul görecektir şekilde uluslararası kuruluşlarca hazırlanarak kullanıma sunulan ve uluslararası geçerliliğe sahip olan eğitim programları da uygulanmaktadır. Bu programlardan birisi olan ve "Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO)" isimli bir kuruluş tarafından evrensel değerler ve ihtiyaçlara göre hazırlanmış Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBD programı) da Milli Eğitim Bakanlığınca resmi olarak kabul görecektir şekilde lise düzeyinde uygulanmaktadır.

Bir eğitim programının hazırlanarak okulların kullanımına sunulmasının ardından okullarda bu programın etkin bir şekilde ele alınması süreci başlamaktadır. Eğitim programının uygulanması ve öğretim sürecinin yönetilmesi olarak tanımlanan bu süreçte hedeflerin belirlenmesi, düzenlenme ve planlama yapılması, izleme, programın gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi, personelin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, kültür oluşturulması ve

kaynakların etkin kullanımı şeklindeki aşamalar söz konusudur (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 184-185). Eğitim programının etkin bir şekilde yönetilmesi süreci bir diğer ifadeyle bilginin yapılandırılarak aktarılmasıdır. Bu bağlamda söz konusu sürece dâhil olan bireyler arası ilişkilerin yönetilmesi de önem kazanmaktadır.(Morrison, 1995, s. 65-76). Okul yöneticileri okul programını haftalık ya da dönemlik planlar hazırlayarak etkin bir şekilde yönetebilir (Şişman, 2014, s. 80). Buna örnek olarak Toronto’da Kanada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Eğitim Geliştirme Komisyonunca okul yöneticilerinin program uygulama yeterliliklerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan, program yönetimine okul yönetimi, öğretmen ve öğrenciler ile diğer paydaşları da dâhil ederek onlara açık roller sunan “Okul Gelişim Planı El kitabı” verilebilir (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000). Benzer şekilde Singapur Mili Eğitim Bakanlığınca yayımlanan eğitim programında öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde okul yönetimi, öğretmenler ve çevrenin üzerine düşen roller açık olarak belirtilmekte ve başarılı bir eğitimin dengeli bir görev paylaşımı ile mümkün olacağı ifade edilmektedir (Singapur Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her düzeyde öğrenci için hazırlanan ve öğretmen ile öğrencilerin kullanımına sunulan MEB programının uygulama sürecinde öğretmenler ve okul yönetimi uygun görmesi halinde müfredatın etkinliğini artıracak faaliyetler düzenleyebilmektedir (Bursalıoğlu, 2000, s. 39-42). Benzer şekilde uluslararası bir kuruluş tarafından hazırlanarak dünya genelinde tüm UBO okullarında kullanıma sunulan UBD programı da okulların ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilmektedir. Ancak her iki program türünün uygulanması sürecinde bazı yönleri açısından yöneticilere kolaylık sağlayan veya süreci zorlaştıran faktörlerin olabileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek olan bu araştırma MEB programı ve UBD programının uygulanması ve sürecinin okul yöneticilerinin program liderliği becerilerini sergileme düzeyleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Başka bir deyişle bu çalışmada MEB tarafından yayımlanan milli eğitim programı ve kanunen MEB’in kabul ettiği ve işleyiş olarak MEB programının işleyişi ile koordineli bir şekilde yürütülen Uluslararası Bakalorya Diploma programının lise düzeyinde okullarda uygulanma süreçlerinin okul yöneticilerinin program yönetimi becerileri açısından incelenmesi ve karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığı Programı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programının okul yöneticilerinin program yönetimi becerileri açısından karşılaştırıldığında öne çıkan farklılıklar nelerdir?

Alt Problemler

Her iki program türünde eğitim programının yönetimi sürecinde özellikle okul yöneticilerinin;

1. Eğitim programını uygulama ve geliştirme konularında öğretmenleri etkin bir şekilde yönlendirebilme,
2. Eğitim programının uygulanması sürecinde tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları yaratarak öğrenci gelişiminin etkin takibini sağlayabilme ve
3. Eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan finansal kaynakları sağlayıp kullanabilme hususlarında sergiledikleri beceriler incelenecektir.

Çalışmanın Önemi

Okul yöneticilerinin idari faaliyetlerin yanında eğitim ve öğretimin etkinliğini artırma görevleri vardır. MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesindeki;

Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.

ifadesiyle okul yöneticilerinin MEB tarafından hazırlanan tüm yönetmelik, program ve emirlere uyması gerektiği ortaya konulmuştur (MEB, 2013, s. 32). Aynı yönetmelikte; eğitim kurumlarında uygulanan programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilmesi hususuna değinilmektedir. Ancak Bursalıoğlu (2000)'na göre, okul yöneticilerinin programın geliştirilmesi sürecine çok fazla tesiri olmamakla beraber eğitim programının okulun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmesi amacıyla program etkinliğini artırıcı faaliyetler düzenleyebilirler (s. 39-42).

Okul yönetimi okulun akademik, fiziksel ve ekonomik anlamda yönetilmesinden sorumludur. Nihai ürünü nitelikli öğrenciler yetiştirmek olan okulların diğer ihtiyaçlarının yanında öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim programı kapsamında yönlendirilmesi ve desteklenmesi de önemlidir. Bu bağlamda eğitim programının etkin bir şekilde ele alınması ve yürütülmesi öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmasına ve öğrenci niteliğinin artmasına doğrudan etki edebilir. Okulun akademik başarısı temel olarak okul yönetiminin

eğitim programını yürütmedeki başarısına bağlı olarak Őekillenecektir. Okul yöneticileri, eğitim programlarının etkinliğini artırmak maksadıyla ğretmen, ğrenci, veli ve diğer paydaşları göz önünde bulundurmalı ve bulunduğu sosyoekonomik çevreyi göz ardı etmemelidir (Bursalıoğlu, 2000, s. 39-54). Bu bağlamda müfredatın etkinliği, yönetimde söz sahibi olan paydaşların katılımı ile artırılabilir ve uygulanabilirliği sağlanabilir (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000, s. 11). Okul yönetimi, söz konusu paydaşların odak noktasında olması sayesinde eğitim programının yönetimi sürecini hem bir kaynak sağlayıcı hem de süreci yöneten olarak yürütebilir (Bursalıoğlu, 2000, s. 97-103).

Eğitim programının uygulanması sürecinde okul yönetimine düşen rollerin yanında okullarda görevli öğretmenlerin de kendi alanlarına ilişkin eğitim programını yeterince anlamaları ve uygulama esnasında programı ihtiyaca göre zenginleştirebilmeleri önemlidir. Ancak tüm okul yöneticileri aynı düzeyde program yönetimi becerilerine haiz olamadığı gibi üst yönetim tarafından sunulan eğitim programının okul yöneticilerine müfredat yönetimi açısından gösterdiği roller yeterince anlaşılmayabilmektedir (Demiral, 2009, s. 75). Ayrıca bazı durumlarda okul yöneticilerinin okulun fiziksel ve ekonomik sorunlarını öncelikli olarak ele alması, süreç içerisinde eğitim programının yönetimi hususunun göz ardı edilmesine sebep olabilir. Dolayısı ile okulda yer alan fiziksel Őartlar, okul yönetiminin eğitim programı algısı, program içeriğinde tüm paydaşlara ilişkin dağıtılan roller, öğretmenlerin eğitim programını anlama ve uygulama düzeyleri gibi hususlar eğitim programının etkinliği açısından önemi olduğu söylenbilir.

Eğitim programının uygulanması sürecini etkileyen bu hususlar eğitim programı türüne ve okullara göre farklılık gösterebilir. Türkiye’de merkezi olarak uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programının yanında uluslararası düzeyde geçerliği olan ve eğitim programı yönetiminin etkin bir Şekilde ele alındığı okul örneklerine ve farklı eğitim programı türlerine rastlamak mümkündür (Arın, 2006; Büyükgenç, 2014; Bora, 2010; alhan, 1999; Demiral, 2009; Devrimsel, 2016; Dulun, 2018; Kırılmaz, 2005; Şişman, 2014; Taş, 2000; Teke, 2015). Söz konusu program türlerinin okul yöneticilerine program yönetimi kapsamında açık roller sunması ve okullarda bu sürecin tüm paydaşlarla birlikte yürütülmesine yönelik yatay ve dikey görev dağılımlarının bulunmasının program yönetimi açısından olumlu sonuçlar sağladığı söylenbilir. Bu bağlamda, bu çalışma ile MEB tarafından kullanıma sunulan Milli Eğitim Programı ve uluslararası düzeyde uygulanabilirliği ve standartları olan UBD programında ele alınan program yönetimi bakış açısının incelenerek okul yöneticilerinin program yönetimi becerilerinin hangi program

türünde pozitif olarak ayrıştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin program yönetimi becerilerinin araştırılmasının ve eğitim programı yönetimi sürecinde program türünün etkisinin ortaya konulmasının okul yönetimleri için yol gösterici olabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışmanın Sayıtları

1. MEB programı uygulayan devlet okullarının UBD programı uygulayan özel ve devlet okulları ile akademik anlamda aynı düzeyde oldukları varsayılmaktadır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

1. Türkiye’de uygulanan farklı eğitim programı türleri bulunmakla beraber bu araştırma MEB tarafından hazırlanan eğitim programı ve Türkiye’de uygulanan diğer programlara göre daha yaygın olarak kullanılan Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile sınırlıdır.
2. Araştırma evreni Ankara ilinde lise düzeyinde MEB müfredatı uygulayan, sınavla öğrenci alan ve proje okul olarak adlandırılan 29 devlet okulu ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı uygulayan (*1’i devlet okulu*) 7 okul olmak üzere iki okul grubu ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim programı: Wiles (2016)’a göre eğitim programı öğrenciler tarafından edinilmesi hedeflenen kazanımların çeşitli düzenlemeler, yönergeler veya ders materyalleri yoluyla aktarılması ve eğitim sürecinin değerlendirilmesine ilişkin çalışmaları ihtiva edecek şekilde düzenlenen kılavuz olarak tanımlanabilir (s. 2-3). Bir başka deyişle eğitim programı öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Wiles, 2016, s. 2-3).

Program yönetimi: Müfredat veya öğretim programının etkinliğinin artırılması, işlerlik kazandırılması maksadıyla denetimler, etkinlikler planlama ve bu sürece öğretmen, öğrenci ve diğer okul paydaşlarını da dâhil edecek şekilde eğitim programını yürütme sürecidir (Wiles, 2016, s. 8-9).

Program Liderliği: Program yönetimi sürecinde programın amaçlarını gerçekleştirme, ğretmen ğrenci ve okulun diğer paydaşlarını program yönetimi sürecine katma, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlama ve programın geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi doğrultusunda değerlendirme yapma maksadıyla okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetim becerilerini sergilemesidir (şişman, 2014, s. 79-81).

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP): 1968 yılında İsviçre’de kurulan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO) tarafından niversite öncesi döneme denk gelecek şekilde lise eğitiminin son iki yılını kapsayan geniş perspektifli bir eğitim programıdır (UBO, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Programı ve Yönetimi

Bir toplum için eğitim, öğrenenleri hayata hazırlama adına değerlendirilmesi gereken bir fırsat olarak ele alınabilir. Toplumun geleceğini şekillendirmesi olarak da yorumlanabilecek olan eğitim süreci ilgili yasal düzenlemelerle koruma altına alındığı gibi eğitim programı olarak adlandırılan yol haritalarıyla da şekillendirilmektedir. Çevre beklentileri ve ihtiyaçları üzerine kurgulanan eğitim programlarının hazırlanmasının ardından bu programların uygulanması süreci başlamaktadır. Bu süreç okullarda okul yönetiminin güdümünde ve koordinesinde öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer toplum paydaşlarının da katılımı sağlanacak şekilde yürümektedir. Okul yönetimi kendisine verilen yetki sınırları çerçevesinde okul programının yönetilmesini ve geliştirilmesini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda madalyonun bir tarafında eğitim programının kapsamı ve okul yönetimine yol göstermesi ve diğer tarafında da okul yönetiminin eğitim programını etkin bir şekilde ele alarak yönetmesi bulunmaktadır.

Eğitim programı kavramı Platon'a (M.Ö.4 yy) kadar uzanan bir tarihle değerlendirilebilecek geniş bir düşünce alt yapısında sahiptir. Bu kavram ilk olarak 1918 yılında Franklin Bobbitt tarafından yazılan "Eğitim Programı" isimli kitap ile birlikte 19. Yüzyıldan itibaren önem kazanmaya başlamıştır (Korkmaz, 2007, s. 3).

Eğitim programı veya müfredat kavramları; bir eğitim kurumundan mezun olmak veyahut bir bilim dalında veya meslek kolunda uzmanlaşmak amacıyla takip edilmesi gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı şeklinde tanımlanabilmektedir (TDK, 2019). Varış (1988)'a göre bu anlamda bir eğitim programı, eğitim organizasyonlarının çocuklardan yetişkinlere kadar toplumun her bir ferdi için hazırladığı hedef kitleye ulaştırdığı, milli amaçların gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetleri içine alır (s. 155).

Bir başka tanımlamaya göre eğitim programı öğrenciler için okulda veya okul dışında organize edilmiş her türlü öğrenme tecrübesini içine alan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrenen kavramı sadece sınıf içerisinde ders alan öğrencileri değil okul dışında da yaşam boyu öğrenme iştahını kaybetmemiş bireyleri kapsayabilir. Eğitim programı kapsam olarak değerlendirildiğinde okul içi etkinlikler olarak ifade edilebilecek öğretimi ve okul dışında eğitim sürecini destekleyecek her türlü faaliyetleri kapsayan örtük programı içine almaktadır. Bu kapsamda ele alınacak tüm faaliyetlerin planlı olması ve öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlaması gerekmektedir. Eğitim programı tüm bu planlı etkinlikleri ve ulaşılmak istenen kazanımları içine alan bir süreçtir ve bu sürecin içinde sistemli bir yapılanmanın ve sistematik aşamaların olması sebebiyle yaşayan bir düzenek olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007, s. 1-7).

Eğitim programı alanında önemli kuramsal yapılandırmalardan birisi Tyler Mantığı olarak da bilinen Ralph W. Tyler'in "Temel Müfredat ve Öğretim Prensipleri" isimli çalışmasıdır (1949, s. 37-43). Tyler bu çalışmasında müfredat geliştirme ve uygulama sürecini 4 merkezi soru etrafında ele almaktadır (Tyler, 1949, s. 1):

1. Okul, eğitimin hangi amaçlarını gerçekleştirmelidir?
2. Bu amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak eğitim tecrübeleri nelerdir?
3. Bu tecrübeler etkili bir şekilde nasıl organize edilmelidir?
4. Hedeflerin gerçekleştirildiğini nasıl belirleyebiliriz?

Basit anlamı ile bu müfredat modeli, günümüzde müfredat teorisyenleri ve kuramcılar tarafından oldukça sıklıkla kullanılmaktadır (Wraga, 2016, s. 99-110). Dört aşamadan oluşan modelde ilk olarak sınıf veya okulun hedeflerinin belirlenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada her bir konunun kendine has hedefleri ve bu kapsamda öğrencilerin başarı için nelere ihtiyaç duyacağı ortaya konulur. Ancak Tyler'a göre bu süreçte önemli olan şey müfredat hedefleri ile okulun temel felsefesinin birbiri ile tutarlı olması gerektiğidir. İngilizce öğretimi ile alakalı bir müfredat düzenlemesini Tyler'ın bu modeli çerçevesinde ele aldığımızda öğrencilerin İngilizce makale yazmaları müfredatın bir hedefi olacaktır.

İkinci aşamada öğrencilerin belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmelerini sağlamak amacıyla öğrenme ortamı oluşturulması beklenmektedir. Örneğin bu aşamada eğer öğrencilerin makale yazması bekleniyorsa, öğretmen onlara bunu yapabilecekleri örnekleri göstererek onlardan üretmelerini bekleyebilecektir. Bu durumda öğrenme için ortaya konulan çaba, hedef ile uygunluk arz edecek ve öğrenciler yazı çalışmasını gerçekleştirebileceklerdir

Üçüncü aşamada ortaya konulan bu öğrenme tecrübelerinin düzenlenerek mantıksal sıraya konulması ve öğrenci profili, ihtiyaçları ve genel hedefler doğrultusunda uygulanması ön plana çıkmaktadır. İngilizce müfredat örneğinde öğretmenin öğrencilere göstererek yaptırması veya onların keşfederek bulmalarını sağlaması tercih edilebilir. Ancak bu karar, öğrencilerin algı düzeyleri, ihtiyaçları ve dersin genel hedefleri kapsamında öğretmen tarafından verilebilecektir.

Modelin son aşamasında Tyler, kazanımların değerlendirilmesini ele almaktadır. Aynı örnek üzerinden gidilecek olursa bu aşamada öğretmen öğrencilerinden bir makale yazmaları suretiyle onların bu becerilerini test edebilecektir. Bunun çeşitli varyasyonları mevcuttur. İlk etapta öğretmen herhangi bir kaynaktan destek alacak şekilde yazmalarını isteyebilir. İkinci aşamada ise öğrencilerin destek almadan, kendi başlarına yazabilecekleri yazıları değerlendirerek onların yazı becerilerinin ulaştığı düzeyi gözlemleyebilir (Tyler 1949, s. 104-123).

English (1979)'e göre okullarda iki tür program vardır; birincisi program kılavuzundaki ikincisi ise öğretmenlerin sınıf kapılarını kapattıklarında sınıfta olup bitenlerdir (s. 408-409). Bunlar her zaman aynı olmayabilir. Öğrenen için gerçek program sınıfta yaşananlardır. Yönetici burada olup bitenlerden haberdar olmak zorundadır. Okul ortamında eğitim programının geliştirilmesi açısından okul yönetiminin üç temel görevi vardır. Okul yönetiminin ilk olarak okul sisteminin ölçülebilir ve güncellenebilir temeller üzerine oturtulmuş misyonu belirlemesi gerekmektedir. İkinci aşamada belirlenen misyona ulaşılabilmesi maksadıyla okul sisteminin sahip olduğu kaynaklar etkili ve etkin bir şekilde düzenlenmelidir. Son aşamada elde edilen geri bildirimleri değerlendirerek misyonun ve belirlenen hedeflerin ulaşıldığından emin olunmalı ve gerektiğinde güncellenmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985). Genel anlamda incelendiğinde okullarda rastlanan beş program yapısı göze çarpmaktadır. Bunlar (Marlow ve Minehira, 2008, s. 70-75);

1. Resmi olarak ortaya konulan ve stratejik düzeyde genel amaçları belirleyen programlar,
2. Uygulama düzeyinde sınıf içerisinde ele alınan program,
3. Sosyal ve akademik anlamda yazılı müfredat içerisinde bulunmayan ancak eğitim programının genel amaçlarına hizmet eden örtük program,
4. Okulun resmi ve işlevsel programından devşirilen ve bilinçli bir şekilde uygulamayı etkileyen program,
5. Okul zamanı ve sonrası öğretmen ve öğrencileri bağlayan tüm çalışmalarını içine alan paylaşılan programdır.

Okul yöneticileri tüm program alanlarında programın geliştirilmesinde ve yorumunda önemli rol oynayabilir. Yöneticilerin temel program bilgisi ve öğrenme teorileri hakkında bilgiye sahip olmalarının yanı sıra okul kültürü ve öğretmenlerle işbirliği yapabilme anlayışına da sahip olması gerekmektedir. Güçlü öğrenme kültürü olan okullar resmi programlarında açıkça ifade edilen öğrenci beklenti ve amaçlarına sahiptir. Öğretmenler bu beklenti ve amaçları anlamakta, bunları işlevsel olarak uygulamaktadır. Bahsi geçen program türleri resmi anlamda ortaya konulan eğitim programını destekleyici ve onu zenginleştirmek adına ortaya konulabilecek faaliyetler niteliğindedir (Marlow ve Minehira, 2008, s. 70-75).

Eğitim programının uygulanması ve sürecin yönetilmesi hususunda Hallinger ve Murphy (1987) hedeflerin belirlenmesi, düzenlenme ve planlama yapılması, izleme, okul programının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi, personelin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, kültür oluşturulması ve kaynakların etkin kullanımı şeklindeki aşamalara vurgu yapmaktadır (s. 184-185). Morrison (1995) ise program yönetimini; bilginin yapılandırılarak aktarılması süreci olması nedeniyle bireyler arası ilişkilerin yönetilmesi olarak değerlendirmiştir (s. 65-76). Ayrıca Wiles (2016)'e göre program yönetimi; müfredat veya öğretim programının etkinliğinin artırılması, işlerlik kazandırılması maksadıyla denetimler, etkinlikler planlama ve bu sürece öğretmen, öğrenci ve diğer okul paydaşlarını da dâhil edecek şekilde eğitim programını yürütme sürecidir (s. 8-9). Wiles ayrıca okul yönetiminin program uygulama sürecini izlemek ve değerlendirmekten öte bir rolü olduğunu ve bu rolün okul için bir vizyon oluşturmak, hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlamak gibi kapsamlarının olması gerektiğini ifade etmektedir. Şişman (2014) okul programı ve öğrenmenin yönetimi başlığı altında geleneksel okullardaki "program yönetimi" anlayışında yer alan okul müdürünün kaynak sağlayıcı rolünün yeterli olmadığını belirterek öğretim liderliğinin esas olarak okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Şişman'a göre okul müdürlerinin eğitim programının yönetimi açısından üstlenmesi gereken rolleri (Şişman, 2014, s. 79-90):

1. Okul eğitim programının hazırlanması,
2. Programın hazırlanması ve uygulanması sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli beklentilerinin dikkate alınması,
3. Disiplinler arası koordinasyonun sağlanması,
4. Materyallerin belirlenmesi eğitim sürecine kazandırılması,
5. Temel yeterlikler üzerine yoğunlaşılması,

6. Öğrenci gelişiminin takibi,
7. Programın geliştirilmesine yönelik gereksinimlerin belirlenmesi,
8. Programın gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi,
9. Okulda zamanın etkili yönetimi,
10. Sınıf içi zaman kullanımının etkinliğinin artırılması,
11. Eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve denetlenmesi,
12. Öğrencilerle iletişim,
13. Standart öğrenci yeterliklerinin belirlenmesi,
14. Öğrencilere ilişkin istatistiki verilerin saklanması,
15. Okul gelişimi ve öğrenci başarısını ilgili paydaşlarla paylaşma,
16. Öğrencilerin elde ettiği başarıların ve kazanımların pekiştirilmesi maksadıyla tanınması ve ödüllendirilmesi şeklinde sıralamaktadır.

