

T.C.

MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİLİĞİNİN
OKUL İKLİMİNE ETKİSİNDE PROGRAM LİDERLİĞİ ALGISİNİN ARACI
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müge AYDIN SESLİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT

HAZİRAN 2023

**T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİLİĞİNİN
OKUL İKLİMİNE ETKİSİNDE PROGRAM LİDERLİĞİ ALGISININ ARACI
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Müge AYDIN SESLİ

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT

HAZİRAN 2023

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım klavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- cret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu niversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Babam & Annem'e,

ÖN SÖZ

Bu araştırma, eğitim alanında önemli olan üç kavramı- program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği- anlamak ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyerek, program okuryazarlığının okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisinin olup olmadığını tespit etme amacı taşımaktadır.

Nitelikli bir çalışma gerçekleştirebilmemde öncelikle tüm bilgi ve birikimlerini bizlerle paylaşarak, farklı bakış açıları geliştirmeme katkı sağlayan, tanıma fırsatı bulduğum için çok şanslı hissettiğim Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü değerli hocaları Doç. Dr. İlker CIRIK, Doç. Dr. Esmâ GENÇ, Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL, Doç. Dr. Bengisu KOYUNCU ve Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÖZEKE'ye,

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda sabrını, ilgisini, inancını ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemi asla unutmayacağım, yönlendirmesiyle çalışmamı bilimsel teknikler ışığında şekillendiren ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zorlu tez sürecinde benden manevi desteklerini esirgemeyen, her fırsatta bana olan inançlarını belirten ve her zaman yanımda olan sevgili ailem, babam Erol AYDIN 'a, annem Serpil AYDIN 'a ve kardeşim Seyit Mert AYDIN 'a,

Yüksek lisans sürecine adım atmamda cesaret ve destek verip öncü olan Çetin-Arzu AKMEŞE ailesine, bu sürece zaman ayırabilmemle ilgili destek veren başta sayın okul müdürüm Kemal BİRİCİK 'e ve YTÜ Maçka MTAL idaresindeki tüm arkadaşlarıma, bu süreçte tüm stresime, kaygılarıma şahit olup üstesinden gelebilmem için destek veren, derdimi ve tutkumu paylaşarak kriz anlarımda sevgisiyle moral ve motivasyonumu yükselten, yanımda olduğunu her daim hissettiren kıymetlim Hacer YAVUZCAN 'a,

Birbirimize her fırsatta destek olduğumuz, yüksek lisans sürecinin hayatıma kazandırdığı sevgili dostlarım Sibel BEŞİK, Ceren ABAZA, Elif KOCA ve Serdar BOMBACI 'ya,

Bebeğine ayırması gereken zamanından bana da ayırıp destek olan değerli arkadaşım Merve KUTUPOĞLU 'na,

Kendi tez deneyimlerini sakınmadan benimle paylaşıp yol gösteren veri toplama sürecinde tüm tanıdıklarını seferber edip bana çok destek olan müdür yardımcısı arkadaşım sevgili Kadir GÜVEN 'e, veri toplama sürecimde vakit ayırıp ölçeklere içtenlikle yanıt vererek destek olan tüm ğretmen arkadaşlarıma, evimizin neşeye kaynakları, tez sürecim boyunca sıcaklıklarıyla yanımda olup bana sakinlik katan kızlarım Fadik ve Şeker'e,

Son olarak aldığım tüm kararları her zaman destekleyen ve yanımda olan sadece çalışma sürecimde değil, hayatımın her alanında beni cesaretlendiren bu tezin bitmesinde emeği yadsınamaz olan yol arkadaşım, sevgili eşım Abdullah SESLİ 'ye varlığıyla bana g verdiği için çok teşekkür ederim.

Haziran, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	xi
KISALTMALAR	xix
TABLO LİSTESİ.....	xxi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxiii
ÖZET.....	xxv
ABSTRACT	xxix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıltılar (Varsayımlar).....	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Eğitim Programı.....	9
2.1.1 Eğitim programı kavramı.....	9
2.1.2 Eğitim programının temelleri.....	11
2.1.2.1 Tarihi temelleri	11
2.1.2.2 Felsefi temelleri	13
2.1.2.3 Psikolojik temelleri.....	14
2.1.2.4 Toplumsal temelleri	15
2.1.3 Eğitim politikalarının eğitim programına yansımaları	16

2.1.4 Program türleri	18
2.2 Öğretim Programı Okuryazarlığı	20
2.2.1 Öğretim programı okuryazarlığı kavramı	20
2.2.2 Öğretim programı okuryazarlığı boyutları.....	22
2.2.2.1 Programı tanıma	22
2.2.2.2 Programı hayata geçirme.....	23
2.2.2.3 Programa değer verme	23
2.2.2.4 Programı sorgulama.....	23
2.2.3 Öğretim programı okuryazarlığı yeterlilikleri.....	24
2.3.4 Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı	26
2.3.5 Okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlığı	28
2.3 Eğitim Programı Liderliği	29
2.3.1 Program liderliği kavramı	29
2.3.2 Eğitim programı liderliğinin boyutları	32
2.3.2.1 Eğitim ortamının yönetimi	33
2.3.2.2 Öğretim danışmanlığı.....	34
2.3.2.3 Eğitim programı kontrolü.....	34
2.3.3 Program lideri öğretmenler	34
2.3.4 Program lideri okul yöneticileri	36
2.4 Okul İklimi.....	39
2.4.1 Okul iklimi kavramı	39
2.4.2 Okul ikliminin çeşitleri	41
2.4.2.1 Açık iklim.....	42
2.4.2.2 Kapalı iklim.....	42
2.4.2.3 Bağımsız (özerk) iklim	42
2.4.2.4 Kontrollü iklim	43
2.4.2.5 Samimi iklim	43
2.4.2.6 Babacan iklim.....	43
2.4.3 Okul ikliminin boyutları	44
2.4.3.1 Meslektaş liderliği	45
2.4.3.2 Profesyonel öğretmen davranışı	45
2.4.3.3 Başarı baskısı.....	46
2.4.3.4 Kurumun savunmasızlığı	47

2.5 İlgili Çalışmalar.....	47
2.5.1 Eğitim programı liderliği konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmalar	47
2.5.1 Eğitim programı liderliği konusunda yurtdışında yapılmış çalışmalar	49
2.5.3 Program okuryazarlığı konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmalar	50
2.5.4 Program okuryazarlığı konusunda yurtdışında yapılmış çalışmalar	53
2.5.5 Okul iklimi konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmalar	55
2.5.6 Okul iklimi konusunda yurtdışında yapılmış çalışmalar	56
BÖLÜM 3.....	59
YÖNTEM.....	59
3.1 Araştırmanın Modeli	59
3.2 Evren ve Örneklem.....	59
3.3 Veri Toplama Araçları.....	63
3.4 Verilerin Toplanması.....	64
3.5 Verilerin Analizi	65
BÖLÜM 4.....	69
BULGULAR	69
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	69
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	77
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	80
4.4 Araştırmanın Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
BÖLÜM 5.....	85
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	85
5.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	85
5.2 Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	90
5.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	96
5.4 Araştırmanın Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	97
5.5 Öneriler.....	101

5.5.1 Uygulayıcılara öneriler	101
5.5.1 Araştırmacılara öneriler	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ	134

KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	: Milattan Önce
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
TEDP	: Temel Eğitime Destek Programı

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1: Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri.	25
Tablo 2.2: Program lideri okul yöneticileri için yeterlilikler.	37
Tablo 3.1: Araştırma evrenine ilişkin bilgiler.	59
Tablo 3.2: Araştırma örneklem tabakalarına ilişkin bilgiler	61
Tablo 3.3: İstanbul Avrupa yakasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ait demografik bulgular.....	62
Tablo 3.4: Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ve basıklık ve çarpıklık değerleri.	65
Tablo 3.5: Ölçeklerin düzey aralıkları.	66
Tablo 4.1: Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	69
Tablo 4.2: Eğitim programı liderliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	70
Tablo 4.3: Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	72
Tablo 4.4: Okul iklimi ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	75
Tablo 4.5: Ölçeklere ilişkin korelasyon değerleri.....	77
Tablo 4.6: Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri.....	78
Tablo 4.7: Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimi üzerindeki etkisi.	81
Tablo 4.8: Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algılarına aracı etkisinin incelenmesi.....	83

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1 Test edilecek model	67
Şekil 4.1.Yol Analizi	81
Şekil 4.2.Yol Analizi	82

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI YETERLİLİĞİNİN OKUL İKLİMİNE ETKİSİNDE PROGRAM LİDERLİĞİ ALGISININ ARACI ETKİSİ

ÖZET

Etkili okullar, öğrencilerin akademik başarılarına odaklanırken sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini de destekleyen bir öğrenme ortamı sağlarlar. Etkili bir öğrenme ortamında, öğretmenler program okuryazarlığı yeterliliğini kullanarak, öğrencilerin derinlemesine öğrenme süreçlerine katılmalarını teşvik edebilirler. Program okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler, ders programlarını daha etkili bir şekilde tasarlayabilir, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirebilir ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerine odaklanan etkinlikler planlayabilirler. Böylece, öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel gelişimleri de desteklenerek bütünsel bir öğrenme deneyimi sunulabilir. Bununla birlikte, program liderliği özelliklerine sahip olan yöneticiler, öğretmenlere rehberlik ederek, programların uygulanmasını ve geliştirilmesini kolaylaştırırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek olmasının ve okul yöneticilerini program lideri olarak algılamalarının okul atmosferine olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisini araştıran bu çalışma, öğretmenlerin program liderliği algısının bu etkide aracı bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde algılanan program liderliği düzeyinin aracı etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 525 ortaöğretim kurumunda görev yapan 25.469 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalar meslek lisesi (Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) ve genel lise (Çok Programlı Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini meslek lisesinde çalışan 197, genel lisede çalışan 181 olmak üzere 395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS24 ve AMOS24 istatistik programları ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, öğretmenlerin program okuryazarlığı, program liderliği ve okul iklimi algıları, ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları hesaplanarak; program okuryazarlığı, program liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiler Pearson çarpım moment analizi yapılarak hesaplanmıştır. Program okuryazarlığının okul iklimine etkisinde program liderliğinin aracı etkisinin olup olmadığı yapısal eşitlik modeli kurularak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeyleri yüksek, program liderliği ve okul iklimi algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin okul iklimine doğrudan pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu ve öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazınla desteklenip, değerlendirilerek uygulayıcılara yönelik program okuryazarlığı ve program liderliği ile ilgili yeterliliklerin arttırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi, olumlu okul ikliminin sağlanması için çeşitli etkinliklerin yapılması, araştırmacılara yönelik ise program okuryazarlığı ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: program okuryazarlığı, program liderliği, okul iklimi, öğretmen

THE MEDIATING EFFECT OF THE PERCEPTION OF CURRICULUM LEADERSHIP ON THE EFFECT OF TEACHERS' CURRICULUM LITERACY PROFICIENCY ON SCHOOL CLIMATE

ABSTRACT

Besides focusing on students' academic achievement, effective schools provide a learning environment that supports their social, emotional, and personal development. In an effective learning environment, teachers can encourage students to participate in in-depth learning processes by using their curriculum literacy competencies. Teachers with good level of curriculum literacy can design their syllabus more effectively, can develop differentiated instructional strategies that will satisfy students' different learning needs and can plan activities focusing on students' social, emotional, and personal development. Thus, a holistic learning experience can be provided by supporting not only the academic success but also social, emotional, and personal development of the students. Besides, administrators with curriculum leadership traits make it easy to implement and develop the curriculum by guiding the teachers. Therefore, it is thought that teachers having a good level of curriculum literacy and perceiving school administrators as program leaders may have a positive effect on the school atmosphere. Thus, this study investigating the effect of teachers' level of curriculum literacy on school climate reveals that teachers' perception of curriculum leadership may play a mediating role in this effect.

