



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİ
İLE PROGRAM OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Canan Kalkan Çelik

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

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tez teslim tarihinden bir ay sonra tezin fotokopisi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Canan

Soyadı: Kalkan Çelik

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between The Learning-centered Leadership and Curriculum Literacy of School Administrators

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: Canan Kalkan Çelik

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Canan Kalkan Çelik tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr.Üyesi Pınar Ayyıldız

(Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara Medipol Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 14/06/2022

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olma şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Oğlum

Ali Eymen'e...

TEŞEKKÜR

Tez konumun belirlenmesinde özgün bir konuda çalışmam için bana yol gösteren, tezimin tüm süreçlerinde desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e emeği, katkıları ve desteği için teşekkür ederim. Tez jürime katılan ve değerli görüş ve önerilerini paylaşan hocalarım Prof. Dr. Temel Çalık ve Dr. Pınar Ayyıldız'a teşekkürü borç bilirim.

Tezimin veri toplama sürecine katılarak görüşlerini paylaşan değerli okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Eğitim hayatımdaki en büyük destekçilerim annem, babam ve kardeşlerime katkıları için teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte benim sorumluluklarımı da üstlenerek tezime zaman ayırmamı sağlayan hayat arkadaşım Erdinç Çelik'e minnettarım. Vaktinden en çok çaldığım değerli oğlum Ali Eymen'e süreç boyunca gösterdiği sabır ve sonsuz sevgisi için teşekkür ederim.

Canan Kalkan Çelik

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİ İLE PROGRAM OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Canan Kalkan Çelik
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2022

ÖZ

Öğrenme merkezli liderlik, okulların öğrenen örgütlere dönüşümünü sağlamak amacıyla öğrenmeyi odak noktası haline getiren ve okulun tüm üyelerinin mesleki gelişimlerini destekleyen liderlik türüdür. Program okuryazarlığı ise okul yöneticilerinin, öğretim programının başarıyla uygulanmasını sağlamak için sahip olmaları gereken temel becerileri ifade etmektedir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel olarak ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Türkiye’de Ankara ilindeki merkez ilçelerde resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara’da resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 239 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmaya ait veriler, ‘Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği’ ve ‘Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği’ kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklemeler için *t* testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığına ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığına ait algılarının; cinsiyet, görev yaptıkları eğitim kademesi ve kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık algıları, görev türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Buna göre, okul müdürleri, öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve

model olma davranışlarını müdür yardımcılara göre daha sık göstermektedir. Bunun yanında, okul müdürlerinin öğretim programı ile ilgili tutumlarının müdür yardımcılara göre daha olumlu olduğu ve program yönetiminde daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, bundan başka öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon sonuçlarına göre, öğrenme merkezli liderliğin *öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma* ve *öğrenme desteği sağlama* boyutları, program okuryazarlığının *program yönetim becerisi* ve *tutum* alt boyutları tarafından yordanmaktadır. *Öğrenme programını yönetme* ve *model olma* alt boyutu ise, program okuryazarlığının sadece *tutum* boyutu tarafından yordanmaktadır. Tüm bunlar ışığında, okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ödüllendirmeleri için gerekli bütçenin sağlanması ve ödüllendirme yetkilerinin artırılması önerilmektedir. Okul müdürlerine program okuryazarlıklarını artırmaya yönelik mesleki eğitimlerin düzenlenmesinin, okullarda öğretim programlarının uygulanması sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın daha geniş örnekleme nitel ve karma modeller kullanılarak tekrar edilmesinin literatüre katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, öğrenme merkezli liderlik, öğretim programı okuryazarlığı

Sayfa Adedi: xvi + 97

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING-CENTERED LEADERSHIP AND CURRICULUM LITERACY OF SCHOOL ADMINISTRATORS

(M.S Thesis)

Canan Kalkan Çelik

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2022

ABSTRACT

Learning-centered leadership is a type of leadership that focuses on learning and supports the professional development of all members of the school to transform schools into learning organizations. Curriculum literacy refers to the basic skills that school administrators possess to ensure the successful implementation of the curriculum. This study aims to determine the relationship between school administrators' learning-centered leadership and curriculum literacy according to school administrators' views. The research is designed in the quantitative research method and correlational research model. The sample of the research comprises school administrators working in primary and secondary public schools in the central districts of Ankara, Türkiye. Participants were determined by using a convenience sampling method. 239 school administrators working in the primary and secondary schools in Ankara in the 2020-2021 education year participated in the research. The data of the research were obtained using the 'Learning-Centered Leadership Scale' and the 'Curriculum Literacy Level Scale'. In the analysis of data, descriptive statistics, Independent Samples *t*-tests, Pearson Product Moments Correlation Coefficient, and Multiple Linear Regression Analysis were used. As a result of the research, school administrators' perceptions of learning-centered leadership and curriculum literacy are identified at a high level. Their perceptions do not differ according to their gender, education levels, and the institutions they work. However, the perceptions of school administrators about learning-centered leadership and curriculum literacy differ significantly according to their task type. School principals' behaviors of building a learning vision, providing learning support and managing the learning program and modeling are more common than the assistant principals' behaviors.

In addition, it was concluded that school principals' attitudes towards the curriculum are more positive and they are more active in managing the curriculum. As a result of the research, it was also determined that there is a positive and significant relationship between learning-centered leadership and curriculum literacy. According to the regression results, building a learning vision and providing learning support which are sub-dimensions of learning-centered leadership are predicted by the curriculum management skills and attitude sub-dimensions of curriculum literacy. Managing the learning program and being a model dimension of learning-centered leadership is predicted only by the attitude dimension of curriculum literacy. In light of these, it is recommended to provide the necessary budget for school principals to reward teachers' professional development and to increase their rewarding powers. It is thought that organizing professional training for school principals to increase their curriculum literacy will contribute to the implementation of the curriculum in schools. It is believed that repeating the study using qualitative and mixed models in a larger sample will contribute to the literature.



Key Words: School administrators, learning-centered leadership, curriculum literacy

Page Number: xvi + 97

Supervisor: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	9
Araştırmanın Varsayımları.....	10
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11

Liderlik.....	11
Liderlik Tarihine Bakış	12
Liderlik Türleri	13
Dağıtımcı Liderlik.....	13
Dönüşümcü liderlik	16
Öğretimsel Liderlik	19
Öğrenme Merkezli Liderlik.....	24
Program Liderliği.....	35
Program Okuryazarlığı	37
Program Okuryazarlığının Boyutları.....	39
Okul Müdürlerinin Program Okuryazarlığı Rollerini.....	43
Öğrenme Merkezli Liderlik ile Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişki	44
BÖLÜM III	46
YÖNTEM.....	46
Araştırmanın Modeli.....	46
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	46
Veri Toplama Aracı	49
Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	50
Verilerin Analizi	55
BÖLÜM IV	57
BULGULAR	57
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Programı Okuryazarlık	
Düzeylerine İlişkin Algıları	57
Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık	
Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	58
Öğrenme Merkezli Liderlik ile Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki	
.....	62

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarında Yordayıcı Olarak Program Okuryazarlığı	64
BÖLÜM V	67
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
Tartışma ve Sonuç.....	67
Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları.....	67
Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerinin demografik verilere göre karşılaştırılması.....	71
Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	72
Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının yordayıcısı olarak program okuryazarlığı	73
Öneriler	75
KAYNAKLAR.....	77
EKLER	87
EK 1. Etik Kurul Onayı.....	88
EK 2. Araştırma İzin Yazısı	89
EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri	90
EK 4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Boyutları.....	20
Tablo 2. Öğretimsel Liderlik, Dönüşümcü Liderlik ve Öğrenme Merkezli Liderliğin Karşılaştırılması	23
Tablo 3. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Veriler	47
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları İlçeye Göre Dağılımı	48
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	48
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yaş ve Kıdeme Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Uyum Değerleri	51
Tablo 8. Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Uyum Değerleri	53
Tablo 9. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği Normallik Dağılımı Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 10. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular	57
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Cinsiyete İlişkin T Testi Sonuçları	59
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine İlişkin T Testi Sonuçları.....	60
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Görev Türüne Göre Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarına İlişkin T Testi	61
Tablo 14. Öğrenme Merkezli Liderlik ile Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	62
Tablo 15. Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	64
Tablo 16. Öğrenme Desteği Sağlama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	65

Tablo 17. <i>Program Yönetimi ve Model Olma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi</i>	66
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme merkezli liderlik çerçevesi.	27
Şekil 2. Eğitimde liderlik değerlendirmesi modeli.....	30
Şekil 3. Öğrenme merkezli liderlik çerçevesi	34
Şekil 4. Öğretim programı okuryazarlık şeması.....	39
Şekil 5. Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları	41
Şekil 6. Program okuryazarlığı.....	42
Şekil 7. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı	52
Şekil 8. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı	54

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
OECD	İktisadi İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilimsel, teknolojik gelişmeler ve hızla artan Dünya nüfusu, ülkeler arasında sınırların kalkması ve geleneksel bilginin geçerliliğini kaybetmesine neden olmuştur. Bununla birlikte küreselleşme, sürdürülebilirlik, eşitlik gibi kavramlar önemli hale gelmiş ve bu kavramların anlaşılabilmesinde eğitimin büyük öneme sahip olduğu anlaşılmıştır. Okullar hayat boyu öğrenmeyi sağlayarak, bilginin yaratılması, edinilmesi ve aktarılmasında önemli rol oynamaktadır. Toplumlarda meydana gelen gelişmelerle birlikte geleneksel tarzda yönetim anlayışı da değerini kaybetmiş, bu durum okul müdürlerinin gelişimini ve rollerindeki değişimi zorunlu kılmıştır (Mulford, 2003). Okul müdürlerinin eskiden olduğu gibi sınıflarda öğretmen bulundurması, kitap temin etmesi ve öğrencilerin okula devamını sağlaması yeterli olmamaktadır. Okullarda, birkaç öğrencinin başarısına değil tüm öğrencilerin başarısına odaklanılmaktadır. Başarılı okullar oluşturabilmek için okul müdürlerinin program, öğretim ve öğrenci başarısı alanlarında derin bilgi sahibi olması gerekmektedir (Bottoms, 2003). Okul müdürlerinin sahip oldukları yasal güç ve yetkiler, okulların gelişmesi ve başarılı olması için yeterli olmamıştır. Bunun yanında okul müdürlerinin sahip olması gereken yeni bazı özellikler ortaya çıkmıştır. Bu özelliklerin başında odak noktası öğretim olan bir liderlik anlayışı gelmektedir (Şişman, 2018).

Eğitim yönetimi alanında 1970’li yıllardan itibaren okul müdürlerinin liderliği, ğrenci başarı sı üzerinde okulun etkilerini inceleyen etkili okul araştırmaları ile önemli hale gelmiştir. Okulun kalitesinin ğrenci başarısını belirlediği anlayışı, etkili okul ve özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmaları artırmıştır. Edmonds (1979) yaptığı çalışmada, etkili okulların güçlü bir lidere, yüksek akademik beklentiye ve ğrenci başarısını ortak amaç edinen okul üyelerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hallinger ve Murphy (1986) ise yaptıkları etkili okul çalışmaları sonucunda, okul başarısını etkileyen faktörlerden birincisini, okul başarısını ilk sıraya koyan ve okulun tüm yeleri tarafından benimsenen bir okul misyonu belirlemek olarak ortaya koymuştur. Bunun yanında, ğrenci yetenek ve ihtiyaçlarına uygun bir müfredatın izlenmesi, öğrenme fırsatlarının yaratılması, öğrencilerden yüksek akademik başarının beklenmesi, başarıyı etkileyen diğer faktörler olarak belirlenmiştir. Etkili okulların başarılı olmasında en önemli rolü ise öğretimsel liderlerin oynadığı belirtilmiştir.

Etkili okul araştırmaları, öğretimsel liderlik kavramının gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Hallinger, 2005). Araştırmacılar tarafından öğretimsel liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, öğretimsel liderlerin en belirgin özelliklerinden biri, okulun akademik başarısını vurgulayan ortak bir misyon belirlemek ve bu misyonu okulun üyelerine aktarmak olarak belirtilmiştir. Okul müdürleri; ğrenci, ğretmen ve okul çalışanlarını eşgdmleyerek okulun amaçlarına ulaşmasını sağlar (Edmonds, 1979; English, Hoyle ve Steffy, 1998; Hallinger ve Murphy, 1985; zdemir ve Sezgin, 2002). ğretimsel liderlerin diğer bir özelliği, olumlu bir öğrenme iklimi ve okul kültürü oluşturmaktır (Barth, 1990; Hallinger Murphy, 1985, 1986; zdemir ve Sezgin, 2002). Bunun yanında öğretimsel liderler, okulun strateji ve faaliyetlerini, okulun akademik misyonuna uygun olarak yönetme kabiliyetine sahiptirler. Okul içinde tüm etkinlik, toplantı ve eğitim faaliyetlerinde bulunurlar. Öğretim programının uygulanması ve iyileştirilmesi sürecinde ve personelin mesleki gelişimlerinin sağlanması sürecinde aktif rol alırlar (Bamburg ve Andrews, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985).

ğretimsel liderlik, zaman içinde bazı eleştirilerin odağı olmuş ve kavrama bakış açısı değişmiştir. ğretimsel liderliğe yöneltilen eleştirilerin başında, öğrenmeden çok öğretmeye odaklanması ve okul müdürünün baskın bir role sahip olması gelmektedir (Bush, 2015). Bunun yanında öğretimsel liderlik ve etkili okul tanımlarındaki yetersizlik, okul müdürünün olumlu bir okul iklimi yaratmak ve öğretmenlerin yüksek akademik beklenti oluşturmalarını

sağlamak gibi rollerde belirsizlik yaşamalarına neden olmuştur. Öğretimsel liderliğin sadece akademik başarıya odaklanmasıyla, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerileri, benlik saygısı ve estetik duyguları gibi yetenekler geliştirmeleri ihmal edilmiştir. Ayrıca yönetim tarzındaki değişiklikler nedeniyle okul müdürlerinin hiyerarşik yönetim tarzının yanında farklı stratejiler kullanması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır (Cuban, 1984).

Öğretimsel liderliğin eleştirilmesinde, yönetim alanında gücün tek kişide toplandığı hiyerarşik bir yapıdan, sorumlulukların örgüt içinde paylaşıldığı, çalışanlar arası statü farkının azaltıldığı ve birlikte karar almanın teşvik edildiği bir yönetim şekline geçilmesi etkili olmuştur. Gücün çalışanlar üzerinde kullanılması yerine çalışanlarla birlikte güç elde edilmesi esas alınmıştır. Bununla birlikte eğitim yönetiminde, yeni liderlik türleri ortaya çıkmıştır (Leithwood, 1992).

Liderlik alanında yapılan son çalışmalarda, yüksek başarı gösteren okullarda öğrenme ve okulun gelişimine odaklanan *öğrenme merkezli liderlik* türü ortaya çıkmıştır (Cravens, 2008; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007). Bazı araştırmacılar, öğrenme merkezli liderliği, öğretimsel liderliğin devamı olarak değerlendirmektedir. Öğrenme merkezli liderlik ile öğretimsel liderliğin geliştirilmiş, öğretme ve öğrenme dengesinin sağlanmış olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca okul müdürünün sorumlulukları okul içinde paylaştırılmıştır (Bush, 2015; Hallinger, 2010a). Başka bir bakış açısına göre ise iki liderlik türü birbirinden tamamen farklıdır (Dempster, 2009). Bu bağlamda Macbeath (2019), öğretimsel liderliğin otoriteyi merkeze aldığını, öğrenme merkezli liderliğin ise bireysel ya da ortaklaşa dönüşüme odaklandığını dile getirmiştir.

Öğrenme merkezli liderlik özellikleri, bu konuda yapılan çalışmalar sonucu ortaya konmuştur. Öğrenme merkezli liderler, herkes tarafından paylaşılan öğrenme odaklı okul vizyonu belirler ve vizyonu gerçekleştirecek iyi tanımlanmış hedefler oluştururlar. Okulun ihtiyaçlarını belirler ve buna uygun stratejiler geliştirirler. Değer ve inanç farkındalıkları yüksektir ve bunu karar verme ve problem çözme stratejilerine yansıtırlar. Öğrenme merkezli liderler, aynı zamanda paylaşımcı ve dağıtımcı liderlik özelliği gösterirler ancak bunu doğru zaman ve yöntemle gerçekleştirmeleri önemlidir (Hallinger, 2010b). Bu liderlik türünde, öğrenci değerlendirmeleri kapsamlı bir şekilde ele alınır. Öğrenci öğrenmeleri, birçok kaynaktan elde edilen verilere göre değerlendirilir. Müfredat ve öğretim programları konusunda yaptıkları araştırmalar sonucu derin bilgiye sahiptirler (Murphy vd., 2007).

Öğrenme merkezli liderler, öğrenmeyi odak noktası haline getiren bir okul vizyonu belirler ve bu vizyonu okulun paydaşlarına aktarırlar (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a, 2016b; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2006; Murphy vd., 2007). Öğrenci başarısını artırmaya yönelik açık bir şekilde ifade edilmiş hedefler belirler (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009; Hallinger, 2005; Murphy vd., 2007; Tan, 2014). Okulun hedeflere ulaşması için gerekli olan tüm kaynakları sağlarlar. Bunun yanında öğrenme merkezli liderler, müfredat ve öğretim süreçlerini planlar, koordine eder ve değerlendirirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verir ve onlara katkı sağlayacak etkinlikler düzenlerler (Liu vd., 2016b; Murphy vd., 2006; Tan, 2014). Farklı kaynaklardan elde ettikleri verilere dayalı değerlendirme sistemi kullanırlar (Goldring vd., 2009; Murphy vd., 2006, 2007; Tan, 2014). Öğrenme merkezli liderler, okulda başarıyı destekleyen bir okul kültürü oluştururlar (Goldring vd., 2009; Murphy vd., 2006; Tan, 2014).

Yapılan araştırmalar öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Kulophas ve Hallinger, 2021). Bu konuda Liu vd. (2016a) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkisi, öğretmen güveni ve öğretmen failiği aracı değişkenleri ile birlikte incelenmiş ve çalışma sonucunda araştırmacılar, öğretmen güveni ve failliğini sağlayabilen öğrenme merkezli liderlerin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sağlamak konusunda daha başarılı olabileceğini ifade edilmiştir. Aynı konuda bir çalışma Çin ve Tayland örneği için gerçekleştirilmiş ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliğinin öğretmenlerin mesleki eğitimleri üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu, öğretmen güveni ve failiğinin buna aracılık ettiğini doğrulamıştır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017). Benzer bir çalışmada Liu vd. (2016b) tarafından, öğrenme merkezli liderlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine etkisi öğretmen güveni aracı değişkeni ile araştırılmış ve değişkenler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Öğrenme merkezli liderler, bilgiye dayalı karar veren ve sorumluluk alabilen liderlerdir. Okullarda, öğrenmeyi teşvik edici tavırlar sergilemekte ve öğrenmeyi destekleyici bir ortam hazırlamaktadırlar (Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz, 2018; Rodman, 2012). Öğrenme merkezli liderlik, öğrenen okulların oluşumunda önemli etkiye sahiptir. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ve öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturmaları, okulların öğrenen örgütlere dönüşümünü desteklemektedir (Ertürk, 2022). Öğrenme merkezli liderler, okullarda öğretimsel etkinliklerin (Kılınç, Bellibaş ve Polatcan, 2020) ve

öğrenci başarısının artmasına (Özdemir, Gün ve Yirmibeş, 2021) katkı sağlamaktadır. Reardon (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme merkezli liderlerin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Okullarda öğrenci başarısının yanı sıra öğretmenlerin gelişimine önem veren öğrenme merkezli liderlerin öğrenmeye dönük bir vizyon belirlemeleri, okulun paydaşları için öğrenme desteği sağlamaları ve öğrenmeye yönelik bir program uygulamaları, okulun üyelerinin mesleki gelişimi (Ertürk, 2022), öğretmen profesyonelizmi (Polat, 2020) ve öğretmenlerin yapısal güçlendirmelerinin artmasına (Akgün, 2021) katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik rolü üstlenmeleri, öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerine ve meslektaşlar arasında olumlu ilişkiler gelişmesine katkı sağlamak ve öğretmen iyimserliğini artırmaktadır. Kaynaklarla desteklenen, kararlara katılımı sağlanan ve liderlik üstlenmeleri için desteklenen öğretmenler, öğretimin etkililiğini artırmak ve etkili öğretim yöntemleri bulmak için çalışmakta ve okula karşı sahiplenme hissi geliştirmektedir (Bellibaş, Gümüş ve Kılınç, 2020).

Sunulan kuramsal araştırmalara dayanarak, öğrenme merkezli liderlerin okulun temel işlevi olan öğretimi gerçekleştirmek için müfredat ve öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili önemli rollerinin olduğu söylenebilir. Aynı fiziksel özellik ve kaynaklara sahip olan okullardan bazılarında müfredatın daha iyi bir şekilde uygulanması, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin müfredat ve program liderliği ile ilgilidir. Müfredatın yazıldığı şekli ile sınıflarda öğretmenler tarafından uygulanan ve son olarak öğrenciler tarafından edinilen bölümleri arasında bazı kayıplar oluşmaktadır. Öğrencilerin edindiği müfredatta kayıpların en aza indirilmesi, müfredatın etkili bir şekilde uygulanması ile gerçekleşir. Okullarda bu sorumluluk okul yöneticileri ve eğitim personeline aittir. Etkili program liderleri, müfredatın ilk bölümü ile son bölümü arasında oluşan boşluğu tamamlayan ve bütünü parçaların toplamından daha büyük hale getirebilen liderlerdir (Middlewood, 2001).

Program liderlerinin müfredatın etkili bir şekilde uygulanması için yerine getirmesi gereken bazı sorumlulukları vardır. Okulda etkili öğrenmeyi sağlamak, velilerin öğrenme sürecine katkısını desteklemek, öğretmenlerin araştırma becerilerini geliştirmek, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak, öğretmen ve diğer personel arası ilişkileri geliştirmek, bilişim teknolojilerinin kullanımını sağlamak, öğretmen ve öğrencilere rol model olmak

bunlar arasındadır (Middlewood, 2001). Okul yöneticisi, bir program lideri olarak bu görev ve sorumluluklarını yerine getirerek okulun etkililiğine katkıda bulunabilir.

Gülbahar (2014) program liderliği alanında yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim programlarına hâkim olması ve bu konudaki rollerinin farkında olmasının önemine vurgu yapmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretim programlarıyla ilgili sorumluluklarını, okulun tüm alanlarında aktif olarak bulunması, öğretim programlarını doğru bir şekilde anlayıp yorumlama becerisine sahip olması, programın uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklarla mücadele etmesi ve öğretmenlerle iş birliği yapması şeklinde belirlemiştir. Program liderliği alanında yapılan diğer çalışmalarda (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018; Demiral, 2009; Turhan ve Yaraş, 2014) ise okul yöneticilerinin bu kapsamdaki rolleri, finansal kaynak sağlamak, öğrenci gelişimini izlemek ve öğretmenleri yönlendirmek ve rehberlik etmek olarak ele alınmıştır.