Okul yönetiminin eğitim programını yürütme sürecinde odaklanması gereken ana hatlar hedeflerin belirlenmesinden öğrenci başarısının pekiştirilmesine kadar bu şekilde çeşitli basamaklarda ele alınabilmektedir. Bu bağlamda günümüzde birçok müfredat araştırmacısı ve teorisyeni tarafından kullanılan Tyler'in müfredat modelinde de müfredat geliştirme ve öğretimin yönetimi açısından Şişman tarafından kategorize program yönetimi çerçevesine benzer olacak şekilde okul yöneticisinin eğitim programını yönetmesi maksadıyla hâkim olması gereken dört alan öne çıkmaktadır (Wraga, 2016, s. 99-110);

1. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan öncelikli kazanımları belirleme,
2. Okulda icra edilen eğitim kapsamında ele alınan eğitim disiplinleri fonksiyonlarına ve kullanım alanlarına ilişkin bilgi sahibi olma,
3. Öncelikli kazanımların öğrencilere edindireceği tecrübelerinin neler olduğuna ilişkin fikir sahibi olma,
4. Eğitim programını değerlendirme.

Tyler (1953), okul yöneticilerinin yukarıdaki alanlara hâkim olması halinde öğretim sürecindeki tüm dinamikleri hesaba katarak süreci yönetebileceği ve müfredat geliştirme ve uygulama açısından karşılaştığı alakalı veya alakasız eleştirileri ve yapıcı önerileri bu zeminde değerlendirebileceğini ifade etmektedir (s. 206-209).

Eğitim programının ve öğretimin yönetimi hususunda genel anlamda dört yönetici türü ön plana çıkmaktadır. Birinci türden okul yöneticisi, eğitim programına hiçbir şekilde karışmayan ve daha ziyade okulun bina, ısınma, finansal problemler gibi idari faaliyetlerine

odaklanan yöneticilerdir. Bu tür yöneticilerin görevli olduğu okullarda eğitim programının uygulanması adına her şey öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir ve öğretmenler okul yönetiminden program yönetiminde liderlik adına destek almazlar (Tyler, 1953, s. 201; Bozkurt ve Aslanargun, s. 2015, 246).

İkinci tür okul yöneticileri dağıtıcı liderlik türünün bir örneği olarak eğitim programı ve öğretim faaliyetlerini tamamıyla zümre başkanları veya sorumlu müdür yardımcılarına bırakan yöneticilerdir. Bu türden okul yönetimlerinde yönetim, liderlik rollerini diğer paydaşlarla paylaşır ve kendisi koordinatör olarak arka planda kalır. Bu kapsamda gerçekleştirilen bir araştırmada dağıtıcı öğretim liderliği yaklaşımının uygulandığı okullarda programın uygulanması kapsamında yapısal birimlerde dikey ve yatay anlamda sorumluluk üstlenen birimlerin bulunduğu belirtilmiştir (Lee, Hallinger ve Walker, 2012, s. 686-690). Bu anlamda okul yöneticilerine yardımcı olacak şekilde programın yürütülmesinden sorumlu olan program koordinatörleri ve öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğine vurgu yapılmıştır.

Üçüncü tür okul yöneticisi ise “laissez faire” olarak tabir edilen ve genel anlamda eğitim programının ve öğretimin yönetilmesi sürecine müdahale etmenin demokratik olmayan bir yaklaşım olduğunu savunan yöneticilerdir. Bu türden okullarda okul yönetimi eğitim yönetimi sürecinin kaynak sağlayıcısı olarak eğitim programının yönetiminde öğretmenlere her türlü kaynağı sağlar ve onlara uygulamalar konusunda istediklerini yapma fırsatı tanır. Lee, Walker ve Bryant (2019) tarafından yapılan ve sonucu itibariyle bu görüşü destekleyen bir araştırmada okul yöneticilerinin kontrol ve değerlendirme maksadıyla sınıf ortamında öğretim sürecinin takibi ve müdahaleci bir tavır takınmasının genel anlamda öğretmenler tarafından olumlu karşılanmadığı ve öğrenci başarısına olumsuz yansıdığı tespit edilmiştir (s. 12-14). Bu sebeple “laissez faire” yaklaşımı ile müdahaleci olmayan bir liderlik davranışının sergilenmesinin yapıcı yönünün olduğu söylenebilir. Bu türden okul yönetimleri eğitim ve müfredat yönetimi sürecinde faaliyetleri genel anlamda koordine eder. Son olarak eğitim yönetimi sürecini çeşitli mekanizmalarla yürüten okul yöneticileri mevcuttur. Bu türden okullarda okul yöneticileri; müfredat planlama ve uygulama grupları, ilave atölye çalışmaları ve öğretmen eğitimi faaliyetleri planlar ve uygularlar (Tyler, 1953, s. 201-204). Bu türden okul yöneticileri özel okullarda örneklerine rastladığımız şekliyle öğretmenlerin müfredat yönetimi sürecine katkı sağlamalarını pekiştirmek maksadıyla gerçekleştirdikleri ilave faaliyetler için maaşlarında yapılacak iyileştirmeler gibi

mekanizmalar kullanarak eğitim programı ve öğretimin yönetimi sürecine hâkim olmaya çalışırlar.

Okul yönetiminin eğitim programını etkin bir şekilde yönetebilmesinin iki genel alanda altyapı sahibi olmasıyla mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Okul yönetiminin öncelikle müfredat geliştirme ve öğretim sürecinin bileşenlerini anlaması ve uygulamada bunlardan faydalanması ve aynı zamanda öğretim liderliği davranışlarını özümseyerek okul kadrosu ve çevresinin etkili bir şekilde nasıl bir arada yönetilebileceğine dair fikir sahibi olması gerekmektedir (Wraga, 2016, s. 99-110).

Bir Japon atasözünün de söylediği gibi “Başlamak kolay ancak devam etmek zordur.” Eğitimde uygulama gibi bir sürece başlamak kolay olsa da devam etmek ve değişimi rayında tutmak oldukça fazla çaba gerektirmektedir. Tyler’ın esaslarını ortaya koyduğu müfredat modeli de dâhil olmak üzere genel anlamda müfredat yönetiminde en çok zorlanılan süreç müfredatın uygulanması olmaktadır. Fullan (1982) nasıl uygulanacağına dair herhangi bir fikri altyapısı olmayan iyi fikirleri, boşa harcanan fikirler olarak ifade etmektedir (s. 21-34). Benze şekilde Eisner (1985) hedeflenen müfredatın, ilgili kriterlere göre etraflıca ele alınmış olsa bile, öğrenciler tarafından algılanan veya yönetim tarafından uygulamaya konulmanın beklentilerle benzer olmayabileceğini ileri sürmektedir (s. 109-115). Bu süreci DuFour (2004), müfredat uygulamalarının ve değişime dair fikirlerin büyük bir arzu ile başladığını, ancak değişime veya uygulamanın temeline dair açık ifadeler bulunmaması halinde paydaşların uygulamayı terk edebileceği ve bu durumu bir başarısızlık olarak görebileceği döngüsü ile açıklamıştır (s. 3). Bir başka çalışmada Hoban (2002) tarihte milyonlarca doların eğitim programı kapsamında okullarda öğretmenlerin kullanabileceği müfredat yeniliklerine aktarıldığı birçok örnek bulunduğunu, ancak bunlardan çoğunlukla çok azından başarılı geri dönüt alınabildiğini ifade etmiştir (s. 5-6). Ülkemizde hâlihazırda yürütülen Fatih projesi gibi projeler bu bağlamda incelendiğinde müfredatın yönetilmesi sürecinin aslında öğrenci ve öğretmene imkân sağlamaktan öte bir kapsamı olduğu ve yeniliklerin en temel seviyede karşılık bulmasının bu süreç açısından önemli olduğu söylenebilir. Hoban’a göre bu müfredat uygulamaları okulların karmaşık doğasını hesaba katmaksızın mekanik bir şekilde okullara dayatılmaları nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Hoban, 2002, s. 2-3). Mekanik bir bakış açısıyla yürütülen müfredat uygulamalarında öğretmen ve okul yönetiminin müfredatın yönetimini etkili ve etkin bir şekilde ele alabileceği, yürütebileceği ve değerlendirebileceği farz edilmektedir. Bu düşüncenin temelinde etkili, eğlenceli ve öğrenciyi eğitime katacak ders kitapları ve materyalleri dizayn etmenin mümkün olduğu ve

bu materyaller ile sıkıcı veya yeteneksiz dahi olsa bir öğretmenin ilginç bir ders işleyebileceği varsayımı yatmaktadır (Evans, 1996, s. 74-78). Evans'a göre mekanik bakış açısı ile uygulanan müfredatlar, okulların yaşamsal ve temel özelliklerini kapsamadıkları, uygulayan ve uygulananların davranış, değer ve inanışlarında herhangi bir değişime yol açmadıkları nedenleriyle başarısız olmaktadır. Evans, bu bağlamda ele alınan müfredat uygulamalarında sıkıcı ve yetkinlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin, hazırlanan yeni içerikleri aynı ölçüde sıkıcı ve yetersiz bir şekilde öğretme eğiliminden kurtulamadıklarını ifade etmektedir (Evans, 1996, s. 93-96). Program yönetimi kavramını bu açıdan değerlendirdiğimizde okul yönetiminin bu sürecin etkinliğini artırmada daha aktif bir rol üstlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Brawley, Campbell, Desman, Kolenko ve Moodie (2013) eğitim programını ve program yönetimi sürecini yeniden ele alarak sürece öğrenci, öğretmenler ve daha birçok etmenin etkisini dâhil etmişlerdir (s. 49-50). Brawley vd. çalışmalarında mevcut müfredat kavramının öğretmenler açısından ne tür faaliyetler uygulayabilecekleri hususunda yeterince açıklayıcı olmadığını ve geleneksel anlamda ele alınan müfredat yönetiminin öğrencileri öğrenme sürecine yeterince çekemediğini ifade etmektedir. Ayrıca söz konusu çalışma sonucunda program yönetimini teknolojik, davranışsal, psikomotor ve bilişsel temelleri göz önünde bulundurarak çeşitli aktivitelerle donatılması gerektiğini belirtmişlerdir (Brawley, Campbell, Desman, Kolenko ve Moodie, 2013, s. 49-50).

Okul yöneticileri kendilerini ve eğitim sisteminin yürütülmesi sürecinde oluşturdukları yapı ve sistemleri, okul mimarisi olarak kendi rollerine katkı sağlayan unsurlar olarak görmelidir. Öğretim liderliği bu sebeple, okul içerisinde insanların karşılaştıkları zorluklarla baş edebilecekleri donanımı sağlayan eğitim süreçleri tasarlamayla doğrudan alakalıdır (Senge, 1990, s. 345). Ancak Senge'e göre içsel olarak meydana gelen ve genel anlamda dış değişim güçlerinin baskısına karşı koymakla meşgul olan okul ajandasını, okulun iç dinamiklerinden gelecek ve içte değişimi tetikleyecek şekilde geliştirmek veya değiştirmek hem cesaret hem de öngörü gerektirmektedir.

Eğitim programının ve öğretimin yönetiminde çeşitli paydaşların rolleri bulunmaktadır. Okul müdürleri müfredatın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde anahtar öneme sahiptirler. En önemli görevlerinden bir tanesi müfredatın kendi okullarının ve yaşadıkları çevrenin ihtiyaçlarına karşılık vermesinden ve onları yansıttığından emin olmalarıdır. Bu anlamda müdürler iletişim, mesleki gelişim ve liderlik başlıkları altında okullarındaki müfredat yönetimi sürecini ele alacak kişilerdir. Orta Öğretim Kurumları

Yönetmeliğinin 78. maddesinde müdürlerin genel ve özel görevleri belirtilmiş ve bu çerçevede öğretimin yönetilmesi açısından müdürlerin görevleri şu şekilde bildirilmiştir (MEB, 2013, s. 32-33):

1. Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir.
2. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.
3. Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar.
4. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.
5. Okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıf, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretim hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okullarla çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır. Öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için Millî Eğitim Müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür.
6. Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.
7. Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.
8. Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatma ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.
9. Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmetçi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütür.
10. Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.

Yasal anlamda altyapının öğretmen ve okul yöneticilerine program yönetimi açısından alan açtığı ve yol gösterdiğinin görüldüğü bu maddeye rağmen okul müdürlerinin öncelikli olarak okulun fiziksel ve ekonomik sorunlarıyla meşgul olmalarından dolayı okul eğitim programının etkinliğine yeterince zaman ayıramadıkları görülebilmektedir (Bozkurt ve Aslanargun, 2015, s. 246). Ancak Yönetmelik kapsamından anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin okul yönetiminde sadece ekonomik ve idari işleri değil aynı zamanda eğitim sürecinin yönetimini de etkin bir şekilde ele alması, yasal anlamda da bir zorunluktur. Bu açıdan değerlendirildiğinde program yönetimini doğrudan etkileyecek yukarıdaki maddelerin ele alınması okulun içinde bulunduğu fiziksel ve ekonomik şartların yanında okul yöneticisinin eğitim programına hâkimiyeti ve öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Müfredat yönetiminin en nihai amacı öğrenci başarısı olduğundan öğrencilere en yakın olan ve onlar üzerinde gün içerisinde en önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin önemli rolleri mevcuttur. Öğretmenler (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000, s. 76);

1. Önceliklerin ortaya konulması, hedeflerin belirlenmesi ve müfredatın uygulanmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi maksadıyla liderlik rolleri olduğunu kabul etmeli ve aktif olarak katılım sağlamalıdır.
2. Eğitim programını uygulamak maksadıyla okul-aile birliği ve veliler ile yakın olarak çalışmalıdırlar.
3. Gelişim maksadıyla ortaya konan sınıf içi stratejilerin tüm öğrencilere uygun olduğundan emin olmalıdırlar.
4. Öğrenci başarısı, okul ortamı ve veli geri dönütleri üzerine veriler toplayarak sürecin değerlendirilmesini desteklemelidirler.
5. Programda açıklanan hedef ve stratejilerin gerçekleştirilmesi maksadıyla kendisine mesleki gelişim hedefleri koymalı ve bu hedeflere ulaşmak üzere çalışmalıdırlar.

Bu anlamda okul yönetiminin program yönetimi sürecinde en önemli destekçisi ve sınıf içinde eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler, bu süreçte eğitim programının hedeflere uygun olarak yürütüldüğünü ve en nihai eğitim çıktısı olarak öğrencilerin istenilen düzeyde davranış değişikliklerine ulaşabildiklerinden emin olmalıdırlar. Bozkurt ve Aslanargun'a göre öğretmenlerin eğitim programları hususunda yeterince bilgi sahibi olamamalarının en önemli sebepleri belirli sayıda öğretmenin mesleki eğitimlere dâhil edilmesi ve çoğu öğretmenin alanlarına yönelik eğitim programlarını yeterli ölçüde inceleyememesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde seminerlerin değişik alanlara ve tüm öğretmenlere hitap edecek şekilde düzenlenmesi, öğretmenlere alanlarına yönelik olarak eğitim programının uygulanmasına ilişkin pratik hedefler verilmesi ve bu hedeflere yönelik uygulamalar tavsiye edilebilir (Bozkurt ve Aslanargun, 2015, s. 256-247).

Eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi sürecinde büyük çoğunluğu velilerden oluşan okul-aile birliği üyelerinin müfredat yönetimi sürecinde aktif olarak yer alarak programın okul ve çevresinin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak şekilde hazırlandığından ve önceliklerin yeterince yansıtıldığından emin olmaları eğitimin etkinliği için faydalı olabilir (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000, s. 16). Milli Eğitim Temel Kanunu ve Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde çevre imkânlarından faydalanılması hususu özellikle dile getirilmiştir (MEB, 2013, s. 32; 1973, s. 5103). Bu anlamda okul yönetimi, okul aile birliği ve velilerin yanı sıra çevrede yer alan sivil toplum kuruluşları, spor kulüpleri, belediye,

kaymakamlıklar, kolluk kuvvetleri ile sanayi ve ticari kuruluşların imkânlarından faydalanabilir. Bu kapsamda okul yöneticileri söz konusu paydaşların katılımı ile (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000, s. 16);

1. Program yönetimine ilişkin faaliyetlerin planlanması ve yürütülmesi sürecine velilerin katılımını sağlayarak eğitim programının yönetiminde çevre beklentilerini karşılamayı sağlayabilir,
2. Okul gelişimi için önceliklerin belirlenmesi ve hedeflerin konulması sürecine katılım sağlayabilir,
3. Bu sürece katılım sağlamaları maksadıyla düzenli olarak bültenler yoluyla velileri ve diğer toplum üyelerini bilgilendirilebilir ve teşvik edilebilir,
4. Program hedeflerini ve okulun gelişim durumunu birlik toplantılarında ele alarak toplumun bu gelişmelerden haberdar olmalarını sağlayabilir,
5. Çeşitli meslek gruplarını, spor dallarını tanıtmaya ve sporu sevdirmeye, çevre kirliliği ve trafik gibi hususlarda belediye ve kolluk kuvvetlerinin desteğini alma, huzur evi, yetimhane gibi kurumları ziyaret ederek toplumsal farkındalık oluşturma, spor kulüplerinin imkânlarından faydalanarak okullar arası spor müsabakaları organize etme gibi faaliyetler düzenleyebilir,
6. Sosyal hizmetler birimleri, yenilikçi departmanlar ve tesisler, topluluk grupları, iş ve endüstri kolları ile eğitim programının uygulanması sürecine katkı sağlayacak faaliyetler düzenleyebilirler.

Eğitim programının ve öğretimin yönetimi sürecinde söz konusu olan paydaşlara ilave olarak öğrenciler de bu sürece dâhil edilebilir. Okulun çıktılarında birçok farklı başlığı içerirse de genel anlamıyla okulun nihai çıktısı olarak öğrenci başarısı görülmektedir. Ancak bu başarı yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmayıp öğrencinin eleştirel düşünmesi, problem çözme yeteneği, yaratıcılık yönü, kendini ifade etme yeterliliği, kişilik gelişimi ve kendi öğrenme sürecine ilişkin algılarını da içine almaktadır (Duke, 1987, s. 19). Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitim programının yürütülmesi sürecine dâhil edilmesi onların kendi gelişimlerinde söz sahibi olmaları hususunda fayda sağlayabilir. Bu anlamda öğrenciler eğitim programına yönelik hedeflerin belirlenmesi, programın konu başlıklarına ilişkin uygulamaların geliştirilmesi, eğitim programının sınıf içi ve dışı aktivitelerle desteklenmesi ve en nihayetinde eğitim programının değerlendirilmesi gibi hususlarda rol oynayabilirler. Bu kapsamda öğrenciler (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000);

1. Hedef ve stratejilerin belirlenmesine katılım sağlayabilir,
2. Eğitim programını öğrenci topluluklarına aktarabilir,

3. Programı velilerine aktarabilir,
4. Okullarının hedeflerine ulaşmaları maksadıyla stratejilerin uygulanmasında yer alabilir,
5. Değerlendirme anketleri uygulanması yoluyla eğitim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirler.

Bu bağlamda dengeli bir görev paylaşımı maksadıyla okul yöneticilerince eğitim programının yönetimi sürecine öğretmen ve öğrenciler ile diğer paydaşların dâhil edilmesi (Eğitim Geliştirme Komisyonu, 2000) ve eğitim programında öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde paydaşlara düşen rollerin açık olarak belirtilmesi ile başarılı bir eğitimin ortamının oluşturulacağı söylenebilir (Singapur Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

MEB Programı

Ülkemizde öğretim programları merkezi bir şekilde ele alınmaktadır. MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 10. Maddesi “Yükseköğretime, hem mesleğe hem yükseköğretime, hayata, iş alanlarına hazırlayan ve Bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleriyle öğretim programları uygulanır. Ortaöğretim kurumlarının özelliğine göre hangi derslere ağırlık verileceği haftalık ders çizelgesinde ve program açıklamalarında belirtilir.” şeklindeki ifadeyle okullarda Bakanlıkça uygun görülen öğretim programlarının uygulanabileceği bildirilmektedir (MEB, 2013, s. 5).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim programlarının hazırlanması sürecine ilişkin bilgilendirme ilgili internet sitesinde (MEB, 2019) yayımlanmaktadır. Buna göre MEB programı ilköğretimden lise düzeyine kadar her düzeyde öğrencinin gelişimi için MEB tarafından hazırlanmaktadır. Program geliştirme süreci ilgili birimlerle iletişim halinde MEB koordinesinde yürütülmektedir. Bu bağlamda programlar çeşitli uzmanlardan (birim temsilcileri, öğretmenler, eğitim uzmanları ve akademisyenler) oluşan kurullar tarafından hazırlanmaktadır. Sonraki aşamada Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca değerlendirilmeye alınan eğitim programları askı sürecinde diğer paydaşlarla paylaşılmaktadır. Askı süreci veliler ve diğer toplum paydaşlarının taslak programı görebilmesi maksadıyla programın belirli bir süreliğine halka açılması anlamına gelmektedir. Bu süreç sonrasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca paydaşlardan alınacak geri bildirimler istikametinde değerlendirilerek onaylanmaktadır. Bu yolla program geliştirilmesi sürecine Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileriyle birlikte diğer paydaşların da (öğrenci, öğretmen, bilim insanları, veliler ve diğer sivil toplum kuruluşları) yapması sağlanmaktadır (MEB, 2019).