The purpose of this study is to analyze whether the perceived program leadership level has a mediating effect on the effect of curriculum literacy competence on school climate. In accordance with this purpose, the study was designed in the relational survey model that is one of the quantitative research methods. The population of the research consists of 25,469 teachers working in 525 secondary education institutions located on the European side of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The sample representing the population was determined by the stratified sampling method. The strata are formed as vocational high school (Vocational and Technical High School, Religious Vocational High School, Anatolian Religious High School) and general high school (Multi-Program Anatolian High School, Anatolian High School, Science High School, Fine Arts High School, Sports High School, Social Sciences High School). The sample of the research consists of 395 teachers, 197 of whom work in vocational

high schools and 181 who work in general high schools. The data of the study were collected with the Curriculum Leadership Scale of School Principals, Curriculum Literacy Scale and School Climate Scale. Research data were analyzed with SPSS24 and AMOS24 statistical programs. In line with the sub-objectives of the research, by calculating teachers' curriculum literacy, their perceptions of curriculum leadership and school climate, and the average scores of the teachers regarding the scales and their sub-dimensions; the relations between curriculum literacy, curriculum leadership and school climate were calculated by using Pearson product moment analysis. Structural equation modelling was used to analyze whether the curriculum leadership had a mediating effect on the effect of curriculum literacy on school climate. As a result of the research, it has been concluded that the teachers' perceptions of curriculum literacy are high, and their perceptions of curriculum leadership and school climate are intermediate. Besides it was concluded that the curriculum literacy level of the teachers had a direct positive and significant effect on the school climate and that the curriculum leadership perceptions had a partial mediator effect on the effect of the curriculum literacy levels of the teachers on the school climate.

Suggestions such as providing pre-service and in-service trainings for practitioners to increase curriculum literacy and curriculum leadership competencies by supporting and evaluating the results obtained from the research, conducting various activities to ensure a positive school climate, and examining the relationship between curriculum literacy and school climate for researchers developed.

Keywords: curriculum literacy, curriculum leadership, school climate, teacher

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim konusunda başarıyı yakalamak birden fazla unsuru içerisinde barındırmaktadır. Bu unsurların en önemlilerinden biri, eğitim programının ne olduğunu anlamak ve eğitim programını iyi yorumlamaktır. Eğitim programları, ülkenin felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellerine uygun şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca bu programları uygulayan öğretmenlerin, bu temelleri içselleştirerek uygulaması da başarıyı arttıran diğer unsurlar içinde yer almaktadır. Bu noktada öğretmenlerin program okuryazarı olma yeterlilikleri devreye girmekte ve önem taşımaktadır. Program okuryazarlığı, eğitim ve öğretim programlarını bilmek, anlamak, eleştirel bir bakış açısı geliştirerek uygulama sürecine dönük çağın gerekliliklerini yakalayarak yorum yapmak şeklinde tanımlanabilir (Keskin, 2020). Program okuryazarı olan öğretmenler, eğitim programlarını etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırabilir ve geliştirebilirler. Aynı zamanda, program okuryazarlığı öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte eleştirel bir bakış açısıyla eğitim ve öğretim programlarını yorumlamak, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamı yaratmalarına ve öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almalarına katkı sağlar. Program okuryazarı olmak öğretmenlere, programın felsefesini anlayabilmeyi, psikolojik yaklaşımlar açısından öğrenci öğrenmelerinin gelişimsel düzeyini kestirmeyi, toplumun biriktirdiği kültür özellikleriyle eğitim yaşantılarını harmanlamayı, öğrenci kazanımlarına uygun ölçme değerlendirmeler yapabilmeyi mümkün kılmaktadır. (Kahramanoğlu, 2020; Yılmaz, 2021). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça programın etkili bir biçimde uygulanma düzeyinin de paralel bir

gelişim gösterdiği ifade edilebilir (Wang ve Cheng, 2009). Resmi programı anlamış ve okuryazarlık yeterlilikleriyle başarıyı artırtmaya yönelik yorumlayarak uygulayabilen öğretmenlerin bulunduğu okullarda farklı ve olumlu bir atmosferin hissedildiği düşünülmektedir (Bolat, 2021). Okuldan okula değişen bu atmosfer durumu alanyazında tam bir tanımı olmasa da okul iklimi olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2007). Hoy ve Miskel (1986) okul iklimini bir okulu diğerinden ayıran ve okulu oluşturan her bir üyenin davranışını etkileyen, okulun çevresiyle ilgili nitelikler olarak tanımlamaktadır. Okul iklimini oluşturan en önemli unsurlardan biri topluluk duygusudur. Bir okuldaki öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkileri, okuldaki öğretmen ve yöneticilerin birbiriyle olan ilişkileri ve okulda görev yapan diğer personel ile tüm çalışanlar arasındaki ilişkiler okul ikliminin yapısını ortaya koyan en önemli dinamiklerdir (Hoy ve Miskel,1986). Bununla birlikte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılarının okul ikliminden etkilendiği söylenmektedir (Anderson, 1982; Bektaş ve Nalçacı, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarı olmasının okul iklimine etkisi olacağı söylenebilir. Arslan (2019) çalışmasında program okuryazarlığı özellikleri gösteren öğretmenlerin bulunduğu okullarda olumlu okul ikliminin görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğrenme hedeflerini, öğretim programını ve öğrencilerin öğrenmelerini takip etme becerisidir (Sarıca, 2021). Bu beceriye sahip öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun olarak öğrenmelerini planlamak ve programları uygun şekilde uyarlamak için daha donanımlı olduğu; öğrencilerin öğrenme ilerlemesini daha etkili bir şekilde izleyebildiği ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin tutarlılığını sağlayabileceği söylenebilir (Beyer ve Davis, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin akademik başarılarının, okula bağlılıklarının, derse katılım oranlarının artış gösterdiği ve kendi aralarında kaynaşmayı sağlamış oldukları gözlemlenmektedir (Roberts ve Heroman, 1993). Bu durum öğretmenlerin program okuryazarı olmasının okul iklimi üzerinde etkisi olabileceğini göstermektedir.

Olumlu bir okul ikliminin sağlanmasındaki değişkenlerden biri de okul yöneticilerinin program liderliği özellikleri göstermeleridir. Öğretmenlerin program okuryazarlığının yüksek düzeyde olması ile buldukları okulun yöneticilerinin program liderliği özelliği göstermesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Demiral, 2009). Günümüzde eğitim örgütlerinde yönetim anlayışının değiştiği

görülmektedir. Okul yöneticilerinden beklenenin, okula ilişkin fiziksel, finansal ve disiplin konularına odaklanan yönetim anlayışından, eğitici liderlik özelliklerinin öne çıktığı yönetim anlayışına dönüştüğü söylenebilir (Allan, 2019). Hallinger ve Murph'e (1985) göre bir okul yöneticisinin program lideri olarak ana rolleri; okul misyonunu ortaya koymak, öğretim programını koordine etmek ve olumlu bir okul iklimi yaratmaktır. Okul yöneticisinin etkili bir program liderliği yapabilmesi ve yeterlilik düzeyi okulun eğitim-öğretim politikasının ortaya konmasında ve belirli bir vizyon geliştirilmesinde etkilidir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili program liderliği özelliği gösterdiği algısına sahip öğretmenler, buldukları okullarda öğrenci ihtiyaçlarına yönelik program planlamak, sınıf-konu düzeylerine göre programları belirlemek, okul hedeflerinin gerçekleştirebilecek düzeyde programları güncelleyebilmek gibi okuryazarlık özelliklerini daha kolay edinerek uygulayabilmektedirler (Gülbahar, 2014). Okul yöneticileri liderlik rollerini yerine getirebildiği oranda öğretmenlerin programları uygulamasına ve geliştirmesine katkıda bulunabileceklerdir (Can, 2007).

Alanyazın incelendiğinde program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı yeterliliği düzeyleri (Aslan, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Kana vd, 2018; Süral ve Dedeşali, 2018) ile öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliği düzeylerinin ve bu konuya yönelik algılarının araştırıldığı görülmektedir (Aslan ve Gürlen, 2019; Kuloğlu ve Tutuş, 2022; Sarıca, 2021; Süğümlü, 2022;). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin programların uygulanması üzerindeki etkisinin araştırıldığı çeşitli çalışmaların da olduğu görülmektedir (Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019). Steiner, Magee, Jensen, ve Button (2018), okullardaki program okuryazarlığı yeterlilik düzeyinin önemini vurgulamak için yaptıkları çalışmada, iyi düzeyde program okuryazarlığı özellikleri göstermeyen öğretmenlerin resmi programın dışına çıktığını ve bunun sonucunda okullar arasındaki benzer olmayan uygulamalar sonucu farklı başarı düzeyleri elde edildiğini ortaya koymuşlardır.

Program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği kavramlarının birbiriyle ilişkisi, günümüz eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olarak görülebilmektedir. Çalışmaların incelenmesi sonucunda, bu üç kavramın bir arada değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu ve bir arada ele alınması gerektiği açıkça görülmektedir.

Okul iklimi, öğrenme ortamının niteliğini ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini belirleyen faktörlerden biridir. Okul ikliminin olumlu olması, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumunu ve öğretmenlerin iş memnuniyetini artırabilir (Şenel ve Buluç, 2016). Program okuryazarlığı, bir öğretmenin programı derinlemesine anlama, uygulama ve programdaki sorunlara çözüm bulma yeteneğini ifade eder. Bu kavram, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı problemleri çözmek için gerekli becerileri kazanmasını hedefler. Dolayısıyla olumlu okul iklimi açısından önemi aşikârdır. Program liderliği ise okullarda eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde liderlik görevini üstlenen kişinin özelliklerini ifade etmektedir. Program okuryazarlığı yeterliliği olan öğretmenler, eğitim programlarını daha iyi anlar ve uygularlar. Bununla birlikte program lideri okul yöneticilerinin varlığı, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliğinin gelişmesinde ve ortaya konmasında bir itici güç oluşturacaktır (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021; Çelik ve Sezgin, 2022). Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul iklimini yordayan bir değişken olduğu belirtilmektedir (Ayık ve Şayir, 2014). Okul ikliminin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelendiği çalışmalarda, okul iklimine olan olumlu algının kurumlara göre farklılaşabileceği görülmüş, bu sonuçlar ışığında hissedilen olumlu algının liderlik özellikleriyle ilişkili olabileceği ortaya konulmuştur (Oktaylar,1997; Süpçin, 2000). Özetle, günümüzün gerektirdiği dönüşümün öğrenme ortamlarına uygulanabilmesi için program liderliği özellikleri gösteren yöneticilerin bulunduğu, program okuryazarlığı yeterliliklerini geliştirmiş ve uygulayan öğretmenlerin yer aldığı okulların, akademik yönden başarılı ve genel anlamda olumlu bir okul iklimine sahip olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okullardaki olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlilikleri doğrultusunda algıladıkları program liderliği özellikleri üzerinden sağlandığı düşünülmekte ve bu hipotezin elde edilen bulgularla doğrulanması ışığında bu konuyla ilgili çözüm önerilerinin oluşturularak alanyazında bu üç kavramın incelenmesi konusundaki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. İfade edilen gerekçeler kapsamında öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliğine aracı etkisi var mıdır? sorusu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde algılanan program liderliği düzeyinin aracı etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliği, program liderliği algısı ve okul iklimi algısı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği okul iklimi algısını etkiler mi?
4. Öğretmenlerin program okuryazarlığı program liderliği algısını etkiler mi?
5. Öğretmenlerin program liderliği algısı okul iklimini etkiler mi?
6. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algıları aracılık eder mi?