Eğitim sisteminde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda, öğretim programları sürekli olarak yenilenmekte ve değişmektedir. Öğretim programlarının başarıya ulaşmasında en büyük etkenlerden biri okul yöneticilerinin öğretim programıyla ilgili sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirmesidir (Gülbahar ve Özdemir, 2019). Bu anlamda okul yöneticilerinin, öğrencilerin müfredatta edinmeleri beklenen temel bilgi, beceri ve anlayışları edinip edinmediklerini belirlemek için bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin müfredatta öğretilmesi gereken temel fikirleri anlayabilecek yeterlilikte program okuryazarı olmaları beklenmektedir. Program okuryazarı olarak okul müdürleri, teknik ve seçmeli derslerin kazanımları hakkında bilgi sahibi olmalı, güzel sanatlar alanında yapılan, resim ve müzik gibi derslerin temelde kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerilerin farkında olmalıdır. Akademik kursların kazanımları ve etkinliğini değerlendirebilmelidir. Okul müdürleri, tüm derslerde başarının anahtarı olan öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi olmalıdır. Temel öğrenme araçları olan okuma, yazma ve konuşma becerilerinin öğretmenler tarafından geliştirilmesini ve öğrencilerin bu becerileri tüm derslerde kullanmalarını sağlamalıdır. Okul müdürleri, öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarının müfredat kazanımlarına uygun olup olmadığını kontrol etmeli ve öğretmenlere sınav hazırlama konusunda rehberlik yapmalıdır. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme noktasında öğretmenlere yardımcı olmalıdır (Bottoms, 2003).

Öğretimin başarıya ulaşmasında, öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması önemlidir. Bu kapsamda öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve okullarda öğretim programının uygulanmasını sağlamaktan sorumlu olan okul yöneticilerinin bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğretmenler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması ile mümkün hale gelir. Bu durum öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarı olmalarını gerekli hale getirir (Atlı, Kara, ve Mirzeoğlu, 2021; Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Erdem ve Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019;). Bu kapsamda, öğretmenlerin programı tanımaları, hayata geçirmeleri, sorgulamaları ve programa değer vermeleri beklenmektedir (Keskin, 2020). Aynı zamanda öğretmenlerin, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Sarica, 2020). Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktan sorumlu olan okul yöneticilerinin ise öğretim programına hâkim olmak, öğretim programının amaçları, yapısı ve yöntemini bilmek ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere rehberlik sağlamak gibi görevleri vardır (Gülbahar ve Özdemir, 2019). Okul müdürleri, dönem içi etkinliklerin planlanma sürecine dahil olmalı ve programın uygulanması için gerekli kaynağı temin etmelidir. Öğretim zamanının verimli bir şekilde kullanılmasını ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri ve iş birliği yapabilecekleri ortamı sağlamalıdır (Can, 2007).

Öğrenme merkezli liderler, okulların akademik kapasitelerinin artırılması ve öğrenen örgütlere dönüşümünde önemli role sahiptir. Öğrenci öğrenmelerinin sağlanması ve öğrencilerin edindikleri bilgileri hayatlarına aktarmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğrenme merkezli liderler, ilk olarak okul vizyonu ve buna bağlı olarak ölçülebilir okul hedefleri belirlemektedir. Öğrenme merkezli liderler, okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bir öğretim programının uygulanması, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin belirlenmesi ve bu süreçte gerekli kaynakların sağlanmasından sorumludur. Öğrenme merkezli liderler, sadece öğrencilerin değil, başta kendi mesleki gelişimleri olmak üzere okulun tüm personelinin mesleki gelişimine odaklanmaktadır. Bu kapsamda, öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilemekte ve okulda öğrenmeyi kolaylaştıracak bir okul kültürü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışabildikleri, birbirlerinden öğrenmelerinin teşvik edildiği, bireysel farklılık ve düşüncelerinin değer gördüğü ortamda, öğretmenler, okulun hedeflerine ulaşması konusunda özverili bir şekilde çalışmaktadır. Bu

süreçte öğrenme merkezli liderlerin, öğretim programları ile ilgili temel bilgilere ve öğretim programının uygulanması sürecini başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı rollerinin tartışıldığı bu çalışmadan elde edilecek verilerin, okul müdürlerine öğrenme odaklı bir okul kültürü inşa etmeleri konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışma, okul müdürlerinin öğrenmeyi odak noktası haline getirme sürecindeki liderlik rolleri ve öğretim programı konusunda sahip olmaları beklenen yeterlilikleri tartışmaktadır. Bu nedenle, çalışmadan elde edilen verilerin literatüre katkı sağlayacağı, okul yöneticilerinin mesleki eğitimlerinin belirlenme süreci ve liderlik alanında yapılan çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın konusu, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Uluslararası ve ulusal literatürde öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı konularıyla ilgili araştırmalar sınırlıdır ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğrenme merkezli liderlik ile ilgili çalışmaların yoğun olarak öğretmenlerle, program okuryazarlığı konularında gerçekleştirilen çalışmaların ise yoğun olarak öğretmenler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen çalışmaların az olması nedeniyle çalışma özgünlük kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ve program okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ve program okuryazarlık düzeyleri yaşa, kıdeme, cinsiyete, görev yapılan eğitim kademesine ve görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri, öğrenme merkezli liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi, okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, son yıllarda eğitim yönetimi alanında önem verilen bir konudur. Liderlik tarzları, yıllar içinde güncellenmiş, eleştiriler neticesinde gelişerek yeni stiller oluşmuştur. Okulların temel işlevi, öğretimi gerçekleştirmektir. Okulların gelişiminde ve başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden biri ise okul liderleridir. Son yıllarda liderlik alanında yapılan çalışmalar, öğrenmeyi odak noktası haline getiren öğrenme merkezli liderlerin akademik başarıyı sağlamak ve okulun hedeflerine ulaşmakta daha etkili olduklarını göstermektedir. Bu liderler, okullarda öğrenme kültürü oluşturmakta ve okulların öğrenen örgütlere dönüşümünü sağlamaktadır. Öğrenme merkezli liderler, okulun akademik kapasitesini geliştirerek öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır. Okulda, tüm personelin mesleki gelişimine odaklanmakta, okulun ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programı uygulamaktadır. Bu anlamda, öğrenme merkezli liderlerin öğretim programında öğretilmesi gereken temel becerileri anlayabilecek yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Müfredat uygulamasının etkililiğini belirleyebilmek, gerekli materyallerin teminini ve öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin program okuryazarı olmaları gerekmektedir. Öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı, okullarda akademik başarının artırılması konusunda önem arz eden güncel çalışma başlıkları arasındadır. Söz konusu konuları içeren bu çalışmanın, okul yöneticilerinin akademik başarıyı artıracak güçlü bir öğrenme kültürü oluşturmaları ve okulların gelişimini sağlamaları konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin, okul yöneticilerinin öğrenme ve öğretim programı temelinde rolleri konusunda politika yapıcılara, eğitim uygulayıcılara ve eğitim yöneticilerine fikirler sunabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme merkezli liderlik, son yıllarda uluslararası literatürde ilgi gören ve araştırmalara konu olan bir liderlik stilidir. Ulusal literatürde ise konu nispeten daha yeni bir konu olup, yeterince araştırılmamıştır. Çalışmanın bu anlamda ulusal literatürde teorik bir boşluğu dolduracağı ve konunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı konusunda yaşantı, bilgi ve birikimlerinin yeterli olduğu ve bunları aktarma yetilerinin olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır. Covid 19 salgın süreci nedeniyle verilerin tamamı yüz yüze elde edilememiş, bir kısmı online anket yoluyla elde edilmiştir.

Tanımlar

Liderlik: Bir örgütteki işleri ve ilişkileri yapılandırmak amacıyla iş görenleri etkileme sürecidir (Bush, 2008; Southworth, 2017).

Öğrenme merkezli liderlik: Personelin ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini sağlayarak okulların öğrenen örgütlere dönüşmesini sağlayan böylece okulun öğrenme kapasitesini inşa eden liderlerdir (Hallinger, 1998).

Program okuryazarlığı: Öğretim programlarında öğretilmesi gereken temel becerileri anlayabilecek yeterliğe sahip olmaktır (Bottoms, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili kavramsal çerçeve sunulacaktır. Eğitim yönetimi alanında liderlik ve öğretim programı konuları ele alınacaktır. Ayrıca araştırmanın değişkenleri olan okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı konuları hakkında detaylı bilgi sunulacaktır.

Liderlik

Liderlik kavramının literatürde birbirinden farklı birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan bazılarında liderlik; hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla insanları etkileme yeteneği (Hughes, Ginnett, ve Curphy, 1996), bir örgütteki işleri ve ilişkileri yapılandırmak amacıyla iş görenleri etkileme süreci (Bush, 2008; Southworth, 2017), lider ile grup arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci (Aydın, 2014), bireylerin örgütün amacını gerçekleştirmeye yönelik gönüllü davranışlarda bulunmasını sağlayacak etkileme süreci (Balcı, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Liderlik; insanları etkileme, örgütü ve insanları belirli amaçlar doğrultusunda güdüleme ve insanlarla etkileşim içinde olma sürecidir (Murphy vd., 2006). Liderlikte ortak bir tanım yapmanın zorluğundan bahseden Northouse (2021), liderliği oluşturan ana bileşenleri: liderlik bir süreçtir, etki içerir, bir grup içinde ortaya çıkar ve ortak hedefler içerir olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak liderlik, bir grubu örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere motive etme ve etkileme süreci olarak tanımlanabilir.

Liderlik kişisel bir özellik değildir, bir süreçtir. Bu süreç, insanlarla iletişim kurma ve onları etkilemeyi içerir. Liderlik bir amaç etrafında şekillenir ve örgütlerin ve örgüt üyelerinin amaçlarına ulaşmalarında yardımcı rol oynar. Liderlik, bir okulun başarılı olmasında önemli

bir etkidir. Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik stili ve özellikleri okulları başarıya ulaştırmada anahtar rol oynamaktadır (Murphy vd., 2006).

Liderlik Tarihine Bakış

Uzun yıllar boyunca liderlik alanında çeşitli araştırmalar yapılmış, teoriler ortaya konmuş ve hakkında tartışmalar yapılmıştır. Liderlik metaforik olarak parçaları karışık bir şekilde verilen bir bulmacaya benzetilmektedir. Parçaları birleştirerek bulmacayı çözmek imkansızdır çünkü bulmaca sürekli değişmektedir (Day ve Antonakis, 2012). İçinde bulunulan şartların değişmesi ile yeni liderlik yaklaşımları ve stilleri ortaya çıkmakta, liderlerin sahip olması gereken yeterlilikler değişmekte ya da yenileri eklenmektedir.

19. yüzyılda liderlik alanında ortaya atılan ilk bilimsel teori, Büyük Adam Teorisidir. Bu teoriye göre liderler doğuştan getirdikleri ve sonradan sahip olmanın mümkün olmadığı birtakım özelliklere sahiptir (Buluç, 2021). 20. yüzyılın başlarında, liderlikte güç yaklaşımına odaklanılmıştır. Liderlerin başarısı sahip oldukları gücün miktarı, türü ve nasıl elde edildiğiyle ilişkilendirilmiştir (Yukl, 1989). Bu yaklaşıma göre liderlik tanımı egemenlik kurmaya dayalı olarak gücün merkezileştirilmesi anlayışına dayanmaktadır (Northouse, 2021). Liderlik araştırmaları, liderlerin doğuştan getirdiği belirli kişilik özelliklerine sahip olduğu anlayışına dayanan özellik temelli yaklaşım ile devam etmiştir. Bu yaklaşımda liderlerin sahip oldukları ortak kişilik özellikleri araştırılmıştır (Day and Antonakis, 2012). Liderlerin sahip olduğu özelliklerin grup üzerindeki etkilerine odaklanılmış (Northouse, 2021), bu anlamda liderliğin zekâ, uyum, dışadönüklük, güç ve kişilerarası duyarlılık ile pozitif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Mann, 1959). Bununla birlikte her liderin sahip olduğu ortak özellikleri belirlemenin zorluğu bu yaklaşımın önemini yitirmesine neden olmuştur (Nawaz ve Khan_PhD, 2016).

Özellik temelli yaklaşımın liderliği açıklamak konusunda yetersiz kalmasıyla birlikte davranışsal liderlik olarak adlandırılan yeni liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda liderlerin davranışlarına ve kendisini izleyenlere davranış şekline odaklanılmaya başlanmıştır (Day ve Antonakis, 2012). Davranışçı liderlik stili, yöneticilerin davranışlarını doğrudan gözleyerek, günlük ve anekdotlardan elde edilen bilgilere dayanarak değerlendirme esasına dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımdan sonra liderlikte durumsal yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım liderliğin bağlamsal faktörlerden etkilendiğini öne

sürmektedir. Söz konusu yaklaşıma göre, liderin etkililiği sahip olduğu yetki, yaptığı işin doğası, birlikte çalıştığı kişilerin özellikleri ve dış çevreden etkilenmektedir (Yukl, 1989). Liderlik tarzının içinde bulunulan durum ve şarta göre değişebileceği anlayışına dayanmaktadır (Buluç, 2021).

Rasyonel süreçlerin vurgulandığı geleneksel liderlik teorilerinden sonra takipçiler için hedefleri anlamlı hale getirmek, zor hedefleri başarma konusunda onları motive etmek gibi davranışları içeren duygular ve değere vurgu yapan yeni liderlik teorileri ortaya atılmıştır (Yukl, 1999).

Liderlerin sahip oldukları kişilik özellikleri, davranışçı yaklaşım ve durumsal yaklaşım liderliği açıklamak konusunda yetersiz kalmıştır. Bunun sonucunda okullarda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimine odaklanan ve okul etkililiğine önem veren yeni liderlik türleri ortaya çıkmıştır. Çağdaş liderlik stilleri olarak adlandırılan bu liderlik türleri, okullarda güçlü bir okul kültürü ve sağlıklı okul iklimi oluşturmayı amaçlamaktadır (Kılınç, 2021). Çağdaş liderlik türleri; dağıtımçı liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretmen liderliği, kuantum liderlik gibi birçok liderlik türünü içermektedir.

Liderlik Türleri

Liderlikte farklı alanlara odaklanan ve günümüze kadar etkisini sürdüren çok sayıda liderlik stili vardır. Çalışma kapsamında çağdaş liderlik yaklaşımları olarak adlandırılan liderlik tarzlarından sadece çalışmanın konusu olan öğrenme merkezli liderlik ya da öğrenme için liderlik ile yakından ilişkili olan liderlik stilleri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu kapsamda dağıtımçı liderlik, dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik türlerine değinilecektir.

Dağıtımçı Liderlik

Liderliğin tek bir kişide toplandığı geleneksel anlayışın yerine benimsenen çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan ve liderliği örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak kavramsallaştıran dağıtımçı liderlik (Özdemir, 2012), hiyerarşiye bağlı kalmaksızın liderliğin örgüt içinde formal ya da informal olarak dağıtılmasıdır (Baloğlu, 2011). Başka bir görüşe göre dağıtımçı liderlik; lider, takipçileri ve durumların etkileşimlerinden oluşan

bir uygulamadır. Bileşenler birlikte anlaşılmalıdır çünkü sistem parçalardan daha büyüktür. Paylaşılan liderlik, takım liderliği ve demokratik liderlik ile zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır ancak bazı araştırmacılar dağıtımçı liderliğin bu liderlik türlerinden farklı olduğunu savunmaktadır (Spillane, 2005).

Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Roller

Dağıtımçı liderlikle ilgili hâkim olan iki görüş mevcuttur. Bunlardan ilkinde dağıtımçı liderlik, okul müdürü tarafından sorumluluklarının bir kısmını müdür yardımcılarına devretmesi şeklinde gerçekleşir. Buna göre, okul müdürü yönetsel görevlerini müdür yardımcısına verebilir ya da büyük okullarda farklı sınıf seviyelerinin müdür yardımcılarını paylaştırılması şeklinde uygulanabilir. Diğer görüşe göre ise liderlik kavramı yeniden tanımlanmıştır ve okul herkesin sorumluluğu olarak belirlenmiştir (Lashway, 2003).

Dağıtımçı liderlik yaklaşımı, okullarda farklı liderlik türleri ile kurulacak iş birliği ve ilişkiye önem vermektedir. Okulun içinde ortaya çıkabilecek öğretmen liderliği, öğrenci liderliği ve okul dışında ortaya çıkabilecek tüm liderliklerle bağ kurularak okulun liderlik gücü artırılabilir (Baloğlu, 2011). Dağıtımçı liderlik, okulda öğretmen liderliğinin gelişmesine doğrudan etki etmektedir (Kurt, 2016). Bunun yanında okul gelişimi ile dağıtımçı liderlik arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ve güçlü ilişkiler kurmaları okul değişim ve gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Baloğlu, 2011; Hallinger ve Heck, 2010; Harris, 2009).

Hallinger ve Heck (2009), okul gelişimi ile dağıtımçı liderliğin ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, okul gelişimiyle ilgili olduğunu düşündükleri sekiz alan belirlemiş ve çalışmalarını bu yönde yürütmüşlerdir. Bu alanlar; dağıtımçı liderlik, standartların vurgulanması ve uygulanması, okul iyileştirilmesine odaklı eylem, öğrenci desteğinin kalitesi, okulun profesyonel kapasitesi, okul iletişimi, paydaş katılımı ve öğrenci güvenlik ve refahı olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacılar, dağıtımçı liderliğin tüm alanlarda okul gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Okullarda dağıtımçı liderliğin uygulanması, öğretmenlerin yönetim süreçlerinden soyutlanması ve yetkilerinin sadece sınıf içinde kalmasının önüne geçerek tüm okula yayılmasını destekleyecektir. Bunun yanında öğretmenler arasında mesleki dayanışma, iş birliği ve desteğin artması, okulda öğrenme ortamının sağlanmasına etki edecektir. Ancak

Türkiye’de merkezi yönetim nedeniyle dağıtımçı liderlik kısıtlı olarak uygulanabilmektedir (Kurt, 2016). Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan dağıtımçı liderlik ölçeğinin orijinalinde öğretmenler de liderlik rolü üstlenirken, Türk okullarında liderliğin okul müdürü, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları arasında paylaşıldığı görülmektedir.

Öğrenme Merkezli Liderlik ile Dağıtımçı Liderlik Arasındaki İlişki

Dağıtımçı liderlerin okulun gelişimine ve akademik kapasitesine etki ettiği yapılan çalışmalar sonucu ortaya konmuştur. Dağıtımçı liderlik modelinin uygulandığı okullarda, akademik kapasitenin arttığı, öğretmen uygulamalarının iyileştiği, öğrenci davranış ve başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bu yönüyle dağıtımçı liderlik, okulun akademik kapasitesi ve öğrenci öğrenmelerini odak noktası haline getiren öğrenme merkezli liderliği destekleyecek bir bakış sunmaktadır (Hallinger ve Heck, 2010).

Öğretimsel liderlik ile dönüşümcü liderliğin entegre edildiği bir modelin okulun gelişimi ve dönüşümünü sağlamakta önemli etkiye sahip olacağını savunan Marks ve Printy (2003), etkili dönüşümün sağlanması için öğretimsel liderliğin hiyerarşik yapısının değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmacılar yeni modelde öğretimsel liderlerin liderlik ve sorumluluklarını, okulda öğrencilerin eğitim öğretimi ile doğrudan ilgilenen öğretmenler ile paylaşmasının önemine değinmektedir. Bu şekilde öğretimsel liderlikte kahraman rolü üstlenen ve sorumluluğu çok fazla olan okul müdürlerinin tükenmişlikten kurtulmaları, öğretmenlerin ise uzmanlıklarını geliştirmeleri ve okulun akademik kapasitesinin artırılması sağlanabilir. Çalışmada öğretimsel liderlik, dağıtımçı liderlik ve dönüşümcü liderliğin birleşiminden ortaya çıkan öğrenme merkezli liderliğe vurgu yapılmaktadır.

Öğrenme merkezli liderliğin, doğru zaman ve yöntem kullanılarak okul içinde paylaşılması gerektiğini savunulmaktadır. Liderliğin okul içinde dağıtılması okul vizyonunun geliştirilmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda okulun kendi geleceğini inşa etme sürecine fayda sağlayacaktır (Hallinger, 2010b). Araştırmacılar öğrenme merkezli liderlerin, sorumlukların okul içinde paylaşıldığı dağıtımçı liderlik rolü üstlenmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır (Dempster, 2009; Hallinger, 2010a).

Dönüşümcü liderlik

Örgütlerde değişim dönemlerinde ortaya çıkarak var olan işleyişi sorgulayan, ortak bir vizyon oluşturan, bireylerin harekete geçmesini sağlayan ve onlar için moral kaynağı olan liderlerdir (Karip, 1998). Dönüşümcü liderlikte, bireysel farklılıklara ve gelişimlere değer vererek, her bir bireyin kendi çıkarlarının ötesinde örgütün çıkarlarını gözeticeği bir dönüşüm sağlamasına odaklanılmaktadır. Bireylerin çabaları desteklenir, özerklikleri teşvik edilir, gelişim fırsatları sağlanır ve uzmanlıkları ve bilgileri doğrultusunda daha fazla sorumluluk almaları teşvik edilir. Bireyler başarılı olduklarında ödüllendirilir. Her bireyin başarabileceğine dair inanç hakimdir. Lider ve birey arasında ikili ilişkinin güçlü olduğu bir liderlik stilidir (Avolio ve Bass, 1995).

Dönüşümcü liderler, çalışanların farkındalığının artması ve gelişimlerini teşvik ederek yenilikçi bir yaklaşım sergilemektedir. Örgütte lidere olan güvenin artması, örgüte olan inanç ve bağlılığın artmasını sağlamaktadır. Çalışanların güveni kazanılarak hedeflere ulaşmak konusunda motive olmaları sağlanmaktadır. Örgütlerde dönüşüm üç yolla sağlanabilir: 1. Hedeflere ulaşmanın önemi ve hedefe götüren yollar hakkında bilinç düzeyini artırarak, 2. Örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarımızın önünde tutarak, 3. İhtiyaç düzeyimizi alt basamaklardan üst basamaklara yükselterek (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderlerin sahip olduğu dört özellikten bahsedilmektedir. Bunlarda ilki idealleştirilmiş etkidir. İzleyenlerin liderin özelliklerini ve davranışlarını idealleştirmeleri üzerinde durulmaktadır. Davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olmak üzere ikiye ayrılır. İlkinde, liderin değer ve inançlarını ifade etmesi, ortak bir misyon belirlemenin önemine vurgu yapması, ahlaki ve etik değerlere uygun kararlar alması gibi kendi davranışları yoluyla kazandığı etkidir. Lidere atfedilen etki ise izleyen tarafından lidere duyulan güven, saygı, birlikte çalışmaktan duydukları gurur gibi etkilerdir. Dönüşümcü liderlerin sahip oldukları ikinci özellik, telkinle güdülemedir. Lider, hedeflere ulaşma konusunda azim ve kararlılıkla hareket eder ve izleyenlerine sonsuz güven duyar. Kullandığı sembol, slogan ve duygusal öğeler ile güçlü bir amaç duygusu oluşturur. Dönüşümcü liderler, izleyenleri amaçlara ulaşmaları için teşvik eder, moral ve içsel güdülenme sağlar. Dönüşümcü liderlerin sahip oldukları üçüncü özellik, entelektüel uyarımdır. Lider bu aşamada çalışanlara işin yapılış şeklini, geleneksel yöntemleri, alışıla gelmiş uygulamaları sorgulamalarını sağlayacak entelektüel, yenilikçi ve değişimci bir bakış açısı kazandırır. Lider, problemlerin çözümüne farklı bakış açıları geliştirir ve çalışanların

farklı fikir ve görüşlerini rahatlıkla açıklayabileceği ortam ve koşullar oluşturur. Dönüşümcü liderin sahip olduğu dördüncü özellik ise bireysel destektir. Lider, çalışanların temel gereksinimlerinden üst düzey gereksinimlerine kadar tüm ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterir, kaygılarını dinler, tavsiyelerde bulunur, bireysel farklılık ve yeteneklerini dikkate alır. Ayrıca çalışanların öğrenmelerini teşvik eder ve onlara öğrenme fırsatları sunar (Bass, 1990; Karip, 1998).