Ülkemizde merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığınca ve tüm paydaşların katkılarıyla hazırlanan ve okulların kullanımına sunulan MEB Müfredatının okulun yönetici ve öğretmenlerince uygulanması Milli Eğitim Temel Kanununa göre zorunludur (MEB, 1973, s. 5103). Ancak Milli Eğitim Temel Kanununun 13. maddesinde aynı zamanda eğitim programları ve eğitim süreci içerisinde faydalanılan her türlü materyal veya metoda ilişkin olarak “Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.” denilerek eğitim programlarının sürekli güncel tutulması gerektiğini bildirmektedir. Dolayısı ile eğitim programlarının uygulanmasını yakından izlemek ve denetlemekle görevli okul yöneticisi, öğretmen ve ilgili eğitim paydaşları, eğitim-öğretim sürecini planlarken eğitim programının sınırları içinde, eğitim hedeflerine uygun olarak yapacakları uygulamaları daha çekici, anlamlı kılabilir ve öğretimi zenginleştirebilirler (Bursalıoğlu, 2000, s. 39-42). Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen Orta öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 8/c maddesinin 4. bendinde eğitim ve öğretim etkinlikleri başlığı altında (MEB, 2013, s. 4);

Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle ortaöğretim kurumlarının özelliklerine göre öğretmen gözetiminde bireysel veya gruba yönelik alan uygulamaları, etkinlikler ve serbest çalışmalar yapılır. Bu kapsamda spor salonu, spor sahası, müzik odası, atölye, laboratuvar, kütüphane, konferans salonu ve diğer uygulama mekânlarından öğrencilerin yararlanmaları için okul yönetimlerince gerekli tedbirler alınır. Ortaöğretim kurumlarında hangi uygulamalara ve etkinliklere yer verileceğine okul, çevre ve uygulanan programların özelliğine göre zümre öğretmenler kurulunun önerisi doğrultusunda okul yönetimince karar verilir.” ifadesi yer almaktadır.

MEB Temel Kanununa ilave olarak bu yasal dayanak da aslında okul yönetimi ve öğretmenlerin imkânlar ölçüsünde eğitim programını daha etkin hale getirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu yüzden okulun eğitim programının etkin bir şekilde ele alınması ve yönetimi büyük önem kazanmaktadır (Bursalıoğlu, 2000, s. 39-42). Bu anlamda eğitim programının yönetimi, ülkemizdeki gibi merkezi olarak programlanan müfredat kapsamında okul yönetimine kısmi yetkiler verilmesi şeklinde ele alınabileceği gibi dünyada örnekleri olduğu üzere belirli denetimler dâhilinde ilgili okul tarafından otonom bir şekilde hazırlanarak yönetilmesi de mümkündür.

MEB Programının Yönetimi

MEB eğitim programının hazırlanarak okullarda uygulamaya konulmasının ardından program kapsamında belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi ve programın etkin bir şekilde

uygulanmasından okul yönetimleri sorumludur. Okul yöneticilerinin yanında okullarda eğitim ve öğretimin uygulanmasından sorumlu olarak (MEB, 2013, s. 47);

1. Öğretmenler kurulu,
2. Sınıf veya şube öğretmenler kurulu,
3. Zümre öğretmenler kurulu,
4. Okul zümre başkanları kurulu,
5. Sosyal etkinlikler kurulları oluşturulur.

Buna göre ihtiyaç duyulması halinde bilim, danışma, sanat, proje ve benzeri kurulların oluşturulması da mümkündür. Bu bağlamda öncelikli olarak okul yöneticilerinin bazı görevleri bulunmaktadır. MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2013, s. 32-33) okul müdürlerinin görevlerine ilişkin hususlar incelendiğinde özellikle eğitim programının yönetimi kapsamında değerlendirilebilecek bazı görevler şu şekildedir (MEB, 2013, s.32-33):

1. Kurullara ilişkin toplantılar yaparak okul yıllık planlarının hazırlanmasını sağlamak,
2. Yıllık planları zümrelerden zamanında inceleyip uygun görülmesi halinde onaylamak,
3. Öğrenci ve öğretmenlerin her türlü ders faaliyeti maksadıyla kullanabilecekleri eğitim ortamlarının güvenli ve sağlıklı bir şekilde derse hazır olmasını temin etmek ve eğitim maksadıyla çevre imkânlarından faydalanmak,
4. Dersleri yerinde takip ederek öğretmenlere performanslarını artırıcı geri bildirim ve rehberlikte bulunmak,
5. Teknolojik ve ekonomik anlamda okul ihtiyaçlarını gidermek ve okulun eğitim öğretim açısından gereksinim duyduğu her türlü materyal ve malzemeyi zamanında ilgililere iletmek,
6. Öğretmen ve idari personelin mesleki gelişimini teşvik etmek,
7. Okul yönetimi sürecinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirici nitelikte araştırma yapılmasını teşvik etmek,
8. Eğitim ve öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükleri çözmek maksadıyla çeşitli kurul ve komisyonlar oluşturmak ve bu kurulların etkin bir şekilde çalışmasını sağlamak.

Okullarda eğitim faaliyetlerinin yönetimi kapsamında oluşturulacak kurulların toplantılarına okul kadrosunda yer alan öğretmen, uzman ve benzeri personelin yanı sıra okulun özelliğine göre program uygulanması sürecine katkı sağlayacak değişik sektör veya kurumlardan personelin ve eğiticilerin katılması da sağlanabilir (MEB, 2013, s.50). Söz konusu kurulların

genel amaçları ve program yönetimi açısından görevleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2013):

1. Öğretim programlarının uygulanması,
2. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin düzenli yürütülmesi,
3. İstenen başarı düzeyine ulaşamayan öğrencilerin yetiştirilmesi için alınacak önlemler,
4. Öğrencilerin başarı, devam ve devamsızlık, ödül ve disiplin durumlarının değerlendirilmesi,
5. Yapılacak proje çalışmaları,
6. Okulun amacı, okul ve çevre ilişkileri,
7. Yurt içi ve yurtdışında düzenlenecek bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler ve yarışmalarla fuar, defile, sergi ve kermesler,
8. Toplam kalite yönetimi, okul gelişim ve yönetim ekibi çalışmalarla stratejik planlamaya ilişkin iş ve işlemler,
9. Yerel, ulusal ve uluslararası yapılan sınav ve yarışma sonuçlarının değerlendirilmesi,
10. Öğrenci kulüp ve topluma hizmet çalışmaları,
11. Rehberlik faaliyetleri,
12. Zümre toplantıları,
13. Ünitelendirilmiş yıllık planlar ve ders planları,
14. Kurum kültürü oluşturulması çalışmaları,
15. Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve benzeri konular gündeme alınarak görüşülür.”

Buna ilave olarak mesleki anlamda eğitim veren ortaöğretim kurumlarının toplantılarında uygun görülmesi halinde ilgili meslek gruplarının, üretimi yapılacak ürünlerin, proje ve benzeri faaliyetlerin, rehberlik çalışmalarının ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili konuların görüşülmesi de sağlanabilir (MEB, 2013, s. 48-52).

Okul müdürlerinin idari görevlerinin yanında eğitim ve öğretim ile programın yönetilmesi gibi faaliyetleri açısından zümre öğretmenler kurulu ve zümre başkanları önemli bir konuma sahiptir. Okulda aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşan zümre öğretmenler kuruluna mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ilgili meslek grubunun uzmanlarından oluşan usta veya eğitici gibi personel de katılabilir. (MEB, 2013, s. 48-52). Zümre öğretmenler kurulunun görevleri eğitim programı açısından değerlendirildiğinde şu şekilde sıralanabilir

1. (MEB, 2013, s. 50):

1. Program ve diğer öğrenme etkinliklerini değerlendirilmesi, uygulama süreçlerinin izlenmesi, ortak kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının hazırlanması ve sınav analizlerinin yapılması,
2. Eğitim ve öğretimle ilgili mevzuat, Türk milli eğitiminin genel amaçları, okulun kuruluş amacı ve ilgili dersin programında belirtilen amaç ve açıklamaların okunarak planlamanın bu doğrultuda yapılması,
3. Öğretim programlarında yer alması gereken Atatürkçülükle ilgili konular üzerinde durularak çalışmaların buna göre planlanması,
4. Öğretim programında belirtilen kazanım ve davranışlar dikkate alınarak derslerin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle bunların uygulama şeklinin belirlenmesi,
5. Ünite veya konu ağırlıklarına göre zamanlama yapılması, ünitelendirilmiş yıllık planlar ve ders planlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin hususların görüşülmesi,

6. Diğer zümre veya bölüm öğretmenleriyle yapılacak işbirliği esaslarının belirlenmesi,
7. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin, derslere yansıtılmasını sağlayıcı kararlar alınması,
8. Derslerin daha verimli işlenebilmesi için ihtiyaç duyulan kitap, araç-gereç ve benzeri öğretim materyalinin belirlenmesi,
9. Okul ve çevre imkânlarının değerlendirilerek, yapılacak deney, proje, gezi ve gözlemlerin planlanması,
10. Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ortak bir anlayışın, birlik ve beraberliğe yönelik belirleyici kararların alınması,
11. Görsel sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi dersleriyle uygulamalı nitelikteki diğer derslerin değerlendirilmesinde dikkate alınacak hususların tespit edilmesi; sınavların şekil, sayı ve süresiyle ürün değerlendirme ölçütleriyle puanlarının belirlenmesi,
12. Öğrencilere verilecek proje ve ödev konularının seçiminde; öğretim programlarıyla okul ve çevre şartlarının göz önünde bulundurulması,
13. Öğrencilerin okul içinde, Öğrenci Seçme Sınavında, ulusal ve uluslararası düzeyde katıldıkları çeşitli sınav ve yarışmalarda aldıkları sonuçlara ilişkin başarı ve başarısızlık durumlarının ders bazında değerlendirilmesi ve benzeri konular zümre öğretmenler kurulu ile zümre başkanlarının görev alanına girmektedir.

Ülkemizde Uygulanan Diğer Eğitim Programı Türleri

Ülkemizde devlet okulları ve özel okullarda uygulanan eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte ve genel eğitim programı dışında herhangi bir programın uygulanabilmesi hususu Milli Eğitim Bakanlığı'nın iznine tabi olmaktadır (MEB, 2013, s.5). MEB müfredatının yanında ülkemizde lise düzeyinde eğitim veren ve uluslararası diploma geçerliliği olan diplomalar kazandıran eğitim programları da mevcuttur. Bu programlar sıklıkla özel okullarda uygulanmakta ancak bazı devlet okulları da söz konusu programları uygulayabilmektedir. Bu diploma programlarıyla öğrenciler yurt dışı ve yurt içinde birçok üniversiteden kabul alabilmektedir. Uluslararası Bakalorya (UB), Abitur, Fransız denkliği, İtalyan diploması gibi bu programlar uluslararası diplomalar nedeniyle rağbet görmektedir (Kaplan, 2019). Bu programlardan bazıları birbirlerinin tamamlayıcısı olabilmektedir. Örneğin genellikle 9 ve 10. sınıflarda uygulanan IGCSE (Uluslararası Genel Lise Yeterliliği Sertifikası Programı) programının devamında öğrenciler Uluslararası Bakalorya Programına devam ederek iki diploma almaya hak kazanabilmekte veya uygulanan program sonunda aldıkları derslere göre diğer programların sınavlarına girerek iki uluslararası diplomayı hak edebilmektedirler (Kaplan, 2019).

Ülkemizde uygulanmakta olan uluslararası eğitim programları incelendiğinde lise düzeyinde eğitimi verilen toplam 8 program bulunduğu görülmektedir. Bu programlar ve uygulandıkları okullara ilişkin bilgiler şu şekildedir (Kaplan, 2019):

ABITUR: Almanya'da uygulanan lise bitirme programı olarak da bilinen bu program öğrenciler için Almanya ve diğer Avrupa ülkeleri ile ABD'de bazı üniversitelere giriş olanağı sunmaktadır. Bu diplomayı almaya hak kazanan öğrenciler yalnızca Almanca

derslerinden değil aynı zamanda İngilizce, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinden de başarılı olmaları gerekmektedir. Notlar 1-6 arasında değişmekte ve en yüksek not olarak 1.0 notu kabul edilmektedir. Ülkemizde bu program, İstanbul'da bir devlet okulu ve bir özel okul olmak üzere iki okulda uygulanmaktadır (Kaplan, 2019).

Alman Dil Diploması: Alman Dil Diploması (DSD), Almanca dili ile eğitim veren okullarda okuyabilmek maksadıyla gerekli olan dil yeterliliğini ortaya koyma adına ülkemizde iki devlet okulu ve iki özel olmak üzere 4 okulda uygulanan bir dil diplomasıdır. Bu programa Avrupa dil kriterlerine göre B2 ve C1 düzeyinde olması gereken Almanca 'ya ilişkin dil yeterliliğini belgelemektedir. Alman Dil Diploması programında edinilen bu diploma süresiz olarak geçerliliğini korumakta ve tekrarlanması gerekmemektedir (Kaplan, 2019).

Advanced Placement (AP): İleri düzeyde yerleştirme programı olarak uygulanan AP programı Türkiye'de ve yurtdışında bazı üniversitelerin derslerini lise döneminde almayı ve bu üniversitelerde okuması durumunda öğrencilerin bu derslerden muaf tutulmasını esas almaktadır. Bu diploma program kapsamında öğrenciler, sanat, doğa bilimleri, sosyal bilimler ve dünya dil ve kültürleri başlıklarında 30'dan fazla ders kapsamında üniversitede muafiyet sağlanmaktadır. Ülkemizde toplamda 12 özel okul tarafından uygulanmakta olan bu program kapsamında söz konusu derslerden muaf olma hakkı programı uygulan lise düzeyindeki özel okullar ile anlaşması olan bazı özel üniversitelerce sağlanmaktadır (Kaplan, 2019).

Fransız Bakalorya Denkliği: Bu program kapsamında mezun olan öğrenciler başta Fransa olmak üzere Fransa'da mezun olan Fransız öğrencilerle aynı haklara sahip olacak şekilde denklik kazanabilmektedir. Bu programdan mezun olmaları halinde öğrenciler başka bir program veya sınava gerek kalmaksızın denklik almaya hak kazanmaktadırlar. Türkiye'de 7 özel okul ve 1 devlet okulu bu programı uygulamaktadır (Kaplan, 2019).

İtalyan Diploması: Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde geçerli kabul edilen bu programdan mezun olan öğrenciler, İtalya'da yer alan üniversitelerin fakültelerine giriş yapabilmektedir. Bu program mezunları ayrıca bu ülkede düzenlenen ve vatandaşlık gerektirmeyen sınavlara girme hakkı kazanmaktadır. Çeşitli ders başlıkları ve topluma hizmet uygulamalarıyla öğrenci başarısı belirlenmektedir. Bu program ülkemizde sadece 1 özel okulda uygulanmaktadır (Kaplan, 2019).

Gemischtsprachiges International Baccalaureate (GIB): Türkiye'de 2 okulda uygulanan, Uluslararası Bakalorya ve Abitur programlarının birleşiminden oluşan Gemischtsprachiges International Baccalaureate (GIB) programı Almanya ile UB Merkezi arasında yapılan bir

anlaşmayla yürütülmektedir. Bu program mezunları dünya çapında 147 yüksekokula yerleşebilme hakkı kazanabilmektedir. (Kaplan, 2019).

Cambridge IGCSE Programı: İngiltere'deki GCSE Programının (Genel Lise Yeterliliği Sertifikası Programı) dünya çapında uygulanabilmesi maksadıyla oluşturulan IGCSE Programı; (International General Certificate of Secondary Education; Uluslararası Genel Lise Yeterliliği Sertifikası Programı) lise düzeyinde uygulanmaktadır. Bu program dünya genelinde 100'den fazla ülkede ana dili İngilizce olan veya dil seviyesi yeterli olan öğrencilere yöneliktir. Ayrıca bu programdan edinilen diploma, yükseköğretim kuruluşları ve firmalar tarafından akademik anlamda başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu programda uygulanan ülkenin diline ve kültürüne uyarlanacak şekilde 30 üzeri dilde toplamda 70 ders bulunmaktadır. Ülkemizde bu program üçü devlet okulu olmak üzere toplam 25 okulda uygulanmaktadır (Kaplan, 2019).

Söz konusu programlar, MEB müfredatının devamı niteliğinde ve MEB tarafından kontrol ve koordine edilecek şekilde yürütülmektedir. Bu araştırmada ülkemizde MEB müfredatının yanında kullanım alanı diğerlerine göre daha yaygın olan Uluslararası Bakalorya Diploma Programı üzerinde durulmuştur.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı

Uluslararası Bakalorya Programı başlangıçta İsviçre'de 1965 yılında "Uluslararası Okullar Değerlendirme ve Sınav Komisyonu" adı ile kurulan ve daha sonra "Uluslararası Bakalorya Organizasyonu" (UBO) adını alan organizasyon tarafından dünya genelinde uygulanmaktadır. İlk aşamada Uluslararası Bakalorya Diploma Programı olarak lise düzeyinde uygulanan Uluslararası Bakalorya Programı kapsamında 1992'de İlköğretim Orta Öğretim Programı (The Middle Years Program) ve 1997'de İlköğretim Programı (Primary Years Program) uygulamaya konulmuştur (UBO, 2019).

Bu araştırmada, 16-19 yaş aralığındaki öğrenciler için tasarlanmış, lise düzeyinde, ders ve konu kapsamı geniş, yükseköğrenime geçiş öncesinde iki yıllık bir program olan Uluslararası Bakalorya Diploma Programı incelenecektir. MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde; "Şartları uygun olan ortaöğretim kurumlarında Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) uygulamasına da yer verilebilir. Uluslararası Bakalorya programının uygulanması durumunda yaratıcılık-etkinlik-hizmet (CAS) çalışmalarına ağırlık verilir. Bu programa katılan öğrenciler için matematik ve fen bilimleri dersleri yabancı dille okutulur (MEB, 2013, s.5)." ifadesi ile Uluslararası Bakalorya Diploma

Programının (UBD Programı) Milli Eğitim Bakanlığınca kabul gören bir program olduğu belirtilmiştir.

UBD Programı Fransızca, İspanyolca ve İngilizce olarak üç dilde uygulanmaktadır. Ancak her ülkede ülke kültürü ve ihtiyaçlarına göre adapte edilebilmektedir. Bu programa katılacak öğrenciler lise 2. sınıfta belirlenmekte ve 3-4. sınıflarda programın önceliklerine uygun olarak eğitimlerini sürdürmektedirler. Program öğrencilere akademik, sosyal ve mesleki açıdan gerekli bazı önceliklere göre tasarlanmıştır. Dünya üzerinde 3600'den fazla okulda uygulanan bu program ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının onayı ile 3'ü devlet okulu olmak üzere toplam 51 okulda lise düzeyinde uygulanmaktadır. (UBO, 2019). UBD programına katılan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına ek olarak, UBD dersleri de almaktadır. "Yaratıcılık, etkinlik ve hizmet" olarak ifade edilen temel bileşen (CAS), programın merkezini oluşturmaktadır. Bu bileşenler her öğrencinin program deneyimindeki üç temel unsurdur. Öğrencilerin, Diploma Programı boyunca yaptığı akademik çalışmaların yanı sıra bir dizi etkinlikle de değerlendirilmelerini amaçlar. Program kapsamında belirli faaliyetleri içine alacak şekilde yürütülen CAS'ın üç bileşeni aşağıdaki gibi karakterize edilmiştir.

Yaratıcılık: sanat ve yaratıcı düşünmeyi içeren diğer deneyimler (müzik, resim, heykel, drama, tiyatro, simülasyon hazırlama, tasarım vb.),

Bedensel Etkinlik: Akademik çalışmaların tamamlayıcısı niteliğinde sağlıklı bir yaşam tarzına katkıda bulunan fiziksel etkinlikler ve faaliyetler (voleybol, basketbol, atletizm, yüzme, dağcılık, kayak vb.),

Hizmet: Herkesin hak, haysiyet ve özerkliğine saygı duyulması gibi toplumsal farkındalıkları artırıcı ve kalıcı öğrenmeler oluşturan gönüllü faaliyetler (yaşlılara ve engellilere yardım; kimsesiz çocukların bakım ve eğitimi; kırsal kesimdeki okulların kütüphaneleri için kitap yardımı ile ders, araç ve gereçleri desteği vb.) (UBO, 2019).

UBD Programı, CAS sistemi ile müfredat yönetimine uluslararası bir boyut kazandırarak, öğrencileri akademik, sosyal ve mesleki açıdan yaşamlarının kalan bölümlerinde başarılı olmaları için hazırlayan, çeşitli sınav uygulamaları ve zorlayıcı bir akademik alt yapı kazandıracak şekilde diğer program türlerine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Laurent ve Brennan, 2010, s. 198).

Eğitim programının öğreneni merkeze alacak şekilde yürütüldüğü UBD programı kapsamında öğrencilerin öncelikli olarak (Laurent ve Brennan, 2010, s. 198);

1. UBD programı hakkında bilgi sahibi olma,
2. Etkin zaman kullanımı ve öğrenme tekniklerine hakim olma,
3. Bilimsel araştırma basamaklarını uygulayabilme ve araştırma yapma,
4. Yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade etmeleri maksadıyla çeşitli yazma çalışmalarını yapma ve bu yolla yazılı/sözlü yorum yapma düzeyine gelebilmelerini sağlama,
5. Özgün ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri,
6. Toplum ve birey gelişimi için gereken hassasiyeti vurgulayarak sorumluluk bilinci kazanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır.

Söz konusu hedefler ışığında ele alındığında Milli Eğitim Temel Kanununun (1973) genel amaçlarıyla ile de örtüştüğü görülen Uluslararası Bakalorya Diploma Programı çerçevesinde öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi maksadıyla çeşitli müfredat yönetimi uygulamaları icra edilmektedir. Program öğretmenler ve okul yönetimi açısından standardizasyonun ve kalitenin artırılması maksadıyla birçok ilave aktivite içermektedir. Program yıl içerisinde öğretmenlere özellikle öğrenci başarısının ölçülmesi ve programın geliştirilmesi maksadıyla merkez tarafından düzenlenen konferans, atölye çalışmaları ve seminerlere katılım zorunluluğu getirmektedir. Programı uygulayan okullar ölçme ve değerlendirme işlemlerini belirlenen standartlar çerçevesinde kendileri uygulayabildikleri gibi, UBO merkezince yapılan değerlendirmelere de katılabilmektedir. UBO merkezi sıklıkla okulları ziyaret ederek programın uygulanmasına ilişkin denetimler yapmaktadır. Bu durum hem öğretmen hem de okul yöneticilerinin program yönetimi becerilerini üst seviyede tutmaları için önemli bir pekiştirici olarak görülmektedir (Sperandio, 2010, s. 143-144).