1.3 Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişmelerinde eğitim öncelikli bir role sahiptir. Toplumda nitelikli iş gücünün oluşturulabilmesi ve bilimsel gelişmelere ayak uydurulabilmesi için eğitimin, çağın gerekliliklerine uygun olarak düzenlenmesi büyük önem taşır. Bu noktada, eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin rolü son derece kritiktir ve onlar, eğitim sisteminin önemli parçalarından biridir (Arslan, 2018). Öğretmenler, öğrencilerin eğitim sürecinde rehberlik eden, onlara bilgi ve becerileri aktaran, motivasyon sağlayan ve öğrenmelerini destekleyen kişilerdir. Öğretmenlerin, çağın gerekliliklerini ve hızla değişen dünya koşullarını takip etmeleri ve öğretim süreçlerini buna göre düzenlemeleri büyük önem taşır. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırabilmeleri için program okuryazarı olmaları önemlidir. Hazırlanan programların başarılı şekilde uygulanması, programın etkili olmasını sağlayan en önemli

unsurlardan biridir (Fer, 2015). Eğitim sisteminde programların uygulanması sürecinde, program okuryazarlığı büyük bir öneme sahiptir. Eğitim programlarının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin programları içselleştirerek, amacını karşılayacak biçimde hayata geçirmeleri oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması programları yorumlama, programın olumsuz yönlerini fark edebilme, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini geliştirebilme gibi konularda farkındalık düzeylerinin de yüksek olmasını sağlamaktadır (Kuloğlu ve Tutuş, 2022). Türkiye’de, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan sayısal ve sözel derslere yönelik öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitaplarının dijital olarak öğretmenlerin kullanımına sunulması, programların etkili bir şekilde uygulanmasında program okuryazarlığının önemini vurgulamaktadır (MEB, 2023). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin programı, öğrenme öğretme sürecine yansıtılabilmesi için gerekli olan temel bir unsurdur. Dolayısıyla, öğretmenlerin program okuryazarı olmaları, işlerinin gerekliliği olan görevlere ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olmasını ve örgütsel amaçlara ulaşılması için gerekli gayreti gösterebilmelerini sağlayacaktır (Taghipoor, Omran ve Baltork, 2022; Süğümlü, 2022).

Öğretmenin program okuryazarı olmasının yanı sıra program lideri bir okul yöneticisinin bulunduğu bir eğitim ortamında çalışması, program okuryazarlığı becerilerinin uygulamaya daha etkin şekilde yansımaya olanak tanıyacaktır. Eğitim programı lideri olan bir yönetici programın sorunlarını tanımlayabilen, çözüm üretebilen, program hakkında yüksek bir anlayışa sahip, bildiklerini uygulamaya aktarabilen, sınıf içi ve sınıf dışı sorunları giderebilen, öğretim sürecini iyi yöneten, toplumsal farkındalığın artmasını sağlayan okul kültürü oluşturmada etkili olabilen özelliklere sahiptir (Akbaş ve Keskin, 2021). Program liderliği becerisine sahip bir okul yöneticisi, eğitim programının uygulanması sürecinde öğretmenlere rehberlik ederek ve onları iş birliği yapmaya teşvik ederek, öğretmenlerin başarıya olan inançlarını güçlendirebilmektedir (Turhan ve Yaraş, 2014). Bu durum, olumlu bir okul iklimi oluşturulması açısından önemlidir. Nitekim, Bakkal ve Radmard (2020), program liderliği becerisini de içinde barındıran eğitimsel liderlik becerisinin okul iklimini olumlu yönde etkilediğini dile getirmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlığının performanslarını olumlu yönde etkilediğine (Taghipoor, Omran ve Baltork, 2022; Süğümlü, 2022);

öğretmenlerin program okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri (Barut ve Gündoğdu, 2023) ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında olumlu bir ilişki olduğuna (Berkant ve Masuroğlu, 2023); öğretmenlerin epistemolojik inançları ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin program okuryazarlığı düzeylerini etkilediğine (Kahraman, 2020) ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalar, program okuryazarlığının öğretmenlerin diğer özellikleriyle ilişkisini anlamaya yönelik çalışmalardır. Bununla birlikte alanyazında, öğrenme öğretme sürecinin temel unsuru olan programı hayata geçirme noktasında kilit rol oynayan program okuryazarlığı becerisinin, okulun iklimine etkisine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan alanyazında program liderliğinin okul iklimine etkisini araştıran çalışmalara rastlamak mümkündür (Ayık ve Şayır, 2014; Bakkal ve Radmard, 2020). Bu çalışmalarda, program liderliği ya da öğretimsel liderliğin okul iklimine olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini ortaya koyarak, okul iklimine olumlu katkı sağlayabilmelerinde, okul yöneticisini program lideri olarak algılamalarının aracı olabileceği düşünülmektedir. Program lideri, öğretmenlere destek sağlayarak programın uygulanmasında öğretmenlerin etkinliğini artırır ve programın hedeflerine ulaşmasına katkı sağlar (Bayırlı ve Balcı, 2021). Bu durumun, program okuryazarı öğretmenlerin yeterliklerini ortaya koyabilecekleri uygun ortamların oluşmasına olanak sağlayacağı ve söz konusu yeterliliklerinin olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışma hem alanyazına katkı sağlama açısından hem de eğitim sisteminde programın hedeflerine ulaşması için gerekli olan program okuryazarlığı ve program liderliği becerisinin olumlu okul iklimine etkilerine ilişkin uygulamaya dönük öneriler sunması açısından önemlidir.

1.4 Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullanılan ölçme araçlarında (*Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği*) yer alan sorulara samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

2022-2023 eğitim öğretim yılı ile,

İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz ayrı türdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan örnekleme dahil edilmiş öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Eğitim Programı: Öğretme-öğrenme aşamalarının tümünü kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışında kalan faaliyetlerin programlarının tümüdür (Küçükahmet, 1997).

Program Liderliği: Eğitim programının anlamını içselleştirmiş, program hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirebilmiş, bu konudaki bilgi birikimini uygulamaya aktarmış ve öğretim sürecine etki eden sorunlara duyarlı kişileri ifade etmektedir (Akbaş ve Keskin, 2021).

Program Okuryazarlığı: Eğitim programlarını oluşturan hedef, içerik, öğrenme öğretim süreci ve ölçme değerlendirme aşamalarının oluşturulurken dayandığı felsefi, tarihi, kültürel ve sosyolojik temelleri anlama, bu aşamalara uygun içerik tasarlayabilme, öğrenci özelliklerine göre programı zenginleştirebilme, günümüz şartlarına göre yorumlayabilme bilgi ve becerilerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Bolat, 2021).

Okul İklimi: Bir liderin yönlendirdiği, öğrenci ve öğretmenlerin okul değerlerini nasıl algıladığı ve buna bağlı tutumlarını oluşturan okulun genel atmosferi olarak nitelendirilmektedir (Rapti, 2012).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim programı, eğitim programı liderliği, öğretim programı okuryazarlığı ve okul iklimi kavramları ele alınmıştır.

2.1 Eğitim Programı

Bu bölümde, eğitim programı kavramı, eğitim programının temelleri, eğitim programı politikaları ve eğitim programı teorileri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1 Eğitim programı kavramı

Bireylerin eğitimi doğumdan başlayarak ömürlerinin sonlarına kadar devam eden bir süreçtir. Yaşamın her anında bireyler formal ya da informal eğitime maruz kalmaktadır. Yaşam boyu süren eğitimin bir kısmı belirli bir plana ve programa bağlı bir şekilde yürütülmektedir. Eğitimin planlı olarak nitelendirilen tarafına öğretim denmektedir (Demirel, 2020). Eğitim, öğrenme işinin oluştuğu tüm durumlar için kullanılırken, öğretim planlı, programlı bir öğrenme durumuna tekabül etmektedir. O halde eğitim, en basit haliyle başkalarının öğrenmesine yardım etmek olarak tanımlanabilir. Fakat profesyonel bir eğitim söz konusuysa yalnızca öğrenme olayının gerçekleşmesi yeterli değildir. Bu noktada devreye planlama, öğretim ilke ve yöntemlerini kullanma, organizasyon, zamanlama, fiziksel yeterlilikler, maliyet, araştırma, kalite kontrol, yönetim gibi dinamikler de girmektedir (Bobbitt, 2017). Bir plan ve program çerçevesinde uygulanan eğitim bir sistem dahilinde gerçekleşmektedir. Bu unsurların doğru kullanılması, sosyolojik ve kültürel yönlerden toplumun gelişerek devam etmesi açısından önem taşır ve eğitim kurumlarına büyük görevler yükler. Bu görevlerin profesyonel bir şekilde yerine getirilebilmesi için eğitimin her aşamasının bir programa bağlanması zorunluluk taşır (Arı, 2010).

Latince bir kelime olan eğitim programı (curriculum) yarış anlamına gelmektedir. Kelimenin köken bilgisinden yola çıkan eğitimci yazar ve düşünürlerden kimileri bu

kavram için “izlence” kimileri ise yetiştirmekten yola çıkarak “yetişek” sözcüğünü kullanmışlardır (Oliva,1998, s.4). En sade şekilde bu kavramı, bireylerin öğrenmesi gereken becerileri, her açıdan en iyi şekilde edinmelerini ve deneyimlemelerini sağlamak olarak ifade etmek mümkündür (Arı, 2015). Varış’a (1994) göre eğitim ve öğretim programı kavramları, genel olarak birlikte ya da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim programı kavramı, öğrenen konumundaki kişilere okulda ve okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla elde edilen öğrenme yaşantıları olarak ifade edilirken, öğretim programı ise okul ya da okul dışında bireye kazandırılması hedeflenen herhangi bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar olarak ifade edilebilir (Demirel, 2020). Bobbitt (2017) ise eğitim programı kavramını eğitimin tesadüfi ve planlı öğretilerinin kısımlarını içine alan iki şekilde tanımlamaktadır. Birincisini, bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan güdümsüz ve güdümlü yaşantıların toplamı olarak, ikincisini ise becerileri açığa çıkarma sürecini tamamlamak ve mükemmelleştirmek için okulların bilinçli olarak kullandıkları güdümlü yetiştirme yaşantılarının toplamı olarak ifade etmektedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak öğretim programının, eğitim programının bir parçası olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim programı okulun işlevini açıklamaya yönelik bir olgu olarak, yalnızca bireylerin öğrenmelerini istediklerimizden oluşan durağan bir süreç değil, tüm öğrenilen geçmiş bilgiler ve yeni öğrenilenler arasında bağlantılar kurulabilen planlı ve plansız yaşantıların toplamını içeren dinamik bir tasarım süreci olarak tanımlanmalı ve içselleştirilmelidir. En kapsamlı anlamıyla eğitim programı, eğitim amacı güden bir kurumda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri içermektedir (Küçükahmet,1997).

Eğitim programının en az beş kavramı içerdiği söylenebilmektedir (Bell ve Baker, 1997; Kelly, 2009; Marsh ve Willis, 2007; McCormick ve James, 1983): (1) program tarafından resmi olarak belirtildiği şekliyle amaçlanan veya planlanan eğitim programı. Zaman çizelgesi, eğitim programı ve çalışma şemalarında, amaçlarda veya öğretmenlerin genel ama belirtilmemiş niyetlerinde var olduğu şekliyle; (2) yürürlüğe giren eğitim programı veya öğretilenler; (3) öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine dahil olduklarında deneyimledikleri gerçek eğitim programı; (4) öğrencilerin okula girmek için sıraya girme, okul üniforması giyme, öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkma veya teneffüs ve öğle yemeği saatlerinde okul dışında tutulma gibi etkinlikleri

deneyimledikleri ve öğrendikleri gizli eğitim programı; ve (5) öğrencilerin geliştirdiği anlayışlar, tutumlar vb. açısından öğrenmenin sonucunu gösteren, değerlendirilen eğitim programı. Ek olarak, Morris ve Adamson (2010) sıfır eğitim programı ve eğitim programı dışı fikrini önermektedir. Sıfır eğitim programı, öğrencilerin öğrenmeden dışlandığı bir program iken, dış eğitim programı, öğrencilerin okul dışında öğrendiği programdır. “Eğitim programı” terimine bağlı kelimeler, eğitim programını özüne kadar daraltmak yerine, programın ne olduğuna dair keşfedici anlayışı genişleterek kavramı daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Bu belki de bazı eğitim programı teorisyenlerinin eğitim programının ne anlama geldiğine açık olmayı neden önemsediklerini de açıklamaktadır.