Dönüşümcü liderlik, liderin izleyenler üzerindeki etki süreçleri belirgin bir şekilde açıklanmamış olmasından dolayı eleştirilmektedir. Etki sürecinde, liderin davranışlarının nasıl sonuçlar oluşturduğu ve dönüşümcü lidere atfedilen davranışlar konusunda belirsizlikler söz konusudur. Dönüşümcü liderliğin eleştirildiği bir diğer konu, örgütsel ve grup süreçlerine yeterince önem vermemesi, bunun yerine bireysel etkiye çok önem vermesi yönündedir (Yukl, 1999).

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Roller

Sosyal sistemler olarak örgütler toplumda meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurmak, yaşamlarını sürdürebilmek ve çevreye uyum sağlayabilmek için sürekli değişmek zorundadır. Bu süreçte, bugünün öğrencilerini bilgi toplumuna taşıyacak olan okulların değişimini sağlayacak dönüşümcü liderlere ihtiyacı vardır (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderler, yenilikçi bakış açılarıyla okulların dönüşümünü sağlamakta ve öğrencileri geleceğe hazırlamaktadır.

Dönüşümcü liderlik rolü üstlenen bir okul yöneticisi, öğretmenleri değişimin gerekliliğine inandırarak ortak bir vizyon çevresinde birleştirmektedir. Öğretmenlere bireysel destek sağlayarak ve onlara yenilikçi bir bakış açısı kazandırarak onları öğrenen bir okul oluşturmaya güdülemekte ve değişimin bir parçası olduklarını onlara hissettirmektedir. Dönüşümcü liderler, eğitimde dönüşüme geniş bakış açısıyla yaklaşmalı, küresel ölçekte yenilikleri takip ederek kendi stratejilerini buna göre belirlemelidir (Çelik, 1998).

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolü üstlenmeleri, okullarda değişimin sağlanması açısından önemlidir. Dönüşümcü liderlik rolü sergileyen okullarda, değişime direncin azaldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve fikirlerine önem veren, onlarla etkili iletişim kurabilen, karşı tarafa güven veren dönüşümcü liderler,

çevresindekileri değişimin gerekliliğine inandırarak değişimin öncüsü olabilirler (Ayık, Diş, Çelik, 2016).

Öğrenme Merkezli Liderlik ile Dönüşümcü Liderlik Arasındaki İlişki

Dönüşümcü liderler, okulların reform yoluyla yönlendirilmesini amaçlamakta, değişim, yenilik ve bireyin örgütsel süreçte dikkate alınması gibi fikirleri vurgulamaktadır. Okul çalışanlarının okula olan bağlılıklarını gerçekleştirmekte ve okulun akademik kapasitesini geliştirmektedir. Reform odaklı okullarda, dönüşümcü liderlik önemli bir liderlik türü olsa da yüksek standartlarda eğitim öğretimi sağlamak konusunda yetersiz kalmaktadır. Okullarda dönüşümün sağlanmasının amacı, öğrenci başarısını artırmak olduğu için okul liderlerinin öğrenme ve öğretime odaklanmaları, özellikle öğretim programı, öğretim ve değerlendirme alanlarına yönelmeleri gerekmektedir. Dönüşümcü liderler, bu anlamda öğretimsel bir rol üstlenmektedir. Fakat dönüşümcü liderlikte bu rol öğretimsel liderlikte olduğu gibi liderliğin tek bir kişide toplanması şeklinde değil öğretmenlerle paylaşılarak gerçekleştirildiği bütünleşmiş bir model olarak uygulamaktadırlar. Liderlik, örgütsel gelişmenin yanında okul performansının artırılmasını da teşvik etmelidir. Bu kapsamda okul müdürleri öğretimsel liderlik rollerini öğrencilerin eğitim ve öğretimini sınıfta bire bir sağlayan öğretmenlerle paylaşmalıdır. Böylece öğretimsel liderlikte tüm sorumlulukları tek başına üstlenerek zorluk yaşıyan okul müdürleri tükenmişlik yaşamayacak, öğretmenlerle liderliği paylaşarak onların sorumluluk üstlenmelerini ve uzmanlık kazanmalarını sağlayacaktır. Bütünleşik liderliğin uygulandığı okulların öğrenen ve yüksek performans gösteren okullar olması beklenmektedir (Marks ve Printy, 2003). Bu anlamda öğretimsel liderlik, dağıtımcı liderlik ve dönüşümcü liderliğin entegre edildiği yeni bir liderlik türü olan öğrenme merkezli liderliğe vurgu yapılmaktadır (Hallinger, 2010a).

Yönetimde meydana gelen değişimler neticesinde öğretimsel liderlik ilk haliyle kalmamış, okul yöneticileri aynı zamanda dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemeye başlamıştır. Bu liderler, çalışanlarla birlikte alınan kararların, okul müdürünün tek başına aldığı kararlardan daha etkili olduğu inancı geliştirmiş, grup tartışmaları düzenlemiş, farklı fikirleri dinlemiş ve bunlara değer vermiştir. İki liderlik türünün birlikte uygulayarak yeni bir liderlik türü olan öğrenme merkezli liderlik türüne geçiş başlatmışlardır (Leithwood, 1992).

Öğretimsel Liderlik

Eğitim yönetimi alanında liderliğin önemi, 1970’li yılların sonunda öğrenci başarısı üzerinde okulun etkilerini inceleyen etkili okul araştırmaları ile farklı bir boyut kazanmıştır. Tüm öğrencilerin öğrenebileceği ancak okulun sahip olduğu özelliklerin eğitimin kalitesini belirlediği anlayışı etkili okul ve özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmaları artırmıştır. Etkili okullar güçlü bir lidere, öğrencileri için yüksek akademik beklentiye ve öğrenci başarısını öncelik edinerek, başarıyı sağlayacak hedefleri gerçekleştiren örgüt üyelerine sahiptir (Edmonds, 1979). Okulun gelişiminde ve öğrenci başarısının sağlanmasında en önemli rolü ise etkili okul liderleri oynamaktadır (Bush, 2008; Fullan, 2002; Mulford, 2003).

Hallinger ve Murphy (1985), çalışmalarında öğretimsel liderliği üç boyutta incelemişlerdir. Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretimsel liderliğin ilk boyutu misyon belirlemedir. Okul müdürleri, okul başarısını sağlamaya yönelik sahip oldukları vizyonu yansıtan okul misyon ve hedefleri belirler. Bu misyon ve hedefleri okul personeline, öğrenci ve velilere aktarır. Öğretimsel liderliğin ikinci boyutu öğretim programını yönetmektir. Okul müdürleri, öğretim ve müfredat alanlarında öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Bu kapsamda okul müdürleri, eğitim öğretimi denetlemek, müfredatı koordine etmek ve öğrenci ilerlemesini takip etmek gibi görevlere sahiptir. Üçüncü boyutta ise öğretim lideri olan okul müdürleri, okulda olumlu bir öğrenme iklimi yaratmalıdır. Bu amaçla; öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak, öğretmenler ve öğrenme için teşvikler sunmak, okul personelinin mesleki gelişimini desteklemek ve okul içinde görünürlüklerini artırmak gibi roller sergiler.

Tablo 1

Öğretimsel Liderlik Boyutları

Misyon belirleme	Öğretim programını yönetme	Okul iklimini geliştirme
Okul hedeflerini tasarlama	Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Öğretim zamanını koruma
Okul hedeflerini paylaşma	Müfredatı koordine etme	Mesleki gelişimi teşvik etme
		Okul içinde görünür olma
		Öğretmenler için teşvik sağlama
		Akademik standartları koruma
		Öğrenciler için teşvik sağlama

Kaynak: Hallinger & Murphy (1985). Assessing the instructional management behaviour of principles. *The Elementary School Journal*, 86(2), p. 221. Copyright of the table belongs to The Elementary School Journal, 1985.

Öğretimsel liderlik konusunda, Bamberg ve Andrews (1990) yaptıkları çalışmada konuyu dört boyutta ele almışlardır. Çalışmada, okul müdürlerinin kaynak sağlayıcı, öğretim kaynağı, görünür liderlik ve iletişimci rollerine vurgu yapılmıştır. Kaynak sağlayıcı olarak okul müdürü, okulun misyonunu gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak amacıyla gerekli kaynakları sağlar ve fırsatları değerlendirir. Öğretim kaynağı olarak okul müdürleri, öğretimin iyileştirilmesi için aktif olarak eğitim öğretim faaliyetlerine katılır ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlar. Okul müdürlerinin iletişimci rolü, okulun misyon ve hedeflerini okul personeline aktarmasıyla gerçekleşir. Görünür varlık olarak ise okul müdürleri, eğitim öğretim faaliyetlerinde yer alır, sınıf ziyaretlerinde bulunur ve koridorlarda öğrenci ve öğretmenlerle iletişim kurar.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bir çalışmada, okul yöneticilerinin yönetsel yeterlilikler, örgütsel liderlik, mesleki yeterlik ve denetleyicilik rollerinin yanında, öğretimsel liderlik özelliklerine de sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda okul müdürlerinin, okul misyon ve hedeflerini belirlemesi ve bunu okulun üyelerine aktarması beklenmektedir. Okul müdürleri, öğretimi denetlemek ve

değerlendirmek, eğitim programını koordine etmek ve öğrenci gelişimini takip etmek gibi sorumluklara sahiptirler. Okulda öğrenme iklimi oluşturmaları, akademik standartlar belirleyerek öğrencileri bunları gerçekleştirmek konusunda teşvik etmeleri beklenmektedir. Öğretmenleri çalışmaya ve mesleki gelişimlerini sağlamaya teşvik etmeleri gerekmektedir. Öğretimsel liderler, okulun öğretim zamanını korur ve okul içinde varlıklarını hissettirirler (Özdemir, Sezgin ve Özer Kılıç, 2015).

Öğretimsel liderler, ortaokullarda okul etkililiğini sağlamak için gerekli olan uzman bilgisine sahip olmadıkları için eleştirilmeye bağlanmıştır. Bunun yanında öğretimsel liderlikte odak noktasının öğrenmeden çok öğretimde olması, ikisi arasında bir denge olmaması üzerinde durulan bir diğer konudur. Dönüşümcü liderlik ve dağıtımçı liderlikle birlikte liderliğin örgüt içinde paylaşılması ve dağıtılması fikri ortaya çıkmış ve öğretimsel liderlik, liderliğin tek bir kişide toplanmış olması nedeniyle eleştirilmiştir (Bush, 2015).

Öğretimsel liderlik, uzun yıllar en etkili liderlik stili olarak kabul edilmiştir. Okul müdürleri, hükümet tarafından öğretimsel liderlik özellikleri göstermeleri yönünde teşvik edilmiştir. Ancak zaman içinde okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin odak noktası olan öğretmeden çok, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmelerine odaklanması gerektiği fikri ortaya atılmıştır. Bununla birlikte öğretimsel liderlerin rollerinde bazı değişiklikler olmuştur. Okul müdürlerinin öğrenmeye odaklanmasıyla birlikte öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması daha önemli hale gelmiştir. Yeni liderlik stilinde okul müdürleri, öğretmenleri birlikte çalışarak birbirlerinden öğrenmeleri konusunda teşvik etmek, onlar için gerekli mesleki gelişim eğitimleri, kaynaklar ve desteği sağlamak gibi sorumluluklar edinmiştir. Bu süreçte, iş birliğine dayalı ve sonuç odaklı bir öğrenen okul yaratan öğrenme merkezli liderlerin sorumlulukları azalmamakla birlikte okuldaki rolleri daha önemli hale gelmiştir (Dufour, 2002). Araştırmacılar başarılı okul liderinin eğitim, öğretim ve öğrenme odaklı olması gerektiğini belirtmişlerdir (Hallinger, 2010a).

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini

Etkili okul araştırmaları sonucunda, okulda öğrenci başarısını artıran faktörler; öğrencilerin fiziksel özellikleri, okulun fiziki şartları ve öğretimsel liderler olarak belirlenmiştir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretimsel liderler, öğrenme, öğretme ve müfredat gelişimine odaklanırlar

(Southworth, 2003). Etkili okullarda önemli bir role sahiptir. Öğrenme odaklı hedefler belirleyerek tüm okulu belirlenen ortak amaçlar etrafında birleştirirler. Okulun sürekli gelişimine odaklanır, yenilik ve gelişimi sağlayacak bir okul kültürü oluşturur. Okul kültürünü yaşatma konusunda örnek davranışlar sergiler ve okul içinde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunurlar. Bunun yanında öğretimsel liderler, personel ve öğrencilerin gelişimlerini sağlar ve öğrenme çıktılarını izler. Ayrıca okulda müfredatın uygulanma süreçlerini takip eder (Hallinger, 2005).

Öğretimsel liderlerin okulda en önemli görevlerinden biri, okul misyonunu ve amacını belirlemek ve bunu ortak bir amaç duygusu oluşturarak öğretmen ve öğrencilere aktarmaktır. Öğrenci başarısını sağlamaya yönelik belirlenen hedefler ile bütün yıl öğretmen ve öğrencilerin ilgilerini ve kaynaklarını kullanacakları alan belirlenmiş olurlar. Öğretimsel liderler aynı zamanda öğretimi denetleme ve değerlendirme, müfredatı koordine etme ve öğrenci gelişimini izleme sorumluluklarına sahiptir. Öğretimsel liderler, okulda öğrenmeyi destekleyen olumlu bir okul iklimi oluşturarak akademik başarıyı destekleyebilir. Bu kapsamda öğretimsel liderler, öğrencilerden beklentilerini açık bir şekilde belirleme, öğretim zamanını titiz bir şekilde koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme görevlerini yerine getirmelidir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğrenme Merkezli Liderlik ile Öğretimsel Liderlik Arasındaki İlişki

Öğretimsel ve dönüşümcü liderliğin farklı konularda eleştirilere maruz kalması sonucunda, araştırmacılar iki liderlik türünün birleşiminden ortaya çıkacak olan bir liderlik türünün okullarda üst seviyede öğrenme ve performans sağlayacağını belirtmiştir. Okul müdürlerinin liderlik rollerini öğretmenlerle paylaşması, onlardan yüksek düzeyde bağlılık ve profesyonellik elde etmesini sağlayabilir, aynı zamanda okul müdürlerinin tek başına üstlendikleri görev ve sorumluk nedeniyle yaşadıkları tükenmişlikten kurtulmalarına yardımcı olabilir. İki liderlik türünün bütünleştirilmesiyle en üst seviyede örgütsel etkililik ve verimlilik elde edilebilir (Hallinger, 2003, 2007, 2010a; Leithwood, 1992; Marks ve Printy, 2003; Murphy vd., 2006).

Tablo 2

Öğretimsel Liderlik, Dönüşümcü Liderlik ve Öğrenme Merkezli Liderliğin Karşılaştırılması

Öğretimsel Liderlik	Dönüşümcü Liderlik	Öğrenme Merkezli Liderlik
Açık bir şekilde belirlenmiş okul hedeflerini aktarır.	Açık vizyon Paylaşılan okul hedefleri	Öğrenmeye odaklı açık bir vizyon belirler ve okul üyelerine aktarır.
Öğretim programını koordine eder. Öğretimi yönetir ve denetler. Öğretim zamanını korur.	-	Öğretim programını izler, yönetir, koordine eder ve değerlendirir.
-	Bireysel destek	-
Yüksek beklenti	Yüksek beklenti	Yüksek beklenti
Öğrenciler için teşvik Öğretmenler için teşvik	Ödül	Ödül
Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlar.	Entelektüel uyarım	Okulun tüm personelinin mesleki gelişimini sağlar.
Yüksek görünürlük	Model olma	Model olma
-	Kültür inşa etme	Öğrenme odaklı okul kültürü inşa etme
-	-	Veriye dayalı değerlendirme
-	-	Okul dışı toplulukların desteğini sağlama

Not: Tablonun öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderliğe ait bölümleri Hallinger'den (2003) alınmıştır. Telif hakkı Cambridge Journal of Education dergisine aittir.

Tablo 2’de öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve öğrenme merkezli liderlik karşılaştırılmıştır. Dönüşümcü liderler, doğrudan öğretim ya da öğretim programlarının koordine edilmesi, yönetilmesi ya da denetlenmesine odaklanmak yerine öğrenme ve öğretmeyle ilgili yenileşmeyi sağlamak amacıyla örgüt kapasitesinin geliştirilmesine odaklanır. Okul etkililiği, başarılı değişim ve okul gelişimi sağlamak konusunda başarılıdır. Öğretimsel liderlik daha hiyerarşik bir yapı gösterirken; dönüşümcü liderlik paylaşılmış

liderlik özellikleri sergiler. Öğrenme merkezli liderlikte ise odak noktası öğrenci ve okulun tüm personelinin öğrenmesidir. Öğretimsel liderlikte, müdür tarafından ya da personel ile belirlenmiş açık ve paylaşılan okul hedefleri vurgulanırken; dönüşümcü liderlikte örgüt hedefleriyle bireysel hedeflerin arasındaki bağlantıya vurgu yapılmaktadır. Öğrenme merkezli liderlikte ise öğrenme odaklı açık bir vizyon, okul müdürü tarafından belirlenir ve okulun tüm üyelerine aktarılır. Öğretimsel liderlik ve öğrenme merkezli liderlikte okul müdürü, öğretim programının koordine edilmesi, yönetilmesi, denetlenmesi ve öğretim zamanının korunması rollerini üstlenirken; dönüşümcü liderlikte bunun karşılığı yoktur. Dağıtımcı liderlikte, bireysel destek sağlamak örgütsel gelişimin göstergesi kabul edilirken; öğretimsel liderlikte bunun müfredat gözetim ve denetim ile gerçekleştirileceği varsayılır. Üç liderlik türünde de öğrenciler için yüksek beklenti oluşturulur. Öğretimsel liderlikte öğretmenlerin okul misyonuna uygun olarak mesleki gelişimleri sağlanırken; dönüşümcü liderlikte mesleki ve kişisel gelişime odaklanılır ve okul hedefleri ile uyumlu olma zorunluluğu yoktur. Öğrenme merkezli liderlikte ise sadece öğretmenlerin değil okulun tüm personelinin mesleki gelişimlerine odaklanılır. Öğretimsel liderlikte, okul müdürü okulun tüm etkinliklerinde model olmak amacıyla katılmaktadır. Öğrenme merkezli liderlikte okul müdürü kendi mesleki gelişimi ile tüm personele model olmaktadır. Bu rollerinin dışında öğrenme merkezli liderler, veriye dayalı değerlendirme yapmakta ve öğrencilerin akademik kapasitelerinin geliştirilmesi için ebeveyn, okul çevresi ve okul dışı topluluklarını desteğini sağlamaktadır.

Öğrenme Merkezli Liderlik

Toplumsal ve ekonomik gelişmeler sonucunda vatandaşlık ve iş için gerekli görülen özellikler değişmiş, bu değişikliklerle beraber öğrencilerin üst düzey becerilere sahip olmaları ve hayat boyu öğrenmeleri gerekli hale gelmiştir. Öğrencilerin söz konusu becerilere dayalı eğitilmesi ve sürekli öğrenmelerinin sağlanması için eğitim kurumlarının değişimi zorunlu olmuştur (Southworth, 2003; Wagner, 2001). Eğitim kurumlarının sorumlusu olan liderlerin, içinde bulunulan sosyal ve ekonomik değişiklikleri, çevre politikalarını ve okulun şartlarını iyi anlamaları ve ona uygun stratejiler geliştirmeleri gereklidir. Geniş bir bakış açısıyla durumu değerlendirmek ve öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve yeteneklerin belirlemek önemlidir (Wagner, 2001).

Değişen koşullara uyum sağlamanın ve öğrencileri gelecek hayata hazırlamanın yolu okulların dönüşümünü sağlamaktır. Okulların değişmesi ve dönüştürülmesinde en önemli faktör öğrenmedir. Öğrenme ve okul liderliği birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Okul dönüşümlerinin en önemli ögesi ise öğrenme merkezli liderlerdir (Southworth, 2003). Sinirbilim, biyoloji ve bilişsel psikoloji gibi bilim dallarının, insanların nasıl ve hangi ortamlarda öğrendiği, öğrenmenin önündeki engeller, bireysel öğrenme farklılıkları gibi konularda sağladıkları bilgilerin etkisiyle, öğrenme ortamları ve etkili öğretim konuları odak noktası haline gelmiştir. Bununla birlikte okullarda öğrenmeyi odak noktası haline getiren öğrenme merkezli liderlik stili öne çıkmıştır (Harris ve Cullen, 2008).

Öğrenme merkezli liderlik, öğrenci, öğretmen ve personelin gelişimi için eşitlikçi ve güçlü öğrenme fırsatları yaratan ve onların bu fırsatlardan yararlanmalarını sağlayan liderlik türüdür (Knapp, Copland ve Talbert, 2003). Başka bir tanıma göre ise mesleki gelişim süreçlerine aktif bir şekilde katılan, bu şekilde öğretmenlere örnek olan ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden liderlerdir (Kılınç vd., 2017). Öğrenme merkezli liderler, okul personelinin bireysel ve ortaklaşa öğrenmelerini destekler ve okulun öğrenme kapasitesini geliştirir (Hallinger, 1998).

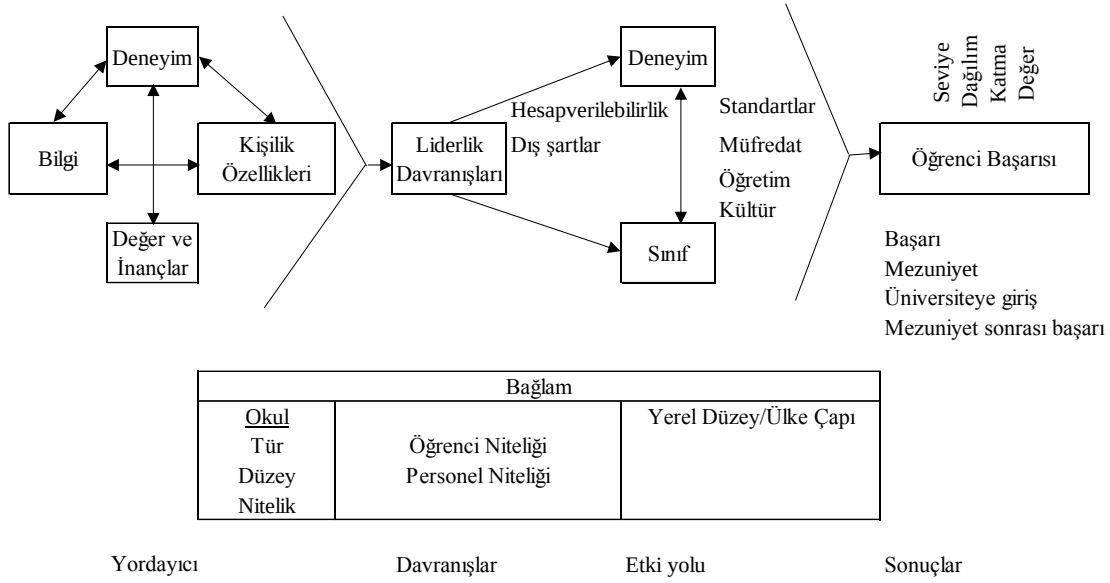
Liderlik alanında yapılan çalışmalar, tüm liderlerin okul başarısını sağlama konusunda aynı derecede etkili olmadıklarını göstermektedir. Etkili okullarda başarıyı sağlayan iki liderlik türünden bahsedilmektedir. Bu liderlik türleri: a) öğrenme liderliği ya da öğretimsel liderlik ve b) değişim odaklı liderlik ya da dönüşümcü liderliktir. Araştırmacılar en etkili liderlik türünün ise bu ikisinin sentezinden oluşan *öğrenme merkezli liderlik* olduğunu ifade etmektedirler (Murphy vd., 2006). Öğrenme merkezli liderlik stilinde liderlik, bir öğrenme süreci olarak tanımlanır. Lider, ekibinin bilişsel olarak gelişimine odaklanmaktadır. Bu amaçla ekibin tüm üyeleri için öğrenme ortamları yaratma sorumluluğu üstlenir (Ameş, 2005).