Derinlik ve genişlik üzerine olan vurgusu nedeniyle UBD programı ABD’de yetenekli öğrencilerin gelişimi için muhtemel bir alternatif program olarak görülmektedir (Poelzer ve Feldhusen, 1997, s. 171). Diğer bir araştırmasında Poelzer ve Feldhusen (1996), UBD programında fen bilimleri grubunda ders alan öğrencilerin normal programlarda ders alan akranlarına göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir (s. 33).

Benbow (1998), UBD programına katılan öğrencilerin üniversitelere yerleşme açısından başarılı olduğunu ifade etmektedir (s. 261-278). Van Tassel-Baska (1997), UBD programının başarılı öğrencilere hitap eden bir program olarak sınırlı bir algılamayla karşı karşıya olduğunu belirtmiştir (s.11). Culross ve Tarves (2008) tarafından yapılan “UBD Programı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Algıları” isimli araştırmalarında UBD programında eğitim görmekte olan öğrenciler programın öğrenme ortamı açısından fırsatlar sunduğunu ve çalışma yöntem ve teknikleri açısından onları desteklediğini belirtmişlerdir (s. 57-59).

Bununla beraber veli görüşlerinde ise olumlu öğrenme ortamının yanında öğrencilerin ilave akademik yükümlülükler altına girdikleri ve aile ve spor gibi müfredat dışı aktivitelere zaman ayıramayabilecekleri şeklinde kaygılara da rastlanmıştır (Culross-Tarves, 2008).

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) kapsamında öğrenci başarısını belirlemeye yönelik sınavlar dünya genelinde yıl içerisinde iki dönemde yapılmaktadır. UBD programı kapsamında öğrenciler buldukları ülkenin zorunlu tuttuğu dersler haricinde programın uluslararası gereksinimlerini yerine getirebilmeleri maksadıyla yabancı dilde öğrenim görmektedirler. Ülkemizde Türkçe, dil ve anlatım, Türk edebiyatı ve Türk kültür dersleri haricinde diğer dersler yabancı dilde okutulabilmektedir. Program kapsamında öğrencilerin hazırladığı ödev ve yıl boyu çeşitli etkinlikler doğrultusunda doldurdukları portfolyolar UBO tarafından değerlendirilerek diploma geçerliliği kapsamına alınır. Özellikle yaratıcılık, etkinlik ve hizmet bileşenleri kapsamında yürütülen faaliyetlerde gerekli çalışmalarını yerine getiremeyen öğrenciler diploma almaya hak kazanamazlar. Bu program kapsamında sınavlara hazırlık maksadıyla öğrenciler için çalışma grupları oluşturulabilmekte ve 6 saate kadar etüt uygulanabilmektedir. Uluslararası Bakalorya Programı uygulanan sosyal etkinlik çalışmaları notla değerlendirilmemektedir. (UBO, 2019).

UBD programına katılan öğrenciler, programda yer alan altı ders grubunun her birinden, sunulan seçenekler dâhilinde bir ders seçmek zorundadır. Türkiye’de, anadil ve sosyal bilimler dersleri Türkçe, diğer dersler ise İngilizce olarak uygulanır (UBO, 2019).

1. Grup: Dil A1 – Öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri dilde edebiyat çalışmalarının yapıldığı ders grubudur. Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı şeklinde uygulanmaktadır.
2. Grup: Dil A2 – öğrencilerin öğrendikleri ikinci yabancı dilde edebiyat çalışmalarının yapıldığı ve Türkiye’de genellikle A2 ve B düzeylerinde yürütülen ders grubudur.
3. Grup: Bireyler ve Toplumlar -İşletme ve Yönetim, Ekonomi, Felsefe ve Psikoloji.
4. Grup: Doğa Bilimleri - Biyoloji, Kimya, Fizik.
5. Grup: Matematik – Matematik (İleri Düzey), Matematiksel Yöntemler (Standart Düzey).
6. Grup: Seçmeliler – İlk beş gruptan seçilebilecek derslerin yanında Milli eğitim Bakanlığı müfredatına göre işlenmesi zorunlu olan derslerin oluşturduğu ders grubudur.
7. Türkçe Sosyal Bilimler Programı olarak adlandırılan bu grup; MEB tarafından 10. ve 11. sınıflarda uygulanması öngörülen Tarih, Coğrafya ve Sosyoloji derslerini, UBDP sistematigi içerisinde Sosyal Bilimler adıyla yürütülme ders dili ve sınavlar Türkçedir.

Programa katılan öğrenciler mezun olabilmek için program içinde ve dışında yer alan bazı ilave aktiviteleri yerine getirmek durumundadır. Bu aktiviteler (UBO, 2019);

1. Bitirme Tezi (Extended Essay/Ee): Bir danışman önderliğinde, programın içerisinde yer alan ders gruplarından herhangi birinde seçilecek bir alt konu üzerine çalışılması ve nihayetinde en az 4000 kelimeden müteşekkil bir kompozisyon hazırlanmasını öngörmektedir.
2. Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge/ToK): Bilginin kökenleri, bireysel olarak varlık sorgulaması gibi hususlarda kişisel bir bakış kazanacak olan öğrencilerin bilginin nasıl elde edilebileceği bilimsel araştırma yöntemleri, raporlama gibi hususlarda bakış açısı geliştirmeleri öngörülmektedir. En az 100 saatlik bir zaman diliminin 2 yıla yayılması şeklinde yürütülmektedir.
3. Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet (Creativity, Action, Service/CAS): bu programın temel felsefesinin üzerine kurulu olduğu yaratıcı düşünme, problem çözme, birey ve toplum bilinci kazanılması hususlarında çeşitli faaliyetlerin düzenlendiği bu uygulama 150 saatlik bir eğitim süresini öngörmektedir. CAS ve diğer iki bileşene ilişkin gerekli çalışmaların yapılmaması halinde öğrenci bu programda başarılı olmuş sayılmamaktadır.

UBD Programının Yönetimi

Okul yönetimi bu programın uygulanmasından sorumludur. Okul müdürü her akademik yılbaşında programın uygulanmasına yönelik olarak bir stratejik plan oluşturur. Bu plan kapsamında belirlenen hedeflere UBO tarafından her yıl belirli aralıklarla denetimler gerçekleştirilir. Her okulda program yönetimi kapsamında okul yönetimine destek olarak program koordinatörleri istihdam edilmektedir. Bu koordinatörler bölüm başkanları ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlayarak programın gereklerinin yerine getirilmesinden sorumlu olurlar. Program koordinatörleri ile birlikte her bir ders başlığı için bir bölüm başkanı ve bölüm kurulları bulunmaktadır. Her bir bölüm başkanı kendi alanı içerisinde akademik yılbaşında ortaya konulan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik eşgüdümün sağlanması ve bu kapsamda uygulanmasına ihtiyaç duyulan ilave aktivitelerin planlanması gibi görevleri bulunmaktadır (UBO, 2019).

UBD programı uygulanan okullarda okul yöneticilerinin görevleri program yönetimi açısından değerlendirildiğinde (UBO, 2019);

1. UBD Programının hedeflerinin okulun temel felsefesi örtüşmesi,

2. Öğretmenler tarafından UBD programının yeterince anlaşılmasının sağlanması
3. Program kapsamında bir program koordinatörü ve her bir alt bileşen için birer koordinatör belirlenmiş olması,
4. Koordinatör ve zümrelerin görevlerine ilişkin eğitim planının bulunması,
5. Programın uygulanması sürecinde etkinliği ve koordinasyonu sağlamak maksadıyla bir gelişim planının hazırlanması,
6. Okul yönetiminin programın başarısını temin etmek maksadıyla program yönetimi sürecine etkin olarak katılımı,
7. Program uygulanması sürecinde öğretmen ve diğer paydaşlara ilişkin rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi ve planlama, danışma faaliyetlerine yer verilmesi,
8. Çalışanların programa adapte olabilmeleri maksadıyla uyum faaliyetleri de dâhil olmak üzere çeşitli hizmet içi etkinliklerin planlanması,
9. Program kapsamında UBO tarafından onaylanmış bir şekilde söz konusu eğitim ve uyum faaliyetlerinin yerine getirilebilmesi maksadıyla kaynak sağlanması.

Okul yöneticilerine ilave olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ve programın yönetilmesi sürecini koordine eden UBD program koordinatörünün görevleri program yönetimi açısından değerlendirildiğinde (UBO, 2019);

1. Program kapsamının aile ve öğrencilere anlatılması ve program için öğrenci seçimi,
2. Öğrencilerin akademik anlamda yetkin birer birey olarak yetişmelerini sağlamak ve gelişimlerini takip edebilmek maksadıyla öğretmen ve zümrelerle görüşmeler yapma ve bu doğrultuda okulun rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak,
3. Bilgi Kuramı koordinatörü ile bu ders içeriğine yönelik faaliyetler ve etkinlikler belirleme ve sınava ilişkin bilgilendirmeler yapma,
4. Öğrencilerin bitirme tezi ve diğer çalışmalarında rehberlik edecek şekilde onlara iletişim halinde olma,
5. Yaratıcılık-Etkinlik- Hizmet dersi kapsamında öğrencilerin uygulamak istedikleri faaliyetlere rehberlik etme ve bu kapsamda okul dışı kuruluşlarla işbirliği içinde hareket etme,
6. Yaratıcılık-Etkinlik-Hizmet dersine ilişkin kayıtları tutarak dersin gereksinimlerini yerine getiremeyen öğrencileri UBD program merkezine bildirme,
7. Öğrenci gelişimi maksadıyla uygulanan her faaliyete ve akademik anlamda etik kavramını ihtiva edecek şekilde programın kapsam ve beklentileri ile ilgili velilerle iletişim halinde olma,

8. Faaliyetlerde görev almak isteyen gönüllü velileri belirleyerek kayıtlarını tutma ve rehberlik etme,
9. Program yönetimi maksadıyla icra edilecek faaliyetler doğrultusunda okul dışı kurum ve kuruluşlarla bağlantı içerisinde bulunma,
10. Mezun olan öğrencilerin kayıtlarının tutulması suretiyle bu öğrencileri yeni kayıt öğrencilerle buluşturma ve programın sürdürülebilir olmasını sağlama,
11. Okul içerisinde profesyonel gelişimin sağlanması maksadıyla okul kadrosunun derleme, program uygulama süreci, öğrenci değerlendirme faaliyetleri gibi hususlarda etkin bir şekilde bilgilendirilmesini sağlamak ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin programı yeterince uygulayabilmesi maksadıyla rehberlik etme gibi görevleri bulunmaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde özellikle müfredat veya program yönetimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde program yönetimi becerilerine değinen çalışmalar olduğu gibi daha ziyade okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını ele alan çalışmalara rastlandığı gözlemlenmiştir (Akgün, 2000; Arın, 2006; Bozkurt ve Aslanargun, 2015; Can, 2007; Çalhan, 1999; Demiral, 2009; İnandı ve Özkan, 2006; Kırılmaz, 2005; Şişman, 2014; Taş, 2000). Bu çalışmalarda program yönetimi becerilerine genel anlamda alt boyut olarak değinilmektedir. Bu bağlamda okul yönetimi ve öğretmenlere yol gösterici çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların konuyu değişik açılardan ele aldıkları görülmektedir.

Bozkurt ve Aslanargun (2015)'un nitel türde gerçekleştirmiş olduğu okul yöneticilerinin öğretim programı uygulanmasına ilişkin görüşleri konulu çalışma, Düzce/Akçakoca'da yer alan ortaöğretim kurumlarının müdürleri ile yürütülmüştür. Bu araştırmaya göre okullarda yöneticiler öncelikli olarak okulun fiziksel ve ekonomik sorunlarıyla ilgilendiklerinden program yönetimi sürecine yeterince vakit ayıramamaktadırlar (s. 246).

Demiral (2009) çalışmasında ilköğretim müdürlerinin program liderliği davranışlarını öğretmen ve okul yönetimi algılarına göre değerlendirmiştir. Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modeli kullanılmıştır (s. 66-73). Eskişehir ilinde gerçekleştirdiği bu çalışmasında Demiral, genel olarak resmi ilköğretim okullarında okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını yerine getirdiğini ve bu durumun yaş, kıdem ve öğrenim derecesine göre değişiklikler gösterdiğini bulgulamıştır. Demiral'ın bu çalışmasında geliştirdiği ve kullandığı ölçek kendisinden izin alınarak araştırmamızda kullanılmıştır.

İNandı ve Özkan, (2006) ilköğretim okulları ve liselerde okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hangi düzeylerde öğretim liderliği davranışlarını sergilediğini araştırdıkları çalışmalarında okul yöneticilerini öğretimsel liderlik rolleri bağlamında analiz etmişlerdir (s. 146-147). Araştırma Mersin ilinde gerçekleştirilmiş ve

yöntem olarak genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını nadiren ve ara sıra yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Aynı çalışmada okul yöneticilerine yapılan ankette ise okul yöneticileri genel anlamda müdürlerin öğretim liderliği rollerini yerine getirdiğini ifade etmiştir.

Şişman (2014), araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeylerde yerine getirdiğini belirlemeyi amaçlamıştır (s. 165). Bu çalışmasında Şişman bu çalışmasında yöneticilerin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” çoğunlukla yerine getirdiğini bulgulamıştır. (Şişman, 2014, s. 173).

Çalhan (1999)’ın tarama modelini kullanarak İstanbul ili Kadıköy ilçesinde gerçekleştirdiği “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği” isimli çalışmasında öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğrenci başarısını izleme görevini ara sıra, öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi ve eğitim programının koordinasyonunu sağlama görevlerini ise çoğunlukla yerine getirdiklerini tespit etmiştir (s. 76).

Bolu il merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” isimli araştırmasını gerçekleştiren Akgün (2000), görüşme yöntemini kullanmıştır (s. 135). Bu kapsamda eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuyla ilgili yaptığı tespitlere göre ilköğretim okul müdürlerinin tamamı sınıflarda gözlem yapmakta ve çoğunluğu öğretimi ve öğretmenleri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt olarak almaktadır.

Ayrıca Akgün’e göre müdürler öğretmenlerin belirgin güçlü ve zayıf yönlerinin sicil raporunda belirtme etkinliğini yerine getirmekte, gözlem sonrası öğretmenleri bilgilendirmek için zaman ayırmaktadır. İlköğretim müdürlerinin tamamı, sınıflar arası koordinasyonun sağlanması ve zümre/şube öğretmenleri kurulu toplantılarında öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmasını sağlamaya ilgili koordinasyon çalışmalarını yerine getirmekte ve yıllık planlarla ilgili çalışmaların yerine getirilmesi konusunda dikkatli davranmaktayken çok azı materyal incelemesi ve seçimine aktif olarak katılmaktadır. Genelde bu görevi öğretmenlerin sorumluluğuna bırakmaktadır. Öğrenci başarısını izleme boyutunda, müdürlerin çoğunluğunun öğrenci başarısı hakkında öğretmenlerle konuştuğu ve okulda gerçekleştirilen faaliyetlerin başarısı ile alakalı öğretmen ve öğrencilere bilgi verdiği bulgulanmıştır.

Taş (2000), Burdur ve Isparta’da yer alan resmi ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretim liderliği açısından rollerini ne düzeyde yerine getirdiğini bulgulamaya çalıştığı araştırmasını tarama modeli kullanarak gerçekleştirmiştir (s. 3-4). Bu araştırmaya göre öğretim liderliği açısından değerlendirildiğinde ilköğretim okul yöneticileri okul ortamını ve çevresini öğretim sürecine uygun hale getirme, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmen ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde olma, öğretim planını etkin bir şekilde uygulama, etkinlik ve faaliyetlerin plana uygun yürümesini sağlama, öğretmenler kurulunun aldığı kararlara uyma ve okul atmosferini öğretime yardımcı bir hale getirmeye çalışma hususlarındaki rollerini her zaman gerçekleştirmeye çalıştığı bulgulanmıştır. Buna karşılık Taş, okul yöneticilerinin öğrencilerin fiziksel aktivitelerine ve sosyal anlamda gelişim sağlaması için uygulanabilecek faaliyetlere ortam sağlama, öğretmenleri ve dersleri gözlemlenme, öğretmenlere yeterlikleri hususunda ger bildirimde bulunma ve örnek ders verme gibi hususlarda öğretim liderliği rollerini daha alt düzeylerde gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Kırılmaz (2005), İstanbul ili resmi ilköğretim okulları üzerinde tarama modeli kullanarak gerçekleştirdiği ve okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre öğretim liderliği davranış düzeylerini incelediği araştırmasında yöneticilik eğitimi almış okul yöneticilerinin eğitim programının etkin olarak ele alınması ve öğretim sürecinin yönetimi boyutundaki görevlerini “çoğunlukla” yerine getirdiğini bulgulanmıştır (s. 54).

Arın (2006), Eskişehir, Afyon ve Bilecik’te lise ve dengi okulların yöneticileri ile “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” isimli bir araştırma gerçekleştirmiştir (s. 76). Tarama modeli kullandığı araştırmasında Arın, lise düzeyinde yöneticilerin öğretimsel anlamda liderlik becerilerini yerine getirme düzeylerinin yüksek olduğunu ancak öğretmenlerin gelişimi ve desteklenmesi boyutunda davranışları yerine getirme düzeylerinin daha düşük seyrettiğini bulgulanmıştır.

Can (2007), ”İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği” adlı araştırmasında Kayseri’de belirli bir süre ile görev yapmış bulunan tüm okul yöneticileri ve bu okulların her birinden beş öğretmene anket uygulayarak okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak algılanan rollerini araştırmıştır (s. 237-238). Can, okul müdürlerinin mesleki açıdan kendisini ve öğretmenleri geliştirme ve öğretmenleri mesleki gelişim kapsamında cesaretlendirme, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırıcı rehberlik ve benzeri etkinlikler düzenleme başlığı altında toplayabileceğimiz yeterliliklere “Az” düzeyde sahip

olduklarını tespit etmiştir. Can, okul müdürlerinin okulun amaçlarını, vizyonunu, yıllık planlarını öğretmen ve velilerle paylaşabilme, görüş alışverişinde bulunarak güçlü zayıf yönleri ortaya koyma ve öğretim sürecini koordine etme, aylık, yıllık hedefleri açıkça belirleme ve takip etme gibi yeterliliklere “Orta” düzeyde sahip olduklarını tespit etmiştir. Can, okul müdürlerinin dönem içindeki program uygulamalarıyla ilgili etkinlikleri, kaynak ve zaman planlamasının yapılarak öğretim sürecinin amaçlarına ulaşmasına rehberlik etme yeterliliklerinin “Çok” sınırında olduğunu tespit etmiştir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde özellikle program liderliği ve program yönetimi konularında çeşitli araştırmaların olduğu gözlemlenmiştir. Minor (2014) nicel bir araştırma olarak tasarladığı “Müfredat Yönetiminin/Denetiminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” isimli program yönetiminin öğrenci başarısı üzerine etkisini ölçen çalışmada etkili program yönetiminin öğrencileri sosyal ve akademik anlamda desteklediğini bulgulamıştır (s. 4).

Hall (1996) ilköğretim düzeyinde okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre okul müdürlerinin eğitim programı yönetimindeki liderlik düzeyleri ve program liderliğine verdikleri önemi incelemek amacıyla “Kuzey Dakota İlköğretim Müdür ve Öğretmenleri Tarafından Algılanan Program Liderliği” çalışmasını gerçekleştirmiştir (s. 1-2). Bu çalışmada program liderliği açısından öğretmen ve yönetici algılarının tecrübe, yaş, okul çevresi gibi faktörlere göre değiştiği bulgulanmıştır.

Yeni Zelanda’da yapılan “Program Lideri Olarak Lise Müdürleri” adlı bir eylem araştırmasında Cardno ve Collectt (2003), lise müdürlerinin kendilerinde bu özelliği ne derecede gördüklerini ve onları etkileyen olumlu ve olumsuz etmenleri ortaya koymaya çalışmıştır (s. 465-466). Cardno ve Collectt’e göre lise yöneticilerinin program liderliği davranışlarını olumlu olarak etkileyen pozisyon ve yetkilerinden kaynaklanan avantajlar, eğitim kadrosunun etkinliği, okul yöneticisinin mizaç ve yetenekleri gibi hususların bulunduğunu belirlemiştir. Görevin sağladığı olanaklar, okul yöneticiliğinin doğası, okul ve çevre beklentileri gibi hususların ise okul yöneticilerinin program yönetimi süreçlerini olumsuz olarak etkileyen etkenler olduğunu vurgulamıştır.

Newlove (1990)’un “Yöneticilerin Bir Program ve Öğretim Lideri Olarak Rollerini Algılamaları” adlı araştırmasında hem bireysel olarak hem de grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirdiği görüşmelerle yürütmüştür. Bu çalışmada Newlove, program liderliğinin insani bir boyutunun olduğunu, sürekli değişen/gelişen dinamiklerden oluştuğunu, diğer liderlik tarzlarından etkilendiğini, değişen zamana göre liderlik yapabilmenin gerekliliğini,

örgütsel anlamda yapının iyi incelenmesi gerektiğini ve eğitim sisteminde meydana gelen gelişmeler açısından desteğe ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur (s. 10-11).

Cheng (2006) tarafından Çin’de gerçekleştirilen “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Rollerini Algılamaları ve Performansları” adlı araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim okul yöneticilerin program liderliği rol algılamaları yüksektir (s. 61). Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim programının yürütülmesi kapsamında liderlik açısından rollerini algılama düzeyleri ile bu rollerini yerine getirme düzeyleri arasında olumlu ilişki vardır. Chang’e göre okul yöneticileri program yönetimi açısından rollerini algılama düzeyleri ne kadar yüksek olursa bu rolleri uygulamada hayata geçirebilme düzeyleri o kadar yüksek olabilmektedir. Okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde en etkin liderlik gösterdikleri başlıklar program oluşturulması ve uygulanması ve kitap seçimi uygulamalarıdır. Bu uygulamaların ardından program yönetimi sürecine ilişkin hedefler ve vizyonun belirlenmesi ile öğretime ilişkin planların desteklenmesi gelmektedir (Cheng, 2006, 61).