Eğitim programının geliştirme süreci, eğitim kurumunun amaç ve hedefleri, öğrencilerin gereksinimleri, öğretmenlerin uzmanlıkları, okulun kaynakları ve toplumun ihtiyaçları gibi faktörleri dikkate alır. Dolayısıyla eğitim programının temellerini anlamak, etkili ve nitelikli eğitim için eğitim programı tasarlama ve uygulama noktasında önem taşımaktadır.

2.1.2 Eğitim programının temelleri

Eğitim programı kavramının doğasını ve kapsamını anlamak için program geliştirme çalışmalarının dayandığı kuramsal temelleri ele alıp incelemek gerekir. Alanyazın incelendiğinde bu temellerin dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla tarihi, felsefi, psikolojik ve toplumsal temeller olarak belirtilmektedir (Demirel, 2020).

2.1.2.1 Tarihi temelleri

Eğitim programı kavramının tarihsel süreç içinde hangi noktadan hangi noktaya geldiğini görmek açısından tarihi temeller önem taşır. Bu kavramın zaman içinde geçirdiği süreci bilmek, yeni çalışmalar için bir ayna görevi taşımaktadır. Böylece programın geçirmiş olduğu süreç, gelecekte yapılacak özgün çalışmalara bir temel oluşturacaktır. Eğitim programı tarihini incelerken programların değişim hızı ve ne yönde değişim gösterdiği, eğitim programı geliştirme çalışmalarına ışık tutmaktadır. Geçmişte hazırlanan programların ne hızla değiştirilmesi gerektiği toplumun ihtiyaçlarının da değişen ve gelişen dünyayla farklılaştığını ortaya koymaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin güncellenmesi, teknoloji çağını yakalayabilmesi için

çalışmalar çok hızlı bir şekilde devam ederken, programın tarihi süreçte geçirdiği gelişimler yeni çalışmalara temel oluşturur (Gürol ve Bavlı, 2018).

Geçmişin programları ile bugünün programları arasında sıkı bir ilişki vardır. MÖ 5. yy.'da eğitim, üst sosyo-ekonomik sınıflarda sadece erkek çocukları için gerekli görülen ve yaşlıların üstlendiği bir süreç olmuştur. MÖ 4. Ve 3.yy'da ise orta sınıfın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gelenek aktarımı temelli bir eğitim anlayışı hakimdir. Orta Çağ Avrupa'sında dini eğitim ön plana çıkmış olup, Latince ve gramer bilgisine son derece önem verilmiştir. 18. Ve 19.yy'larda çeşitli üniversitelerin açılmasıyla klasik eğitim anlayışından yavaş yavaş uzaklaşma başlamış ve daha araştırma temelli özgür eğitim anlayışı ön plana geçmeye başlamıştır (Allan, 2019). 19. yy itibariyle eğitimin içeriği, nasıl öğretileceği ve ne şekilde değerlendirileceği konusunda eğitimciler tartışmaya başlamış ve bu durum üniversitelerde eğitim programı geliştirme alanlarının doğmasını sağlamıştır.

Bobbitt (2017), eğitimin nitelikli olabilmesinin toplumsal ihtiyaçları karşılayacak ve toplumu geliştirebilecek bir nitelikte programa bağlı olması gerekliliğinden açıkça söz etmektedir. Eğitime birçok katkı sağlayan bilim insanlarının araştırmaları ise hala günümüzde eğitim programı çalışmalarına yol göstericidir. Bu bakımdan ülkemizde eğitim programının geçirdiği sürece hâkim olmak program geliştirme çalışmalarına da önemli bir zemin hazırlamaktadır. Türk Eğitim sisteminde uzun yıllar müfredat programı anlayışı hakimken, 1950'li yıllardan sonra eğitim programı anlayışı ön plana geçmiştir (Küçükahmet, 1997). Bu bağlamda, tarihsel süreç içinde eğitim programı kavramının kullanımı oldukça yeni olduğu söylenebilir.

Türkiye'de eğitim programı gelişmeleri, Cumhuriyet ilanı ile ele alınacak olunursa, Tevhid-i Tedrisat Kanununun yayınlanmasıyla hız kazandığı ve tüm eğitim işlerinin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplandığı görülmektedir. Türk Eğitim sisteminde Cumhuriyetin ilanından, 1938'li yıllara kadar geçen süre millileştirme dönemi olarak belirtilebilir. Bu dönem Atatürk'ün millilik, modernleştirme, bilimsellik, karma eğitim gibi ilkeleri eğitim hayatına dahil ettiği dönem olarak görülmektedir (Hesapçioğlu, 2009). Türkiye'de eğitim programları genel olarak davranışçı yaklaşımlarla oluşturulmuşken, yenilenen ve geliştirilmeye devam etmekte olan programların daha öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlandığı görülmektedir. Yeni programlar eski programlara göre daha esnek ve değişime açıklık özelliklerini

taşımakta ve eleştirel düşünme, kişisel, sosyal değerlere önem verme gibi özelliklerin programlara yansıtıldığı açıkça fark edilmektedir (Karaman ve Bakaç, 2017).

2.1.2.2 Felsefi temelleri

Eğitim programları her toplumun yapısına, düşünce tarzlarına, görüşlerine, inançlarına uygun olmak durumundadır. Dolayısıyla dayandığı felsefi temeller bu açıdan önemlidir. Eğitim programı hazırlanırken hedeflerin ve içeriğin özellikle hangi felsefeyi yansıttığı son derece önemlidir. Bir ülkenin eğitiminin niteliği, o ülke insanların kültürel etkileşimlerine uygun olduğu sürece gelişim gösterebilir. Eğitim programlarını etkileyen eğitim felsefeleri dünyada geçerli olan ortak bir görüşle, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık olarak belirlenmiştir. Bu felsefelerin kökleri ise daha eskiye dayanmakta olup, İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk felsefelerini temele almaktadır (Karaman ve Bakaç, 2017). Program geliştirme çalışmalarına temel oluşturan bu felsefelerden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının son dönem programlarının felsefi temellerini oluşturduğu söylenebilir. Bu akımlar alanyazında çağdaş felsefeler olarak gruplanırken, Daimicilik ve Esasicilik geleneksel felsefeler olarak gruplanmaktadır (Allan, 2019). Varoluşçuluğu temele alan son dönem çağdaş felsefeleri (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) eğitim programının bireysel özgürlük, öğretmen ve öğrencilerin kendi yaşam seçimlerini içeren deneyimler ve konulardan oluşmasını sağlamaktadır. Eğitim programı bu felsefi temellerle tüm toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde toplum temelli eğitime hizmet etmektedir (Demirel, 2020; Sönmez, 2012).

Eğitim felsefelerini temele alan eğitim teorileri de eğitim düşüncelerinin bir parçasıdır ve öğretim sürecinde farkında olmasalar da eğitimcinin davranışlarına yol gösterirler (Türe, 2017). Eğitim programı teorileri, yapılan çalışmaların çoğunda etkili değilmiş görüntüsü verse de uygulama sırasında rehberlik etmeleri açısından oldukça önemli bir bileşendir (Allan, 2019). Başarılı program liderleri, eğitim teorilerinin, okullarda yüksek akademik başarı için önemli olduğunu kabul etmektedir. Ornstein ve Hunkins (2009) program teorilerinin, program geliştirmenin tüm süreçlerinde rehberlik edici bir rolde olduğunu belirtmektedirler. Eğitim programları tasarlanırken hangi teorinin benimsendiği, öğretmenlerin yenilenen programları uygularken nasıl bir yansıtma yapacaklarını şekillendirmektedir. Bu bakımdan öğretmenin de programı oluşturan teoriye olan inancı bu programların nitelikli uygulanmasında son derece belirleyicidir (Türe, 2017).

Eğitim programları tasarlanırken 3 temel yaklaşım ön plana çıkar. Bunlar;

- Konu merkezli program tasarımı yaklaşımı
 - Öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımı
 - Sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı

Konu merkezli yaklaşımlar daimici ve esasici felsefelere, öğrenen merkezli yaklaşımlar ilerlemecilik felsefesine, sorun merkezli yaklaşımlar ise ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefelere dayanmaktadır (Karaman, 2017). Eğitim programı hangi yaklaşımı temele aldı ise dayandığı felsefe temelinde eğitim uygulamaları şekillenmektedir.

2.1.2.3 Psikolojik temelleri

Eğitim programlarının her aşamasında -hedeflerden, ölçme değerlendirmeye kadar psikoloji biliminden yararlanılmaktadır. Özellikle programların öğrencilerin fizyolojik ve mental gelişim durumlarına uygun olması açısından, psikolojinin verilerinden yararlanmak önem taşımaktadır. Psikoloji biliminin içeriğinde yer alan “eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisi” alanlarının eğitim ve öğretim üzerinde etkisi; okul amaçları ve hedefleri, öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin edindiği rollerde yüksek düzeyde hissedilmektedir (Demirel,2020). Bu bağlamda öğrenci farklılıklarına göre programların uygulanması geliştirilmesi ve güncellenmesi psikolojik temeller ile ilgilidir. Psikoloji kuramları programların geliştirilme aşamasından, programı uygulayan öğretmenlerin seçtikleri sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklere kadar programın her aşamasında destekleyici bir rol oynamaktadır (Ertürk,1994). Programların uygulandığı öğrencilerin gelişim özellikleri, kişisel özellikleri, öğrencinin yaşına göre neyi öğrenmesi gerektiği, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve kaygı düzeyleri, ihtiyaçları ve toplumsal ihtiyaçlarla olan uyumuna yönelik belirleyici etkenlerin en başında psikolojik temellerden yararlanılmaktadır. Bu bakımdan programların psikolojik temellerden yararlanılarak güncellenmesi programın esnek olma özelliğinin de gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Şahin ve Güçlü, 2021). Eğitim programı geliştirme sürecinde psikolojik temeller, öğrenme ve öğrenci davranışlarının anlaşılması için kullanılır. Bu temel, öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklı davranışları ve ihtiyaçlarını anlamak için psikoloji kuramlarını kullanır. Bu bağlamda, psikoloji kuramlarının her birinin eğitim programlarının çeşitli aşamalarında yer yer etkileri olduğu açıktır. Sonuç olarak,

psikoloji biliminin etkisinden uzak bir program anlayışının mümkün olmadığı, öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkiyi psikoloji biliminin daha da pekiştirdiği söylenebilir (Akınoğlu, 2005).