Okulların gelişimi ve kalitesinde önemli bir paya sahip olan okul liderlerinin sahip olduğu özellikler ve mesleki gelişimleri önemlidir. Okul liderlerinin kendi gelişimlerini sağlamanın yanında öğretmen, personel ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak öğrenme bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, okul personeli ve öğrencileri için öğrenme fırsatları yaratmak ve uygun öğrenme ortamları sağlamak gibi sorumluluklara sahiptirler. Okul liderlerinin okulun amaçlarını gerçekleştirme ve öğrenci başarısını sağlamaya odaklı öğrenme liderleri olmaları gerekmektedir (Huber, 2011).

Tan (2014), bağlamsal zorluk ve kısıtlamaların öğrenme merkezli liderlik davranışına etkilerini incelediği çalışmasında, öğrenme merkezli liderliğin birçok liderlik stilinin özelliklerini taşıdığı ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde en etkili liderlik türü olduğunu belirtmiştir. Alan taraması sonucunda öğrenme merkezli liderlik davranışlarını: öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme, veriye dayalı yönetim tarzı benimseme, müfredat ve öğretimi planlama, koordine etme ve değerlendirme, sınıf gözlemleri yaparak öğretmenlere öğretim konusunda geribildirimlerde bulunma, gelişmiş değerlendirme stratejileri kullanma, zorlayıcı ve ulaşılabilir okul hedefleri belirleme, liderliği paylaşma, öğretmenler arasında işbirliği geliştirme, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, öğretimi destekleyen disiplinli ve düzenli bir okul ortamı ve kültürü oluşturma olarak belirlemiştir.

Öğrenme Merkezli Liderlik Boyutları

Öğrenme merkezli liderliği etkileyen birtakım unsurlar vardır. Murphy ve diğerleri (2006) öğrenme merkezli liderliğin kavramsal çerçevesini belirledikleri çalışmalarında, öğrenme merkezli liderliğin, liderin geçmiş liderlik tecrübeleri, sahip olduğu bilgi birikimi, başarı ihtiyacı, enerjisi gibi kişilik özellikleri ve sahip olduğu değer ve inançlar olmak üzere dört ana unsur tarafından belirlendiğini belirtilmektedir. Okul liderleri, öğrenci başarısını okul ve sınıf seviyesindeki davranışları yoluyla dolaylı olarak etkilemektedir. Aynı zamanda okul bağlamı, öğrenme merkezli liderlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.



Şekil 1. Öğrenme merkezli liderlik çerçevesi. “*Learning-centered leadership: A conceptual foundation*”, J. Murphy, S. N. Elliott, E. Goldring, & A. C. Porter, 2006, p. 5, Nashville, USA: Wallace makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Wallace Foundation dergisine aittir, 2006.

Murphy ve diğerleri (2006) öğrenme merkezli liderliği sekiz boyutta incelemiştir. İlk boyut öğrenme odaklı bir vizyon belirlemedir. Bu boyutta liderler, öğrenme odaklı vizyon geliştirmenin yanı sıra bu vizyonu okulun üyelerine aktarır. İkinci boyut, öğrenme merkezli liderlerin öğretim programıyla ilgili sorumluluklarını içerir. Bu boyutta öğrenme merkezli liderler, okulun en önemli kaynağı olan öğretmenlere çok önem verirler. Öğrenci başarısını artıracak nitelikte öğretmenlerin işe alımını sağlarlar. Üçüncü boyut, müfredat programıyla ilgilidir. Öğrenme merkezli liderler, okulun hedeflerine ulaşması, öğrenci başarısının artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla aktif bir şekilde çalışırlar. Öğrenme merkezli liderliğin dördüncü boyutu ise programı değerlendirme prosedürlerini kapsamaktadır. Etkili okullarda öğrenme merkezli liderler, birçok kaynaktan elde ettikleri verileri kullanarak değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sürecinde; öğretmenlerin tuttukları kayıtlar, ünite sonu değerlendirme testlerinden ve deneme sınavlarından elde edilen sonuçlar ve öğrenci ürün dosyalarının yanında, sınıflarda öğrencilerin doğrudan gözlemlenmesi sonucu elde edilen veriler kullanılır. Beşinci boyut olan öğrenme topluluklarında liderler, personelin mesleki gelişimini teşvik etmekte ve onlara uygun öğrenme ortamları hazırlamaktır. Altıncı boyut, kaynak edinimi ve kullanımı ile ilgilidir. Öğrenme merkezli liderler, okul başarısının sağlanması konusunda gerekli tüm

kaynakları temin eder ve öğrenci, öğretmen ve personelin kaynaklara erişimini sağlar. Yedinci boyut olan örgütsel kültür, liderlerin başarı odaklı okul kültürü oluşturmaları ile gerçekleşir. Sekizinci boyut ise sosyal savunuculuktur. Bu boyutta liderler, çevrenin okul ortamına etkilerini anlar ve okulu daha iyi bir eğitim sağlayabilmek için etkili bir şekilde yönlendirir. Öğrenme merkezli liderler, öğrenci velileri ile sürekli iletişim halindedir. Velilerin okul faaliyetlerine katılımını teşvik ederler. Velilere, öğretim ve müfredatı anlamaları, ebeveynlik yeteneklerini geliştirmeleri ve öğrencilerle evde daha verimli etkinlikler yapmalarına yönelik eğitimler düzenlemektedirler.

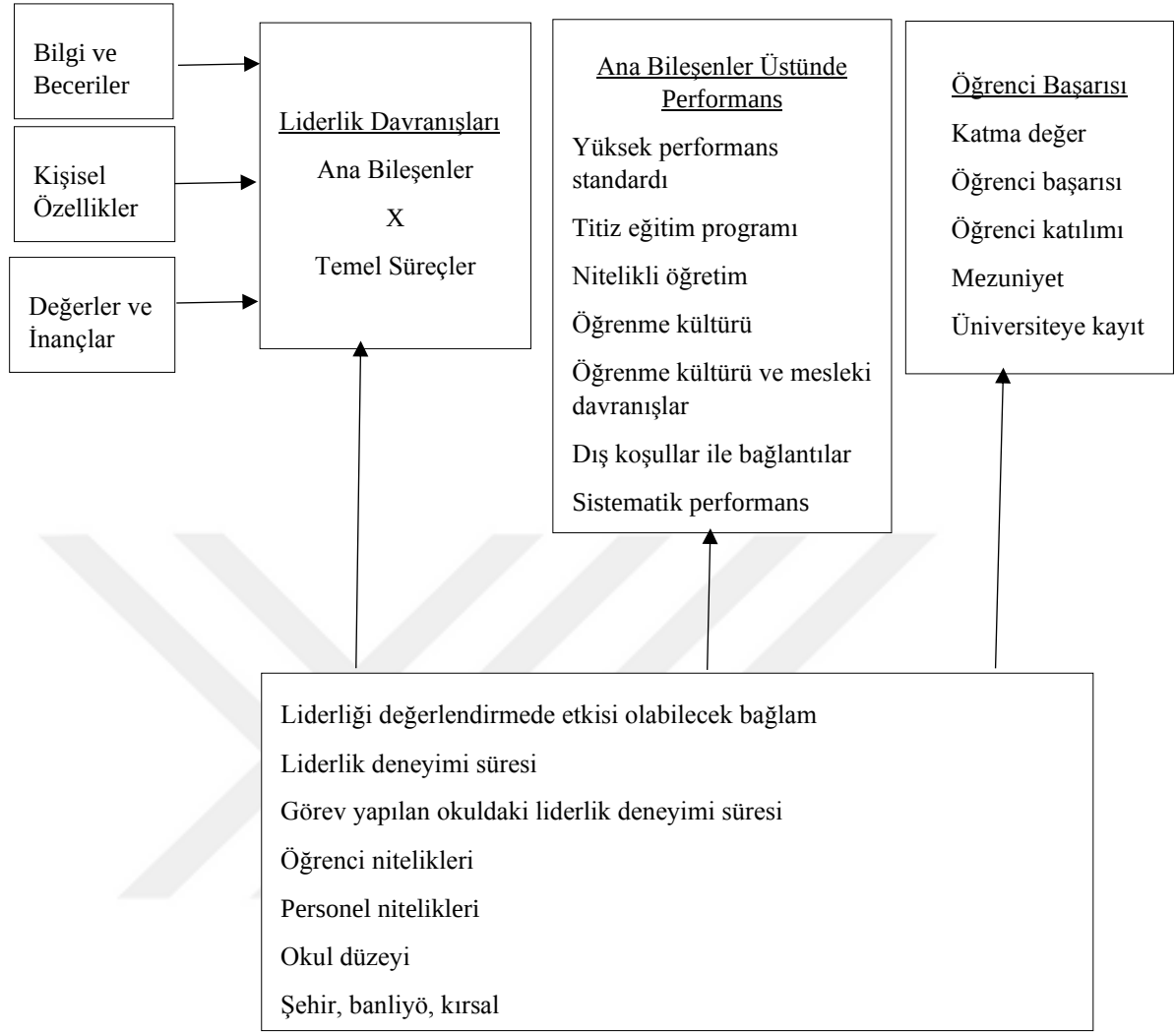
Öğrenme merkezli liderlik davranışlarını değerlendirmeye yönelik yapılan başka bir çalışmada, söz konusu liderlik ana bileşenler ve temel süreçler olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Ana bileşenler, öğrencilerin sosyal ve akademik öğrenmelerini sağlamak için yapılması gerekenlerdir. Bu kapsamda altı ana bileşen belirlenmiştir: Öğrenci öğrenmeleri için belirlenen yüksek standartlar, özenle belirlenmiş bir müfredat, nitelikli bir öğretim süreci, öğrenme kültürü ve mesleki uygulamalar, okul dışı topluluklarla bağlantı kurma ve sistematik performans hesap verilebilirliğidir (Goldring, vd., 2009).

Ana bileşenlerden ilki öğrenci başarısını sağlamaya yönelik yüksek ve net bir şekilde ifade edilmiş hedefler belirlemektir (Goldring vd., 2009; Hallinger, 2005; Murphy vd., 2007). İkinci ana bileşen olan özenle belirlenmiş bir müfredat ise tüm öğrencilere yönelik hazırlanmış kapsamlı akademik içeriği ifade etmektedir. Devlet, öğrencilerin öğrenmesi gerekenleri ve öğrenme kapasitelerini dikkate alarak öğrenci ihtiyaçlarına uygun müfredat hazırlamalıdır. Öğrenme merkezli liderler, tüm öğrencilerin müfredatta yer alan içeriklere ulaşabilmeleri ve içerikleri etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için öğrenme fırsatları yaratır ve bu anlamda öğretmenler ile iş birliği halinde çalışırlar. Kapsamlı bir müfredatın öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin farkındadırlar. Ana bileşenlerden üçüncüsü ise nitelikli bir öğretim süreci olarak belirtilmiştir. Etkili liderler, öğretmenlerin müfredatın uygulanması sürecinde kullandıkları yöntemleri izleyerek onlara dönüt verirler. Dördüncü ana bileşen ise öğrenme kültürü ve mesleki uygulama olarak ifade edilmiştir. Buna göre liderler, öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenmelerini mesleki uygulama toplulukları oluşturarak sağlayabilirler. Ayrıca liderler öğrenmenin odak noktası olduğu, tüm öğrencilerin önemsendiği ve sorumlulukların paylaşıldığı olumlu bir okul kültürü oluştururlar. Beşinci boyut olan okul dışı topluluklarla bağlantıda olmak öğrenci başarısının sağlanmasında önemli bir etkidir. Okulun velilerle ya da başarıyı destekleyen diğer kuruluş ve kişilerle

güçlü bağlar kurması okulun hedeflerine ulaşması noktasında gerekli bir adımdır. Son bileşen ise sistematik performans hesap verilebilirliğidir. Bu boyutta okul liderleri, öğrenci başarısını sağlamak için öğretmenlerin uygulama aşamasında kullandıkları stratejilerin somut göstergelere dayanmasını ve politika ile uyumlu olmasını sağlamaktadır (Goldring vd., 2009).

Goldring ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada temel süreçler, ana bileşenlerin gerçekleştirilmesi amacıyla liderlerin kullandıkları yöntemlere ilişkin süreçleri ifade eder. Bu süreçler, temel bileşenlerin nasıl gerçekleştireceğiyle ilgili planlama, uygulama, destekleme, savunma, iletişim ve izleme süreçlerini ifade eder. Bu süreçlerin her biri birbirleriyle bağlantılı ve tekrarlı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Her bir ana bileşende bu süreçler tekrarlanmaktadır. Çalışmada, öğrenme merkezli liderlik davranışlarının değerlendirilmesinde, okulun bulunduğu bölge, liderin tecrübesi ve okuldaki kıdemi gibi bağlamsal özelliklerin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Çalışma, Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC) tarafından belirlenen okul müdürlerinin uyması gereken standartlarla uyumlu bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak bazı noktalarda daha detaylı değerlendirme yapmaktadır.

Elliot ve Clifford (2014) okul liderlerinin performans değerlendirmesine yönelik kriterleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında Goldring ve diğerleri (2009) tarafından belirlenen öğrenme merkezli liderlik çerçevesine dayanan bir teori ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmada araştırmacılar, ana bileşenler ve temel süreçler sonucunda okul koşulları ve öğrenci performansını etkileyebilecek çok sayıda lider davranışının ortaya çıkabileceğine vurgu yapmışlardır. Bu davranışların, okul koşulları ve öğrenci performanslarının birbirleriyle olan ilişkileri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eğitimde liderlik değerlendirmesi modeli. “Assessing learning-centered leadership: Connections to research professional standards and current practices”, E. Goldring, A. Porter, J. Murphy, S.N. Elliott & X. Cravens, 2009, *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), p. 6 makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Leadership Policy in Schools dergisine aittir, 2009.

Öğrenme merkezli liderliği dört boyutta inceleyen başka bir çalışmada Liu ve diğerleri (2016a, 2016b), bu boyutlardan ilkinin öğrenme vizyonu geliştirmek olarak tanımlamıştır. Bu boyutta liderler, okulda öğrenmeyi destekleyen okul vizyonu geliştirirler ve bunu okul üyelerine aktarırlar. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleriyle ilgili yüksek beklenti oluştururlar. Öğrenme vizyonu geliştirmeleri ve profesyonel hedefler belirlemeleri konusunda öğretmenlere destek olurlar. İkinci boyut ise öğrenme desteği sağlamakla ilgilidir. Bu boyutta öğrenme merkezli liderler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla para, zaman ve öğrenme fırsatları gibi maddi kaynaklar sağlar.

Öğretmenlerin birbirinden öğrenmelerini sağlayacak öğrenme fırsatları yaratır. Profesyonel öğrenme gerçekleştiren öğretmenleri ödüllendirir, güvenli ve öğrenmeyi destekleyici bir okul ortamı yaratarak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesini destekler. Üçüncü boyut olan öğretim programları yönetme boyutunda okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklemek amacıyla öğretim programlarına yönelik düzenlemeler yapar, etkinlikler düzenler ve bu etkinliklere katılım sağlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkisini ortaya koyacak değerlendirme sistemi oluşturur. Dördüncü boyut ise model olma olarak tanımlanmakta ve liderlerin kendi mesleki gelişimleri ile ilgili olarak enerjik, istekli ve paylaşımcı tavırlar sergileyerek, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve profesyonel öğrenme süreçlerini desteklemelerini ifade etmektedir.

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Roller

Eğitimde öğrenme merkezli yaklaşıma geçişin başarılı olması için gerekli unsurlar vardır. İlk olarak, eğitim kurumlarında teknik bir değişimin yanı sıra algıda değişim sağlanması ve yeni yaklaşımın kapsamlı bir şekilde ele alınarak tüm süreçlere yansıtılması önem arz etmektedir. Kurum içinde öğrenme merkezli yaklaşımın uygulanmasından sorumlu olmaları nedeniyle yöneticilerin, öğrenme merkezli liderlik rolü üstlenmeleri ve bu konuda bilgili olmaları önemlidir. Öğrenme merkezli bir lider, birlikte çalıştığı ekibin sosyal bağlamını inceleyerek işe başlamalıdır. Öğrenen grubu iyi tanımaları, sorunlara daha geniş açıdan bakmaları, kurumun ve bireylerin değerlerini dikkate alarak değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Her bir üyenin takıma sağladığı katkının farkında olarak hedeflere ulaşmak için takım üyelerinin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Harris ve Cullen, 2008).

Wagner (2001), öğrenme merkezli liderlerin okullarda başarıyı sağlayabilmeleri için ilk olarak, eğitimcilerin değişimin gerekliliğine inanması ve tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklı yeni stratejilerin öğretmenlere öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul liderinin, öğretmenler ve okulun paydaşları için sürekli öğrenmeyi sağlayacak fırsatlar yaratması ve bunu sürdürmesi, eleştirel sorgulamayı ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmesi gerekmektedir. Eğitimsel değişim için gerekli dört şart vardır. Bunlar: okulun öğrenme-öğretme ve değerlendirme hedeflerine ilişkin ortak bir vizyon belirlemek, değişime olan

ihtiyacın anlaşılmasını sağlamak, saygı ve güvene dayalı işbirlikçi ilişkiler kurulması ve örgütsel bağlılığın sağlanmasıdır.

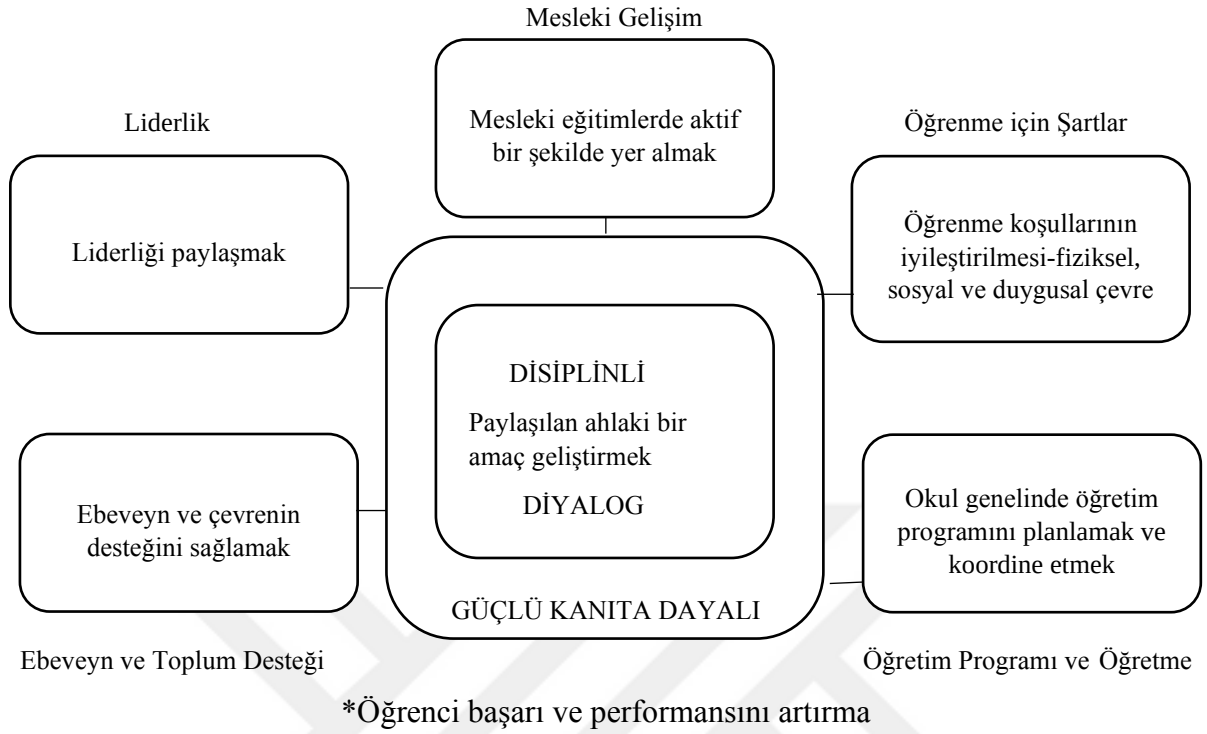
Öğrenen örgütlerin liderleri, örgütün tüm üyelerinin öğrenebileceği koşulları sağlamaktadır. Bu liderler, okul kültürünü yeniden şekillendirerek, öğrenmeye odaklı bir okul ortamı oluştururlar. Öğrenme merkezli liderler, öğretmenlerin sınıf aktivitelerini düzenlemek için üç yöntem kullanır: model olma, izleme ve diyalog. Öğrenme merkezli lider, öğretmenlere öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgilendiklerini göstererek model olur. Söylenilenden çok model olmanın öneminin farkındadır. İzleme, okul yöneticisinin öğretim sürecini izlemesi, öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesi, öğrenme çıktılarının tüm okul tarafından takip edilmesi ve öğrenci görüşlerinin alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Diyalog ise düzenlenen okul toplantılarının yanı sıra okul yöneticilerinin yaptıkları sınıf ziyaretleri sırasında gerçekleşir. Okul yöneticisi, bu diyaloglar neticesinde öğretmene gerekli destek ve yardımı sağlamaktadır. Öğretmenleri, yaptıkları işleri anlatmaya teşvik ederek analitik becerilerinin gelişmesini ve yaptıkları iş hakkında düşüncelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğretme konusunda deneyimlerini meslektaşları ile paylaşmaları birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerini ve birbirlerine koçluk yapmalarını sağlayarak öğretme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu liderlik tarzı, eğitim odaklıdır ve öğrencileri zihinsel, sosyal ve duygusal olarak geleceğe hazırlamaktadır (Southworth, 2003).

Öğrenme merkezli liderler, öğretmen kapasitesini geliştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak konusunda önemli rol oynamaktadır (Kulophas ve Hallinger, 2021; Liu ve Hallinger, 2017). Öğrenme merkezli liderlerin hedef belirleme, geri bildirim sağlama ve model olma davranışları, öğretmenlerin mesleki gelişimini doğrudan etkilemektedir. Öğrenme merkezli liderlerin, öğretmenler arası iş birliğini ve öğretmen liderliğini desteklemek gibi öğrenmeye dönük ortam sağlamak davranışları ise öğretmenlerin mesleki gelişimini dolaylı olarak etkilemektedir (Liu ve Hallinger, 2017).

Okul müdürlerinin liderliğinin öğrenmeye etkilerinin inceleyen beş çalışma raporunun sentezinden oluşan ve öğrenme ile liderliğin birleşiminden doğan bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan Dempster (2009) çalışmasında, öğrenme merkezli liderliğin üç temel unsura dayandığını ifade etmiştir. Bu temel unsurlar: amaç, bağlam ve insan failliğidir. Okul liderleri görevlerini, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak ve öğrenme yoluyla onların gelişimini sağlamak, yaşamlarını iyileştirmek gibi amaçlara dayalı olarak yürütmektedir. Bunun yanında okul, içinde bulunduğu bağlamdan etkilenmektedir bu nedenle okul

liderlerinin bu bağlamı iyi anlamaları ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Üçüncü olarak, okul liderleri okulun amaçlarını tek başına değil kolektif bir şekilde gerçekleştirmektedir. Araştırmacı, öğrenme merkezli liderlik çerçevesini bu üç temel unsurun yanında okul liderlerinin disiplinli diyalog, paylaşımcı liderlik, mesleki eğitime katılım ve öğretim programını yönetme ve koordine etme rollerini kapsayacak şekilde oluşturmuştur.