Bu bağlamda ülkemizde ve dünyada uygulanan genel eğitim programlarına hedeflenen bu araştırmaların yanında UBD programı gibi uluslararası alanda kabul görmüş bir eğitim programında öğrenci başarısı, disiplinler arası yaklaşım ve program yönetimi/liderliği gibi konuları ele alan araştırmalar da mevcuttur (Benbow, 1998; Culross ve Tarves, 2008; Lee, Hallinger ve Walker, 2012; Lee, Walker ve Bryant, 2019; Poelzer ve Feldhusen, 1996; Van Tassel-Baska, 1997; Walker ve Lee, 2018; Velarde, 2017).

Lee, Hallinger ve Walker (2012) tarafından Doğu Asya’daki UBD programı uygulayan okulları konu edinen “Dağıtıcı Liderlik Yaklaşımı Kapsamında Uluslararası Bakalorya Okullarında Öğretimsel Liderlik” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir (s. 686-690). Bu çalışmada araştırmacılar, dağıtıcı öğretimsel liderlik kavramının UBD okullarında etkin bir şekilde uygulanabildiğini ve bunun sonucunda personelin birbiriyle olan profesyonel etkileşiminin sağlanabildiğini ve program yönetimi sürecinde tutarlılık ve uyumun sürdürülebildiğini bulgulamışlardır. Bu araştırma sonucunda incelenen UBD okullarında programın uygulanması kapsamında yapısal birimlerde dikey ve yatay anlamda sorumluluk üstlenen birimlerin bulunduğu belirtilmiştir. Bu anlamda okul yöneticilerine yardımcı olacak şekilde programın yürütülmesinden sorumlu olan program koordinatörleri ve öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğine vurgu yapılmıştır.

Lee, Walker ve Bryant (2019) tarafından “Uluslararası Bakalorya Okullarında Öğrenci Başarısı ile Hangi Tür Liderlik Davranışları İlişkilendirilebilir?” isimli bir araştırma

gerçekleştirilmiştir (s. 12-14). Bu araştırma karma bir yöntem kullanılarak öğrenci ve öğretmen görüşleri ile sınav başarıları gibi veriler incelenmiştir. Araştırma sonucunda UBD programı uygulayan okullarda öğrenci başarısını doğrudan etkileyen liderlik davranışları olarak stratejik kaynak kullanımı, öğretmen öğrenmesi ve gelişiminin teşviki davranışları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sınıf ortamında öğretim sürecinin takibi, genel anlamda öğretmenler tarafından olumlu karşılanmamakta ve öğrenci başarısında da olumsuz yansıdığı görülmektedir. Diğer taraftan okul yönetiminin öğretmenler arasında görüş alışverişi ve geri dönüt vermelerine imkân sağlayan yaklaşımları öğretmenlerce pozitif olarak algılanmakta ve öğrenci başarısına da olumlu olarak yansımaktadır.

Velarde, (2017) tarafından gerçekleştirilen “Malezya’daki uluslararası okullarda öğretim liderliği uygulamaları: bir durum çalışması” isimli araştırma UBD okullarında görevli okul yöneticilerinin iletişim hedefleri, olumlu öğrenme iklimi oluşturma ve öğretmen ve öğrenci için destekleyici bir ortam sağlama gibi öğretim liderliği boyutları hususunda yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır (s. 90).

Walker ve Lee (2018), “Uluslararası Bakalorya Okullarında Müfredatlar Arası Bağlantıların Kurulması” isimli araştırmalarında özellikle İlk Yıllar, Orta Yıllar ve Diploma Programlarını birlikte uygulayan UBD okullarında programlar arası bağlantı kopukluklarının oluşabildiğine değinmişlerdir (s. 481-482). Araştırmacılar müfredatın uygulanması sürecinde karşılaşılan bu türden zorlukların aşılmasında, okul yöneticilerinin programın uygulanması sürecinde sorumluluklarını müdür yardımcıları, program koordinatörleri ve öğretmenlerle paylaştığı dağıtıcı öğretim liderliğinin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Buna ilave olarak öğretmenlere yönelik uygulanan okul-temelli çeşitli mesleki gelişim uygulamaları sayesinde öğretmenlerin program uygulanması sürecinde kendi alanlarına yönelik sorumluluğu üstlenmesine olanak sağlanmasıyla ortaya çıkan öğretmen liderliği kavramının da eğitim programının yönetimi sürecinde fayda sağladığı ifade edilmektedir (Walker ve Lee, 2018, s. 481-482).

Öğrenci başarısı açısından değerlendirildiğinde Poelzer ve Feldhusen (1996), “UBD Programı Öğrencilerinin Biyoloji, Kimya ve Fizik Derslerindeki Başarı Durumunun İncelenmesi” isimli araştırmalarında, UBD programında fen bilimleri grubunda ders alan öğrencilerin normal programlarda ders alan akranlarına göre daha başarılı olduğunu bulgulamıştır (s. 33).

Benbow (1998) ise UBD programına katılan öğrencilerin üniversitelere yerleşme açısından başarı gösterdiğini ifade etmektedir (s. 261-278). Culross ve Tarves (2008) tarafından yapılan bir araştırmada UBD programında eğitim görmekte olan öğrenciler programın öğrenme ortamı açısından fırsatlar sunduğunu ve çalışma yöntem ve teknikleri açısından onları desteklediğini belirtmişlerdir (s. 57-59). Van Tassel-Baska (1997) ise “Tüm Eğitim Sistemi için bir Standart Olarak Mükemmellik” isimli çalışmasında UBD programının başarılı öğrencilere hitap eden bir program olarak sınırlı bir algılamayla karşı karşıya olduğunu belirtmiştir (s. 11).

Ülkemizde araştırmacılar UBD Programını çeşitli açılardan değerlendiren çalışmalar yapmıştır (Büyükgenç, 2014; Bora, 2010; Devrimsel, 2016; Dulun, 2018; Teke, 2015).

Devrimsel (2016), gerçekleştirdiği araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programlarını Edebiyat dersi öğretim programlarının karşılaştırılması açısından değerlendirmiştir (s. 67-68). Devrimsel, “Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Türk Edebiyatı ve UBD Programı Dil A: Edebiyat (Türkçe) dersi öğretim Programlarının Karşılaştırılması” konulu araştırmasını doküman analizi şeklinde gerçekleştirmiştir. MEB müfredatının genel anlamda hedefler, eğitim süreci ve kazanımlar açısından bilgi merkezli olması nedeniyle her ne kadar program felsefesinde öğreneni merkeze alan bir yapı vurgulansa da realitede bilgiye dayalı eğitim sürecinin ön plana çıkmakta olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Devrimsel, UBD programında öğrencilerin eğitim süreçlerinden mezuniyet sonrasına kadar devam eden bir öğrenen profili uygulamasına sahip olmaları ve ders içerikleri ile hedefleri açısından öğrencileri yaratıcı düşünme kapsamında geliştirmeyi amaçlaması bakımından öğreneni merkeze alan bir felsefe ve uygulama bileşenine sahip olduğunu vurgulamıştır (Devrimsel, 2016, 67-68).

Bora (2010) “UBD Programının Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasını İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim bakanlığına bağlı UBD programı uygulayan devlet ve özel okulları örneklem alacak şekilde gerçekleştirmiştir (s. 156-163). Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada Bora, genel müfredat programı ile UBD diploma programı arasında öğrenme iklimi alt boyutlarında anlamlı bir ilişki saptandığını belirtmiştir. Bu bağlamda UBD programı okullarında görev yapan öğretmenlerin müfredat programı ile ilgili iklim algılamalarının genel eğitim programında görevli öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin müfredat programı ve başarı alt boyutu ile eğitim türü arasında istatistiksel açıdan ilişkiye göre UBD programı öğrencilerinin

müfredat programı ve başarı alt boyutu ile ilgili algulamaları genel eğitim programı öğrencilerine göre daha olumludur.

Dağlı (2015) tarafından Ankara ilinde gerçekleştirilen “Uluslararası Bakalorya Okullarındaki Fen Bilimleri Bölüm Başkanları Bölümlerinde Öğretimsel Liderlik Rollerini Nasıl Sergilemektedirler?” isimli araştırmada Uluslararası Bakalorya okullarında görev yapan fen bilimleri bölüm başkanlarının eğitim programının uygulanma, geliştirme ve denetlenme basamaklarında öğretimsel anlamda rollerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve fen bilimleri programının uygulanması esnasında önlerine çıkan güçlükleri incelenmiştir (s. 65-73). Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda fen bilimleri bölüm başkanlarının program yönetimi sürecinde uygulama, geliştirme ve değerlendirme başlıklarında öğretim liderliği rollerini yerine getirdikleri sonucuna varılmıştır.

Teke (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve MEB Lise Programlarına İlişkin Bakış Açılırları” isimli çalışmasında UBDP ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) liselerinden mezun olan öğrencilerle gerçekleştirmiştir (s. 50-68). Anket sonuçları nicel bir şekilde değerlendirmeye alınırken görüşme yapılan öğrencilerden elde edilen veriler nitel kapsamda çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre UBDP mezunlarının üniversiteye hazırlanma dönemi, okul programının kazandırdıkları ve programdan memnuniyet durumlarına açısından MEB okulları mezunları ile kıyaslandığında daha olumlu görüşleri bulunmaktadır. Buna karşın MEB mezunları ise müfredatın zorluğu ve ders sürecindeki stres yükü açısından UBDP ye göre daha olumlu bir algılarının bulunduğu belirtilmiştir.

Demir (2009), “Uluslararası Bakalorya Diploma Programına İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Mezun Görüşleri İsimli” çalışmasında ülkemizde bu programın uygulandığı okulların öğretim kadrosu ve yönetimi ile ailelerin programa ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Nicel bir araştırma olarak yapılan bu çalışma İstanbul, Ankara, Mersin, Kocaeli ve Bursa illerinde toplam 11 özel ve 1 devlet okulu çalışma grubunu oluşturacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Buna göre yöneticilerin ve öğretmenlerin en çok katıldıkları UBDP amaçları öğrencilerin düşünme becerileri ve kendilerini sözel olarak ifade edebilme yeteneklerinin geliştirilmesi ile küresel anlamda sorunlara yönelik farkındalık kazandırılması olmuştur. Yöneticiler ve öğretmenler, UBDP kapsamında öğrenme ve öğretme sürecine ve ortamına ilişkin olarak çok amaçlı etkinliklere yer verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca program içeriğine ilişkin çağdaş bir yapısının bulunduğu ve hedeflerin ulaşılmasına müsait bir alt yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır.

UBD programını tercih etme sebebi olarak genel anlamda mezun olmuş öğrenciler ve veliler daha kaliteli bir eğitim alma gerekçesini öne sürmüşlerdir. Bu programdan mezun olmuş öğrenciler programın üniversite hayatına katkısı olduğunu ve eleştirel olarak çevrelerine bakabilme becerisi kazandırdığını ifade etmişlerdir. Program kapsamında veliler ise programın öğrencilere eleştirel düşünme ve soru sorma becerileri sözel ifade yeteneklerine katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, velilerin öğrencilere nazaran daha olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Demir, 2009, s. 113-116).

Büyükgenç (2014), “UBD Programından Mezun Olan Öğrencilerin Programa İlişkin Görüşleri” isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara ilinde UBD programı uygulayan bir özel lisenin mezunlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre mezunların bu programı genel olarak “kaliteli eğitim” alma ihtiyacı bakımından tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu programdan mezun olan öğrenciler kendileri açısından en çok karşılanan beklentilerinin üst düzey beceriler olduğunu vurgulamışlardır (s. 5-6).

UBD programının en olumlu yönü olarak öğrencilere farklı bakış açıları kazandırması yönü öne çıkarken olumsuz yönü olarak ise çok fazla ödevin bulunması vurgulanmıştır. Mezunlar açısından bu programın ulusal eğitim programıyla kıyaslandığında öne çıkan özelliği ezberci eğitimden uzak olmasıdır. Ayrıca mezun olan öğrenciler UBD programında yer alan bilgi kuramı, yaratıcılık, hizmet ve servis uygulamalarının kendilerini sosyal hayata hazırlanmak açısından desteklediğini belirtmişlerdir. Mezuniyet sonrası programın mezunlara kazandırdıkları sıralandığında; akademik anlamda başarı, yeteneklerinin farkına varmalarını sağlaması ve açık fikirli olmaya teşvik etmesi hususları ön plana çıkmaktadır (Büyükgenç, 2014, s. 5-6).

Dulun (2018) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerin Bakış Açısından Uluslararası Bakalorya Diploma Programına Hazırlık Süreci: 21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirmek” isimli araştırma, vaka çalışması olarak sınavlara Türk Milli Eğitim müfredatı, Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikası programı ve Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun Orta Yıllar Programı ile hazırlanan öğrencilerden oluşan üç vaka grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Türk Milli Eğitim müfredatı ve Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikasındaki öğrenciler, sınavlara hazırlanma konusunda kendilerini daha hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan UBD programına hazırlanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, problem çözebilme, toplumsal ve küresel anlamda sorunların farkında olma, bireysel özelliklerini fark edebilme, ilgi alanına göre yönelebilmeye

gibi başlıklarda diğerk program türlerine göre daha olumlu algı belirttikleri bulgulanmıştır (Dulun, 2018, s. 99-106).

Bu çalışmada ülkemizde merkezi olarak uygulanan MEB eğitim programı ve UBD programının uygulandığı akademik başarı yönünden benzeşen iki okul grubu yöneticilerinin program liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri ile uygulanan programlar arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu anlamda söz konusu eğitim programlarının program yönetimine etkisi değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırmada kapsamında Demiral (2009) tarafından geliştirilen Program Liderliği Analiz Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan program değerlendirme formu okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanarak veriler korelasyonel bir şekilde değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçek ve değerlendirme formu, öğretmen ve yöneticilere uygulanarak müfredat yönetiminin nasıl algılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ile MEB müfredatı ve UBD programı arasında program yönetimi açısından benzeyen ve farklılaşan yönler ortaya konulmaya çalışılmış ve farklı programların okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Çalışma Evreni

Araştırmada Ankara ilinde yer alan ve araştırma kapsamına giren tüm okullara ulaşılabileceği değerlendirildiğinden Ankara ili çalışma evreni olacak şekilde belirlenmiştir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programı uygulayan lise düzeyindeki özel ve devlet okulları ile MEB müfredatı uygulayan ve Millî Eğitim Bakanlığınca proje okul olarak adlandırılan okullar çalışma evrenini oluşturmaktadır. Söz konusu kapsama giren okullar incelendiğinde Ankara genelinde 29 proje okulu ve 7 Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okul olmak üzere toplam 36 okul bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma evreni olarak seçilen 36 okula ulaşılabileceği değerlendirildiğinden bu okullarda görev yapmakta olan 1325 öğretmen ve 36 okul müdürü bulunmaktadır. MEB programı uygulayan 29 proje okulunda 1170 öğretmen ve 29 okul müdürü görev yapmaktayken UBD programı uygulayan 7 okulda 155 öğretmen

ve 7 okul müdürü görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda çalışma evreni olarak belirlenen bu okullarda görev yapmakta olan tüm personele ulaşılarak okul yöneticilerinin program liderliği düzeyleri ve program değerlendirmeye ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu sürecin sonunda geçerli kabul edilen 308 öğretmen ve 23 okul müdürünün anket sonuçları geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Başka bir ifadeyle bu araştırma Ankara ili çalışma evreninde 333 personelden oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür.

MEB tarafından proje okulu olarak seçilen ve MEB programı uygulayan devlet okullarının akademik anlamda UBD programı uygulayan özel ve devlet okulları ile aynı düzlemde oldukları varsayılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında ilk aşamada Demiral (2009) tarafından geliştirilen Program Liderliği Analizi Ölçeği evren çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmasına karar verilmiştir. 5'li likert tipinde olan bu ölçek 45 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları;

- a. Eğitim programının yönetimi sürecinde öğretmenlerin etkin olarak yönlendirilmesi,
- b. Tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları oluşturarak öğrenci gelişiminin etkin bir şekilde takip edilmesi,
- c. Finansal kaynakların eğitim programı kapsamında etkin bir şekilde kullanılması şeklindedir.

Araştırmada kullanılan Program Liderliği Analizi Ölçeği Demiral (2009) tarafından öğretmen ve okul yöneticileri için ayrı ayrı olacak şekilde geliştirilmiştir. Öğretmenlerin cevaplamış oldukları anket okul yöneticilerinin program yönetimine yönelik tutum ve becerilerine ilişkin sorular içermektedir. Okul yöneticilerinin cevaplamış olduğu anket ise benzer boyutlarda kendilerini değerlendirmelerini sağlayan sorular ihtiva etmektedir. Aracın iç tutarlılığı Cronbach-Alfa testiyle kontrol edilmiştir. Ayrıca faktör analizi kapsamında KMO ve Barlett's Testi uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcılara eğitim programının eğitim sürecini ve programın yönetimini nasıl etkilediğine yönelik maddelerden oluşan Program Değerlendirme Formu yöneltilmiştir. Katılımcıların iş yoğunluğu ve katılım konusundaki

çekimserlikleri sebebiyle gönüllü katılımcıların ölçek maddelerine cevap verdikten sonra “evet”, “hayır” ve “bazen” seçeneklerinden oluşan program değerlendirme formuna yanıt vermeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ölçeğin uygulanması maksadıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmasının ardından 36 okulda görev yapan 1170 öğretmen ve 36 okul müdürü için hazırlanan anketler okullar ile görüşülerek dağıtılmıştır.

Anketlere 23 okulda görev yapan 308 öğretmen ve 23 okul müdürü cevap vermiştir. Ankete yanıt veren öğretmen ve okul yöneticilerinin programlara göre dağılımı; MEB programı uygulanan 16 okulda görev yapan 197 öğretmen ve 16 okul yöneticisi ile UBD programı uygulayan 7 okulda görev yapan 111 öğretmen ve 7 okul yöneticisi şeklindedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcılara dağıtılan “Program Değerlendirme Formuna” cevap veren katılımcı sayısı MEB programı uygulayan okullarda 136 öğretmen ve 12 yönetici iken UBD programı uygulayan okullarda 86 öğretmen ve 6 yönetici şeklinde olmuştur. Bu form katılımcıların “evet”, “hayır” ve bazen seçeneklerine cevap verecek şekilde uygulanan eğitim programına ve okul yöneticilerinin program yönetimi sürecindeki yaklaşımlarına ilişkin maddeler ihtiva etmektedir. Birinci aşamada katılımcılara yöneltilen ölçek uygulamasının ardından gönüllü katılımcıların program değerlendirme formunu yanıtlamaları istenmiştir. Program değerlendirme formuna ilişkin veriler istatistiksel olarak betimlenerek çalışmaya ilave edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek kullanılarak elde edilen veriler SPSS paket veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz kapsamında ilk olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin algularına göre okul yöneticilerinin program liderliği görevlerini yerine getirme derecelerini belirlemek maksadıyla anket grubunda bulunan her bir ifadenin ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak verilerin betimsel özellikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen verilerin öğretim programları açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ve öğretim programı türüne göre grupların kendi içinde anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi maksadıyla öncelikli olarak Bağımsız Örneklem için T testi analizi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak hangi madde ve boyutta farklılıkların olduğunun ortaya koyulabilmesi maksadıyla Tek

Yönlü Anova testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin sayıca az olması nedeniyle bu gruptan elde edilen verilerin çözümlenmesi için Man Whitney-U testi kullanılmıştır (Can, 2017, 126).

Varyans analizine müteakip eğitim programı türlerine göre verilen cevapların ortalamaları ve en çok farklılığın ortaya çıktığı maddeler belirlenmiştir. Ortaya çıkan ağırlıklı ortalama değerlerini yorumlamak maksadıyla standart bir aralık kriteri geliştirilmiştir. Bu kriter aralığı şu şekilde formüle edilmiştir;

$$\text{Aralık frekansı} = \frac{\text{En yüksek puan} - \text{En düşük puan}}{\text{Grup sayısı}}$$

$$\text{Aralık frekansı} = \frac{5-1}{5} = 0,80$$

Bu aralık katsayısına bağlı olarak aşağıdaki şekilde gruplanmıştır:

- 1.00 – 1.80 - Kesinlikle katılmıyorum,
- 1.81 – 2.60 - Katılmıyorum,
- 2.61 – 3.40 - Karasızım,
- 3.41 – 4.20 - Katılıyorum,
- 4.21 – 5.00 - Kesinlikle katılıyorum.

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcılara yöneltilen program değerlendirme formu maddelerinden elde edilen görüşler yorumlanmıştır. Bu görüşlerin yorumlanmasında aynı maddeye verilen cevapların farklı programlar için olan yüzdesi hesaplanarak veriler istatistiki olarak betimlenmiştir. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin program değerlendirme formunda “evet”, “hayır” ve “bazen” seçeneklerine hangi öğretim programında hangi oranlarda cevap verdiği belirlenmiştir. Program değerlendirme formu ile elde edilmiş olan görüşler ile ölçek uygulaması sonucunda analiz edilen veriler birlikte yorumlanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular Uluslararası Bakalorya Diploma Programında uygulanan müfredat yönetimi tarzı ile MEB müfredatının uygulanış biçimi karşılaştırılacak şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilerle üzerinde uygulanan ölçekten ve program değerlendirme formundan elde edilen veriler ışığında program yönetiminin hangi boyutlarda daha iyi hale getirilebileceği, hangi uygulamaların öğrenci başarısını artıracığı, yönetici ve öğretmenlerin müfredat yönetimi hususunda beklentileri ve algıları tartışma bölümünde incelenmiştir.