2.1.2.4 Toplumsal temelleri

Okullar ve toplum arasındaki ilişki, eğitim programlarının oluşturulmasında dikkate alınması gereken en önemli temellerdendir. Eğitim, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Eğitim programının toplumsal temelleri, eğitimin toplumda ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu ve eğitim sisteminin toplumsal yapıyı nasıl etkilediğini ele alır. Eğitim programı geliştirme sürecinde toplumsal temellerin dikkate alınması, toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim programlarının belirlenmesine yardımcı olur. Eğitim programlarının, toplumda iş gücü piyasasının taleplerine uygun olması, toplumun sosyal ve kültürel yapısına uygun olması, eşitlik, adalet ve fırsat eşitliği gibi toplumsal değerleri yansıtması beklenir. Ayrıca, eğitim programlarının toplumun sosyal sorunlarına çözüm üretmeye yönelik olması ve toplumsal değişim ve gelişmeyi desteklemesi gerekmektedir. Bobbitt (2017), eğitimin nitelikli olabilmesinin toplumsal ihtiyaçları karşılayacak ve toplumu geliştirebilecek bir nitelikte programa bağlı olması gerekliliğinden açıkça söz etmektedir. Toplumun kültürünün, değerlerinin, inançlarının ve normlarının toplumun yeni üyelerine aktarıldığı yerlerden biri okullardır. Eğitim programlarının şekillenmesinde toplumun ekonomik, siyasi ve kültürel öğeleri tarih boyunca etkili olmuştur (Allan, 2019). Bu bağlamda, ülkelerin eğitim politikalarının program üzerindeki etkisinin ne derece büyük olduğu anlaşılabilir. Öte yandan toplumun ekonomik durumunun, geçirdiği kriz dönemlerinin eğitime aktarılan kaynaklar açısından son derece önemli olduğunu belirtmek doğru olur. Eğitime ayrılan bütçe, programların geliştirilmesinde, kullanılan materyallerin teknoloji çağının gerektirdiği özellikleri sağlamasında en önemli kaynaktır (MEB, 2011). Bir eğitim programının bu öğeler dahilinde toplumsal yapıdan uzak kalması düşünülemez. Çünkü yetiştireceği üyeler geleceği şekillendirecek olan ve toplumun ihtiyaçlarına en iyi şekilde alacakları eğitimle cevap verecek olan bireylerdir. Eğitim programlarındaki güncellemelerin çağın gereklerine uygun şekilde ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılması önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim programlarının geliştirilmesinde toplumsal temellerin dikkate alınması, eğitimin toplumdaki rolü ve etkisi konusunda derin bir anlayış sağlar ve eğitim programlarının toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde geliştirilmesini sağlar.

Eğitim programının temelleri, programın hangi amaçlara yönelik olduğunu, hangi eğitim felsefesine dayandığını, hangi psikolojik prensiplerden yararlandığını ve hangi toplumsal değerleri yansıttığını belirler (Demirel, 2020). Dolayısıyla eğitim programının geliştirilmesinde, eğitim sistemini düzenleyen ve yönlendiren eğitim politikaları önemli bir oynar.

2.1.3 Eğitim politikalarının eğitim programına yansımaları

Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sisteminin yönetimi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için belirlenen stratejiler, hedefler ve kararlar bütünüdür (Tural ve Karakütük, 1991). Eğitim politikaları hem makro düzeyde hem de mikro düzeyde belirlenmektedir. Makro düzeyde, ülkenin genel eğitim politikaları, eğitim bütçesi, eğitim sistemi ve kurumlarına yönelik kararlar gibi stratejik kararlar alınmaktadır. Mikro düzeyde ise öğretmenlerin eğitimi, ders kitapları, eğitim programları ve ğrenci değerlendirme sistemleri gibi konularda kararlar verilmektedir (Bakioğlu ve Korumaz, 2019). Dolayısıyla eğitim politikaları ve eğitim programları arasında yakın bir ilişki vardır. Eğitim politikaları, eğitim programının amaçlarının belirlenmesi, içeriğinin oluşturulması ve uygulanması için bir ereve sağlar (Kıymet, 2008).

Eğitim programları, genellikle toplumun ihtiyaçlarına, öğrencilerin gereksinimlerine, siyasi görüşlere göre şekillenir. Bu nedenle, eğitim programları zaman içinde değişebilir ve farklı politik dönemlere bağlı olarak farklı önceliklere sahip olabilirler. Bu bağlamda, dünyada eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla eğitim programlarının ayırt edilebilir politik dönemler geçirdiği görülmektedir. ABD eğitim sisteminde 1957-1967 yılları arası Bilimsel Yapısalcılık dönemi olarak tanımlanmış ve soğuk savaş döneminde bilim ve teknolojinin önem kazandığı bir dönem olarak, matematik ve bilime vurgu yapılmış; 1968-1974 yılları arası Romantik Radikalizm dönemi olarak tanımlanmış, Vietnam Savaşı'na karşı yapılan protestolar ve sivil haklar hareketi gibi sosyal hareketlerin etkisinde gerçekleşmiş; 1975-1989 yılları arası zel Muhafazakarlık dönemi olarak tanımlanmış ve güçlü bir muhafazakar felsefenin ulusal bilince nüfuz ettiği zaman olarak tanımlanmış; 1990-1999 yılları arası Teknolojik İnaşacılık dönemi olarak tanımlanmış ve özel okulların artması gibi öncelikler içermiş; 2000-2009 yılları arası Modern Muhafazakarlık dönemi olarak tanımlanmış ve özellikle No Child Left Behind Yasası aracılığıyla, federal hkmetin kamusal okulların başarısını artırmak için daha fazla müdahale etmesiyle karakterize edilmiş, 2010 yılından sonrası ise Teknolojik İşlevselcilik dönemi olarak tanımlanmış ve

öğrenciler arasında okuryazarlığı teşvik etmenin önündeki zorluklara ve bunun yanı sıra eğitimcilerin elindeki araçların gücünün artmasına vurgu yapılmıştır (Allan, 2019).

Dünyadaki önemli topluluklardan biri olan 27 Avrupa ülkesinden oluşan Avrupa Birliği eğitim politikaları incelendiğinde ise bu 27 ülkenin eğitimde birlik sağlamak amacıyla aynı hedefler çerçevesinde birleştiği görülmektedir. Topluluğun eğitim amaçları arasında farklı eğitim sistemlerinden yararlanarak ve ulusal, bölgesel, yerel eğitimcilerin birbiriyle iletişimlerini arttırarak çok kültürlü ortak yaşam alanı oluşturup aynı değerlerin bilincinde olan Avrupa vatandaşları yetiştirebilmek yer almaktadır (Sağlam, 2009). 1995 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim alanında fırsat eşitliği oluşturmak için Sokrates Programı denilen bir politika uygulanmıştır (Gedikoğlu, 2005). Sokrates programıyla göçmen işçilerin çocukları için de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve bütünleştirmeyi sağlama hedeflerine ulaşma amaçlanmıştır (Karaman, 2002). Bu programın Türk Eğitim Sisteminde ilköğretim programlarını etkilediğinden de söz etmek mümkündür. Avrupa Birliği'ne girmek adına Türk Eğitim Sisteminde 1989 yılında Avrupa Birliği Konseyinin eğitim alanında iş birliği sağlamak için belirlediği beş ana amaca (çok kültürlülüğün oluşturulması, hareketlilik, herkes için eğitim fırsatı, mesleki bilgi ve Dünya'ya açıklık) uygun değişiklikler üzerinde çalışılmıştır (Hesapcioğlu ve Topsakal, 2007). Göçmen işçiler ve bunların eğitim öğretimi, yabancı dil öğretimi düzeyinin arttırılması gibi konsey kararlarına uygun düzenlemeler yapılmıştır (Atabay ve Akın, 1996). Bilgi toplumuna uyum sağlayabilen nesillerin yetiştirilebilmesi için matematiksel beceriler, fen ve teknolojiye yeterlilikler, eleştirel düşünme, sentezleme, soru çözme becerileri gibi yeterlilikleri sağlayan kazanımlar ilköğretim programları hazırlanırken dikkate alınmaya başlanmıştır (Sağlam, 2009). Bu bağlamda dünya üzerinde eğitim politikalarının Türk Eğitim Sistemi üzerinde de etkili olabildiği anlaşılmaktadır.

Türk Eğitim Sistemine, Cumhuriyet dönemi itibarıyla bakıldığında, pek çok soruna çözüm aranmaya çalışıldığı, bu sorunlar için özel yasalar, yönetmelikler çıkarıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, eğitim politikaları, eğitime ayrılan bütçeyi, bu kaynakların dağıtımını, eğitim kurumlarının kuruluş amaçlarını, bu kurumlarda çalışacak personelin seçimini, uygulanacak programların genel çerçevesini belirleyici olup toplumun şekillendirilmesinde önemli biri rol oynamaktadır. Bununla birlikte, Milli Eğitim şuralarında çözülmesi gereken konular gündeme getirilmekte olup

bunlarla ilgili birçok karar alınmış olmasına rağmen çoğunun uygulanamamış olduğu gerçeğini kabul etmek gerekir (Küçükahmet, 1997). Okullar her zaman her derde çare olamamaktadır. Bazı programlar çok iyi düzenlenmiş olsa da uygulanmaları oldukça zordur. Okulların sistemlerinde uygulanacak değişiklik çalışmaları çoğunlukla politik ve yapısal değişim çerçevesinde organize edilir. Eğitim programı politikalarını etkileyen unsurlardan, ekonomi ve politik unsurların etkileri oldukça önem taşımaktadır. Eğitim sistemlerinde değişiklik yapmak ülkelerin ekonomik istikrarları ve politik unsurların etkileriyle paralel şekilde biçimlenmektedir. Bununla birlikte program geliştirici ya da uygulayıcı lider bir öğretmen neyin politik ve ekonomik olduğunu anlamak zorundadır. Çünkü politik baskıların üstesinden gelinmezse eğitimsel mükemmellik aşınmaya uğramaktadır (Gürol ve Bavlı, 2019).

Eğitim sistemi ile devletin politik, ekonomik güçleri arasında görüldüğü gibi güçlü bir ilişki vardır ve devletin ideolojisinin bireylerle topluma aktarılmasında eğitim, etkili ve ciddi bir köprü görevi görmektedir.

2.1.4 Program türleri

Genel olarak öğrencilerin eğitim ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi (Demirel, 2020) ile öğrenme alanının tüm boyutlarını (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) içinde barındıran öğrenilmesi gereken tüm konuların bir listesi olarak (Posner, 1995) tanımlanan eğitim programı üstlendiği görev ve işlevlerine göre farklı gruplara ayrılmıştır. Posner'e (1995) göre eğitim programı türleri (a) Resmi program, (b) Uygulamadaki (işlevsel) program, (c) Örtük program, (d) Göz ardı edilen (ihmal edilen) program, (e) Destekleyici (ekstra) program; Eisner'e (1985) göre eğitim programı türleri, (a) Resmi program, (b) Örtük program, (c) Göz ardı edilen program; Glatthorn'a (2000) göre ise (a) Önerilen program, (b) Yazılı program, (c) Öğretilen program, (d) Desteklenen program (e) Değerlendirilen program, (f) Öğrenilen program, (g) Örtük program olarak sınıflandırılmaktadır. Bu program türleri, eğitim programının farklı yönlerini ve uygulamalarını tanımlamaktadır. Her bir tür, eğitim sisteminin ve öğrenme ortamlarının karmaşıklığını yansıtır ve programların çeşitliliğini gösterir. Posner'e (1995) göre program türlerinin aşağıdaki şekilde açıklanması mümkündür.

Resmi (official) program. Bu program türü, resmi olarak belirlenmiş ve otoriteler tarafından onaylanmış eğitim programlarını ifade eder. Yazılı olarak ülkedeki tüm

okullara gönderilen program türüdür. Merkezi ve yerel yönetimlerin belgelerinde görülmektedir. Program kılavuzunu, ders planlarını, hedefleri eğitim öğretim sırasında kullanılacak araç gereçlerin ne olduğunu ve değerlendirme aşamalarını en ince ayrıntısına kadar içinde barındırılan yazılı programdır (Demirel, 2020). Bu programın amacı, öğretmenlerin programı nasıl uygulayacağına yol göstermek ile yöneticilerin, öğretmenlerin programları uygulamasını gözlemleyebilmesini sağlayarak, onlara rehberlik edebilmeleri için kılavuz olabilmektir.

Uygulamadaki (İşlevsel-operational) program. Bu program türü, resmi programın gerçek uygulamasını yansıtır. Sınıf içinde öğretmenlerin ne öğrettikleri, nasıl öğrettiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini içeren program türüdür. Eğitim ve öğretim sırasında resmi program çerçevesinde fakat uygulama sırasında duruma göre esnetilerek ve güncellenerek uygulanan programlardır (Posner,1995). Kelly'e (2004) göre işlevsel program, öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde deneyimlediği her şey olarak ifade edilebilir.