Dempster (2009) tarafından geliştirilen öğrenme merkezli liderlik çerçevesinde, okullarda liderlerin öğrenmeyi iyileştirmeleri için odaklanmaları gereken sekiz boyuta vurgu yapılmıştır. Liderlerin, okulun üyeleri arasında paylaşılan ahlaki bir amaç oluşturduğu, öğrenme odaklı disiplinli diyalog gerçekleştiği, veriye dayalı planlama, izleme ve hesaba katma süreci izlendiği, öğretmenlerle birlikte mesleki eğitime katılım sağladığı, öğretim programını izleme, yönetme, koordine etme davranışları sergilediği, dağıtımcı liderlik rolü üstlendiği, okulun bulunduğu bağlamı anlayıp, ebeveyn ve okul çevresinin desteğini sağladığı durumlarda öğrenci başarılarını en iyi şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Şekil 3'te Dempster'in (2009) öğrenme merkezli liderlik çerçevesi verilmiştir. Şekil incelendiğinde iç çemberde paylaşılan ahlaki amaç yer alır. Üçüncü çemberde ise bu amacı gerçekleştirmek ve öğrencilerin öğrenme ve gelişimini sağlamak için gerekli olan veriye dayalı yapı yer almaktadır. İkinci çemberde yer alan disiplinli diyalog ise öğrenci başarılarının iyileştirilmesi için elde edilen verilerin, profesyonel konuşmalar ile birleştirilmesi gerektiğini ifade eder. Diyagramın dışında kalan beş çemberin iç çemberlerle olan bağlantısı, veriye dayalı yapı ve disiplinli diyalogun öğrenci öğrenme ve gelişimini anlamının yanında diğer beş unsur için de gerekli ifade etmektedir.



Şekil 3. Öğrenme merkezli liderlik çerçevesi. “*Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*”, N. Dempster, 2009, p. 8, Deakin West: ACE makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Australian College of Educators dergisine aittir, 2009.

Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC) tarafından okul müdürleri için standartlar adlı bir belge yayınlanarak öğrenme merkezli liderlerin görev ve sorumlulukları netleştirilmiştir. Bu standartlar sayesinde her bir öğrencinin potansiyelinin tamamını gerçekleştirmesi için okul liderinin yapması gereken işlerin bir çerçevesi sağlanmıştır. Söz konusu liderlik stili, okul müdürlerinin öğrenci öğrenmelerine odaklanan yeni bir vizyon oluşturmalarını gerektirmektedir. Eğitim liderlerinin, öğrencilerin farklılıklarına değer vermesini ve öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri gerçek hayatla bağlantı kurarak yapılandırmalarına olanak tanır. Belgede, okulların amacı öğrencilerin öğrenmesini sağlayarak başarıyı artırmak, öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olmasını sağlamak ve öğrencileri bir üst öğrenime ve üretken hayata hazırlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda okul liderlerinden beklenen davranışlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin başarısını sağlamaya yönelik ortak bir okul vizyonu belirler. Vizyonu ölçülebilir hedeflere dönüştürerek hedeflerin izlenmesini sağlar ve gerektiğinde planlarda değişiklik yapar.
2. Öğrenci öğrenim ve başarılarının en üst düzeye çıkarılmasını sağlayacak öğretim ve değerlendirmeleri destekler. Öğrenciler için yüksek beklentilere sahip bir müfredatın ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir akademik programın uygulanmasını teşvik eder.
3. Öğrenci öğrenim ve başarısını gerçekleştirmek amacıyla okul çalışanlarının sürekli mesleki gelişimini sağlar. Öğrenme topluluğu oluşturarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler ve öğretmenlerin öğrencilerle verimli ve iş birlikçi bir şekilde çalışmalarını ve öğretim programının verimli bir şekilde uygulanmasını sağlar.
4. Eğitim liderleri, tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı, değer gördükleri ve performanslarının en üst düzeyine ulaşabilecekleri sağlıklı, güvenilir ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturur.
5. Örgüt kaynaklarının, öğrenci başarısını ve personelin öğretim kapasitesini artırmaya yönelik olarak etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar.
6. Öğrenci başarısının teşvik edilmesinde aile ve okul çevresinin desteğini sağlar.
7. Okulun etkin bir şekilde yönetilmesinden sorumludur (CCSSO, 2015).

Program Liderliği

Liderler, bir amaç duygusu yaratan, insanları etkileyerek belirli hedefleri gerçekleştirmelerini ve onların gelişimini sağlayan insanlardır. Öğretim programı ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilmiş yazılı belgedir. Öğretim programının uygulandığı her yerde program liderleri bulunmalıdır. Program liderliği, müfredatın yazılma sürecinde bulunma ve yazılı olarak okullara gönderilen müfredatın uygulanması ve gerekli materyallerin hazırlanması olmak üzere iki şekilde gerçekleşir (Jefferies, 2000). Bu çalışmada program liderliği, okul yöneticilerinin MEB tarafından okullara gönderilen müfredatın uygulaması sürecinde üstlendikleri sorumluluklar şeklinde ele alınacaktır.

Okul müdürlerinin program liderliği rolleri, müfredatın ve uygulamaların geliştirilmesi, öğrenci, öğretmen ve okulun ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesine ve karşılanmasına olanak

sağlanmaktadır (Jefferies, 2000). Okul müdürlerin öğrenci başarısını artırmak ve okul gelişimini sağlamak için belirli uzmanlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Uzmanlık becerine sahip ve bilgili olan okul müdürlerinin okul gelişimini sağlamak noktasında okul üyeleriyle daha etkili çalışacağı düşünülmektedir (Goldring, Huff, Pareja ve Spillane, 2008).

Program liderliği kapsamında okul müdürleri, hedef belirler ve planlar, okulun eğitim programlarını izler ve geliştirir, okul personeli izler ve mesleki gelişimlerinin sağlar, gerekli kaynakları sağlar ve okul kültürü oluşturur. Program liderliği, okul müdürlerinin liderlik gelişimleri içinde edinmeleri gerekli bir özelliktir. Program liderliğinde okul müdürü kilit role sahiptir ancak okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve veliler de müfredat konusunda belirli rollere sahiptir. Okullarda program yönetimi, okul müdürünün yanı sıra müdür yardımcılarının da program yönetimi sürecine katılmaları, müfredat alanında öğretmenler arası iş birliğinin güçlü olması ve tüm okulun dahil olduğu bir müfredat politikasının belirlenmesi ile geliştirilebilir (Lee ve Dimmock, 1999).

Program liderleri, bir amaç duygusuna ve okul personeli ile belirlediği bir misyona sahiptir. Öğretim programının uygulanması ve sürekli izlenmesini sağlarlar. Etkili iletişim becerilerine sahiptirler. Fikir birliğini geliştiren, kişilere katkı sağlayan, net ve açık iletişime teşvik eden bir okul iklimi oluştururlar. Hedeflere ulaşmak için öğretmenleri motive ederler. Program uygulama sürecinde tartışma, iş birliği, ortak karar alma ve problem çözme teşvik ederler. Program liderleri, yazılı olarak kendilerine verilen öğretim programına ilişkin öğretmenlerde farkındalık yaratır, bu belgenin dayandığı felsefeyi ve içerdiği kavramları anlamalarına yardımcı olur ve öğretim programının okullarda başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlar. Bu kapsamda, program liderleri, öğretmenlere mesleki fırsatlar hakkında farkındalık sağlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler (Jefferies, 2000).

Okul Müdürlerinin Program Liderliği Roller

Eğitim sisteminde yaşanan gelişmeler doğrultusunda öğretim programları sürekli olarak güncellenmektedir. Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması konusunda okul yöneticilerine düşen sorumluluklar vardır. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri öğretim programına hâkim olmaktır. Bu öğretim programlarının geliştirilmesi ve

uygulanmasının en önemli şartıdır. Bu kapsamda okul yöneticileri, programın amaçlarını, yapısını ve yöntemini bilmeli ve öğretmenlere rehberlik etmelidir. Okul yöneticisi, öğretim etkinliklerine aktif bir şekilde katılarak öğretmenlerle öğretim etkinliklerinin planlanması ve geliştirilmesi hususlarında iş birliği içinde çalışmalıdır. Öğretim programlarının uygulanma süreciyle ilgili öğretmenlerin kendilerine geri bildirimde bulunmalarını sağlamalıdır. Okul yöneticileri, öğretim programlarının uygulandığı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve fiziki koşulların sağlanmasından sorumludur. Süreç sonunda, verimli bir ölçme değerlendirme süreci izlenmeli, öğrenme ve öğretmeyi etkilen tüm faktörler bu sürece dahil edilmelidir. Değerlendirme sonucunda öğretmenlere geri bildirimde bulunularak eksiklerini gidermeleri konusunda rehberlik yapılmalıdır (Gülbahar ve Özdemir, 2019).

Okul yöneticileri, müfredat, öğretim, öğrenci değerlendirmeleri konusunda bilgi sahibi olmalı ve kendi mesleki gelişimini sağlamalıdır. Öğrenciler arası bireysel farklılıkları bilerek, öğrencilerin düzeylerine uygun öğrenme-öğretme stratejileri kullanılmasını sağlamalıdır. Öğretim programına uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin, araç ve gereçlerinin seçilmesine önem vermelidir Çağdaş kuram ve yaklaşımlardan haberdar olmalı ve öğretmenleri güncel gelişmeler hakkında bilgilendirmelidir (Can, 2007).

Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığı, ‘program’ ve ‘okuryazarlık’ olmak üzere iki kavramın birleşiminden ortaya çıkmıştır. Öğretim programı “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Okuryazarlık ise, eskiden okuma yazma ve sayma becerisi olarak tanımlanırken (UNESCO, 2021) hızla dijitalleşen, bilgi açısından zenginleşen ve değişen Dünya’da zamanla anlam değişikliğine uğrayarak topluma katılmak, amaçlara ulaşmak ve bireylerin bilgi ve potansiyellerini artırmak için yazılı metinleri anlama, değerlendirme ve kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2012). Montoya (2018) tarafından çeşitli bağlamlara ilişkin yazılı ve basılı materyallerin tanımlanma, anlaşılma, yorumlanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık ise bir konu ve alanla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmak anlamına gelmektedir. Okuryazarlık kavramı ile bir görevi gerçekleştirmek için ortaya konması gereken performansa vurgu

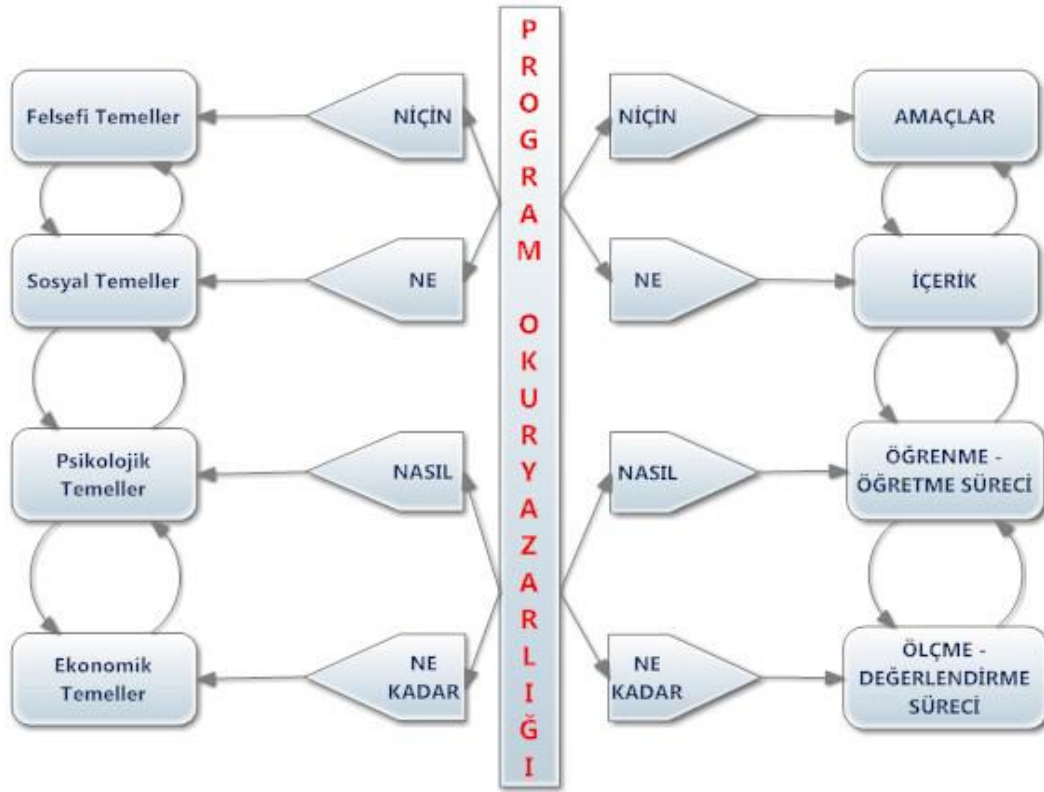
yapılmaktadır (Akyıldız, 2020). Farklı alanlarda birçok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır, bunlardan bir tanesi de öğretim programı okuryazarlığıdır (Keskin, 2020).

Eğitim süreci, öğrencilerin kimi zaman planlı programlı kimi zaman ise kendiliğinden oluşan deneyimlerinden oluşmaktadır. Eğitim programı bu sürecin tamamını kapsarken, öğretim programı eğitimin planlı programlı bir şekilde yürütüldüğü ve bilgi-beceri kazandırmayı amaçladığı kısmından oluşmaktadır. Eğitim programlarını etkileyen her unsur öğretim programlarını da etkilemektedir (Yıldırım, 2019). Literatür taraması sonucunda ‘Eğitim programı okuryazarlığı’ ve ‘Öğretim programı okuryazarlığı’ aynı kavramı ifade ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmada kavram, program okuryazarlığı olarak ele alınacaktır.

Program okuryazarlığı, eğitim ve öğretim programının anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi tüm süreçlerde yapılması gereken işlerin anlaşılmasına dair bir yeterlilik alanıdır. Başka bir deyişle, programı anlamak, uygulamak ve değerlendirmek için sahip olunması gereken en alt düzeyde bilgi ve beceridir (Akyıldız, 2020). Yar Yıldırım ve Dursun (2019) program okuryazarlığını “programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlamalar yapabilme (zaman, yöntem, materyal, öğrenme ortamı vb.), program hakkında konuşabilme (felsefesi, amacı, hedefleri, gelişime uygunluğu, hazırlığı ve uygulanışı, değerlendirme)” olarak tanımlamışlardır. Sarıca’ya (2020) göre ise program okuryazarlığı: “Eğitim programlarının temel bileşenleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme ile ilgili temel bilgileri ve bu bilgileri uygulama yetkinliğini kapsamaktadır.” Yıldırım (2019) program okuryazarlığını, programın uygulayıcıları tarafından programa yönelik sorulan ‘niçin, ne, nasıl ve ne kadar’ sorularına aranan cevaplar doğrultusunda oluşan düşünce yapısı olduğunu belirtmektedir. Çetinkaya ve Tabak (2019) ise program okuryazarlığını, eğitim programının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini anlayabilme ve yorumlayabilme, bu öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerini analiz ve sentez yapabilme, uygulama ve uyarlayabilme olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Demir, Yücesoy ve Serttaş’a (2020) göre program okuryazarlığı, programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerine hâkim olmakla gerçekleşir. Erdamar ve Akpınar (2021) ise program okuryazarlığını, programa dair bilgi sahibi olmak ve onu uygulama yeterliliğine sahip olmak olarak tanımlamaktadır.

Program Okuryazarlığının Boyutları

Öğretim programlarının dayandığı felsefi, sosyal, ekonomik ve psikolojik temeller vardır. Programa yöneltilen ‘niçin’ sorusunun cevabı felsefi temelde, ‘ne’ sorusunun cevabı sosyal temelde, ‘nasıl’ sorusunun cevabı psikolojik temelde ve ‘ne kadar’ sorusunun cevabı ekonomik temelde cevap bulmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda, programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bölümleri oluşmaktadır. Programın uygulayıcılarının bu öğeleri ve aralarındaki ilişkileri anlayabilmeleri program okuryazarlığı olarak ifade edilmiştir. Şekil 4’te program okuryazarlığına dair şema gösterilmektedir (Yıldırım, 2019).



Şekil 4. Öğretim programı okuryazarlık şeması. “Öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”, İ. Yıldırım, 2019, *Harran Education Journal*, 4(2), s. 6 makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Harran Education Journal dergisine aittir, 2019.

Program okuryazarlığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, kavramın araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmüştür. Akyıldız (2020) program okuryazarlığını, bilgi ve beceri boyutu olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Bilgi boyutu, programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dair bilgi sahibi olmak; beceri

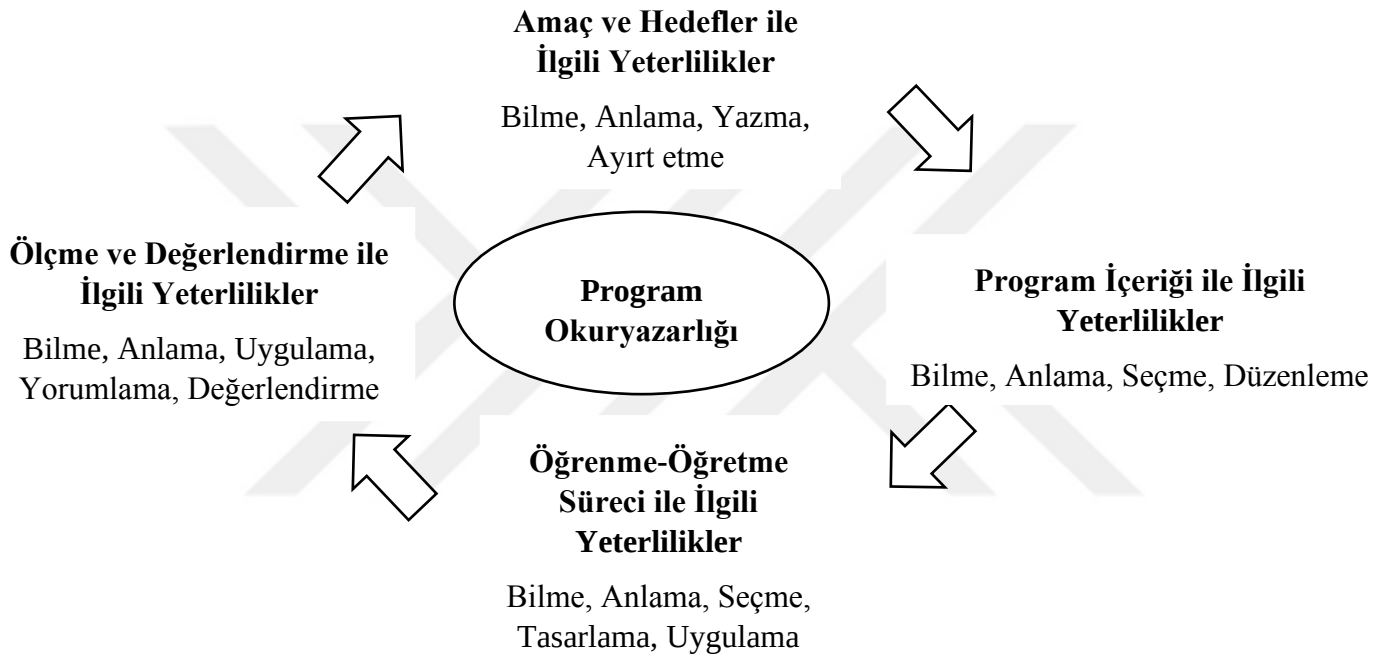
boyutu ise programın uygulanma sürecine dair öğrenme-öğretme süreçlerinin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili becerileri içerir. Bu süreçler ardı ardına uygulanarak bir döngü meydana getirirler ve programın uygulanma sürecine süreklilik kazandırır.

Keskin (2020) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, program okuryazarlığını dört boyutta incelemiştir. İlk boyut olan programı tanıma boyutunda, öğretmenlerin; programa ait özellikler olan kazanım sayısı, kazanımların dağılımı ve uygulama süresini bilmeleri, programın dayandığı felsefeyi anlamaları, programın amaç ve içeriğine hâkim olmaları beklenmektedir. İkinci boyut olan programı hayata geçirme bölümünde, öğretmenlerden planlama, yorumlama ve uyarlama, yöntem teknikleri ve materyalleri belirleme, ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürütmeleri beklenmektedir. Ayrıca bu süreçte, bireysel farklılıkları dikkate almaları, meslektaşları ile iş birliği yapmalar ve disiplinler arası bakış açısına sahip olmaları beklenir. Programı sorgulama boyutunda ise öğretmenlerden, programa eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları ve programın yapısına ya da uygulamaya dönük yapıcı önerilerde bulunarak programın gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Son boyut olan programa değer verme boyutunda, öğretmenlerin program konusunda fikirleri alınarak ortaya çıkan programa değer vermelerinin sağlanması üzerinde durulmuştur.

Aslan ve Gürlen (2019) ise program okuryazarlığını üç boyutta incelemiştir. Programın amacını ve içeriğini anlama ve programı takip etme becerilerinin yer aldığı ilk boyut program bilgisi olarak adlandırılmıştır. İkinci alt boyut olan planlamada, ders planı ve içerik hazırlamaya yönelik beceriler yer almaktadır. Üçüncü alt boyut ise uygulamadır ve bu alt boyutta programın sınıf içinde uygulanması, materyal tasarlama ve uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesine ait beceriler yer almaktadır.

Yıldız (2008) tarafından okul yöneticilerinin öğretim programını yönetme konusundaki yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan çalışmada, program okuryazarlığı dört boyutta incelenmiştir. Çalışmada yer alan boyutlar: ‘öğretim programlarının uygulanma öncesi’, ‘öğretim programlarının yapısı’ ‘öğretim programlarının uygulanma süreci’ ve öğretim programlarının değerlendirme boyutu’ olarak adlandırılmış ve okul yöneticilerinin her bir süreçte yerine getirmeleri beklenen yönetsel faaliyetlere yer verilmiştir.

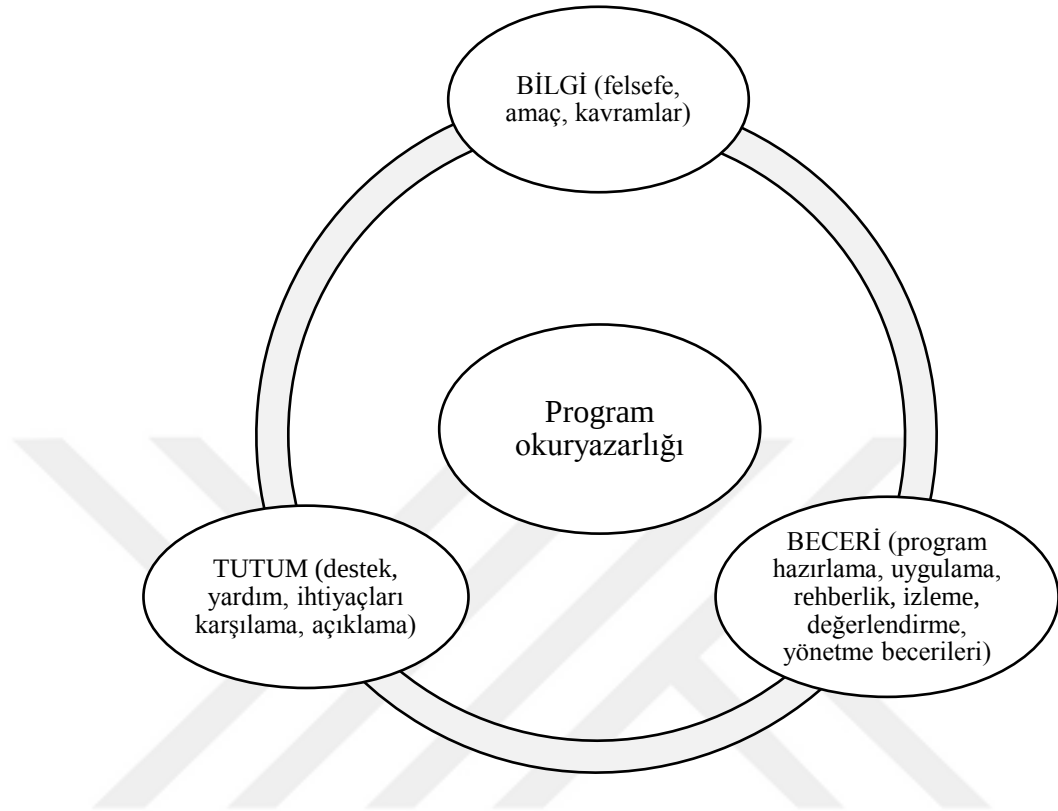
Öğretim programı, bir okulun olmazsa olmaz bir ögesidir. Öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması, uygulayıcıların bazı yeterliliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Program okuryazarlarının sahip olması gereken yeterlilikler dört alanda incelenmiştir. Bu alanlar Şekil 5’te gösterildiği gibi amaç ve hedeflerle ilgili yeterlilikler, program içeriği ile ilgili yeterlilikler, öğrenme-öğretmen süreci ile ilgili yeterlilikler ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliliklerdir (Akyıldız, 2020).