Ölçek Güvenirlik ve Geçerliği

Aracın iç tutarlılığı Cronbach Alfa istatistiğiyle yoklanmıştır. Program liderliği davranış boyutlarının ve aracın genel Cronbach-alfa değerleri Tablo-1'de verilmiştir. Ölçek güvenirlik geçerliği ve faktör analizi için örneklem grubunun haricinde MEB'e bağlı çeşitli okullarda görev yapan 126 öğretmene ulaşılmıştır.

Tablo 1

Program Liderliği Davranış Boyutlarına ve Ölçeğe İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Program Liderliği Davranış Boyutları	Alfa Değerleri
Öğretmenleri Yönlendirme	,96
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	,94
Finansal Kaynaklar Sağlama ve Kullanma	,92
Aracın Toplam Alfası	,97

Bu değerler, ölçme aracının iç güvenilirliliğinin bulunduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan üç alt boyutun alfa değerleri her bir boyutun iç güvenirliğinin ,90 üzerinde olduğunu göstermektedir. Aracın toplam Cronbach-Alfa değeri ise ,97'dir.

Tablo 2

Öğretmenleri Yönlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa değerleri Analiz Sonuçları

Maddeler	Topl. Kor.	Alfa Değ.
1. Öğrencilerin sosyal gelişimi takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	,696	,975
2. Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	,731	,975
3. Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	,785	,974
4. Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapar.	,675	,976
5. Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilir.	,726	,975
6. Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapar.	,724	,975
7. Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verir.	,73	,975
8. Eğitim program ve planlarını sınıf ortamında izler.	,665	,975
9. Uygun ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	,723	,975
10. Eğitim programının anlaşılmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	,767	,974
11. Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik eder.	,785	,974
12. Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapar.	,716	,975
13. Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenler.	,795	,974
14. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenler.	,72	,975
15. Öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlar.	,776	,974
16. Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	,745	,975
17. Öğrencilerin gelişimini belirlemek için öğrencilere uygulanan aylık sınavları değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	,72	,975
18. Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alır.	,696	,974
19. Eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yapar.	,731	,974
20. Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenler.	,785	,975
21. Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapar.	,741	,975
22. Gönderilen kılavuz kitapların kullanımı konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	,726	,975
23. Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	,724	,975

Tablo-2’de öğretmenleri yönlendirme boyutunda maddelerin toplam düzeltilmiş korelasyon istatistikleri incelenmiştir. Buna göre genel olarak madde toplam korelasyon katsayılarının 0,30 ve yukarısında değerler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa değerleri Analiz Sonuçları

Maddeler	Topl. Kor.	Alfa Değ.
24. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlar.	,73	,975
25. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat eder.	,76	,974
26. Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat eder.	,73	,975
27. Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinir.	,70	,975
28. Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verir.	,72	,975
29. Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alır.	,68	,975
30. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alır.	,75	,975
31. Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	,76	,974
32. Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alır.	,67	,975
33. Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem verir.	,76	,975
34. Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verir.	,69	,975
35. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik eder.	,73	,975
36. Okul programın uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verir.	,72	,975
37. Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyurur.	,61	,975

Tablo-3'te Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma boyutu maddelerinin toplam korelasyon ve Cronbach-Alfa değerleri verilmiştir. Buna göre genel olarak madde toplam korelasyon katsayılarının 0,30 ve yukarısında değerler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Finansal Kaynakları Kullanma Boyutu Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alfa değerleri Analiz Sonuçları

Maddeler	Topl. Kor.	Alfa Değ.
38. Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlar.	,64	,975
39. Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunar.	,71	,975
40. Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	,65	,975
41. Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanır.	,72	,975
42. Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	,702	,975
43. Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynar.	,704	,975
44. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışır.	,709	,975
45. Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygular.	,58	,975

Tablo-4'te Finansal Kaynakları Kullanmaya ilişkin maddelerin katsayılarının güvenilirliği sağlayıcı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5
*Boyutlar Arası Korelasyon Test Sonuçları**

Boyutlar		Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	Finansal kaynakları kullanma boyutu
Öğretmenleri Yönlendirme Boyutu	Korelasyon	,843**	,752**
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	Korelasyon	1	,796**

*(N=126)

Tablo 5'teki sonuçlara göre davranış boyutları arasındaki ilişkilerin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu ölçek, öğretmen ve okul müdürlerinden oluşan gruba uygulanmış ve sonuçları incelenmiştir.

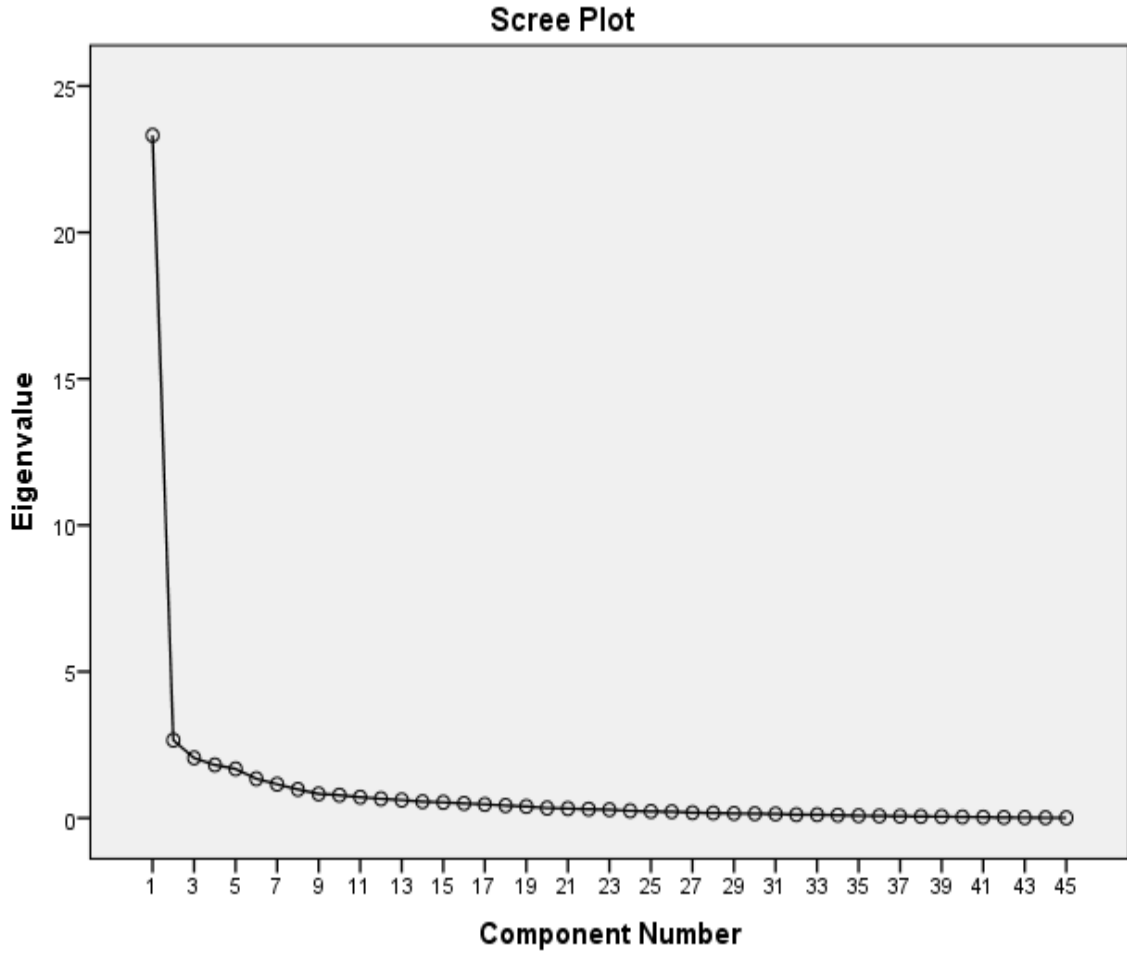
Tablo 6
Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

KMO ve Bartlett Test Sonuçları		
Kaiser-Meyer-Olkin Uygunluk Ölçüsü.		,814
Bartlett Küresellik Testi	Ortalama Kay-Kare verileri	3321,059
	Serbestlik derecesi	990
	Anlamlılık	,000

Tablo-6'da yer alan KMO ve Bartlett testi sonucu anlamlı bir sonuç elde edildiğini göstermektedir ($p= 0.000$). KMO değeri 0.814 olarak bulunduğu için dolaylı değişkenler arasında korelasyon olduğu söylenebilir. Bu değer 0.60'ın üzerinde olduğu için bu veri seti faktör analizi için uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, 2010, 133).

Tablo 7

Faktör Analizi test sonuçları



Tablo-7’de yer alan faktör analizi grafiğine göre birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel anlamda bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, ikinci faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş gözlenmekte olup bu durum incelendiğinde ölçeğin 4 faktörlü olabileceği düşünülebilir. Üçüncü ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre Ankara ili çalışma evreninde 23 okulda uygulanan ve geçerli kabul edilen 308 öğretmen anketi ile bu okulların yöneticilerine uygulanan 23 yönetici anketi;

- a. Öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin program liderliği görevlerini yerine getirme düzeyleri ve aralarındaki ilişki düzeylerinin ölçek boyutları açısından değerlendirilmesi ve
- b. Uygulanan farklı eğitim programları arasında belirlenen düzeylerin ölçek maddelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yönünden değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmede öğretim programı türleri değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara ilave olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerden gönüllü olanların cevapladığı program değerlendirme formu maddelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Uygulanan Program Türü Arasındaki İlişki

Uluslararası Bakalorya Diploma programı ve MEB müfredatı uygulayan okulların okul yöneticilerinin program liderliğinin alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeyleri ve uygulanan program türleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak SPSS programı aracılığı ile analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen *Bağımsız Örneklem İçin T Testi Verileri* Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Program Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Boyutlar Arası Bağımsız Örneklem Test Sonuçları

Boyutlar	Öğretim Programı	N	\bar{x}	S	Sig.
Öğretmenleri Yönlendirme Boyutu	UBD programı	111	4,35	0,47	0,00
	MEB Programı	197	3,66	0,78	
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu	UBD programı	111	4,36	0,49	0,003
	MEB Programı	197	3,77	0,71	
Finansal Kaynakları Kullanma Boyutu	UBD programı	111	4,33	0,54	0,00
	MEB Programı	197	3,86	0,77	

*p < 0,05

Okul yöneticilerinin program liderliğinin alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi maksadıyla SPSS programı ile yapılan T testi analizine göre okul yöneticilerinin program yönetimi becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin olarak iki farklı farklı öğretim programı arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir (p < 0,05).

Bu bağlamda Tablo-8’de yer alan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma verileri, anlamlı farklılıkların hangi program türünde ve nerelerde yoğunlaştığını belirlemek maksadıyla incelendiğinde MEB programı uygulayan okullarda öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri boyutun $\bar{x}=3,86$ ortalamayla “Finansal Kaynakları Kullanma Boyutu” olduğu görülmektedir. Bu boyutu sırasıyla $\bar{x}=3,77$ ortalamayla “Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu” ve $\bar{x}=3,66$ ortalamayla “Öğretmenleri yönlendirme boyutu” takip etmektedir. UBD programı uygulayan okullarda en olumlu algı belirtilen alt boyut $\bar{x}=4,36$ ortalamayla “Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma” alt boyutu iken bu boyutu sırasıyla $\bar{x}=4,35$ ortalamayla “Öğretmenleri Yönlendirme” ve $\bar{x}=4,33$ ortalamayla “Finansal Kaynakları Kullanma” boyutları takip etmektedir.

Uluslararası Bakalorya Diploma programı uygulayan okulların öğretmenlerinin genel anlamda MEB programı uygulayan okulların öğretmenlerine göre anket maddelerinde daha olumlu algı belirttikleri görülmektedir. Örneğin MEB programı öğretmenleri okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde öğretmenleri yönlendirme davranışlarını

sergileme düzeylerini ortalama olarak 3,66 puan şeklinde değerlendirirken bu boyut UBD programı öğretmenlerince 4,35 düzeyinde değerlendirilmiştir. Benzer şekilde MEB programı öğretmenlerince en yüksek değerlendirme ortalamasına sahip olan 3,86 puanla “Finansal Kaynakları Kullanma Boyutu”, UBD programı öğretmenlerince 4,33 puan düzeyinde değerlendirilmiş ve yine MEB programı uygulayan öğretmenlerce 3,77 düzeyinde değerlendirilen “Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu” UBD programı öğretmenlerince 4,36 ortalama ile değerlendirilmiştir.

Ölçek genel ortalamasına bakıldığında 4,35 düzeyinde değerlendirilen UBD programı ve 3,73 düzeyinde değerlendirilen MEB programı arasında 0,62 düzeyinde bir değerlendirme farkı bulunduğu belirlenmiştir. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin program yönetimi becerilerine ilişkin olarak yaptıkları değerlendirmelere göre farklı program türlerini uygulayan okul yöneticilerinin program liderliği becerilerini uygulama düzeylerinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Boyutlar arasında en yüksek fark 0,69 ortalama ile öğretmenleri yönlendirme boyutunda göze çarpmaktadır. Bu boyut UBD programında 4,35 düzeyinde “kesinlikle katılıyorum” frekans aralığında değerlendirilmişken MEB programı yöneticileri açısından 3,66 düzeyinde “katılıyorum” aralığında kalmıştır. Bu durumda UBD programı uygulanan okullarda öğretmenlerin program yönetimi sürecinde daha etkin yönlendirildikleri görüşüne varılabilir.

Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Yönlendirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme alt boyutunda yer alan program liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-9'daki gibidir. Tablo Uluslararası Bakalorya Diploma programı ve MEB müfredatı uygulayan okulların verilerini ihtiva etmektedir.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Yönlendirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	MEB Programı			UBD Programı		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
1. Öğrencilerin sosyal gelişimi takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	197	3,73	1,03	111	4,32	0,69
2. Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	197	3,81	0,98	110	4,39	0,58
3. Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	195	3,79	0,96	111	4,43	0,64
4. Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapar.	197	3,98	2,99	111	4,41	0,64
5. Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilir.	197	3,81	0,92	111	4,38	0,69
6. Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapar.	196	3,94	0,97	111	4,55	0,58
7. Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verir.	197	3,56	1,06	111	4,40	0,69
8. Eğitim program ve planlarını sınıf ortamında izler.	197	3,57	0,99	111	4,27	0,81
9. Uygun ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	197	3,54	1,01	111	4,30	0,82
10. Eğitim programının anlaşılmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	196	3,77	0,93	111	4,36	0,66
11. Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik eder.	196	3,59	0,94	111	4,39	0,73
12. Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapar.	197	3,30	1,14	111	4,41	0,79
13. Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenler.	197	3,42	1,09	111	4,44	0,68
14. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenler.	197	3,59	1,06	110	4,33	0,79
15. Öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlar.	195	3,54	1,08	111	4,28	0,73
16. Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	196	3,75	1,00	111	4,50	0,60
17. Öğrencilerin gelişimini belirlemek için öğrencilere uygulanan aylık sınavları değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	195	3,57	1,02	111	4,33	0,75
18. Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alır.	196	3,64	1,02	111	4,22	0,95
19. Eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yapar.	196	3,58	1,05	111	4,38	0,79
20. Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenler.	196	3,40	1,06	111	4,09	1,03
21. Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapar.	197	3,70	0,94	111	4,25	0,80
22. Gönderilen kılavuz kitapların kullanımı konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	195	3,61	1,01	111	4,32	0,73
23. Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	197	3,80	0,94	111	4,31	0,64

Tablo-9 incelendiğinde “Öğretmenleri Yönlendirme” boyutunda lise düzeyinde MEB Programı uygulanan okullarda ankete katılan öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri madde “M-4 Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapma” olmuştur. Bu maddeyi sırasıyla en olumlu algı belirtilen “M-6 Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapma,” “M-2 Eğitim programının

uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlama” ve M-5 “Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilme”, “M-23 Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapma” “M-10 Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlama”, “M-16 Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olma”, “M-1 Öğrencilerin sosyal gelişimi takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yapma” ve “M 21 Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapma” maddeleri takip etmektedir.

MEB programı uygulanan okullarda öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yönlendirilmesi boyutunda en olumsuz algı belirtilen madde “M-12 Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapma” maddesidir. Bu maddede katılımcılar 3,30 ortalama puanla görüş belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların bu hususta kararsızlığını belirtmektedir. Yine en düşük puana sahip olan maddeler incelendiğinde “M-20 Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenleme ve “M-13 Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleme” maddeleri göze çapmaktadır.

Öğretmenleri yönlendirme alt boyutuna ilişkin veriler UBD programı açısından değerlendirildiğinde bu programı uygulayan öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri maddenin “M-6 Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapar.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla en olumlu algı belirtilen “M-16 Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.”, “M-13 Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenler.” ve M-3 “Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.”, “M-4 Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapar.” “M-12 Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapar.”, “M-7 Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verir.”, “M-2 Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.” ve “M-11 Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik eder.” maddeleri takip etmektedir.

UBD programı uygulanan okullarda öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yönlendirilmesi boyutunda en olumsuz algı belirtilen madde “M-20 Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenler.” maddesidir.

Bu maddede katılımcılar 4,09 ortalamaıyla yanıt vermişlerdir. Yine düşük puana sahip olan diğer maddeler incelendiğinde “M-18 Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alma” ve “M-21 Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapma” maddeleri göze çapmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme alt boyutundaki yönetim becerilerini sergileme düzeyleri değerlendirildiğinde UBD programı uygulayan öğretmenlerin bu anlamdaki görüşlerinin madde bazında MEB programına göre daha olumlu olduğu göze çapmaktadır. UBD programı okul yöneticilerinin öğretmenleri özellikle program hakkında yeterli bilgiye sahip olma ve programın felsefesi hakkında aydınlatıcı bilgiler verme gibi hususlarda MEB programı yöneticilerinden pozitif olarak ayrıştığı görülmektedir. Buna ilave olarak MEB programı öğretmenlerince kararsız olarak görüş bildirilen eğitim programıyla ilgili aylık toplantılar yapma maddesine UBD programı öğretmenlerince daha üst düzeyde olumlu görüş bildirildiği görülmektedir. Ayrıca UBD okullarında okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak faaliyetler düzenleme hususunda MEB programı okul yöneticilerine göre daha eğilimli oldukları görülmektedir.

Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma alt boyutunda yer alan program liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-10'daki gibidir. Tablo Uluslararası Bakalorya Diploma programı ve MEB müfredatı uygulayan okulların verilerini ihtiva etmektedir.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurmaları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	MEB Programı			UBD Programı		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
24. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlar.	197	3,76	0,92	111	4,30	0,76
25. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat eder.	197	3,62	0,95	111	4,38	0,75
26. Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat eder.	196	3,83	0,90	111	4,47	0,67
27. Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinir.	196	3,78	0,98	111	4,40	0,70
28. Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verir.	197	3,83	0,96	111	4,44	0,68
29. Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alır.	196	3,83	0,94	111	4,36	0,71
30. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alır.	197	3,79	0,91	111	4,32	0,73
31. Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	197	3,78	0,99	111	4,29	0,72
32. Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alır.	197	3,83	0,92	111	4,31	0,77
33. Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem verir.	197	3,74	0,90	110	4,34	0,67
34. Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verir.	196	3,83	0,89	111	4,33	0,68
35. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik eder.	197	3,59	0,94	111	4,32	0,71
36. Okul programın uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verir.	197	3,72	0,92	111	4,36	0,64
37. Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyurur.	197	3,92	0,88	111	4,46	0,61

Tablo-10 incelendiğinde “*Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma*” boyutunda lise düzeyinde MEB Programı uygulanan okullarda ankete katılan öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri madde “M-37 Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyurma” olmuştur. Bu maddeyi sırasıyla en olumlu algı belirtilen “M-32 Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alma” “M-26 Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat etme” ve M-28 “Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verme”, “M-29 Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alma” “M-34 Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verme”, “M-30 Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alma”, “M-31 Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma” ve “M-27 Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinme” maddeleri takip etmektedir.

MEB programı uygulanan okullarda öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yönlendirilmesi boyutunda en olumsuz algı belirtilen madde “M-35 Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik etme” maddesidir. Bu maddede katılımcılar 3,59 ortalama puanla görüş belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların bu hususta kararsızlığını belirtmektedir. Yine en düşük puana sahip olan maddeler incelendiğinde “M-25 Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat etme” ve “M-36 Okul programının uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verme” maddeleri göze çıpmaktadır.

Öğretmenleri yönlendirme alt boyutuna ilişkin veriler UBD programı açısından değerlendirildiğinde bu programı uygulayan öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri maddenin “M-26 Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat etme” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla en olumlu algı belirtilen “M-37 Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyurma”, “M-28 Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verme”, M-27 “Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinme”, “M-25 Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat etme”, “M-29 Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alma”, “M-36 Okul programın uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verme”, “M-33 Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem verme” ve “M-34 Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verme” maddeleri takip etmektedir.

UDB programı uygulanan okullarda öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yönlendirilmesi boyutunda en olumsuz algı belirtilen madde “M-31 Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma” maddesidir. Bu maddede katılımcılar 4,29 ortalamayla yanıt vermişlerdir. Yine düşük puana sahip olan diğer maddeler incelendiğinde “M-24 Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlama”, “M-32 Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alma” ve “M-35 Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik etme” maddeleri göze çıpmaktadır.

Öğrenci gelişiminin takibi boyutunda MEB programı uygulanan okulların yöneticileri ile UBD programı uygulanan okulların yöneticileri arasında madde bazında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler, tutumlar ve yeterlilikler açısından UBD programı okul yönetimlerinin daha üst düzeyde yönetim becerisi sergilediğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda MEB programı okul yöneticileri değerlendirildiğinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler ve tutumların takibi açısından düşük düzeyde bir yeterlilik sergiledikleri söylenebilir. MEB programı uygulayan okul yöneticilerinin programın uygulanması sürecinde okul çevresinin, öğrencilerin ve ailevelilerin beklentilerini dikkate alındığını söylemek mümkündür. Ancak bu hususta UBD programı uygulanan okullardaki öğretmenlerin algıları MEB programına göre daha olumlu düzeyde seyretmektedir. Ayrıca verilere göre UBD programı uygulanan okullarda okul yöneticilerinin sınıf içi öğretim zamanının kontrolü ve öğrenci gelişiminin takip edilmesi hususlarına ilişkin yönetim becerilerini MEB programı uygulayan okul yöneticilerine göre daha üst düzeyde yerine getirdikleri görülmektedir.