Örtük (hidden) program. Bu program, resmi programın içeriğinde yer almayan buna rağmen öğrencilerin yaşantılarında etkisi olan ve içeriğinde toplumun değerlerini barındıran programdır. Örtük program öğrencilerin topluma uyum sağlamasında önem taşımaktadır (Demirel, 2020). Jackson'a (1990) göre örtük program, öğrenciler üzerinde resmi ve işlevsel programlara göre daha derin ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır. Bunun sebebi toplumsal normları içinde barındırarak öğrencilerin sosyalleşme ortamlarında da etkili olması olarak gösterilebilir.

İhmal edilen (null) program. Bu program türü, resmi programda yer alması gereken ancak dikkate alınmayan veya ihmal edilen konuları ifade eder. Eisner'a (1985) göre okullar sadece öğrettiklerinden değil öğretmedikleri konulardan da sorumludur. Bu bağlamda ihmal edilen program öğretilmeyen konuları ifade etmektedir. Örneğin antropoloji, psikoloji, hukuk gibi dersler ilkokul ve ortaokul programlarında göz ardı edilebilecek dersler olarak görülmekteyken, coğrafya dersi içinde coğrafyanın alt dallarından biri olan matematik coğrafyadan (coğrafi istatistik, uzaktan algılama vb. konular ve ölçümler sonucu elde edilen sayısal verilerle çalışılmaktadır) söz edilmemesi veya biyoloji dersinde evrim konusuna değinilmemesi göz ardı edilen programlar içinde sayılabilir. Buradan hareketle ihmal edilen (göz ardı edilen) program, isteyerek ya da istenmeden öğretilmeyen konuları kapsayan program türü olarak tanımlanabilir.

Destekleyici Ekstra (extra) program. Bu program türü, resmi programı desteklemek veya tamamlamak amacıyla oluşturulan ek programları ifade eder. Resmi program dışında kalan ders konuları haricinde öğrencilerin ilgilerine yeteneklerine ve özelliklerine göre planlanmış olan, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen program türü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020).

Bahsedilen tüm bu program türleri birbiriyle ilişkili olup her birinin öğretmenler tarafından bilinmesi uygulama sırasında kolaylık sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerinin devreye girmesi söz konusu olmaktadır.

2.2 Öğretim Programı Okuryazarlığı

Bu bölümde öğretim programı okuryazarlığı kavramı, öğretim programı okuryazarlığı yeterlilikleri, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlığı hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1 Öğretim programı okuryazarlığı kavramı

Okuryazarlık kavramı günümüzde sadece yazılı metinleri okuyup yeni metinler oluşturmakla sınırlı kalmayıp; düşünme, soru sorma, değerlendirme gibi aşamaları barındıran bir beceri olarak görülmektedir ve kişilerin amaçlarına ulaşabilmesi için bilgiyi daha verimli bir şekilde kullanması anlamına gelmektedir (Som ve Kurt, 2012). Okuryazarlık okuma-yazma eylemleriyle bağdaştırılmış olsa da günümüzde okuryazarlık becerisini kazanmak için bireyin gerçekleri görüp ifade edebilmesi, çevreyi anlamlandırabilmesi, bilgiyi kullanabilmesi, yeni fikirler üretebilmesi ve bilgiyi davranışa dökebilmesi gibi unsurlara sahip olmayı gerektirmektedir (Önal, 2010). Günümüz gelişmelerinden her kavram gibi etkilenen okuryazarlık kavramının da sayısız türü ortaya çıkmıştır (Farmer, 2019). Bu türlerden bazıları sosyal hayatla ilişkiyken bazıları ise uzmanlık gerektiren alanlarda (medya, çevre, hukuk, sosyal medya, bilim okuryazarlığı vb.) bulunmaktadır. Zaman içerisinde de yeni okuryazarlık türleri alanyazındaki yerini almaktadır (Erdamar, 2010).

Okuryazarlık becerisi eğitim alanında ele alındığında ise öğretmen yeterliliklerinden biri olan öğretim programı okuryazarlığı kavramı karşımıza çıkmaktadır (Bolat, 2017). Bu özel okuryazarlık türü, eğitimde hedeflere ulaşmaya katkıda bulunan bir araç olarak nitelendirilebilir (Süral ve Dedebali, 2021). Öğretim programı okuryazarlığı bilgi ve

beceri boyutlarıyla ele alınabilir bir kavramdır. Bilgi boyutunda programı anlama, uygulama, değerlendirme süreçlerinin bilgisinin bilinmesi, beceri boyutunda ise programın uygulanması, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması becerilerini içermektedir (Akyıldız, 2020). Bu bağlamda programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine sahip olmalarının, öğretmenlerin ve öğretim programlarının başarısını etkilediği görülmektedir.

Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre resmi program ve uygulanan programlar arasında büyük ölçüde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Eğitim programı uzmanları, programları yazarken teori kısmına ağırlık verdiklerinden öğretmenlerin teori ve pratiği birleştirmede zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin programların teorik kısmını iyi anlamaları ve içselleştirmeleri doğru şekilde uygulayabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Nsibande ve Modiba'ya (2012) göre program okuryazarlığı, öğretmenin var olan programı olduğu gibi uygulaması yerine, duruma göre yorumlayarak planlama yapmasıdır. Böylece öğrenci ihtiyaçları ve güncel gelişmeler göz önünde bulundurularak başarının artırılmasına katkı sağlanmış olmaktadır. Kahraman (2020) ise öğretim programı okuryazarlığını, programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme kısımlarını anlama, şartlara uygun olarak üzerlerinde değişiklikler yapabilme bilgi ve becerisi olarak tanımlamıştır. Her iki tanımdan da anlaşılacağı gibi program okuryazarlığı becerisi öncelikli olarak, öğretmenin programı eldeki olanaklara, öğrenci profili ve ihtiyaçlarına göre yorumlayabilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretim programı okuryazarlığı, eğitim ve öğretim planının anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerindeki yeterliliği ifade etmektedir (Akyıldız, 2020). Bu tanımlardan yola çıkarak genel bir ifadeyle, öğretim programı okuryazarlığını, programı oluşturan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme aşamalarının oluşturulurken dayandığı felsefi, tarihi, kültürel ve sosyolojik temelleri anlama, bu aşamalara uygun içerik tasarlayabilme, öğrenci özelliklerine göre programı zenginleştirebilme, günümüz şartlarına göre yorumlayabilme bilgi ve becerilerinin toplamı olarak ifade etmek mümkündür (Bolat, 2021).

2.2.2 Öğretim programı okuryazarlığı boyutları

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim öğretim programlarının özelliklerini bilmesi, bu bilgisini uygulamaya yönelik kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla güncelleyebilmesi ve değerlendirmeler yapabilmesi tüm bu özellikler çerçevesinde kendisine programı rehber edinebilmesi olarak tanımlanmıştır (Keskin ve Korkmaz, 2021). Eğitim sistemlerinde bir dönüşüm söz konusu olduğunda ilk incelenen, güncellenen, eleştirilen ya da değiştirilen genelde eğitim programları olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin programları kendilerine rehber edinebilmeleri için program okuryazarlığı yeterliliklerinin olması önem taşımaktadır. Keskin ve Korkmaz (2021) öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Söz konusu ölçekte program okuryazarlığı yeterliliğini dört boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar (a) programı tanıma, (b) programı hayata geçirme, (c) programı sorgulama ve (d) programa değer verme olarak isimlendirilmiştir. Bu dört boyut, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerini kapsayıcı bir şekilde ölçmek için kullanılmıştır.

2.2.2.1 Programı tanıma

Keskin ve Korkmaz (2021) programı tanıma boyutunda, öğretmenlerin programın felsefesini anlamasından, programda yapılan hataları fark etmesinden, programdaki kazanımların hangi problemlere çözüm için hazırlandığını anlamasından kısaca öğretmenlerin programlarla ilgili ne kadar bilgi sahibi olduklarından bahsetmektedir. Program okuryazarlığı kavramının merkezinde olan fikir, öğretmenlerin uygulayacakları program hakkında bilgi sahibi olmaları, öğretmen ve program arasındaki ilişkinin arttırılmasıdır. Programlar hakkında bilgi sahibi olmadığını düşünen öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır (Doğan ve Semerci, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları programları okumaları, bu programların genel amaçlarının ne olduğunu bilmeleri, kazanımların hangi alanlara ait olduğunu anlamaları, ders kitapları ve programlar arasında uygunluk olup olmadığını fark edebilmeleri gibi özelliklere sahip olmaları programları daha iyi tanımlarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu yeterliliği kazanmaları eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş edebilmelerini kolaylaştırmaktadır. Taba da (1962) programların en doğru şekilde hayata geçirilebilmesi ve uygulanabilmesi için doğru anlaşılması ve bilinmesinin önem taşıdığını söylemektedir. Buradan hareketle

programı tanıma boyutunu program okuryazarlığı yeterliliklerinin merkez unsuru olarak ifade etmek yerinde olacaktır.

2.2.2.2 Programı hayata geçirme

Keskin ve Korkmaz (2021) programı hayata geçirme boyutunda öğretmenlerin, programın güncel bilgiler içerip içermediğini anlamaları, programın derse nasıl rehberlik ettiğini fark edebilmeleri, programları farklı kültürel özelliklerdeki bireylere nasıl yansıttıkları, programı duruma göre esnetebilmeleri gibi yeterliliklere sahip olmalarından bahsetmektedir. Programların uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin gerektiğinde kazanımların yerlerini nasıl değiştirebileceklerini, programları nasıl esnetebileceklerini ve uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara nasıl çözüm üretebilecekleri konularında yeterlilik sahibi olmaları programların doğru ve nitelikli uygulanması açısından oldukça önem taşır. Programlara eğitim öğretim ortamında hayat verenler ve etkili olabilmesini sağlayabilecek olanlar öğretmenlerdir (Fer, 2015). Programlar ne kadar etkili hazırlanmış olursa olsun uygulama konusunda yaşanan yetersizlikler eğitimin istenilen başarıya ulaştırılabilmesi önündeki engellerdendir. Bu bağlamda programların başarılı olabilmesi öğretmenlerin programları uygulama kabiliyetiyle ilgilidir (Arı, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin sahip olması gereken temel özelliklerden biri de program okuryazarlığı yeterliliklerinin bulunmasıdır.

2.2.2.3 Programa değer verme

Korkmaz ve Keskin (2021) programa değer verme boyutunda öğretmenlerin programların yol göstericiliğine ve bilgilendirici olduğuna inanmalarından, program güncellemelerinin ve programları bilmenin mesleki açıdan önemli olduğunu düşünüp düşünmediklerinden bahsetmektedir. Programların önemli olmasının nedenlerini anlayan öğretmenlerin eğitimde arzu edilen başarıyı yakalamaları kaçınılmazdır.

2.2.2.4 Programı sorgulama

Korkmaz ve Keskin (2021) programı sorgulama boyutunda öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında aktif olarak rol almalarıyla ilgili tutumlarından bahsetmektedir. Öğretmenlerin diğer ülkelerde uygulanan programları incelemeleri, farklı ülkelerde uygulanmakta olan programlarla neden başarılı olduklarını sorgulamaları, programlarla ilgili yapılan akademik çalışmaları incelemeleri ve

programı geliştiren ekiplerin kimlerden olduğuyla ilgilenmeleri programı sorgulama boyutunda önem taşıyan yeterliliklerdir.

Yapılan araştırmalarda programların nasıl hazırlandığıyla ilgili bilgilerini yetersiz gören öğretmenlerin olduğu görülmüştür (Aslan ve Gürlen, 2019). Bu durumun azaltılması için öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına daha aktif katılımlarının sağlanması yerinde olacaktır.