Şekil 5. Program okuryazarlığının temel yeterlik alanları. “Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması”, S. Akyıldız, 2020, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), s. 320 makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Elektronik Sosyal Bilimler Dergisine aittir, 2020.

Okuryazarlık alanında yapılan literatür incelemeleri neticesinde, Yar Yıldırım ve Dursun (2019) program okuryazarlığının üç boyutta değerlendirmişlerdir. Şekil 6’da gösterildiği gibi bu boyutlar: bilgi, beceri ve tutumdur. Bilgi boyutunda, okul müdürlerinin program bilgisi, kavram ve programın dayandığı felsefeye dair bilgiye sahip olması gerekir. Beceri boyutunda, program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme ve yönetme becerilerine sahip olması beklenir. Tutum boyutunda ise okul müdürlerinden destek ve

yardım sağlamaları, ihtiyaçları karşılamaları ve açıklama yapma davranışları beklenmektedir.



Şekil 6. Program okuryazarlığı. “Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi”, V. Yar Yıldırım ve F. Dursun, 2019, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), s. 709 makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisine aittir, 2019.

Öğretim programları, Dünya’da meydana gelen gelişmelere ve çağın gereklerine uygun olarak güncellenmekte ve yenilenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılında bilgi çağına ve 21. yüzyıla uygun becerileri kazandırmak amacıyla öğretim programında değişiklik yapmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, yeni öğretim programlarının başarıya ulaşmasının öğretmen, okul müdürü, müfettiş ve velilerin istekli olması ve iş birliği içinde çalışmaları ile gerçekleşeceğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2004).

Okul Müdürlerinin Program Okuryazarlığı Roller

Okullarda öğretimin başarıya ulaşması, öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması ile gerçekleşir. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri öğretim programının okullarda etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması okul yöneticilerinin öğretim programına hâkim olması, öğretim programının amaçları, yapısı ve yöntemini bilmesi ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere rehberlik sağlayabilmeleri ile gerçekleşecektir (Gülbahar ve Özdemir, 2019).

Öğretim programlarının etkili bir şekilde yürütülmesinde yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Erdamar ve Akpınar, 2021). Bu süreçte okul yöneticilerinin, yöneticilik rolünden ziyade öğretmenlere yol gösterecek liderlik rolü üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Can, 2007; Gülbahar ve Özdemir, 2019; MEB, 2004). Öğretim programının sınıflardaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin programı uygulama şekli, seçtikleri materyal, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri eğitimin niteliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin programı doğru bir şekilde anlamaları programın doğru uygulanmasını sağlayacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin program okuryazarı olması önemlidir (Aslan ve Gürten, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Sarıca, 2020; Yıldırım, 2019). Bu kapsamda okul yöneticilerinden beklenen davranışlar: program konusunda yeterli bilgiye sahip olmak, programın uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek tüm sorunlara çözümler bulmak, gerekli araç, gereç ve materyal temini sağlamak, öğretmenlerin koordineli çalışmasını sağlamak, öğretmenlerin bilgi paylaşımında bulunabileceği bir ortam sağlamak olarak sayılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin düzenli toplantılar düzenleyerek öğretmenler arası iş bölümü yapması, yıl sonunda hedeflere ulaşılma düzeyini belirlemek amacıyla değerlendirme yapması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin, programın etkili bir şekilde yürütülmesi noktasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinlikler düzenlemek ve rehberlik etmek, veliler için seminerler düzenlemek, okul alanlarının işlevsel kullanımını sağlamak ve okul web sayfasının programın uygulanmasında yararlanılacak şekilde düzenlenmesini sağlamak gibi görevleri vardır (Can, 2007; MEB, 2004). Okulların amaçlarına ulaşabilmeleri, ulusal ve uluslararası beklentileri karşılayabilmeleri ve program geliştirme sürecinin devamlılığı için okul yöneticilerinin programı anlayabilme, öğretmenlerle iş birliği yapabilme ve uygulamaları denetleyebilme yeterliliğine sahip olmaları gereklidir (Ural ve Tüfekçi Aslim, 2013).

Öğrenme Merkezli Liderlik ile Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişki

Öğrenme merkezli liderlik, okulda öğrenmeye ve akademik başarının artırılmasına odaklanan liderlik türüdür. Öğrenme merkezli liderlerin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yönelik açık bir vizyon geliştirilerek bu vizyonu öğretmenlere aktarmaları, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiye sahip olmaları ve onlara bu konuda gerekli desteği sağlayarak okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Mesleki öğrenmeler konusunda öğrenme merkezli liderler, zaman, para gibi kaynakları sağlamakta, kaynak aktarımında önceliği mesleki öğrenmelere vermekte ve örnek ders sunumları, eğitim projeleri gibi eğitim fırsatları sunmaktadır. Okul yöneticileri mesleki öğrenmeler konusunda istekli olan öğretmenleri ödüllendirmekte ve mesleki öğrenmelerin öğretimi geliştirdiğine vurgu yaparak, bireysel gelişimlerinin okula katkı sağlamasından dolayı öğretmenleri takdir ettiğini hissettirmektedir. Öğretmenler için mesleki öğrenme imkanlarını çeşitlendirmekte ve bu anlamda ihtiyaca uygun bir içeriğin oluşturulmasını desteklemektedir. Öğrenme merkezli liderler, mesleki öğrenmelerin etkisini ölçmek amacıyla sistematik bir değerlendirme sistemi oluşturur ve bu amaçla düzenli sınıf ziyaretleri yaparlar. Öğretim konusunda en güncel fikirlere odaklanırlar ve kendi mesleki gelişimlerini sağlayarak öğretmenlere model olurlar (Liu vd., 2016a). Bunun yanında öğrenme merkezli liderlerin öğrenci öğrenmeleri ve öğretim programıyla ilgili sorumlulukları vardır. Öğretim programları ve müfredat konusunda derin bilgiye sahiptirler (Murphy vd., 2007). Öğrenme merkezli liderler, tüm öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olarak, öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenme kapasitelerini dikkate alarak hazırlanmış kapsamlı bir müfredatın öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin farkındadır. Bu kapsamda, tüm öğrencilerin müfredat içeriğine ulaşabilmeleri ve bu içerikleri etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için öğrenme fırsatları yaratırlar ve öğretmenlerle iş birliği yaparlar. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin müfredat ile uyumunu izleyerek onlara dönütler verirler (Goldring vd., 2009). Öğrenme merkezli liderler, müfredat ve öğretim programları planlama, koordine etme ve değerlendirme süreçlerini yürütürler (Dempster, 2009; Liu vd., 2016b; Murphy vd., 2006; Tan, 2014).

Müfredat ve öğretim programları konusunda çeşitli görevleri olan öğrenme merkezli liderlerin, bu alanlarda sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmek için öğretim programı okuryazarı olmaları beklenmektedir. Öğretim programı okuryazarı olan yöneticiler, öğretim programlarında öğretilmesi gereken temel becerileri anlayabilecek

yeterliliğe sahip olurlar. Öğretim programlarının dayandığı felsefe, genel amaçları, kazanımları, içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibidirler. Öğretim programlarının uygulanması sürecinde kullanılacak öğretim yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli araç-gereç ve materyaller konusunda ve programların gerektirdiği öğrenme ortamları ve yıl sonu değerlendirmeleri konusunda bilgi sahibidir. Öğretmen, veli ve öğrencilerle programların kazanımlarına dair çalışma planı hazırlayabilirler. Öğretim programlarına dayalı olarak yıllık faaliyet programı hazırlayabilirler. Okul içinde yapılan projeleri, öğretim programı şeklinde tasarlayabilir, projelerin ihtiyaç analizi, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmelerini hazırlayabilirler. Program okuyazarı olan okul yöneticileri, öğretim programlarının uygulanması için gerekli fiziki ortamları sağlayarak ortaya çıkan aksaklıkları giderir, öğretmenler için gerekli kaynakları temin ederler. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirler, programla ilgili değişiklikleri ve güncel bilgileri takip ederler. Öğretmenlerle birlikte programın değerlendirmesi için kriterler geliştirir, aylık ve yıllık hedeflere ulaşılma konusunda değerlendirme yapar, öğretim yaklaşımlarının öğrenme programına uygunluğunu denetlerler. Öğretim programının amaçlarının okulun paydaşlarına duyurulması kapsamında afiş ve posterler hazırlanarak okul içinde sergilenmesini sağlarlar. Öğretim programlarının uygulanması süreciyle ilgili öğretmenlere rehberlik yapar ve iş birliği içinde çalışır. Öğretim zamanının etkili kullanılması, okul personelinin kaynaklardan yararlanması ve öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması konusunda destek sağlarlar. Öğretimsel etkinliklere aktif olarak katılarak öğretim programı planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yürütür, destekler ve rehberlik ederler (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlikleri ile program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasında birlikte artan ya da azalan bir ilişkiyi varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2019).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Ankara ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan resmi ilkokul ve ortaokullar oluşturmaktadır. Araştırmanın başında örneklemin tabakalı örnekleme modeli kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Tabakalı örnekleme, evrende bulunan alt gruplarının her birinin eşit oranda temsil edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu çalışmada belirlenen her ilçeden

evreni temsil etme oranlarına göre örneklem seçilecek ve katılımcılar bu şekilde belirlenecektir. Ancak pandemi koşullarında okul yöneticilerine ulaşmanın zor olması nedeniyle süreç içinde katılımcıların uygun örneklem modeli kullanılarak belirlenmesine karar verilmiştir. Uygun örneklem modeli, zaman, para ve işgücü kaybının önlenmesi amacıyla, araştırmacının kolay ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019). Tablo 3'te 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Veriler

İlçeler	İlkokul Sayısı	İlkokul Yönetici Sayısı	Ortaokul Sayısı	Ortaokul Yönetici Sayısı
Altındağ	84	98	76	78
Çankaya	127	145	133	141
Etimesgut	66	98	86	90
Gölbaşı	32	38	34	35
Keçiören	122	162	143	150
Mamak	129	157	130	135
Pursaklar	30	38	35	36
Sincan	74	110	98	105
Yenimahalle	94	124	203	113
Toplam	759	970	938	883

Tablo 3 incelendiğinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde, 759 resmi ilkokul ve 938 resmi ortaokul olmak üzere toplam 1697 resmi ilkokul ve ortaokul bulunduğu görülmektedir. İlkokullarda 970, ortaokullarda 938 olmak üzere toplam 1853 okul yöneticisi görev yapmaktadır.

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinden uygun örneklem yöntemiyle yüz yüze ve online anket yoluyla veriler elde edilmiştir. Tablo 4'te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ilçelere göre dağılımı ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları İlçeye Göre Dağılımı

İlçeler	n	%
Altındağ	33	13,8
Çankaya	37	15,5
Etimesgut	42	17,6
Gölbaşı	14	5,9
Keçiören	31	13,0
Mamak	27	11,3
Pursaklar	8	3,3
Sincan	11	4,6
Yenimahalle	25	10,5
Diğer İlçeler	11	4,6
Toplam	239	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya Altındağ ilçesinden 33, Çankaya ilçesinden 37, Etimesgut ilçesinden 42, Gölbaşı ilçesinden 14, Keçiören ilçesinden 31, Mamak ilçesinden 27, Pursaklar ilçesinden 8, Sincan ilçesinden 11 ve Yenimahalle ilçesinden 25 olmak üzere toplamda 239 okul yöneticisinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya en fazla katılımın Etimesgut ilçesinden, en az katılımın ise Pursaklar ilçesinden olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Erkek	171	71,5
	Kadın	68	28,5
Eğitim Kademesi	İlkokul	121	50,6
	Ortaokul	118	49,4
Görev	Okul Müdürü	82	34,3
	Müdür Başyardımcısı	11	4,6
	Müdür Yardımcısı	146	61,1

Tablo 5'te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bazı değişkenlere göre dağılımı verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların %71,5'inin ($n = 171$) erkek, %28,5'inin ($n = 68$) kadın olduğu görülmektedir. Erkek yönetici sayısı kadınlara oranla oldukça yüksektir. Katılımcıların çalıştıkları eğitim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, yöneticilerin %50,6'sının ($n = 121$) ilkokulda ve %49,4'ünün ($n = 118$) ortaokulda görev yaptıkları

görülmektedir. Katılımcıların görev türlerine göre dağılımları incelendiğinde, %34,3'ünün ($n = 82$) okul müdürü, %4,6'sının ($n = 11$) müdür başyardımcısı ve %61,1'inin ($n = 146$) müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğunu müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yaş ve Kıdeme Göre Dağılımı

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S
Yaş	239	28	65	45	8,48
Kıdem	239	1	43	11	8,67

Tablo 6'da araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş ve kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşlarının 28 ile 65 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların yaşları ortalamasının 45 olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerin kıdemlerine bakıldığında ise 1 ile 43 yıl arasında değiştiği ve ortalama 11 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlikleri ile program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiye belirlemeye yönelik kullanılan veri toplama aracı, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, görev yaptıkları okul türü ve görev türü gibi demografik bilgilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği, Liu ve diğerleri (2016a) tarafından geliştirilmiş, Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Liu ve diğerlerinin (2016a) geliştirdiği orijinal ölçekte dört boyut bulunmaktadır. Birinci boyut öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturmaktır ve altı maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut ise öğrenme desteği sağlamaktır ve sekiz maddeden oluşur. Altı maddeden oluşan üçüncü boyut ise öğrenme programını yönetmedir. Son boyut olan dördüncü boyut ise model değildir ve beş madde içerir. Ancak Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından yapılan ölçeğin Türkçeye

uyarlanmasında, Türk dil ve kültürüne daha uygun olacak şekilde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda ölçek orijinalinde dört boyut, 25 maddeden oluşurken, Türkçeye uyarlanmış formunda “öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma”, “öğrenme desteği sağlama” ve “öğrenme programını yönetme ve model olma” olarak belirlenen üç boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ölçek beşli Likert dereceleme türünde hazırlanmış olup, katılımcıların önermelere “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Kararsızım”, “Çok katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” cevaplarından birini vermeleri beklenmektedir.

Okul müdürlerinin program okuryazarlığını belirlemeye yönelik, Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut “program yönetim becerisi” boyutudur ve 18 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut olan “tutum” boyutunda ise 15 madde bulunmaktadır. Üçüncü boyut ise “bilgi” başlığı altında toplanan 12 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü boyut “öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi” olarak adlandırılmıştır ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89’tür. Bu değere göre ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu görülür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek geçerli ve güvenilirirdir. Beşli Likert dereceleme türünde hazırlanan ölçekte, katılımcıların soruları “Kesinlikle katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Çok katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” cevaplarından birini seçerek yanıtlaması beklenmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Bu bölümde, araştırmada kullanılan Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeğine uygulanan geçerlilik ve güvenirlilik analizlerine yer verilmiştir.

Araştırmadan kullanılan iki ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden faktör deseni belirlenmiş bir ölçme aracının yeni bir kültür desende doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla yapılan bir analizdir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen çok sayıda değer değerlendirilmesi yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 7’de verilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde, ilk olarak elde edilen p değerinin anlamsız olması beklenmektedir. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, p değeri anlamlı çıkmıştır. Örneklem sayısının yüksek olduğu çalışmalarda p değerinin anlamlı olması normal kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2018). Değerlendirmeye alınacak diğer bir veri uyum indeksinin (X^2), serbestlik derecesi (sd) ile oranlanması sonucu elde edilen (X^2/sd) değeridir. Bu değer 3’ün altında olması mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır (Kline, 2005). Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde, bu değer 2,56 olarak bulunmuştur, buna göre ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir.

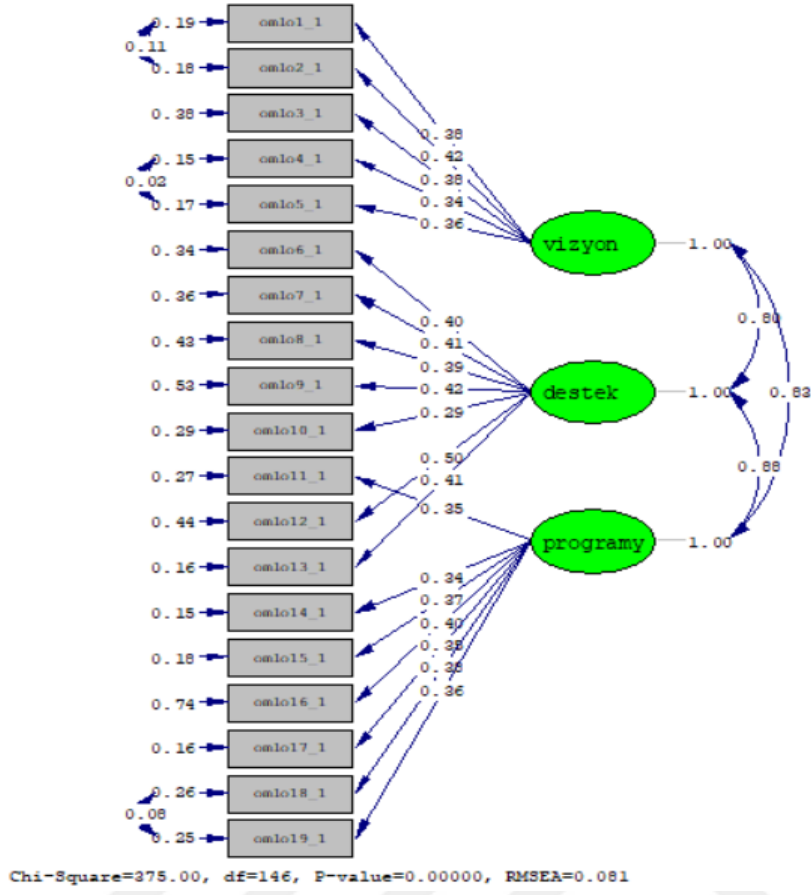
Tablo 7

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Uyum Değerleri

X^2	Sd	(X^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
375,00	146	2,56	0,08	0,96	0,62	0,50	0,02	0,95

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizleri tablosu incelendiğinde, RMSEA değerinin 0,08 olduğu görülmektedir. Bu değer zayıf uyuma işaret etmektedir. GFI değerinin (0,62) ve AGFI (0,59) değerlerinin zayıf uyuma işaret ettiği görülmektedir. RMR değerinin 0,02 olduğu görülmekte ve bu değer 0,05’in altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. NFI ve CFI uyum indekslerinin ise sırasıyla 0,95 ve 0,96 olduğu görülmektedir, bu değerler mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır.

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği’ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 7’de verilmiştir. Yüksek düzeyde ilişki gösteren maddeler benzer özellikleri ölçmektedir. Bu nedenle yüksek ilişki gösteren maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. Buna göre 1. ile 2. madde, 4. ile 5. madde ve 18. ile 19. madde hata kovaryansları birleştirilmiştir.



Şekil 7. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı

Şekil 7’de Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğine ait maddelerin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Üç faktörlü olan ölçekte madde korelasyon katsayılarının 0,28 ile 0,52 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenmeye dönük vizyon oluşturma alt boyutunda korelasyon katsayıları 0,31 ile 0,52 arasında, öğrenme desteği sağlama boyutunda 0,28 ile 0,50 arasında, öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunda ise 0,38 ile 0,40 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler değerlendirildiğinde, maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğu, modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği DFA Sonuçları

Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Tablo 8’de verilmiştir. Sonuçlara göre, kaykare (X^2) değerinin 4615.78, serbestlik

derecesinin (sd) 1417 olduğu görülmektedir. (X^2/sd) değerinin ise 3,25 olduğu görülmektedir. Bu değerin 3'ün altında olması mükemmel uyum, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyum olarak yorumlanmaktadır (Kline, 2005). Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin orta düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir.

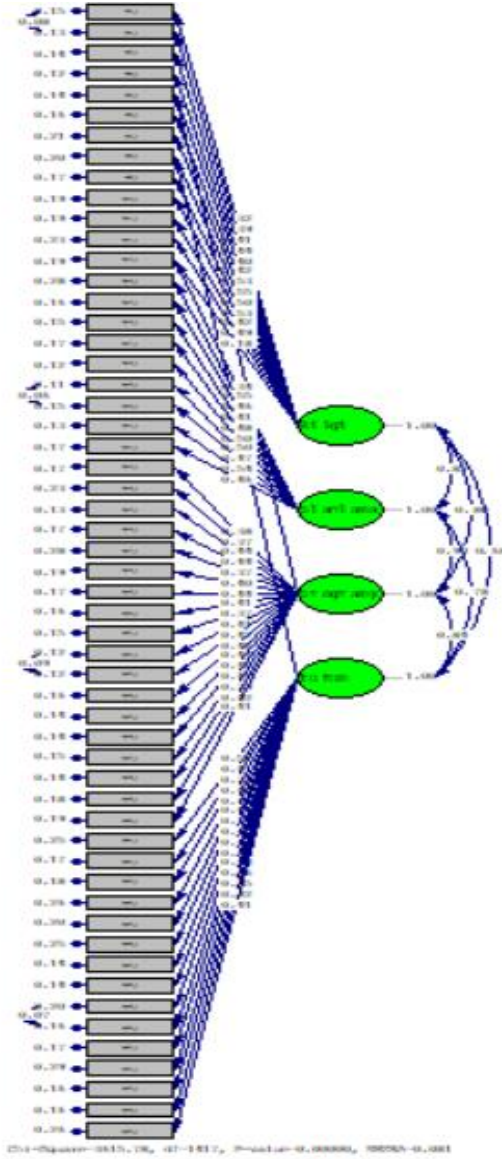
Tablo 8

Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Uyum Değerleri

X^2	Sd	(X^2/sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
4615,78	1417	3,25	0,08	0,96	0,62	0,59	0,02	0,95

Tablo 8 incelendiğinde Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeğine ait RMSEA değerinin 0,08 olduğu görülmektedir. Bu değer zayıf uyuma işaret etmektedir. GFI değerinin (0,62) ve AGFI (0,59) değerlerinin de zayıf uyuma işaret ettiği görülmektedir. RMR değerinin (0,02), 0.05'in altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. NFI ve CFI uyum indekslerinin ise sırasıyla 0,95 ve 0,96 olduğu görülmektedir, bu değerler mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır.

Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 8'de verilmiştir. Yüksek düzeyde ilişki gösteren maddeler benzer özellikleri ölçmektedir. Bu nedenle her bir faktörde yüksek ilişki gösteren maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir. Buna göre; ilk faktörde 1-2, ikinci faktörde 19-20, üçüncü faktörde 32-33 ve dördüncü faktörde 49-50 maddeleri birleştirilmiştir.