Finansal Kaynakları Kullanma Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul yöneticilerinin finansal kaynakları kullanma alt boyutunda yer alan program liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo-10'daki gibidir. Tablo Uluslararası Bakalorya Diploma programı ve MEB müfredatı uygulayan okulların verilerini ihtiva etmektedir.

Tablo 11

Okul Müdürlerinin Finansal Kaynakları Kullanmaları Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Maddeler	MEB Programı			UBD Programı		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
38. Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlar.	197	3,98	0,82	111	4,30	0,79
39. Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunar.	197	3,89	0,95	111	4,38	0,76
40. Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	197	3,92	0,95	111	4,36	0,71
41. Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanır.	197	3,92	0,91	111	4,39	0,68
42. Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	197	3,99	0,91	111	4,30	0,68
43. Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynar.	197	3,82	0,95	111	4,38	0,63
44. Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışır.	196	3,86	0,98	111	4,39	0,74
45. Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygular.	197	3,50	1,14	111	4,15	0,85

Tablo-11 incelendiğinde “*Finansal Kaynakları Kullanma*” boyutunda lise düzeyinde MEB Programı uygulanan okullarda ankete katılan öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri madde “M-42 Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanma” olmuştur.

Bu maddeyi sırasıyla olumlu algı belirtilen “M-38 Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlama” “M-40 Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanma” ve “M-41 Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanma” maddeleri takip etmektedir.

MEB programı uygulanan okullarda “*Finansal Kaynakları Kullanma*” boyutunda en olumsuz algı belirtilen madde “M-45 Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygulama” maddesidir. Bu maddede katılımcılar 3,50 ortalama puanla görüş belirtmişlerdir. Yine düşük puana sahip olan maddeler incelendiğinde “M-43 Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynama” ve “M-44 Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışma” maddeleri göze çapmaktadır.

“*Finansal Kaynakları Kullanma*” alt boyutuna ilişkin veriler UBD programı açısından değerlendirildiğinde bu programı uygulayan öğretmenlerin en olumlu algı belirttikleri maddenin “M-41 Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanma” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla olumlu algı belirtilen “M-44 Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışma”, “M-39 Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunma”, M-43 “Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynama”, “M-40 Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanma” maddeleri takip etmektedir.

UDB programı uygulanan okullarda “*Finansal Kaynakları Kullanma*” boyutunda en olumsuz algı belirtilen madde “M-45 Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygulama” maddesidir. Bu maddede katılımcılar 4,15 ortalama puanla yanıt vermişlerdir. Yine düşük puana sahip olan diğer maddeler incelendiğinde “M-42 Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanma” ve “M-38 Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlama” maddeleri göze çapmaktadır. UBD programı kullanılan okullar açısından değerlendirildiğinde bu boyutta yer alan maddelere genel olarak kesinlikle katılıyorum düzeyinde görüş bildirilmiştir. Bu boyutta en düşük ortalama puanla görüş bildirilen madde olan “M-45 Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygulama” maddesi, katılıyorum düzeyinde 4,15 puanla değerlendirilmiştir.

MEB programı kullanılan okullar açısından değerlendirildiğinde bu boyutta yer alan maddelere genel olarak katılıyorum düzeyinde görüş bildirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında MEB programı kullanılan okullarda finansal kaynakların kullanımı yönünden okul yöneticilerinin program liderliği rollerini kısmen yerine getirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin madde baz puanları açısından daha yüksek düzeyde olumlu bir algı gösterdiği UBD programı uygulayan okul yöneticilerinin finansal kaynakların kullanımı yönünden program liderliği rollerini üst seviyede yerine getirdikleri çıkarımını yapmak mümkündür. Araştırmanın bu alt boyutu, her iki okul yöneticilerinin de program yönetiminde kaynak sağlayıcılık rolünü diğer boyutlara göre daha üst seviyede yerine getirdiğini göstermektedir. Ancak eğitim programının yönetiminde özel okullarla karşılaştırıldığında daha sınırlı bir eğitim kaynağı ile program yönetimi sürecini yürüten MEB okulları yönetimlerinin sergiledikleri performansın daha ziyade özel okullarda uygulanan UBD programı ile kıyaslandığında yeterli bir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Okul Yöneticilerinin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Okul yöneticilerinin Görüşleri

Bu araştırma kapsamında Ankara genelinde ulaşılan 23 okulun yöneticilerine söz konusu ölçeğin okul yöneticisi versiyonu uygulanmıştır. Bu kapsamda uygulanan anket sonuçları katılımcı sayısının az olması (N=23) ve verilerin non-parametric dağılım göstermesi sebebiyle SPSS programı aracılığı ile Man-Whitney U testi kullanılarak analiz yapılmıştır (Can, 2017, 126).

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Görüşleri ile Program Türleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Öğretim Programı	N	\bar{x}	S	U.
Öğretmenleri Yönlendirme Boyutu	UBD programı	7	4,34	0,63	,713
	MEB Programı	16	4,04	1,13	
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma Boyutu	UBD programı	7	4,39	0,73	,568
	MEB Programı	16	4,15	1,09	
Finansal Kaynakları Kullanma Boyutu	UBD programı	7	4,43	0,61	,662
	MEB Programı	16	4,33	1,02	

*p < 0,05

Tablo 12’de yer alan veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin program liderliğinin alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeyleri ile uygulanan eğitim programları arasındaki ilişkiye yönelik olarak ankete katılan okul yöneticilerinin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle elde edilen bulgulara göre ankete katılan okul yöneticilerinin farklı program uyguluyor olmalarının program liderliği becerilerini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca anketin alt boyutlarında okul yöneticileri görüşlerine göre hesaplanan ortalamalar arasındaki benzerlik dikkate alındığında her iki program türünde de okul yöneticilerinin program liderliği becerilerini benzer düzeylerde yerine getirdikleri söylenebilir. Bu bağlamda anketin genel ortalaması MEB programı için 4,13 (katılıyorum) düzeyinde iken UBD programı için 4,37’dir (kesinlikle katılıyorum).

Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Program Değerlendirme Formu Maddelerinin Analizi

Araştırmanın ikinci aşamasında çalışma gruplarına eğitim programının eğitim süreci ve programın yönetimine etkilerine yönelik program değerlendirme maddeleri yöneltilmiştir. Katılımcıların yoğunluğu ve katılım konusundaki çekimserlikleri sebebiyle program değerlendirme maddeleri katılımcılara birincil ölçekten sonra verilmiş ve gönüllü olanların katılım sağlaması istenmiştir. Bu maddelere cevap veren katılımcı sayısı MEB programı uygulayan okullarda 136 öğretmen ve 12 yönetici ve UBD programı uygulayan okullarda 86 öğretmen ve 6 yönetici şeklinde olmuştur. Anket maddeleri “evet”, “hayır” ve “bazen” şeklinde cevaplandırılabilir bir form hazırlanarak katılımcıların kullanımına sunulmuştur. Bu maddelere ilişkin veriler ağırlıklı yanıtlama ortalamaları göz önünde bulundurularak istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 13

Program Değerlendirme Formu Maddelerine İlişkin Analiz Sonuçları

Maddeler	Öğretim Programı	N	Evet %	Hayır %	Bazen %
1. Uygulanan eğitim programı okul yönetimine ve öğretmenlere açık roller sunar mı?	UBD	86	72,1	16,3	10,5
	MEB	135	28,7	43,4	34,6
2. Öğretmen veya yönetici olarak Eğitim programının ihtiyaçlara göre şekillendirebiliyor musunuz?	UBD	86	66,3	19,8	12,8
	MEB	135	28,7	26,5	44,1
3. Program uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenciler ile diğer paydaşlar (okul-aile birliği, veli, üst yönetim) katkı sağlıyorlar mı/ program bu duruma müsaade etmekte midir?	UBD	84	68,6	18,6	10,5
	MEB	135	27,2	25	47,1
4. Sizce bu program öğrencileri hayata hazırlamakta mıdır?	UBD	85	44,2	33,7	19,8
	MEB	136	16,2	49,3	34,6
5. Program öğrencilerin sosyal yönlerinin geliştirilmesine katkı sağlamakta mıdır?	UBD	85	59,3	25,6	14
	MEB	135	19,9	36	43,4
6. Öğretmenler açısından program yeterince anlaşılabilir midir?	UBD	85	68,6	14	16,3
	MEB	136	33,8	23,5	42,6
7. Programın daha etkin uygulanabilmesi için okul yönetimi bizi destekler.	UBD	83	73,3	14	9,3
	MEB	136	48,5	36,8	14,7
8. Programın uygulanması sürecinde okul yönetimi ile eş güdümlü çalışmaya çalışırım.	UBD	85	73,3	10,5	15,1
	MEB	135	51,5	16,9	30,9
9. Program uygulaması esnasında karşılaştığım zorlukları aşmada okul yönetimine danışırım.	UBD	84	79,1	10,5	7
	MEB	136	58,1	14,7	27,2
10. Okul yönetimi, eğitim programının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmamız konusunda teşvik eder.	UBD	84	62,8	14	20,9
	MEB	136	36,8	23,5	39,7

Program değerlendirme formu maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde “Uygulanan eğitim programı okul yönetimine ve öğretmenlere açık roller sunar mı?” maddesine UBD programı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler %72 oranında evet yanıtı verirken MEB programı öğretmenleri ise %28 oranında evet demiştir. Bu maddeye ilişkin olarak UBD programı öğretmenlerinin %10,5’i, MEB programı öğretmenlerinin ise %34,6’sı bazen seçeneğini işaretlemiştir.

“Öğretmen veya yönetici olarak Eğitim programının ihtiyaçlara göre şekillendirebiliyor musunuz?” maddesine UBD programı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler %66,3 oranında “evet” yanıtı verirken MEB programı öğretmenleri ise %28,7 oranında “evet” demiştir. Bu madde üzerinde UDB programı öğretmenleri %19,8 oranında, MEB programı öğretmenleri ise %26,5 oranında “hayır” seçeneğini kullanmıştır.

Ayrıca bu maddeye ilişkin olarak MEB programı öğretmenleri eğitim programını ihtiyaçlara göre şekillendirebilme hususunda %44,1 oranında “bazen” seçeneğinde görüş bildirmiştir. Bu durumda MEB programı öğretmenlerinin müfredatı ihtiyaçlara göre kolaylıkla şekillendirmelerinin her durumda mümkün olmadığı söylenebilir. UBD programı öğretmenleri ise bu maddeye %12,8 oranında “bazen” yanıtı vermiştir.

“Program uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenciler ile diğer paydaşlar (okul-aile birliği, veli, üst yönetim) katkı sağlarlar mı/ program bu duruma müsaade etmekte midir?” maddesine UBD programı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler %68,6 oranında “evet” yanıtı verirken MEB programı öğretmenleri ise %27,2 oranında “evet” demiştir. Bu madde üzerinde UDB programı öğretmenleri %18,6 oranında, MEB programı öğretmenleri ise %25 oranında “hayır” seçeneğini kullanmıştır. Yine bu maddede MEB programı öğretmenlerinin program uygulama sürecine diğer paydaşların katılımı hususunda %47 oranında bazen seçeneğini kullanmıştır. Ayrıca UBD programı öğretmenlerince %10,5 oranında hayır seçeneği kullanılan bu maddeye ilişkin olarak yapılan söyleşilerde UBD programının uygulandığı özel okullarda eğitim programının veliler ve okul aile birliği gibi diğer paydaşların katılımının yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

“Sizce bu program öğrencileri hayata hazırlamakta mıdır?” maddesine UBD programı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler %44,2 oranında “evet” yanıtı verirken MEB programı öğretmenleri ise %16,2 oranında “evet” demiştir. Bu madde üzerinde UDB programı öğretmenleri %33,7 oranında, MEB programı öğretmenleri ise %49,3 oranında “hayır” seçeneğini kullanmıştır. Eğitim programının bazı yönleri itibarıyla öğrencilerin hayata hazırlanmasına katkı sağladığını ifade eden öğretmenler UBD programı için %19,8 oranında, MEB programı için ise %34,6 oranında bazen yanıtı vermiştir. Her iki program türü kıyaslandığında eğitim programının öğrencileri hayata hazırlamasına ilişkin olarak UBD programının MEB programına göre daha yüksek düzeyde etkin olduğu söylenebilir.

“Program öğrencilerin sosyal yönlerinin geliştirilmesine katkı sağlamakta mıdır?” maddesine UBD programı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler %59,3 oranında “evet” yanıtı verirken MEB programı öğretmenleri ise %19,9 oranında “evet” demiştir. Bu madde üzerinde UDB programı öğretmenleri %25,6 oranında, MEB programı öğretmenleri ise %36 oranında “hayır” seçeneğini kullanmıştır. Eğitim programının bazı yönleriyle öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığı yönünde görüş bildiren öğretmenler ise UBD programı için %14 oranında, MEB programı için ise %43,4 oranında “bazen” yanıtı vermiştir. Bu bağlamda veriler değerlendirildiğinde ankete katılan öğretmenler tarafından

UBD programının öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlaması açısından MEB programına göre daha etkin olduğunun ifade edildiği söylenebilir.

“Öğretmenler açısından program yeterince anlaşılabilir midir?” maddesine ilişkin olarak UBD programı öğretmenleri yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmiş ve maddeyi %68,6 düzeyinde “evet” olarak yanıtlamışlardır. MEB programı öğretmenleri ise eğitim programının öğretmenler açısından yeterince anlaşılabilir olup olmadığı maddesine %33,8 oranında “evet” şeklinde yanıtlarken %42,6 oranında ise “bazen” seçeneğini kullanmışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde MEB eğitim programının öğretmenler için daha anlaşılır hale getirilmesinin programın uygulanması sürecinde faydalı olacağı söylenebilir. Elde edilen verilere göre UBD programının ise öğretmenler tarafından yüksek oranda anlaşıldığı çıkarımı yapılabilir.

Eğitim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin okul yönetimi tarafından desteklenip desteklenmediğine ilişkin olarak yöneltilen “Programın daha etkin uygulanabilmesi için okul yönetimi bizi destekler.” maddesine ilişkin olarak UBD öğretmenleri %73,3 oranında “evet” yanıtı vermiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde UBD programı uygulanan okullarda okul yöneticilerinin öğretmenleri program yönetimi sürecinde desteklediği söylenebilir. MEB programı uygulanan okullarda ise öğretmenler bu maddeye %48,5 oranında “evet” yanıtı verirken %36,8 oranında “hayır” şeklinde değerlendirme yapmıştır.

Eğitim programının uygulanması sürecinde öğretmen ve okul yönetimi iletişim düzeyini tespit etmek amacıyla yöneltilen “Programın uygulanması sürecinde okul yönetimi ile eş güdüm sağlamaya çalışırım.” maddesine MEB programı öğretmenleri %51,5 düzeyinde “evet” yanıtı verirken %30,9 düzeyinde “bazen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde MEB programı uygulanan okullarda program uygulanması sürecinde okul yönetimi ile öğretmenler arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. UBD programı uygulanan okullarda ise öğretmenlerin %73,3’ü “evet”, %15,1’i ise bazen şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Eğitim programının uygulanması ve yönetilmesi sürecinde öğretmenlerin zorluklarla karşılaşmaları halinde okul yönetimi ile olan ilişki düzeylerine yönelik olarak yöneltilen “Program uygulaması esnasında karşılaştığım zorlukları aşmada okul yönetimine danışırım.” maddesini MEB programı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler %58,1 düzeyinde “evet” ve %27,2 düzeyinde “bazen” şeklinde değerlendirmiştir. UBD öğretmenleri ise aynı maddeye %79,1 düzeyinde “evet” ve %7 düzeyinde bazen yanıtı vermişlerdir.

Okul yönetimi tarafından öğretmenlerin eğitim programının zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi hususlarında teşvik edilme düzeylerine yönelik olarak yöneltilen “Okul yönetimi, eğitim programının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmamız konusunda teşvik eder.” maddesini MEB programı öğretmenleri %36,8 oranında “evet” ve %39,7 oranında “bazen” şeklinde değerlendirmişlerdir. UBD programı öğretmenleri ise bu maddeyi %62,8 düzeyinde “evet” ve %20,9 düzeyinde “bazen” şeklinde değerlendirmişlerdir.

Elde edilen verilere değerlendirildiğinde UBD programının MEB programına göre öğretmenlere daha açık rol ve görevler sunduğu söylenebilir. Ayrıca MEB programı ile kıyaslandığında UBD programı öğretmenlerinin eğitim programını ihtiyaca göre şekillendirebilme konusunda daha esnek olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen verilere göre MEB programı uygulanan okullarda program uygulama sürecine diğer paydaşların katılımının her durumda gerçekleşmediğini veya bu katılımın gerçekleşme düzeyinin sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda MEB ve UBD programı uygulayan okullar arasında program yönetimi sürecinin diğer paydaşların katılımı açısından farklılaştığı ve UBD programının bu hususa daha yüksek oranda müsaade ettiği söylenebilir. Bulgulara göre UBD programının MEB programına göre öğretmenler tarafından yüksek oranda anlaşıldığı çıkarımı yapılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yönetimi tarafından MEB eğitim programının öğretmenler için daha anlaşılır hale getirilmesinin programın uygulanması süreci açısından bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Program değerlendirme formu ile elde edilen öğretmen görüşlerine göre MEB programı uygulanan okullarda okul yönetiminin eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması yönünde öğretmenleri teşvik etme eğilimlerinin UBD programına göre daha düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu değerlendirmeye göre MEB programı uygulanan okullarda okul yönetimi ve öğretmenler arasında eğitim programı uygulama sürecinde öğretmenlerce karşılaşılan zorlukları aşmada orta düzeyde bir iletişim düzeyinin bulunduğu ve UBD programı uygulayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada daha üst düzeyde bir iletişim tesis ettikleri çıkarımını yapmak mümkündür.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre MEB programı öğretmenlerince okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde öğretmenleri yönlendirme davranışlarını sergileme düzeyleri ortalama olarak UBD programına göre daha düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlere programın uygulanması esnasında okul yönetimi ile iletişim halinde olup olmadıkları ve karşılaşılan zorlukları aşmada okul yönetimine danışma durumlarının sorulduğu program değerlendirme formu maddelerine MEB programı okullarında görev yapan öğretmenlerin UBD programı öğretmenlerine göre daha düşük bir oranda olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda MEB programı öğretmenleri program değerlendirme formu maddelerinde uygulanan eğitim programının kendilerine yeterince açık roller sunmadığı ve kendilerinin eğitim programını eğitim süreci içerisinde ihtiyaçlara göre yeterince şekillendiremedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen bu veri; Arın (2006), Can, (2007), İnandı ve Özkan, (2006) ve Taş, (2000)'ın Türkiye'de okul yöneticilerinin genel olarak öğretmenlerin mesleki becerilerini artırıcı eğitimler düzenleme ve öğretmenlere yönelik rehberlik yapma rollerini daha az düzeyde yerine getirdiklerini bulguladıkları çalışmalarla örtüşmektedir.

Diğer taraftan UBD programı uygulayan okullarda öğrenci başarısını doğrudan etkileyen liderlik davranışları olarak stratejik kaynak kullanımı, öğretmen öğrenmesi ve gelişiminin teşviki davranışları belirlenmiştir (Lee, Walker ve Bryant 2019). UBD programı okullarının uluslararası bir kuruluş (Uluslararası Bakalorya Organizasyonu) tarafından denetlemeye tabi tutulması, programın işleyişine yönelik olarak düzenli toplantılar yoluyla öğretmenlerin sürekli olarak bilgilendirilmesi ve programın uygulanması sürecinde zümre başkanlıklarının yanında program koordinatörlerinin de yer alması bu programın uygulandığı okullarda yöneticilerin program liderliği rollerini daha etkin sergilemesini sağladığı söylenebilir (UBO, 2019). Bu bağlamda Lee, Hallinger ve Walker (2012)'ın yaptıkları çalışmada,

incelenen UBD okullarında programın yönetimi kapsamında yapısal birimlerde dikey ve yatay anlamda sorumluluk üstlenen birimlerin bulunduğu belirtilmiş ve okul yöneticilerine yardımcı olacak şekilde programın yürütülmesinden sorumlu olan program koordinatörleri ve öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca UBD okullarında program liderliği üzerine gerçekleştirilen bir diğer araştırmada okul yönetiminin öğretmenler arasında görüş alışverişi ve geri dönüt vermelerine imkân sağlayan yaklaşımlarının öğretmenlerce pozitif olarak algılandığı ve öğrenci başarısına da olumlu olarak yansıdığı belirtilmektedir (Lee, Walker ve Bryant 2019).

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde öğrenci gelişimini göz önünde bulundurması boyutunu MEB programı uygulayan öğretmenler UBD programı öğretmenlerine göre daha düşük bir algıyla değerlendirmiştir. Ayrıca bu kapsamda öğretmenlere programın öğrenci gelişimine yönelik olarak yeterli olup olmadığına yönelik olarak yöneltilen program değerlendirme formu maddelerine MEB programı öğretmenleri UBD programına göre daha düşük düzeyde değerlendirmede bulunmuştur. Yapılan değerlendirmelere göre MEB okul yöneticileri öğrenci gelişimini takip etme açısından orta düzeyde bir yeterlik sergilemektedir. MEB programı uygulayan okullarda gerçekleştirilen bazı araştırmalar (Akgün, 2000; Bozkurt ve Aslanargun, 2015; Çalhan, 1999; Taş, 2000) sonuçları açısından elde edilen verileri destekler mahiyettedir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde UBD programının içeriğinde var olan CAS (yaratıcılık, fiziksel aktivite ve sosyal hizmet) yapısı ve öğrenci başarısının her yıl sene başı ve sonunda yapılan uluslararası sınavlarla değerlendiriliyor olması okul yöneticilerince öğrenci gelişiminin takibi hususunun öncelikli olarak ele alınmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ürettiği her türlü materyalin veya projenin yine uluslararası bir kuruluş tarafından denetleniyor olması da okul yöneticilerini UBD programı kapsamında öğrenci gelişiminin takibine yönlendirildikleri ifade edilebilir (Benbow, 1998; Devrimsel, 2016; Velarde, 2017; Walker ve Lee, 2018).