2.2.3 Öğretim programı okuryazarlığı yeterlilikleri

Başarılı okulları diğerlerinden ayıran en önemli unsur, nitelikli bir eğitime sahip olmalarıdır. Nitelikli eğitim, bireylerin toplumda fark yaratabilen, gelişmelere ayak uydurabilen öncü kişiler olmalarını sağlaması nedeniyle önem taşımaktadır. Nitelikli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için ise nitelikli öğretmenlerin varlığından söz etmek gerekmektedir. Nitelikli öğretmen, öncelikli olarak alanına hâkim, pedagojik alan bilgisine, öğretim stratejisi ile yöntemleri bilgisine ve program bilgisine sahip olma yeterliliklerini kendinde barındırmaktadır (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Programlar öğretmenlerin kılavuzu niteliğindedir. Programı oluşturan ögelerden hedef, içerik, öğretme süreçleri ve değerlendirme aşamalarını programın amaçlarına uygun şekilde yenileyerek uygulayacak olan kişiler öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin tüm konu, içerik, hedef ve programı oluşturan bütün ögelere hâkim olmaları gerekmektedir (Posner,1995). Bu noktada nitelikli öğretmen özelliklerinden biri de program okuryazarlığı yeterliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Okuryazarlık anlamlandırma becerisini içeren bir kavramdır (Coşkun, Cumaoğlu ve Seçkin, 2013). Öğretmenlerin istenilen hedeflere ulaşabilmeleri için programların içeriğini ve kapsamını anlamlandırabilmeleri oldukça önem taşımaktadır.

Bolat (2017) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlık yeterliliklerini programı oluşturan her bir unsura ait alt başlıklar oluşturarak ortaya koymuştur. Alanyazında bir ilk olduğundan Tablo 2.1’de sıralanan yeterlilikler diğer çalışmalar için yol gösterici niteliği taşımaktadır. Öğretmenler programdan verim alabilmeleri için programı oluşturan unsurlara hâkim olmalıdır. Söz konusu yeterlikler Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1: Öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri.

Hedef
<ul style="list-style-type: none">• Hedef davranışın anlatmak istediğini anlayabilme.• Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme.• Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilme.• Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme.• Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme.• Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilme.• Derse/konu alanına ilişkin uygun dikey hedefler yazabilme.• Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilme.
İçerik
<ul style="list-style-type: none">• Hedefe uygun içerik seçebilme.• İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme.• İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilme.• İçeriğin hedeflerle ilişkili olup olmadığını tespit edebilme.• Hedefe uygun içerik yazabilme.• İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilme.• İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme.• Hedef davranışı kazandıracak içeriğin eksikliklerini tamamlayabilme.
Öğrenme-Öğretme Süreçleri
<ul style="list-style-type: none">• Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilme.• Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilme.• Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilme.• Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme.• Seçilen öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.• Seçilen öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilme.• Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilme.• Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme.
Ölçme ve Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none">• Hedefe uygun ölçme yöntemini seçebilme.• Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilme.• Ölçme araçlarını okuyabilme.• Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilme.• Hedefe uygun soru yazabilme.• Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilme.• Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme

Kaynak: *Bolat (2021, s.19)*

Hedef aşamasında, “öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme”, “hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilme”; içerik aşamasında, “hedefe uygun içerik seçebilme”,

“içeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme”; öğrenme-öğretme süreçleri aşamasında “hedefe uygun öğretim tekniği belirleyebilme”, “öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyali tasarlayabilme”; ölçme değerlendirme aşamasında ise “ölçme araçlarını okuyabilme”, “hedefe uygun soru yazabilme” gibi yeterliliklere sahip olması öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerinde ve dolayısıyla eğitimin niteliğinin artırılmasında oldukça etkili rol oynamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Mesleki Genel Yeterlilikler (2017) incelendiğinde, MEB öğretmen yeterliliklerini mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç kısımda ele almaktadır. Mesleki bilgi ve beceri alanındaki yeterlilikler eğitim programı okuryazarlığı yeterlilikleriyle benzer özellikler göstermektedir. Özellikle programın hedef, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerin, mesleki bilgi ve beceri alanında ele alındığı görülmektedir. Bu noktadaki temel anlayışın nitelikli bir eğitim öğretim süreci hedeflenmesiyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. (Çetinkaya ve Tabak, 2019). Keskin (2020), öğretmenlerin eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını, amaçlarına uygun uygulayabilmelerini, yenilikler çerçevesinde uyarlamalar yapabilmelerini program okuryazarlığı yeterlilikleri olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte bir öğretmenin program okuryazarlığı yeterliliğine sahip olması eğitimin niteliği ve kalitesi açısından önem taşımakta olup, okuryazarlık kavramı dinamik bir yapı içerdiğinden ifade edilen yeterlilikler ihtiyaç dahilinde gelişmekte ve değişebilmektedir. Schroeder ve Curcio (2022), öğretmenlerin öğretim süreçlerini zenginleştirmek için çevrimiçi platformlardan yararlandıklarını belirterek, dersin standart ve hedeflerine uygun kaynağı bulabilmelerinde eleştirel program okuryazarlığı geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

2.3.4 Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı

Öğretmenlerin eğitime dair rollerinden birisi de eğitim öğretime rehberlik edebilmektir. Eğitim programı uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, bahsedilen rehberlik rolü, programları beklenen şekilde işe koşmak için oldukça önem taşımaktadır (Aslan ve Gürten, 2019). Resmi programların başarısı, öğretmenlerin programı uygulayabilme yetenekleriyle paraleldir (Arı, 2010). Posner (1995), program geliştirme uzmanlarınca geliştirilen programları “*resmi program*”, algılandığı şekliyle uyarlanarak uygulayıcılar tarafından yorumlanan programı ise “*uygulanan program*” olarak isimlendirmiştir. Bir programın uygulanmasından beklenen resmi programa en

yakın şekilde sonuç vermesidir. Bu sebeple resmi ve uygulanan program arasındaki farkı azaltmak için öğretmenlerin program okuryazarlığının olması gerekmektedir (Bolat, 2017).

Eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu görevi en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri program okuryazarlık yeterlilikleriyle ilgilidir (Kasapoğlu, 2017). Bir programın başarılı olabilmesi, eğitimde değişen ihtiyaçları karşılayabilecek duyarlılıkta olunmasıyla ilişkilendirilebilir (Gülpek, 2020). Öğretmenlerin iyi bir öğretim program okuryazarı olması değişen bu ihtiyaçlara cevap vermelerini kolaylaştırarak, uyarılama yapmalarına imkân sağlayabilmektedir. Öğretmenler programın bileşenlerine (hedef, içerik, öğrenme süreçleri, ölçme değerlendirme) dair bilgi ve yeterliliğe sahip olduklarında, program okuryazarı öğretmenler olarak isimlendirilirler (Saral, 2019). Programın nasıl anlaşıldığı uygulanma sürecini şekillendireceğinden, öğretmenlerin programların bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları eleştirebilmeleri önem taşımaktadır (Kasapoğlu, 2020). Bu bağlamda, öğretim programı okuryazarlığının bilgi (felsefe, amaç ve kavramlar), beceri (program hazırlama, uygulama, izleme, değerlendirme) ve tutum (destek, ihtiyaçları karşılama) olmak üzere üç önemli bileşeni bulunmaktadır (Yar Yıldırım, 2020). Öğretmenin eğitim programının felsefesi, amacı ve kavramları hakkında bilgi sahibi olması, program hazırlama, uygulama ve değerlendirme konularında beceri sahibi olması ve ayrıca destek, yardım ve ihtiyaçları karşılama konusunda da öğretmenin bir tutumunun olması beklenmektedir. Eğitim programlarının en alt düzeyde bile uygulanması için öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum bileşenlerinde yeterlilik sahibi olmaları gerekmektedir. Bu yeterliliklere sahip olmak demek öğretmenin aynı zamanda program okuryazarı olduğunu ifade etmektedir (Bolat, 2019).

Nitekim öğretmenin eğitim öğretime kılavuzluk etme rolü (Ertürk,1994) düşünüldüğünde günümüzde öğretmenin aynı zamanda iyi bir program okuryazarı olması zorunluluk haline gelmiştir. Tablo 2.1’de sıralanan okuryazarlık özelliklerine sahip olması beklenen öğretmenlerin değişime ve gelişime açık olmaları, eğitim programlarının hedeflenen sonuçlarına ulaşabilmeleri açısından son derece önem taşımaktadır (Akınoğlu ve Doğan, 2012).

2.3.5 Okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlığı

Modern toplumlardaki değişim ve ilerleme, eğitim sistemi içindeki yönetici ve öğretmenlerin donanımları doğrultusunda şekillenmektedir. Eğitimin başarılı olup olmadığı ise uygulanan programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığının göstergesi olan öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Özkan, 2016). Okul yöneticilerinin programın bileşenleri hakkında bilgi sahibi olmaları uygulanacak olan programın hedeflerine ulaşmasında oldukça etkili olmaktadır. Program okuryazarlık bilgisine sahip okul yöneticileri bilgileri çerçevesinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlere kılavuzluk etmektedir. Öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleyerek okullarda seminer, konferans gibi organizasyonlarla bilgilerini öğretmenlerine aktarabilmektedirler (Şişman, 2014). Lider vasıflarına sahip olan yöneticilerin okullardaki varlığı okulun vizyonunun oluşmasında büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin nitelikli olmaları, lider olmaları, programa hâkim olmaları ve bunlarla ilgili etkin rol oynamaları öğretmen ve öğrencilerin okula olan tutumlarını büyük ölçüde olumlu yönde etkilemektedir (Gümüseli, 1996). Bu bağlamda, başarılı öğrencilerin bulunduğu okullarda eğitim programlarının hedefleri gerçekleştirecek düzeyde uygulandığından söz etmek mümkündür.

Öğretmenlerin eğitim programlarını en iyi şekilde uygulamaları ve uyarlamalarında öncülük etmesi beklenen kişiler okul yöneticileridir (Aslan, 2019). Bu bakımdan başarılı eğitim kurumlarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları arasında program okuryazarlığı yeterliliğinin de bulunması beklenmektedir (Çelik, 2000). Program okuryazarlığı, bir eğitim programının amaçları, içeriği, öğrenme hedefleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrenme materyalleri ve öğrenci performansı ile ilgili alanlarda bilgi ve becerilere sahip olmak anlamına gelir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin programları uygularken karşılaşılabilecekleri sorunları çözmelerine yardımcı olabilecek ve programların daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilecek bir rol üstlenirler. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri, programları okulun öğretim hedefleriyle uyumlu hale getirebilir, öğretmenleri programlarda yenilikçi yaklaşımlar kullanmaya teşvik edebilir ve öğrenci performansını değerlendirmek için uygun ölçme ve değerlendirme araçları kullanmalarını sağlayabilirler. Bu durum program okuryazarı olan okul yöneticilerinin liderliği kavramını gündeme getirmektedir.

2.3 Eğitim Programı Liderliği

Bu bölümde program liderliği kavramı, program liderliği boyutları, öğretmenlerin program liderliği, okul yöneticilerinin program liderliği konularında bilgi verilmiştir.

2.3.1 Program liderliği kavramı

Liderlik kavramı, günümüzde insanların ilgisini çeken konu alanlarından biridir. Şişman'a (2014) göre liderlik, önceden belirlenmiş amaçlar ışığında, başka insanları etkileme ve harekete geçirme gücüdür. Eğitimin gerçekleştiği alanlardan biri olan okullarda, eğitim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması, öğrenci başarı ve mutluluğunun sağlanması ancak liderlik anlayışıyla mümkün olabilmektedir. Bu ilişkiden yola çıkıldığında, öğretimsel liderlik kavramı devreye girmektedir. Öğretimsel liderlik, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul personelinin performansını ve öğrenmesini artırmak için öğretim sürecine odaklandığı bir liderlik yaklaşımıdır (Ayık ve Şayir, 2014). Öğretimsel lider, öğretmenlerin sınıfta daha iyi performans göstermesi için gereksinim duydukları kaynakları sağlamak, öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öğretmenlere destek vermek ve okul personelinin sürekli gelişimini teşvik etmek için stratejiler geliştirir (The Wallece Foundation, 2013). Dolayısıyla öğretimsel liderlik öğrenci başarısını artırmak, öğretmenleri desteklemek ve öğrenme ortamını geliştirmek için öğretim sürecinde liderlik etme yaklaşımıdır.