Şekil 8. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğine ilişkin DFA sonucu: Yol diyagramı

Şekil 8’de Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğine ait maddelerin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Dört faktörlü olan ölçekte madde korelasyon katsayılarının 0,32 ile 0,60 arasında değiştiği görülmektedir. Program yönetimi becerisi boyutunda korelasyon sayıları 0,37 ile 0,46 arasında, tutum boyutunda 0,36 ile 0,52 arasında, bilgi boyutunda 0,32 ile 0,60 arasında, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi boyutunda ise 0,41 ile 0,55 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler değerlendirildiğinde, maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğu, modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen veriler, SPSS 26.0 ve LISREL 8.8 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz öncesinde, verilerin analiz sürecine hazırlanması için bazı işlemler yapılmıştır. İlk olarak veri setinde az sayıda kayıp değerlerin olduğu ve sistematik bir şekilde dağılmadığı tespit edilmiştir. Kayıp değerlerin yerine ortalama değer atama yöntemi kullanılarak değerler atanmıştır. Elde edilen veriler kullanılarak ortalamanın hesaplandığı ve bu değerlerin kayıp olan değerlere atanması ile gerçekleşen bu yöntemde genel ortalama değişmemektedir (Metler ve Vannatta, 2005). Bu yöntemle kayıp değerlerin yerine ortalama değerler atanarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

İkinci olarak veri setinde bulunan uç değerler tespit edilmiştir. Normal değerlerin dışında kalan değerler, uç değerler olarak değerlendirilmekte ve istatistiksel sonuçları etkilemektedir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesinde standart z puanları hesaplanmıştır. Büyük veri setinde ($n > 100$), standart z puanı aralığı ± 4 olarak belirlenebilir (Mertler ve Vannatta, 2005). 249 kişilik veri setinde standart z puanı hesaplanmış ve veri setinde uç değer olarak tespit edilen 5 anket analizlere dahil edilmemiştir. Çok yönlü uç değerleri tespit etmek amacıyla ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklığı sonucu elde edilen bulgular ($p < 0,05$) düzeyinde değerlendirilmiş ve beş anket veri setinden çıkarılmıştır. Analizlere 239 katılımcıdan elde edilen veriler ile devam edilmiştir.

Verilerin dağılım normalliklerinin belirlenmesi için istatistiksel işlemler yapılmıştır. Dağılım normalliği üç yöntem ile belirlenebilir. Bunlardan ilki çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler sonucu elde edilen sonuçların değerlendirilmesidir. İkinci yöntem ise verilerin dağılımı grafiksel yöntemlerle incelemektir. Bu amaçla histogram, gövde-yaprak grafiği, Q-Q grafiği gibi yöntemlerden yararlanılabilir. Üçüncü yöntem olarak, normallik belirlenmesinde kullanılan Shapiro-Wilks, Kolmogorov-Smirnov ve z istatistiği gibi testlerden yararlanılmaktadır. Normallik dağılımının belirlenmesinde birden çok yöntemin kullanılarak birlikte yorumlanması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Verilerin normallik dağılımlarının incelenmesi amacıyla yapılan betimsel istatistik değerleri Tablo 9'da verilmiştir. Ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk,

2020). Tablo 9’da verilen istatistik sonuçları incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 9

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği Normallik Dağılımı Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	İstatistik	Değerler	Standart Hata
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	Ortalama	4,18	
	Ortanca	4,13	
	Tepe Değer	4,23	
	Standart Sapma	0,02	
	Çarpıklık	0,27	0,16
	Basıklık	0,41	0,31
Öğretim Programı Okuryazarlık Belirleme Ölçeği	Ortalama	4,15	
	Ortanca	4,01	
	Tepe Değer	4,20	
	Standart Sapma	0,03	
	Çarpıklık	0,40	0,16
	Basıklık	-0,33	0,31

Verilerin dağılım normalliğini incelemek için yapılan istatistikler değerlendirildiğinde, araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren veri setinin analiz sürecinde parametrik testler kullanılmaktadır. Buna göre, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik düzeyi ve program okuryazarlık düzeyleri tanımlayıcı istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığının okul yöneticilerinin cinsiyetine, görev türüne ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre karşılaştırmak amacıyla *t* testi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı algıları arasındaki ilişkinin ve alt boyutların yaş ve kıdem ile ilişkisinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerinin öğrenme merkezli liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla yapılan analizler ve bu analizler sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Programı Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Algıları

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı ölçeklerinden aldıkları puanlar en yüksek 5 ve en düşük 1 arasında değişmektedir.

Tablo 10

Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

	Değişkenler	$\bar{X}$	S
Öğrenme Merkezli Liderlik	Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	4,31	0,43
	Öğrenme Desteği Sağlama	4,04	0,46
	Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	4,20	0,41
Program Okuryazarlığı	Program Yönetim Becerisi	4,16	0,42
	Tutum	4,23	0,44
	Bilgi	4,08	0,46
	Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	4,09	0,50

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların öğrenme merkezli liderliğinin alt boyutları olan öğrenmeye dönük vizyon oluşturma ($\bar{X} = 4,31$), öğrenme desteği sağlama ($\bar{X} = 4.04$), öğrenme programını yönetme ve model olmaya ($\bar{X} = 4.20$) yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en yüksek puanı öğrenmeye dönük vizyon oluşturma ($\bar{X} = 4.31$), en düşük puanı ise öğrenme desteği sağlama ($\bar{X} = 4.04$) alt boyutlarında elde ettikleri görülmüştür. Katılımcıların program okuryazarlığına ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, program okuryazarlığının tüm alt boyutlarında yöneticilerin program yönetim becerisi ($\bar{X} = 4.16$), tutum ($\bar{X} = 4.23$), bilgi ($\bar{X} = 4.08$) ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerileri ($\bar{X} = 4.09$) yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar en yüksek puanı tutum ($\bar{X} = 4.23$), en düşük puanı ise bilgi ($\bar{X} = 4.08$) boyutunda elde etmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan öğrenme programını yönetme ve model olma ($S = 0,41$), en heterojen dağılımın ise program okuryazarlığının alt boyutu olan öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ($S = 0,50$) boyutunda olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı *t* testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	Erkek	171	4,32	0,44	237	0,57	0,57
	Kadın	68	4,28	0,44			
Öğrenme Desteği Sağlama	Erkek	171	4,06	0,46	237	1,03	0,31
	Kadın	68	3,99	0,47			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Erkek	171	4,19	0,42	237	-0,66	0,51
	Kadın	68	4,23	0,40			
Program Yönetim Becerisi	Erkek	171	4,17	0,41	237	0,25	0,81
	Kadın	68	4,07	0,49			
Tutum	Erkek	171	4,23	0,43	237	-0,21	0,84
	Kadın	68	4,24	0,50			
Bilgi	Erkek	171	4,08	0,46	237	0,13	0,90
	Kadın	68	4,07	0,49			
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	Erkek	171	4,08	0,48	237	-0,54	0,59
	Kadın	68	4,12	0,55			

Okul yöneticilerinin cinsiyete göre *t* testi sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme dönük bir vizyon oluşturma [$t(237) = 0,57; p > 0,05$], öğrenme desteği sağlama [$t(237) = 1,03; p > 0,05$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma düzeylerinde [$t(237) = -0,66; p > 0,05$] cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde program okuryazarlığı değişkeninin alt boyutları olan program yönetim becerisi [$t(237) = 0,25; p > 0,05$], tutum [$t(237) = -0,21; p > 0,05$], bilgi düzeyi [$t(237) = 0,13; p > 0,05$] ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi düzeylerinde [$t(237) = -0,54; p > 0,05$] cinsiyete göre anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir anlatımla, öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı alt boyutlarında okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre karşılaştırıldığı *t* testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim kademesi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	İlkokul	121	4,33	0,43	237	0,83	0,41
	Ortaokul	118	4,28	0,45			
Öğrenme Desteği Sağlama	İlkokul	121	4,03	0,49	237	-0,09	0,93
	Ortaokul	118	4,04	0,43			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	İlkokul	121	4,16	0,42	237	-0,38	0,79
	Ortaokul	118	4,17	0,41			
Program Yönetimi Becerisi	İlkokul	121	4,19	0,42	237	-0,38	0,71
	Ortaokul	118	4,21	0,41			
Tutum	İlkokul	121	4,20	0,44	237	-1,30	0,20
	Ortaokul	118	4,27	0,45			
Bilgi	İlkokul	121	4,08	0,47	237	-0,01	0,99
	Ortaokul	118	4,08	0,47			
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	İlkokul	121	4,07	0,52	237	-0,52	0,61
	Ortaokul	118	4,11	0,49			

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre t testi sonuçları incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma [$t(237) = 0,83; p > 0,05$], öğrenme desteği sağlama [$t(237) = -0,09; p > 0,05$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma düzeylerinde [$t(237) = -0,38; p > 0,05$] görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Benzer şekilde program okuryazarlığı değişkeninin alt boyutları olan program yönetim becerisi [$t(237) = -0,27; p > 0,05$], tutum [$t(237) = -1,30; p > 0,05$], bilgi [$t(237) = -0,01; p > 0,05$] ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama düzeylerinde [$t(237) = -0,52; p > 0,05$] de görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir deyişle, öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Okul yöneticilerinin görev türlerine göre öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı alt boyutlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri; müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürütmektedir. Müdür başyardımcılarının sadece belli öğrenci sayısının üstüne sahip büyük okullarda görev yapmaları nedeniyle sayıları azdır. Bu nedenle

müdür başyardımcıları, müdür yardımcıları ile aynı kategoride ele alınmış ve *t* testi müdür ve müdür yardımcıları başlığı altında yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Görev Türüne Göre Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarına İlişkin T Testi

Değişkenler	Görev	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	Müdür	82	4,40	0,40	237	2,26	0,02
	Müdür Yardımcıları	157	4,26	0,44			
Öğrenme Desteği Sağlama	Müdür	82	4,12	0,47	237	2,01	0,04
	Müdür Yardımcıları	157	3,99	0,51			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Müdür	82	4,27	0,39	237	1,94	0,05
	Müdür Yardımcıları	157	4,16	0,42			
Program Yönetimi Becerisi	Müdür	82	4,24	0,43	237	1,95	0,05
	Müdür Yardımcıları	157	4,13	0,41			
Tutum	Müdür	82	4,33	0,39	237	2,43	0,01
	Müdür Yardımcıları	157	4,18	0,46			
Bilgi	Müdür	82	4,12	0,47	237	1,03	0,30
	Müdür Yardımcıları	157	4,06	0,46			
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	Müdür	82	4,14	0,46	237	1,13	0,25
	Müdür Yardımcıları	157	4,06	0,52			

Okul yöneticilerinin görev türlerine göre *t* testi sonuçları incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma [$t(237) = 2,26; p < 0,05$], öğrenme desteği sağlama [$t(237) = 2,01; p < 0,05$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma düzeyleri [$t(237) = 1,94; p \leq 0,05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Program okuryazarlığı değişkeninin alt boyutları olan bilgi [$t(237) = 1,03; p >$

0,05] ve öğretim tasarım (proje) ve planlama düzeylerinde ise [$t(237) = 1,13; p > 0,05$] görev türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Sadece program yönetim becerisi [$t(237) = 1,95; p \leq 0,05$] ve tutum boyutunda [$t(237) = 2,43; p < 0,05$] görev türüne göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre; okul müdürlerinin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma davranışlarını müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının göre daha sık göstermektedir. Ayrıca, okul müdürleri öğretim programını yönetmeye yönelik algıları daha yüksek ve tutum boyutundaki görüşleri müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcılarının göre daha olumludur.

Öğrenme Merkezli Liderlik ile Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ile programı okuryazarlık algıları arasındaki ilişki Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrenme Merkezli Liderlik ile Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	1	0,61**	0,61**	0,61**	0,58**	0,46**	0,53**	0,04	0,15*
2. Öğrenme Desteği Sağlama		1	0,70**	0,50**	0,51**	0,40**	0,42**	-0,01	0,08
3. Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma			1	0,57**	0,61**	0,47**	0,54**	-0,04	0,11
4. Program Yönetim Becerisi				1	0,79**	0,75**	0,85**	-0,05	0,09
5. Tutum					1	0,64**	0,72**	-0,11	0,06
6. Bilgi						1	0,79**	-0,04	0,05
7. Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi							1	-0,06	0,05
8. Yaş								1	0,67**
9. Kıdem									1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 14 incelendiğinde, bütün değişkenlerin birbirleriyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkili oldukları görülmektedir. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları

olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma ile öğrenme desteği sağlama ($r = 0,60; p < 0,01$) ve program yönetimi ve model olma ($r = 0,61; p < 0,01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma ile program okuryazarlığı alt boyutları olan program yönetim becerisi ($r = 0,61; p < 0,01$), tutum ($r = 0,57; p < 0,01$), bilgi ($r = 0,45; p < 0,01$), öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ($r = 0,53; p < 0,01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan öğrenme desteği sağlama ile diğer boyutlar olan program yönetimi ve model olma ($r = 0,70; p < 0,01$), program yönetim becerisi ($r = 0,49; p < 0,01$), tutum ($r = 0,51; p < 0,01$), bilgi ($r = 0,39; p < 0,01$), öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ($r = 0,42; p < 0,01$) arasında benzer şekilde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan program yönetimi ve model olma ile, program okuryazarlığı alt boyutlarının tümü program yönetim becerisi ($r = 0,57; p < 0,01$), tutum ($r = 0,60; p < 0,01$), bilgi ($r = 0,47; p < 0,01$), öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ($r = 0,54; p < 0,01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Program okuryazarlığının alt boyutu olan program yönetim becerisi ile, tutum ($r = 0,79; p < 0,01$), bilgi ($r = 0,75; p < 0,01$), öğretim tasarımı ve planlama becerisi ($r = 0,85; p < 0,01$) arasında yine yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Program okuryazarlığının alt boyutu olan tutum ile, bilgi ($r = 0,64; p < 0,01$), öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ($r = 0,72; p < 0,01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programı okuryazarlığının bilgi ile öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ($r = 0,79; p < 0,01$) alt boyutlarının arasında da aynı şekilde pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı alt boyutlarının katılımcıların yaş ve kıdemiyle ilişkisi incelendiğinde, kıdem ve öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin kıdemi arttıkça öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma davranışlarının arttığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin tecrübesi, okul vizyonu belirlemelerinde olumlu katkı sağlamaktadır.

Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarında Yordayıcı Olarak Program Okuryazarlığı

Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, program okuryazarlığı tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma					
Sabit	1,50	0,23		6,40	0,00
Program Yönetim Becerisi	0,45	0,12	0,44	3,92	0,00
Tutum	0,25	0,08	0,25	3,03	0,00
Bilgi	-0,05	0,08	-0,06	-0,65	0,52
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	0,02	0,09	0,02	0,23	0,82

$R = 0,63$; $R^2 = 0,40$; $F = 39,50$; $p < 0,01$.

Tablo 15 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutu ile program okuryazarlığının program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi değişkenlerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu dört değişken birlikte öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutundaki varyansın %40’ını açıklamaktadır ($R = 0,63$; $R^2 = 0,40$; $p < 0,01$). Ancak standart regresyon katsayılarına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde sadece program yönetim becerisi ($\beta = 0,44$; $p < 0,01$) ve tutum ($\beta = 0,25$; $p < 0,01$) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna varılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin öğrenmeye dönük bir vizyon belirleme üzerindeki göreceli önem sırası ise; program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi şeklinde olmuştur.

Öğrenme merkezli liderliğin öğrenme destek sağlama boyutunun, program okuryazarlığının boyutları olan program yönetim becerisi, tutum, bilgi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrenme Desteği Sağlama Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Öğrenme Desteği Sağlama					
Sabit	1,48	0,27		5,53	0,00
Program Yönetim Becerisi	0,32	0,13	0,29	2,39	0,02
Tutum	0,33	0,09	0,32	3,53	0,00
Bilgi	0,05	0,09	0,05	0,58	0,56
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	-0,09	0,11	-0,10	-0,87	0,39

$R = 0,54$; $R^2 = 0,29$; $F = 23,71$; $p < 0,01$.

Tablo 16 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğrenme desteği sağlama boyutu ile program okuryazarlığının program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi değişkenlerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu dört değişken birlikte, öğrenme desteği sağlama boyutundaki varyansın %29'unu açıklamaktadır ($R = 0,54$; $R^2 = 0,29$; $p < 0,01$). Ancak standart regresyon katsayılarına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde, program yönetimi ve becerisi ($\beta = 0,29$; $p < 0,05$) ve tutum ($\beta = 0,32$; $p < 0,01$) değişkenlerinin anlamlı yordayıcı oldukları sonucuna varılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin öğrenme desteği sağlama üzerindeki göreceli önem sırası ise; tutum, program yönetim becerisi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ve bilgi şeklinde olmuştur.

Öğrenme merkezli liderliğin, program yönetimi ve model olma boyutunun, program okuryazarlığının boyutları olan bilgi, planlama, program yönetim becerisi ve tutum tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Program Yönetimi ve Model Olma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Program Yönetimi ve Model Olma					
Sabit	1,589	0,22		7,10	0,00
Program Yönetim Becerisi	0,14	0,11	0,14	1,25	0,21
Tutum	0,37	0,08	0,39	4,70	0,00
Bilgi	0,01	0,08	0,01	0,15	0,88
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	0,11	0,09	0,13	1,19	0,24

$R = 0,63$; $R^2 = 0,39$; $F = 38,08$; $p < 0,01$.

Tablo 17 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin program yönetimi ve model olma boyutu ile program okuryazarlığının program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi değişkenlerinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu dört değişken birlikte program yönetimi ve model olma boyutundaki varyansın %39'unu açıklamaktadır ($R = 0,63$; $R^2 = 0,39$; $p < 0,01$). Ancak standart regresyon katsayılarına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde, sadece tutum ($\beta = 0,39$; $p < 0,01$) değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin program yönetim ve model olma üzerindeki göreceli önem sırası ise; tutum, program yönetim becerisi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ve bilgi şeklinde olmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara, tartışma ve öneriler bölümüne yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaçla oluşturulan alt problemlere cevaplar aranmıştır. Sonuçlar bu kapsamda elde edilen verilere dayalı olarak verilecektir.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgusu, ulusal literatürde öğrenme merkezli liderlik alanında daha önce gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla uyumludur. Akgün (2021), Bakan ve diğerleri (2018), Bellibaş ve diğerleri (2020), Kılınç ve diğerleri (2017) ve Polat (2020) çalışmalarında, katılımcıların öğrenme merkezli liderlik konusunda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Uluslararası literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Creavens (2008), Hallinger ve diğerleri (2017), Liu ve diğerleri (2016a, 2016b), Reardon (2011) ve Rodman (2012) benzer şekilde katılımcıların yüksek düzeyde öğrenme merkezli liderlik algısına sahip olduklarını rapor etmişlerdir. Sun ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada, iki farklı ülkede görev yapan okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik düzeylerine ilişkin algı incelenmiş ve

benzer sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacı, katılımcıların öğrenme merkezli liderlik algılarının yüksek olduğunu ancak bölgesel farklılıkların dikkat çekici olduğunu raporlamıştır. Konuyla ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalarda ise katılımcıların öğrenme merkezli liderlik algılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir (Ertürk, 2022; Özdemir vd., 2021; Kılınç vd., 2020). Öğrenme merkezli liderler, okullarda öğrenme kapasitesi oluşturarak okulların öğrenen örgütlere dönüşümünü sağlayan (Hallinger, 1998), okulun tüm üyeleri için öğrenme fırsatları oluşturan ve onların bu fırsatlardan faydalanmasını sağlayan (Knapp vd., 2003), ekibinin bilişsel gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğrenme ortamları yaratan (Amey, 2005), okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve öğrenci başarısını artırmayı odak haline getiren (Huber, 2011), öğrenci öğrenmeleri üzerinde en etkili liderlik türü (Tan, 2014) olarak bilinmektedir. Sürekli değişen koşullar karşısında öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları üst düzey beceriler kazanmalarını sağlamak ve öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç haline getirmek için eğitim kurumlarında dönüşümün sağlanması ve öğrenme odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. Dönüşümde en önemli öge olarak öğrenme merkezli liderler görülmektedir (Hallinger, 1998; Southworth, 2003; Wagner, 2001). Öğrenme merkezli liderler, öğrenme odaklı bir okul vizyonu (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a, 2016b; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2006; Murphy vd., 2007) ve bu vizyona ulaşabilmeyi sağlayan iyi bir şekilde tanımlanmış ve öğrenci başarısını artıracak nitelikte okul hedefleri (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009; Hallinger, 2005; Murphy vd., 2007; Tan, 2014) belirlemektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli kaynakları temin etmekte, müfredat ve öğretim süreçlerinin planlanması, koordine edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini aktif olarak yerine getirmektedir (Liu vd., 2016b; Murphy vd., 2006; Tan, 2014). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde büyük etkiye sahiptirler (Hallinger vd., 2017; Kulophas ve Hallinger, 2021; Liu vd., 2016a, 2016b). Öğrenmeyi destekleyici bir okul ortamı oluşturmakta ve okulların öğrenen örgütlere dönüşümünü sağlamaktadırlar (Amey, 2005; Bakan vd., 2012; Ertürk, 2022; Goldring vd., 2009; Huber, 2011; Tan, 2014). Öğrenme merkezli liderler, öğretimsel etkinliklerin (Kılınç vd., 2020) ve öğrenci başarısının artmasına (Murphy vd., 2006; Özdemir vd., 2021; Reardon, 2011) etki etmektedir. Öğretmenler arası olumlu ilişkilerin ortaya çıkmasını ve öğretmen liderliğinin gelişimini sağlamaktadır. Okulda kararlara katılabilen, gerekli kaynaklarla desteklenen öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinin gelişimi için daha çok çaba sarf ettiği ve okula karşı sahiplenme duygusu geliştirdiği bilinmektedir (Bellibaş vd., 2020). Elde edilen sonuç

bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda katılımcıların öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan; öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutlarına ait algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Creavens (2008), Reardon (2011) ve Rodman (2012) tarafından konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar, katılımcıların öğrenme merkezli liderliğin tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları arasında sıralama yapıldığında, okul yöneticilerinin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutunda en yüksek puana, öğrenme desteği sağlama boyutunda ise en düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Öğrenme desteği sağlama boyutunda, okul yöneticilerinin mesleki öğrenmeler için kaynak sağlama ve mesleki gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirmelerine ilişkin sorumlulukları vardır. Merkezden yönetim yapısına sahip olan Türk Milli Eğitim sisteminde, okullara gönderilen kaynakların sınırlı olması ve öğretmenleri ödüllendirilmesinin belli kriterlere bağlı olması nedeniyle okul yöneticilerinin öğrenme desteği sağlama alt boyutunda daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları düşünülmektedir.

Araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin, program okuryazarlığının alt boyutları olan program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerileri alanlarında yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Alan yazında gerçekleştirilen bazı çalışmaların sonuçları da bu doğrultudadır. Program okuryazarlığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda (Aslan ve Gürlen, 2019; Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Keskin, 2020; Sarıca, 2020) katılımcıların yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları rapor edilmiştir. Öğretim programlarının okullarda etkili bir şekilde uygulanmasından ve müfredatta yer alan konuların eksiksiz bir şekilde öğretilmesinden okul yöneticileri sorumludur (Middlewood, 2001). Okul yöneticileri, okullarda öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla öğretmenleri motive eden, iş birliğini geliştiren, ortak karar alma ve problem çözme teşvik eden bir okul iklimi oluştururlar (Jefferies, 2000). Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek (Lee ve Dimmock, 1999), öğretim programının uygulanma sürecinde gerekli kaynakları

temin etmek, öğretmenlere rehberlik etmek ve öğretim programının gelişimine katkı sağlamak görevlerini üstlenmektedirler (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018; Demiral, 2009; Turhan ve Yaraş, 2014). Okul yöneticilerinin bu sorumlulukları yerine getirmek için programı anlayıp yorumlayabilecek becerilere sahip olması gerekmektedir (Bottoms, 2003; Goldring vd., 2008; Gülbahar, 2014; Gülbahar ve Özdemir, 2019). Öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programını anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri (Akyıldız, 2020), eğitim programının öğelerini (hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme) anlayıp yorumlayabilme, uygulama ve uyarlayabilme (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Sarıca, 2020), programın kavram bilgisine sahip olma, zaman, yöntem, materyal ve öğrenme ortamlarını planlayabilme, programın dayandığı felsefe, amaç, hedef, gelişime uygunluk, hazırlık ve uygulama, değerlendirme süreçleri hakkında konuşabilme (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Program okuryazarı olan okul yöneticileri, öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlanması için gerekli öğretim yaklaşımları, öğretim yöntem ve teknikleri, araç gereçlerin temini, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve değerlendirmelerin yapılması süreçlerinde aktif rol alırlar. Bu süreçte ortaya çıkan sorunları giderirler. Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alırlar ve öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlarlar (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019). Çalışmadan elde edilen sonuç bu kapsamda değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri program okuryazarlığı alt boyutlarından en yüksek puanı tutum alt boyutunda, en düşük puanı ise bilgi alt boyutunda elde etmişlerdir. Benzer şekilde Can (2007) ilkokulda görev yapan yöneticilerle gerçekleştirdiği çalışmada, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı bilgi boyutunda yüksek düzeyde algıya sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin program okuryazarlığıyla ilgili tutumlarının olumlu olduğu ancak öğretim programlarının genel amaçları, kazanımları, dayandığı felsefe, içerik, öğretim yaklaşımları ve değerlendirme konularında bilgi edinebilecekleri mesleki eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerinin demografik verilere göre karşılaştırılması

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlarda kadın ve erkek yöneticilerin yüksek düzeyde algıya sahip oldukları ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular Akgün'ün (2021) ve Polat'ın (2020) çalışmalarında elde ettiği bulgular ile uyumludur. Öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma ve öğrenme desteği sağlama alt boyutunda erkek yöneticiler daha yüksek algıya sahipken; öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunda kadın yöneticilerin daha yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, kadın ve erkek yöneticilerin tüm boyutlarda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Program okuryazarlığı konusunda gerçekleştirdikleri çalışmalarında Aslan ve Gürlen (2019), Keskin (2020), Demir ve Toraman (2021), Erdem ve Eğmir (2018) ve Sarıca (2020) da çalışma bulgularıyla benzer şekilde katılımcıların program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Kahramanoğlu (2019) çalışma bulgularında, farklı bir sonuç elde ederek kadın katılımcıların program okuryazarlık düzeylerinin erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir.

Araştırma verileri, ilkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticilerden elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik düzeylerine ilişkin algıları, görev yaptıkları eğitim kademesine göre değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme merkezli liderliği eğitim kademesine göre değerlendiren ve aynı sonucu elde eden Polat'ın (2020) sonuçları ile uyumludur.

Program okuryazarlığının okul yöneticilerinin eğitim kademesine göre değerlendirildiği analiz sonuçlarında, okul yöneticilerinin tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları ve görev yapılan eğitim kademesine göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucu Keskin (2020) ve Sarıca'nın (2020) çalışmaları ile uyumludur. Kahramanoğlu (2019) ise çalışmasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin

öğretim programının yapısal özellikleri alt boyutunda daha yüksek düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticiler; okul müdürü, müdür başyardımcı ve müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticileri okul müdürü ve müdür yardımcısı olmak üzere görev türlerine göre iki kategoride sınıflandırılmıştır. Buna göre, okul müdürü ve müdür yardımcısı öğrenme merkezli liderlik alt boyutlarında yüksek düzeyde algıya sahiptir. Okul müdürü ve müdür yardımcısı arasında öğrenme merkezli liderliğin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarında iki kategori arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Okul müdürlerinin, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının öğrenme merkezli liderliğin tüm alt boyutlarında ileri düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, okullarda müdürlerin yetkilerini kendilerinin kullandığı ve dağıtıcı liderlik davranışlarını düşük düzeyde gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Program okuryazarlık düzeyleri görev türüne göre incelendiğinde, okul yöneticileri tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde algıya sahiptir. Müdür ve müdür yardımcılarının görev türüne göre bilgi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmezken; program yönetim becerisi ve tutum boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürleri, müdür yardımcılarının göre daha olumlu tutuma sahiptir ve öğretim programının yönetim sürecinde daha aktif rol oynamaktadır.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik alt boyutları ile program okuryazarlığı alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlık algı düzeyleri arttıkça öğrenme merkezli liderlik algılarının arttığı söylenebilir.

Öğrenme merkezli liderlik alt boyutları ve program okuryazarlığı alt boyutlarının okul yöneticilerinin yaş ve kıdemiyle ilişkisi incelendiğinde, kıdem ile öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Okul

yöneticilerinin kıdemi arttıkça öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma davranışları da artmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının yordayıcısı olarak program okuryazarlığı

Öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma alt boyutunun yordanması

Araştırmanın bulguları öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan *öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma* alt boyutu ile program okuryazarlığının alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı arttıkça, öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma düzeyleri de artmaktadır.

Öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutu program okuryazarlığının program yönetim becerisi ve tutum alt boyutları tarafından yordanmaktadır. Buna göre, program yönetim becerisine sahip olan, öğretim programı ile ilgili kriterler geliştirme konusunda öğretmenlere rehberlik eden, öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli ortamı, araç gereci sağlayan, uygulama sürecinde ortaya çıkan aksaklıkları gideren ve öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmalardan haberdar olan okul yöneticileri, öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma konusunda daha başarılıdır. Bunun yanında öğretim programları hakkında olumlu tutuma sahip olan, öğretmenlerle iş birliği yapan ve destekleyici tavır sergileyen okul yöneticilerinin, öğrenme odaklı okul vizyonu belirleyebilme becerileri yüksektir.

Öğrenme desteği sağlama alt boyutunun yordanması

Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan *öğrenme desteği sağlama* ile program okuryazarlığının alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyi arttıkça öğrenme desteği sağlama davranışları artmaktadır.

Program okuryazarlığının alt boyutu olan program yönetim becerisi ve tutum *öğrenme desteği sağlama* boyutunun anlamlı yordayıcılarıdır. Öğretim programlarının yönetilmesi konusunda sorumluklarını yerine getiren, olumlu bir tutuma sahip olan ve destekleyici bir tavır sergilen okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek, gerekli

kaynakları sağlamak, mesleki gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirmek ve takdir etmek davranışlarını daha sık göstermektedir.

Öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutunun yordanması

Öğrenme merkezli liderlik alt boyutu olan *öğrenme programını yönetme ve model olma* boyutu ile program okuryazarlığının alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu araştırma bulguları ile belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça öğrenme programını yönetme ve okulun üyelerine kendi gelişimlerini sağlayarak model olma davranışlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan *öğrenme programını yönetme ve model olma*, program okuryazarlığının sadece tutum boyutu tarafından yordanmaktadır. Öğretim programı hakkında olumlu yaklaşımlara sahip ve destekleyici tavırlar sergileyen ve öğretim programı hakkında güncel bilgileri takip eden okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilecekleri fırsatları çeşitlendirmekte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sistematik olarak değerlendirmekte bu amaçla düzenli sınıf ziyaretleri yapmakta ve mesleki öğrenmeler konusunda öğretmenlere model olmaktadır.

Araştırma sonucunda öğrenme merkezli liderlik ile öğretim programı okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme merkezli liderler okullarda öğrenci ve personelin öğrenmesini odak noktası haline getirmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrenmeye dönük bir okul vizyonu oluşturmakta, bu vizyonu okulun tüm paydaşlarına iletmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini teşvik etmekte, gerekli kaynak ve öğrenme ortamı sağlayarak onları desteklemektedir. Öğrenme merkezli liderlerin, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için öğretim programını anlama, planlama, uygulama ve değerlendirme konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretim programı okuryazarlığı olarak kavramsallaştırılan bu yeterliliklere sahip olan okul yöneticileri, program hakkında disiplinler arası bir bakış açısına sahip olur ve öğretmenlere programın uygulanması, eğitim öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda rehberlik edebilirler. Öğretim programının uygulanma sürecinde çıkabilecek aksaklıklara karşı tedbirler alır ve oluşan problemlere çözümler üretebilirler. Program okuryazarı olan öğrenme merkezli liderlerin öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Öneriler

Araştırmada, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlikleri ile program okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğin *öğrenme desteği sağlama* alt boyutunda diğer boyutlara göre daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Okula ait kaynakların öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere kullanılması ve mesleki gelişim gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi konularını kapsayan bu boyutla ilgili okul müdürlerinin olumsuz düşüncelere sahip olmalarında, okullara aktarılan kaynakların sınırlı olması ve okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirme yetkilerinin kısıtlı olması sebep olarak gösterilebilir. Bu anlamda okullara daha fazla ödenek ayrılması ve okul yöneticilerinin ödüllendirme yetkilerinin artırılması önerilmektedir.

Araştırmaya göre, okul yöneticileri programı okuryazarlığı alt boyutlarından en düşük algıya *bilgi* alt boyutunda sahiptir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin öğretim programlarının genel amaçları, dayandığı felsefe, içerik, öğrenme ortamları ve değerlendirme alanlarında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin yeterliliklerini artırabilecekleri mesleki eğitimler düzenlenebilir.

Okul yöneticilerinin görev türüne göre yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, okul müdürlerinin, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının öğrenmeye dönük bir vizyon belirleme ve öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma konularında daha ileri düzeyde algıya sahip olduklarını göstermektedir. Okul müdürleri, okulda dağıtımcı liderlik davranışları göstermeleri konusunda teşvik edilebilir. Okul müdürünün görev ve sorumluluklarını; okul müdür yardımcıları, öğretmen ve veliler ile paylaşmaları, okulun tüm paydaşlarının okulun etkililiğini sağlamak amacıyla iş birliği ile çalışmalarını ve müdür yardımcılarının okula daha fazla bağlılık göstermesini sağlayabilir.

Araştırmanın değişkenleri olan öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı konularıyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Her iki konuyla ilgili araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir. Çalışma nicel bir çalışma olarak ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu amaçla 239 okul yöneticisinden öğrenme merkezli liderlik ve öğretim programı okuryazarlık düzeyi belirleme ölçeğine

verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Araştırma daha geniş bir örnekleimde, nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirildiği karma bir yöntem kullanılarak tekrar edilebilir.



KAYNAKLAR

- Akgün, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965-983.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332, doi: 10.17755/esosder.554205.
- Amey, M. J. (2005). Leadership as learning: Conceptualizing the process. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(9), 689-704.
- Aslan, O., Akpunar, B., & Erdamar, F. S. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 139-153.
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple level of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Gazi.
- Ayık, A., Diş, O., & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564.

- Bakan, İ., Doğan, İ. F., Koçdemir, M., & Oğuz, M. (2018). Effect of learned resourcefulness on learning-centered leadership: A field research. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 7, 109-115.
- Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bamburg, J., & Andrews, R. J. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make the difference*. San Francisco: Josey Bass.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 16-40.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organisational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*. doi: 10.1111/ejed.12387
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bottoms, G. (2003). What school principles need to know about curriculum and instruction. *ERC Spectrum*, 21(1), 29-31.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: SAGE.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-489.
- Buluç, B. (2021). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 39-62). Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 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.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Cravens, X. C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for chinese principal*. Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129-151.
- Day, D. V. & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership*. The USA: Sage.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yönetici algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, B., Yücesoy, Y., & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının program okuryazarlık seviyeleri: KKTC örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 28-37.
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Dempster, N. (2009). *Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*. Deakin West: ACE.

- Demster, N. (2019). Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership for learning in schools: Understanding theories of leading* (pp. 403-421). Australia: Palgrave Macmillan.
- Dufour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Elliott, S. N., & Clifford, M. (2014). Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students (Document No: LS-5). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability and Reform Center. https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf adresinden 31.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- English, F. W., Hoyle, J. R., & Steffy, B. E. (1998). *Skills for succesful 21st century school leaders*. The United States of America: AASA.
- Erdamar, F. S. & Akpınar, B. (2021). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 52, 1861-1884.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Ertürk, R. (2022). The relationship between school administrators' learning-centered leadership behaviours and learning schools according to teacher perceptions. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 161-182.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.

- Hallinger, P. (2007). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Australian Council for Educational Research (ACER)*, 1-7.
- Hallinger, P. (2010a). Developing instructional leadership. In D. Brent & M. Brundrett (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Netherlands: Springer.
- Hallinger, P. (2010b). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership different perspectives* (pp. 101-117). London: Springer.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357, doi: 10.1080/03057925.2017.1407237.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principles. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murpy J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know? In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership different perspectives* (pp. 11-21). London: Springer.
- Harris, M., & Cullen, R. (2008). Learner-centered leadership: An agenda for action. *Innovative Higher Education*, 33(1), 21-28.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning-Learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townseed & J. Macbeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 635-652). Netherlands: Springer.
- Hughes, R., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (1996). *Leadership*. Chicago: Irwin.

- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alan yazın tarama çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gülbahar, B. & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Goldring, E., Huff, J. Pareja, A. S. & Spillane, J. (2008). *Measuring principals' content knowledge of learning-centered leadership*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New York.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research professional standards and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36. doi: 10.1080/15700760802014951.
- Jefferies, S. (2000). A literature review exploring a meaning for the term 'curriculum leadership'. *Waikato Journal of Education*, 6, 133-141.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2021). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 65-84). Ankara: Pegem.

- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and realibility study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Polatcan, M. (2020). Learner-centered leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, doi: 10.1080/03055698.2020.1828833.
- Kline, T. (2005). *Pysholological testing: A practical approach to design and evaluation*. London: Sage.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. CTP Research Report.
- Kulophas, D. & Hallinger, P. (2021). Does leadership make a difference in teacher learning: A contextual analysis of learning centered leadership in rural Thailand. *International Journal of Leadership in Education*, doi: 10.1080/13603124.2021.1980911.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effect of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-29.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research roundup*, 19(4), 3-6.
- Lee, J. C. & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481. doi: 10.1080/13632439968970.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2017). Leading teacher learning in China: A mixed methods study on successful school leadership. In K. Leithwood, J. Sun & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success* (pp. 279-303). AG: Springer.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.

- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Macbeath, J. (2019). Leadership for learning. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership for learning in schools: Understanding theories of leading* (pp. 49-73). Australia: Palgrave Macmillan.
- Mann, R. D. (1959). A review of relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56(4), 241-270.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principle leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- MEB (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2563.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical Methods*.
- Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum: Setting the vision. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 107-121). London: Paul Chapman.
- Montoya, S. (2018). Defining literacy. In *GAML Fifth Meeting*, 17-18.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Nashville, USA: Wallace.
- Murphy, J. Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007) Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201, doi: 10.1080/13632430701237420
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: OECD.
- Nawaz, Z. A. K. D. A., & Khan_PhD, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Journal of Resources Development and Management*, 16(1), 1-7.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. The USA: Sage.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.

- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 575-798.
- Özdemir, N., Gün, F., & Yirmibeş, A. (2021). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, doi: 10.1177/17411432211034167.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, S., Sezgin, F. & Özen Kılıç, D. (2015). School administrators' leadership competencies according to the views of school administrators and teachers. *Education and Science*, 40(177), 365-383.
- Polat, R. (2020). *Öğretmen profesyoneliizminin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Rodman, M. A. (2012). *A study of learning-centered leadership skills of principals in career and technical education schools*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, USA.
- Sarıca, R. (2020). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Southworth, G. (2003). *Learning centered leadership: The only way to go*. Paper presented at the Australian Principals Centre Invitational Seminar, Melbourne.
- Southworth, G. (2017). Educational leadership. *Cambridge Assessment International Education*.
- Spillane, J. S. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 451-468, doi: 10.1080/09243453.2013.866867.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 75-193, doi:10.15285/EBD.2014397404.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- UNESCO (2021). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy> adresinden erişilmiştir.
- Ural, A. & Tüfekçi Aslim, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bir betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 32, 26-38.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action plan theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.
- Yar Yıldırım, V. & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Education Journal*, 4(2), 1-28.
- Yıldız, N. N. (2008). *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetimi yeterliliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*. 15(2), 151-289.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

EKLER



EK 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.06.2021-E.117125



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-117125
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

29.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.05.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 91271 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Canan KALKAN ÇELİK'in, Prof.Dr.Ferudun SEZGİN'in danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği İle Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 01.06.2021 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 683

I

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

EK 2. Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.08.2021-E.138292



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-28935517
Konu: Araştırma izni

03.08.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 02.07.2021 tarihli ve 119863 sayılı yazınız.

b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Canan KALKAN Çelik'in "Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderliği ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

Uygulama araçları (5 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Gazi Üniversitesi

Bilgi:

9 Merkez İlçe MEM

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Kullanım İzni



2.04.2021 15:52

I>



Kime:

Merhaba,
Geliştirmiş olduğumuz "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği"ni çalışmanız da kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar...

Canan Kalkan Çelik

, 2 Nis 2021 Cum, 15:41 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Canan Kalkan Çelik. Fevzi Dursun hocamla birlikte geliştirmiş olduğunuz 'Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğini' yüksek lisans tezimde kullanmak üzere izninizi talep ediyorum.

İyi Çalışmalar dilerim.

Canan Kalkan Çelik



7.04.2021 23:26



Kime: Canan Kalkan Çelik



ÖMLÖ_Nihai anket formu.doc
74,5 KB

Merhaba,

Atf kurallarına uymak suretiyle ölçeği kullanabilirsiniz.

Ektedir.

Kolaylıklar.

Karabük Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

Assoc.
Karabuk University
Faculty of Letters

Gönderen: (

Gönderildi: 7 Nisan 2021 Çarşamba 12:56

Kime: /

Konu: Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Hocam,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Canan Kalkan Çelik. Mehmet Şükrü Bellibaş ve Sedat Gümüş hocalarımla birlikte Türkçeye uyarlamış olduğunuz 'Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğini' yüksek lisans tezimde kullanmak üzere izninizi talep ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Canan Kalkan Çelik

EK 4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİ İLE PROGRAM OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Canan KALKAN ÇELİK tarafından, Prof. Dr. Ferudun SEZGİN danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmanız ve size yöneltilen soruları yanıtlamanız önemle rica olunur.

Veri toplama aracında kişisel bilgilere ek olarak ‘Öğrenme Merkezli Liderlik’ ve ‘Öğretim Programı Okuryazarlığı’ ile ilgili iki ölçek bulunmaktadır. Ölçek maddelerini dikkatle okuyarak size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Araştırmanın verileri bilimsel etik, ilke ve kurallar doğrultusunda değerlendirilecek ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Canan KALKAN ÇELİK
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2. Yaşınız:
3. Yöneticilik kıdeminiz: (yıl)
4. Göreviniz:
() Okul müdürü
() Müdür başyardımcısı
() Müdür yardımcısı
5. Görev yaptığınız ilçe:.....

	Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştiririm.					
2.	Geliştirdiğim öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatırım.					
3.	Öğretmenlerin öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiler ortaya koyarım.					
4.	Öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlarım.					
5.	Öğretmenleri, okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeye teşvik ederim.					
6.	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için çeşitli kaynaklar (zaman, para, eğitim fırsatları, vb.) sağlarım.					
7.	Okul çalışanlarının birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları ve eğitim projeleri) sağlarım.					
8.	Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendiririm.					
9.	Kaynak aktarımında önceliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesine veririm.					
10.	Bireysel mesleki öğrenmelerinin okulun gelişimine katkısından dolayı takdir edildiklerini öğretmenlere hissettirim.					
11.	Resmi ve gayri resmi mesleki öğrenme uygulamalarına katılır ve öğretmenlere rehberlik ederim.					
12.	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkisini ölçmek için sistematik bir değerlendirme sistemi geliştiririm.					
13.	Öğretmenlerin ilgisini artırmak için mesleki öğrenme imkânlarını çeşitlendiririm.					
14.	Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir mesleki öğrenme içeriğinin oluşturulmasını desteklerim.					
15.	Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yaparım.					
16.	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sistemli bir şekilde gözlemleyebilmek için düzenli sınıf ziyaretleri yaparım.					
17.	Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşma konusunda istekli davranırım.					
18.	Mesleki öğrenme konusunda üst düzey performans sergilerim.					
19.	Öğretim konusundaki en güncel fikirlere odaklanırım.					

	Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2.	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3.	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4.	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5.	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6.	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
7.	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8.	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9.	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
10.	Öğretim programlarının dayandığı felsefeye uygun öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
11.	Öğretim programlarını uygulamada yardımcı olabilecek veri tabanları, kitap, dergi gibi araç-gereçlere ulaşma konusunda bilgi sahibiyim.					
12.	Öğretim programlarını uygularken öğretmenlere yerel olanaklardan yararlanmaları için yardım edebilecek düzeyde bilgi sahibiyim.					
13.	Öğretmenlerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
14.	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
15.	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
16.	Okulda öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
17.	Okul içinde yapılan projeleri öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim.					
18.	Okul içinde yapılan projeler için ihtiyaç analizi yapabilirim.					
19.	Okul içinde yapılan projelerin hedeflerini belirleyebilirim.					
20.	Okul içinde yapılan projelerin içeriğini düzenleyebilirim.					
21.	Okul içinde yapılan projeler için eğitim durumları hazırlayabilirim.					

22.	Okul içinde yapılan projelerin değerlendirmesini yapabilirim.					
23.	Öğretim programlarının değerlendirilmesi için öğretmenlerle birlikte kriterler geliştirebilirim.					
24.	Öğretim programlarının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlayabilirim.					
25.	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarının ayarlanabilmesi için öğretmene yol gösterebilirim.					
26.	Proje ve performans gibi görevlerin kriterlerinin belirlenmesinde öğretmenlere rehberlik yapabilirim.					
27.	Öğretim programlarının öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli kaynakları (web tabanlı kitap, vs.) sağlayabilirim.					
28.	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
29.	Öğretim programlarının güçlü-zayıf yönlerini belirleyebilirim.					
30.	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
31.	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
32.	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık hedeflerin (kazanımların) değerlendirmesini yapabilirim.					
33.	Öğretim programlarının uygulanmasında yıllık hedeflerin (kazanımların) değerlendirmesini yapabilirim.					
34.	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik edebilirim.					
35.	Hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilirim.					
36.	Öğretim programlarında meydana gelen değişikliklerin bir yönetici olarak öğretim sürecine yansıtılması için liderlik yapabilirim.					
37.	Öğretim programlarının uygulanması süresince ortaya çıkan aksaklıkları gidermek amacıyla öğretmenlere etkili rehberlik yapabilirim.					
38.	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
39.	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					
40.	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim.					
41.	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (öğretmenlere, öğrencilere, velilere) açıklamayı kendime iş edinirim.					
42.	Öğretim programları sürecinin verimliliği için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturma isteği gösteririm.					

43.	Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişi yapmayı desteklerim.					
44.	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster, vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
45.	Öğretmenlerden öğretim programlarına ilişkin izledikleri çalışmalar hakkında sürekli bilgi almayı tercih ederim.					
46.	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanın etkili kullanılması için kurallar oluşturmayı görev kabul ederim.					
47.	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası iş birliği yapılabilmesini desteklerim.					
48.	Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin güncel bilgilerin okuldaki uygulamalara aktarılmasını görev olarak kabul ederim.					
49.	Okul personeli öğretim programlarını uygularken, onlara kaynaklardan yararlanmalarının önemini açıklamayı görev bilirim.					
50.	Okul personeli öğretim programlarını uygularken, onları kaynaklardan yararlanma konusunda desteklerim.					
51.	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasını takip ederim.					
52.	Okuldaki zamanımın çoğunu öğretimsel etkinliklerle (sınıf ziyaretleri, öğretmen toplantılarına katılma, öğrencilerle konuşma, vb.) geçirmeyi kendime görev bilirim.					
53.	Öğretmenlerin öğretim programlarındaki politikaları benimsemelerine yardım ederim.					
54.	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
55.	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...