Eğitim programının uygulanması sürecinde finansal kaynakların kullanılması açısından okul müdürlerinin sergilediği program liderliği becerilerinin iki program açısından da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın sonuçları Can (2007) ve Demiral (2009)'ın MEB programı uygulanan okullarda genel anlamda kaynakların eğitim programı ve öğretimin geliştirilmesi açısından etkin kullanıldığını gösteren araştırmaları ile örtüşmektedir. Ancak Şişman (2014)'a göre okul yöneticilerinin kaynak sağlayıcı rolünü yerine getirmeleri tek başına yeterli değildir. (Bursalıoğlu, 2000, 97-103) ise okul yöneticilerinin finansal kaynakları sağlama ve kullanma açısından rolünü kullanarak eğitim

programlarının ve öğretimin yönetimi ile bu kapsamda tüm paydaşlar arası ilişkilerin düzenlenmesi hususlarını daha etkin ele alabileceğini ifade etmektedir. Lee, Walker ve Bryant (2019), UBD programı uygulanan okullar açısından öğrenci başarısını etkileyen en önemli liderlik davranışlarından birinin stratejik kaynak kullanımı olduğunu belirtmiş ve bu kapsamda öğretmen öğrenmesi ve mesleki gelişimine kaynak ayrılmasının önemini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Eğitim programı ve öğretimin yönetimi aynı zamanda okul yöneticilerinin program liderliği rolünü de kapsamaktadır. Eğitim programı sayesinde okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlara eğitim sisteminin işletilmesine ilişkin görev sorumluluklar verilebilir, bu sorumlulukların sınırları çizilebilir. Okul yöneticileri eğitim programı ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip oldukları ölçüde program liderliği rolünü daha kolay yerine getirebilir (Gümüseli, 2014, s. 134). Bir programın sadece dersin nerede başlayıp bitmesi gerektiğini ve içeriğini belirlemekle kalmayıp öğretmenlerin mesleki anlamda yeterliklerinin artırılmasını, öğrencilerin sosyal ve bilişsel yönlerinin gelişimini desteklemesi beklenir (Duke, 1987, s. 19). Bu bağlamda eğitim programının okul yönetimince okulun ihtiyaçlarına ve okul yönetiminde söz sahibi olan öğretmen, öğrenci, okul aile birliği ve veliler gibi diğer paydaşların beklentilerine karşılık verecek şekilde şekillendirilmesi, eğitimin nihai hedefi olan öğrencilerin iyi yetişmesine katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmada iki farklı eğitim programı ele alınarak bu program türlerinin okul yöneticilerinin program liderliği becerileri açısından karşılaştırılması yapılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırma sonuçları bakımından MEB müfredatı uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre MEB müfredatı okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin UBD programı uygulanan okullarla kıyaslandığında daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda;

1. Okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde öğretmenlerin yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi boyutunu MEB programı uygulayan öğretmenlerin UBD programı öğretmenlerine göre daha düşük bir algıyla değerlendirmiştir. Bu hususun Türkiye’de okul yöneticilerinin genel olarak öğretmenlerin mesleki becerilerini artırıcı eğitimler düzenleme ve öğretmenlere yönelik rehberlik yapma rollerini daha az düzeyde yerine getirdiklerinin bulunduğu daha evvelki çalışmalarla örtüştüğü tespit edilmiştir (Arın, 2006; Can, 2007; İnandı ve Özkan, 2006; Taş, 2000).

2. Okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde öğrenci gelişimini göz önünde bulundurması boyutunu MEB programı uygulayan öğretmenlerin UBD programı öğretmenlerine göre daha düşük bir algıyla değerlendirmiştir. Söz konusu bulgunun Akgün (2000)'ün öğrenci başarısını izleme boyutunda, müdürlerin çoğunluğunun öğrenci başarısı hakkında öğretmenlere konuşma düzeyinde kaldığını bulguladığı, Çalhan (1999)'ın okul müdürlerinin öğrenci başarısını izleme görevini ara sıra yerine getirdiğini bulguladığı ve Taş (2000)'in öğrencilerin fiziksel aktivitelerine ve sosyal anlamda gelişim sağlaması için uygulanabilecek faaliyetlere ortam sağlama açısından rollerini daha alt düzeyde yerine getirdiklerini bulguladığı önceki çalışmaları teyit eder bir durum olduğu görülmüştür.

3. Eğitim programının uygulanması sürecinde finansal kaynakların kullanılması açısından okul müdürlerinin sergilediği program liderliği becerilerinin iki program açısından da yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu durum Can (2007)'in okul müdürlerinin dönem içindeki program uygulamalarıyla ilgili etkinlikleri, kaynak ve zaman planlamasının yaparak öğretim sürecinin amaçlarına ulaşmasına rehberlik etme yeterliliklerinin “çok” sınırında olduğunu bulguladığı ve Demiral (2009)'ın okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde finansal kaynakların kullanımını üst düzeyde yerine getirdiklerini bulguladığı çalışmalarını destekler mahiyettedir.

Öneriler

Türkiye’de yasal olarak uygulanmakta olan her iki program türü ile okul yöneticilerinin eğitim programı liderliği becerilerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulgulamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre uygulanan eğitim programı ile okul yöneticilerinin program yönetimi becerileri arasında anlamlı bağlantıların bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışma neticesinde okul yönetimlerinin okullarda program yönetimi sürecini iyileştirebilmeleri amacıyla;

1. MEB programının yönetimi sürecinde okul yöneticilerinin uluslararası çerçevede geçerliliği bulunan ve uluslararası düzeyde denetlemeye tabi tutulan UBD programının okul yöneticileri ile program yönetimi açısından görüş alış verişinde bulunmasının faydalı olabileceği,

2. UBD programı uygulayan okul yöneticilerinin program yönetimi sürecinde finansal kaynakların kullanımı açısından özel okullara nispeten daha sınırlı bir eğitim kaynağına sahip olmasına rağmen üst düzeyde bir performans sergileyen MEB programı uygulayan okul yönetimleri ile görüş alış veriş yapabileceği,

3. Eğitim politikaları açısından stratejik anlamda çalışmalar yürüten ulusal birimlerce ülkemizde uygulanan UBD programı ve benzeri programlarda ele alınan uygulamaların incelenmesinin program geliştirme ve nihayetinde program yönetimi sürecine katkı sağlayabileceği,
4. Okul yöneticilerinin öğretmenler ve ilgili kurullar ile akademik yıl boyunca öğrenci gelişiminin takibi, öğretmenlerin eğitim programının yönetimi konusunda bilgilendirebileceği ve eğitim programında yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak düzenli toplantılar yapabileceği,
5. UBD programında örneği uygulandığı şekliyle okullarda öğrencilerin fiziksel ve sosyal anlamda gelişimini sağlamak amacıyla çeşitli fiziksel aktivitelerin ve sosyal hizmet faaliyetlerinin uygulanabileceği,
6. Okul yöneticilerinin eğitim programının yönetimi sürecinde bazı rollerini zümre başkanları veya ilgili kurullarla paylaşarak dağıtıcı liderlik özelliklerini kullanabileceği,
7. Her iki program türünde de eğitim süreci esnasında ve sonunda değerlendirme amacıyla öğretmen ve öğrencilerle anket vb. uygulamalar yapılabileceği ve alınan geri dönütlerle program yönetimi sürecinin iyileştirilebileceği tavsiye edilebilir.

Bu çalışma Ankara ilinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı programı uygulayan okullar ile Uluslararası Bakalorya Diploma programı uygulayan okullar üzerinde yapılmıştır. Araştırmacıların araştırmanın kapsamını genişleterek Türkiye genelinde eğitim programı yönetimine yönelik benzer nitelikte bir çalışma yapabilecekleri değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Benbow, C.P. (1998). *Grouping intellectually advanced students for instruction: Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver: Love Publishing Company.
- Bora, N. (2010). *Uluslararası bakalorya diploma programının öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt S., Aslanargun E., (2015). *Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11,(2), 238-251
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükgenç, F. (2014). *Uluslararası bakalorya diploma programı mezunlarının programa ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.

- Cardno, C. (2006). *Leading Change from Within: Action Research to Strengthen Curriculum Leadership in a Primary School*. *School Leadership and Management*, 26(5), 453-471.
- Cardno, C; Collett, D.(2003). *Secondary School Principals as Curriculum Leaders: A New Zealand Study*. NZARE/AARE 2003 Conference Paper.
- Cheng, Y. C. (2006). *The Research of the Elementary School Principals' Curriculum Leadership Role Perception and Performance*. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 14(3), 59-90.
- Culross R. R. ve Tarver E. T. (2007). Teacher and Student Perceptions of the International Baccalaureate Program, *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 1(4), 53-62,
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Dağlı, İ.Ç., (2015). *Uluslararası bakalorya okullarındaki fen bilimleri bölüm başkanları bölümlerinde öğretimsel liderlik rollerini nasıl sergilemektedirler?* (Yüksek lisans tezi). Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Demir, N. K., (2009). *Uluslararası bakalorya diploma programı'na ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve mezun görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Demiral, S.(2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algularına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları*. (Yüksek lisans tezi). http://www.academia.edu/7486485/ÖĞRETMEN_VE_OKUL_YÖNETİCİSİ_ALGILARINA_GÖRE_İLKÖĞRETİM_OKUL_MÜDÜRLERİNİN_PROGRAM_LİDERLİĞİ_DAVRANIŞLARI sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.

- Duke, D.L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Dulun, Ö. (2018). *Öğrencilerin Bakış Açısından Uluslararası bakalorya Diploma Programına Hazırlık Süreci: 21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirmek Üzerine*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Geliştirme Komisyonu, (2000). *School Improvement Plan*. Toronto: Eğitim Geliştirme Komisyonu.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- English, F. W. (1979). Management Practice as a Key to Curriculum Leadership. *Educational Leadership*, 36(6), 408-413.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. (1.Baskı.) Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, J. M. (1996). Curriculum Leadership as Perceived by North Dakota Elementary Principals and Teachers, Doctoral Thesis. North Dakota University. <https://elibrary.ru/item.asp?id=5583886> sayfasından erişilmiştir.
- Hallinger P. ve Murphy J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461445> sayfasından erişilmiştir.
- Hallinger P. ve Murphy J. (1987). Instructional leadership in the school context, in Greenfield, W.(ed.), *Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies*, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Buck: Open University.

İnternet: Kaplan, P. (2019). Uluslararası Programlar. <http://www.pervinkaplan.com/blog/uluslararasi-diploma-veren-liseler/28> sayfasından erişilmiştir.

İnternet: Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Kırılmaz, E. (2005). *Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre ilköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliliklerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Kiat K. T. H., Heng M. A. ve Ratnam-Lim C. 2017. *Curriculum Leadership by Middle Leaders*. New York: Routledge.

Korkmaz, İ. (2007). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. Doğanay, A. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Pegem.

Laurent-Brennan C. (1998) The International Baccalaureate Program, The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(4), 197-198.

Lee, M. Hallinger, P. ve Walker, A. (2012). A Distributed Perspective on Instructional Leadership in International Baccalaureate Schools. *Educational Administration Quarterly*, 2012 48(4), 664-698, DOI: 10.1177/0013161X11436271.

Marlow, S. ve Minehira, N. (2008). *Principals as Curriculum Leaders: New Perspectives for the 21 st Century*. Pasific Resources for Education and Learning. <https://www.scribd.com/doc/218000799/article-principals-as-curriculum-leader-1> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). İlk Öğretim Kurumları Yönetmeliği. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Minor, C. B. (2014). *The impact of a curriculum audit on student achievement*. Ed.D. Dissertation. Walden University.
<https://search.proquest.com/openview/d0c040265c50bd88c47c7729839d1c0d/1?pq-origsite=gscholarvecbl=18750vediss=y> sayfasından erişilmiştir.
- Moosung Lee, M., Allan Walker, A. ve Darren Bryant, D. (2019). What Leadership Practices Are Associated with International Baccalaureate (IB) Student Achievement? An Exploratory Study of IB Schools in Southeast Asia, *Peabody Journal of Education*, DOI: 10.1080/0161956X.2018.1515831
- Morrison, K. (1995). The deputy headteacher as the leader of the curriculum in primary schools. *School Organisation*, 15(1), 65-76.
- Newlove, K. (1999). *Principal's understanding of their role as leaders of curriculum and instruction*. Master Thesis, University of Saskatchewan.
- Poelzer, G. H. ve Feldhusen, J. F. (1997). The international baccalaureate: A program for gifted secondary students. *Roeper Review*, 19(3), 168-171.
- Poelzer, G. H. (1996). An empirical study of international baccalaureate students in the sciences. *Journal for Secondary Gifted Education*, 8(1), 28-40.
- Singapur Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Primary School Curriculum. <https://www.moe.gov.sg/about> sayfasından erişilmiştir.
- Sperandio J. (2010). School Program Selection: Why Schools Worldwide Choose the International Baccalaureate Middle Years Program. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 4(2), 137-148.
- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *IV. Eğitim bilimleri kongresi*.
- Şişman, M. (2004). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2016). *Öğretim Liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem.

- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Teke, S. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Ve MEB Lise Programlarına İlişkin Bakış Açıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Tyler, W. R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Tyler, W. R. (1953). Leadership Role of the School Administrator in Curriculum and Instruction. *The Elementary School Journal*, 54(4), 200-209. <http://www.jstor.org/stable/998774> sayfasından erişilmiştir.
- Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, (2019). International Baccalaureate: Diploma Program. <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/> sayfasından erişilmiştir.
- Van Tassel-Baska, J. (1997). Excellence as a standard for all education. *Roeper Review*, 20(1), 9-12.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler ve Teknikler*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Velarde, J. M. (2017). Instructional Leadership Practices in International Schools in Malaysia: A Case Study. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2017 1(1), 90-117.
- Walker, J. A., Lee M. (2018). Weaving Curriculum Connections in International Baccalaureate (IB) Schools. *Peabody Journal of Education*, 93(5), 468-485. DOI:10.1080/0161956X.2018.1515837
- Wiles, J. (2016). *Eğitim Program Liderliği*. (Çev. M.B. Acat). Ankara: Nobel.
- Wraga, W. G. (2016). Arresting the decline of integrity in curriculum studies in the United States: The policy of opportunity. In Paraskeva, Joao M., ve Steinberg, Shirley R. (Eds.), *Curriculum: Decanonizing the field*. NY: Peter Lang.

EKLER

Ek 1 Program Liderliği Analiz Anketi (Yönetici)

Sayın Yönetici;

Aşağıda 45 sorudan oluşan bir veri toplama aracı yer almaktadır. Bu aracın amacı, okul yöneticilerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları problemleri tespit etmek için veri elde etmektir. Katkılarınızla gerçekleşecek bu çalışmanın, gelecekte bu yoldaki çalışmalara, eğitim yönetimi iyileştirme çabalarına ışık tutması beklenmektedir. Toplanan veriler, grup olarak değerlendirileceği için anketlere **adınızı soyadınızı yazmayınız.**

Ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Öğrenim Durumu : () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mesleki Kıdem : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve yukarısı

Yöneticilik Kıdemi : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve yukarısı

Öğretim Programınız : () Uluslararası Bakalorya Diploma Programı () MEB Müfredatı Programı

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Okul Müdürü olarak,		1	2	3	4	5
1.	Öğrencilerin sosyal gelişimi takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yaparım.					
2.	Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlarım.					
3.	Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlarım.					
4.	Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yaparım.					
5.	Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilirim.					
6.	Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yaparım.					
7.	Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi veririm.					
8.	Eğitim program ve planlarını sınıf ortamında izlerim.					

9.	Uygun ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik ederim.					
10.	Eğitim programının anlaşılmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlarım.					
11.	Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik ederim.					
12.	Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yaparım.					
13.	Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenlerim.					
14.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
15.	Öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlarım.					
16.	Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahibimdir.					
17.	Öğrencilerin gelişimini belirlemek için öğrencilere uygulanan aylık sınavları değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yaparım.					
18.	Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alırım.					
19.	Eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yaparım.					
20.	Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenlerim.					
21.	Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yaparım.					
22.	Gönderilen kılavuz kitapların kullanımı konusunda öğretmenleri bilgilendiririm.					
23.	Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yaparım.					
24.	Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlarım.					
25.	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat ederim.					
26.	Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat ederim.					
27.	Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinirim.					

28.	Okul programının uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem veririm.					
29.	Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alırım.					
30.	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alırım.					
31.	Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum.					
32.	Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alırım.					
33.	Okul programının uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem veririm.					
34.	Okulun bilgi aktarma özelliğine önem veririm.					
35.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik ederim.					
36.	Okul programının uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem veririm.					
37.	Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyururum.					
38.	Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlarım.					
39.	Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunarım.					
40.	Finansal Kaynaklar kaynakları etkili bir şekilde kullanırım.					
41.	Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanırım.					
42.	Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanırım.					
43.	Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynarım.					
44.	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışırım.					
45.	Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygulayırım.					

Ek 2 Program Liderliği Analiz Anketi (Öğretmen)

Değerli Meslektaşım;

Aşağıda 45 sorudan oluşan bir veri toplama aracı yer almaktadır. Bu aracın amacı, öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları yönetsel sorunlarına ilişkin veri elde etmektir. Katkılarınız ile gerçekleşecek bu çalışmanın, gelecekte bu yoldaki çalışmalara, eğitim yönetimi iyileştirme çabalarına ışık tutması beklenmektedir. Toplanan veriler, grup olarak değerlendirileceği için anketlere **adınızı soyadınızı yazmayınız.**

Ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Branşınız : () Branş Öğretmeni () Sınıf Öğretmeni

Görev süreniz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve yukarısı

Öğretim Programınız : () Uluslararası Bakalorya Diploma Programı () MEB Müfredatı Programı

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Okul Müdürü,		1	2	3	4	5
1.	Öğrencilerin sosyal gelişimi takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.					
2.	Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.					
3.	Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.					
4.	Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapar.					
5.	Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilir.					
6.	Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapar.					
7.	Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verir.					
8.	Eğitim program ve planlarını sınıf ortamında izler.					

9.	Uygun ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.					
10.	Eğitim programının anlaşılmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.					
11.	Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik eder.					
12.	Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapar.					
13.	Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenler.					
14.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenler.					
15.	Öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlar.					
16.	Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.					
17.	Öğrencilerin gelişimini belirlemek için öğrencilere uygulanan aylık sınavları değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.					
18.	Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alır.					
19.	Eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yapar.					
20.	Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenler.					
21.	Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapar.					
22.	Gönderilen kılavuz kitapların kullanımı konusunda öğretmenleri bilgilendirir.					
23.	Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.					
24.	Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlar.					
25.	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat eder.					
26.	Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat eder.					

27.	Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinir.					
28.	Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verir.					
29.	Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alır.					
30.	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alır.					
31.	Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.					
32.	Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alır.					
33.	Okul programın uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem verir.					
34.	Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verir.					
35.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik eder.					
36.	Okul programın uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verir.					
37.	Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyurur.					
38.	Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlar.					
39.	Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunar.					
40.	Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanır.					
41.	Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanır.					
42.	Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanır.					
43.	Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynar.					
44.	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışır.					
45.	Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygular.					

Ek 3 Program Değerlendirme Formu

Aşağıda 10 sorudan oluşan bir program değerlendirme formu yer almaktadır. Bu formun amacı, öğretmenlerin uygulanan eğitim programına ve programın uygulanmasında karşılaştıkları yönetsel sorunlara ilişkin veri elde etmektir. Katkılarınız ile gerçekleşecek bu çalışmanın, gelecekte bu yoldaki çalışmalara, eğitim yönetimi iyileştirme çabalarına ışık tutması beklenmektedir. Toplanan veriler, grup olarak değerlendirileceği için anketlere **adınızı soyadınızı yazmayınız.**

Ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Maddeler	EVET	HAYIR	BAZEN
1. Uygulanan eğitim programı okul yönetimine ve öğretmenlere açık roller sunar mı?			
2. Öğretmen veya yönetici olarak Eğitim programının ihtiyaçlara göre şekillendirebiliyor musunuz?			
3. Program uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenciler ile diğer paydaşlar (okul-aile birliği, veli, üst yönetim) katkı sağlarlar mı/ program bu duruma müsaade etmekte midir?			
4. Sizce bu program öğrencileri hayata hazırlamakta mıdır?			
5. Program öğrencilerin sosyal yönlerinin geliştirilmesine katkı sağlamakta mıdır?			
6. Öğretmenler açısından program yeterince anlaşılabilir midir?			
7. Programın daha etkin uygulanabilmesi için okul yönetimi bizi destekler.			
8. Programın uygulanması sürecinde okul yönetimi ile eş güdüm sağlamaya çalışırım.			
9. Program uygulaması esnasında karşılaştığım zorlukları aşmada okul yönetimine danışırım.			
10. Okul yönetimi, eğitim programının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmamız konusunda teşvik eder.			

Ek 4 Ölçek Kullanımı İçin İzin Talebi

Sadife Demiral <sadifede@gmail.com>

20 Mayıs 2019 Pazartesi 10:27

Merhaba Köksal Bey,

Geliştirmiş olduğum "Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Program Yönetimi" ölçeğimi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim...

Köksal ÖZTÜRK <ozturk.koksal@hotmail.com>

20 Mayıs 2019 Pazartesi 09:46

Sayın Sadife Demiral Hocam,

Merhabalar,

Ben Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapan bir öğrenciyim. EĞİTİM PROGRAMI TÜRLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ konulu bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda tez çalışması için en uygun ölçeğin sizin geliştirmiş olduğunuz ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ ALGILARINA GÖRE PROGRAM YÖNETİMİ ANALİZİ ölçeği olduğunu gördüm. Öncelikle böyle bir çalışma ile literatüre yaptığınız katkılardan dolayı bir meslektaşınız olarak çok teşekkür ediyorum. Bu konuda sizin de onayınızı alarak bu ölçeği tez çalışmamızda kullanmak istiyoruz. Tamamen kaynak belirtecek şekilde bu ölçeği kendi çalışmamızda kullanmamızın sizce bir mahsuru var mıdır?

İyi Çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla,

Köksal ÖZTÜRK

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Öğrencisi

Tel: 05533060918



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...