Öğretimsel liderliği, Hallinger ve Murphy (1987) üç alt boyutta incelemişlerdir. Bunlar, okul misyonu tanımlama, olumlu bir öğrenme iklimi yaratma ve okulun öğretim programını yönetme isimlerini almaktadır. Heck, Larsen ve Marcoulides (1990) ise öğretimsel liderliği yönetim, okul iklimi ve öğretimin örgütlenmesi alt boyutlarında incelemiştir. Yönetim, okul yöneticisinin öğretim programını yönetimine ilişkin algılarıyla ilgili değişkenleri temsil ederken; okul iklimi, okul düzeyinde eğitim ortamını iyileştirmeyi amaçlayan öğretimsel liderlik davranışlarını tanımlar. Bununla birlikte, öğretimin örgütlenmesi, okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerin çalışma yapısını yönetmeye yönelik davranışlarını yansıtmaktadır. Öğretimin örgütlenmesi boyutu, öğretim programını koordine etmeyi, uygulamayı, iyileştirme ve değerlendirmeyi içermektedir. Şişman'a (2014) göre ise öğretimsel liderliğin alt boyutlarını okul amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi oluşturmaktadır. Lee ve Dimmock'a (1999) göre öğretimsel liderliği ve yönetimi; (a) hedef belirleme ve planlama, (b) okulun eğitim

programını izlemek, gözden geçirmek ve geliştirmek, (c) okul personelinin izlenmesi, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi, (d) kültür inşası ve (e) kaynakların tahsis edilmesi unsurlarını kapsamaktadır. Öğretimsel liderliğin alt boyutları incelendiğinde, okulun öğretim programını yönetme (Hallinger ve Murphy, 1987), öğretimin örgütlenmesi (Heck vd., 1990) ve eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi (Şişman, 2014) ve okulun eğitim programını izlemek, gözden geçirmek ve geliştirmek (Lee ve Dimmock, 1999) boyutları, bir okul yöneticisinin eğitim programını tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sorumlu olduğu liderlik rolünü işaret etmektedir. Eğitimin faaliyetlerinin aşamalı olarak planlanması, uygulanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi için gerekli süreçlerin oluşturulması, eğitim programı çalışmalarının kapsamı içindedir. Eğitim programı, okulun işlevini bulmaya yönelik bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim programının işleyişinde fırsatların, engellerin tespit edilebilmesi ve bunlara uygun bir yol izlenebilmesi liderlik kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır (Çelik, 2000). Bu bağlamda, program liderliği kavramı ortaya çıkmaktadır.

Program liderliği, bir eğitim programının tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde sorumluluk alan liderlik yaklaşımıdır (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021). Program liderliği, öğrenmeyi ve anlayışı geliştirmek için içerik, öğretim, ölçme ve değerlendirmeyi birbirine bağlamaktır (Sorenson, Goldsmith, Mendez ve Maxwell, 2011). Bu yaklaşım, programın başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için öğretmenlerin ve diğer ilgili paydaşların ortak çalışmasını gerektirir. Sosyo-kültürel ve politik bağlamda, program lideri, eğitimsel içeriği belirleme ve öğretim uygulamalarını planlama sürecinde ilgili paydaşların görüşlerini dikkate alarak karar verir. Bu, eğitim programının, toplumun ihtiyaçlarına ve öğrencilerin gerçek dünya deneyimlerine daha uygun olmasını sağlar (Ylimaki, 2012). Eğitim programı lideri, programı öğretim sürecine uygulayabilen ve ortaya çıkabilecek sorunlara duyarlı kişileri ifade etmektedir (Demir, 2021). Program liderinin dört temel görevini Wiles (2008) şöyle tanımlamaktadır: (a) Program liderleri amaçlanan müfredatı oluşturan okul programlarını tanımlamalıdır; (b) program liderleri planlanan müfredatın uygulanmasının başarısı için iş birliği yapmalıdır; (c) program liderleri programın uygulanması ve yürütülmesi için yol sağlamalıdır; (d) program liderleri eğitim programına yönelik faaliyetleri koordine etmelidir. Bir program liderinin temel görevleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı

olmak için eğitim programının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için programın belirlenmesi ve tasarlanması sürecinde yer alması gerekliliği, programın uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları ele alarak programın amaçlarına ulaşmasında yardımcı olabilecek stratejiler geliştirmesi ve eğitim programının uygulanması sürecinde öğretmenler ile eşgüdümlü çalışması gerekliliği gündeme gelmektedir. Dolayısıyla program liderinin amacı, işlevsel programın maksimize edilmesidir. Bu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına yardımcı olur ve öğrenme sonuçlarının daha iyi olmasına katkıda bulunur. Program liderleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programını planlarken, öğretilmesi ve değerlendirilmesi sırasında doğru yöntemleri kullanarak programı daha etkili hale getirmelidirler (Glatthorn, 1987).

Etkili program liderliği için program liderinin bireye önem verme, öğrenme özgürlüğü sağlama, yaşam kalitesini arttırma, toplumun ana değerlerinde birlik sağlama ve hedeflere doğru ilerleme gibi konularla ilgili düşünmesi ve planlamalar yapması ile okulun parçası olan herkese değer vermesi beklenmektedir (Çelik, 2000). Bununla birlikte, Sorenson vd. (2011), program liderliğinin etkililiği için birbiri ile sıkı ilişkili olan örgütsel üç unsurdan bahsetmektedirler. Bunlardan ilki, program liderinin okullardaki öğretim sürecinin, hiyerarşinin üst kademelerine gevşek bağlı olduğu farkındalığıdır. Bu durum, resmi program ile işlevsel program arasındaki açığı kapatmak için program liderinin sürece diğer paydaşları ikna ederek, katabilmesi yeterliliği doğuracaktır. İkincisi sistem yaklaşımı ile açıkladığı, sınıfın okula ve okulun da içinde bulunduğu topluluğa bağlı olduğu gerçeğidir. Bununla birlikte topluluğu etkileyen hükümet, medya, işletmeler vb. dış paydaşların, sınıfı da etkileyeceğine ilişkin farkındalıktır. Program liderleri, okulun dışındaki bu güçleri dikkate almalıdır. Son olarak, etkili program liderliği için örgüt çalışanları sürece katarak iş birliği içinde olmanın gücüne ilişkin farkındalıktır. Bu farkındalık, iş birlikli çalışma yoluyla çatışmaları çözerek; birlikte yaratıcı süreçler planlamaya olanak tanıyacaktır.

Çoğunlukla başarısız ve başarılı bir okulu birbirinden ayıran en önemli şey eğitim programlarının iyi düzenlenmiş olmasıdır (Wiles, 2016). Bu düzenleme ve güncelliği yakalama yetkinliği eğitim programı liderliği özelliklerindedir. Var olan düzeni devam ettirmekten öte günün getirdiği değişime ayak uydurmak eğitim programı liderliğinin genel yapısını ifade eder. Bu özelliklerden hareketle eğitim programı liderliğinin dinamik olmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür. Program liderliğinin

dinamik tarafını ortaya koyan görevler ise programın tüm paydaşlara göre düzenlenmesi, değişimin planlanması, değişimin yönetilmesi, program geliştirmeyi güçlü kılan araç gereçlerin kullanılmasının sağlanması en önemlisi de örgütün ihtiyaçlarını karşılayacak bir vizyonun oluşturulması olarak sıralanabilir (Barth, 2001). Dolayısıyla, program liderleri, eğitimi politik ve sosyal bir girişim olarak anlamalı ve okulun eğitim amaçlarına hizmet edecek deneyimleri organize etmeli ve değerlendirmelidir. Program liderleri ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda bilgili olmalıdır. Bunun yanı sıra, eğitim programı liderleri değişen politikaları sürekli olarak izlemeli ve tartışmaları takip etmelidirler (Handler, 2010). Program liderliğine atfedilen tüm bu özellikler, program liderliğinin birden fazla boyutta gerçekleştiğini göstermektedir. Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi merkezi bir düzen içinde gerçekleştirildiğinden program liderliği özellikleri, okullarda programların uygulanması yönünde etkili olabilmektedir.

2.3.2 Eğitim programı liderliğinin boyutları

Eğitimin kalitesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması için program liderliği önemli bir rol oynamaktadır. Özdemir ve Sezgin (2002), öğretimsel liderlerin eğitim programlarını değerlendirebilme, programların uygulanışında karşılaşılan güçlükleri çözüme kavuşturup, duruma uygun güncellemeleri yapma yeterliliğine sahip olabilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu bağlamda öğretimsel liderliğin bir alt boyutu olarak program liderliği kavramıyla karşılaşılmaktadır. Program liderliği, programın hedeflerine, felsefesine, politikalarına ve standartlarına uygun planlamalar yapabilme ve uygulama sürecinde bu konuyla ilgili koordinasyonu sağlayabilme yeterlilikleri gerektirmektedir (Akbaş ve Keskin, 2021). Program liderliği, eğitim sisteminin politik, sosyal, ideolojik ve kültürel dinamikleri gibi birçok faktörü içeren çok boyutlu bir süreçtir (Ylimaki, 2012). Program liderleri, eğitim programı geliştirme, öğretim yönetimi, öğretmen eğitimi, program değerlendirme ve politika analizi gibi birçok farklı alanda uzmanlığa sahip olmalıdırlar (Allan, 2019). Program liderleri, eğitim sistemi içindeki tüm paydaşlarla iş birliği yaparak, eğitim sürecinde etkili bir şekilde iletişim kurmalıdırlar. Bu, öğretmenler, öğrenciler, veliler, yerel topluluklar, okul yöneticileri, siyasi liderler ve diğer paydaşları içerebilir (Sorenson vd., 2011). Bununla birlikte program liderleri, eğitim politikalarının ve düzenlemelerinin değişkenliği konusunda sürekli olarak bilgilerini güncellemelidirler.

Böylece, değişen politika ve düzenlemeleri okulun programlarına yansıtılmak için doğru kararlar alabilirler (Barth, 2001). Tüm bu faktörler, program liderliğinin çok yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir ve program liderlerinin eğitim sisteminin birçok farklı bileşenleri ile etkileşim halinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte program liderliğini Bayırlı ve Balcı (2021) üç boyutta incelemiştir. Bunlar; (a) eğitim ortamının yönetimi, (b) öğretim danışmanlığı ve (c) eğitim programı kontrolü isimlerini almaktadır.

2.3.2.1 Eğitim ortamının yönetimi

Eğitim ortamlarının yönetimi boyutunda Bayırlı ve Balcı (2021), program liderlerinin programın amacının ve hedeflerinin okulun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve sürekli güncellenmesi ve geliştirilmesi sorumluluğundan; programların uygulayıcısının öğretmenler olduğu bilincinde olması ve dolayısıyla öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre programı uyarlama, yeniden düzenleme, farklılaştırma konularında yardımcı olma sorumluluğundan; programların uygulanması sürecinde gerekli ortam ve materyalleri sağlama sorumluluğundan ve öğrenci gelişiminin takibi ve değerlendirilmesi sorumluluğundan bahsetmektedir. Program liderleri, değerlendirme verileri ile öğretim tasarımı arasındaki ilişkinin sofistike bir şekilde anlaşıldığını göstermelidir. Program liderliği, her sınıfta temsil edilen çeşitli ihtiyaçları karşılamak için, geniş bir yelpazedeki öğretim varyasyonlarının en iyi tasarım ve uygulama tekniklerine olan ihtiyacı tanıma becerisini gerektirir (Handler, 2010). Program liderlerinin bahsedilen konularda eğitim ortamlarını yönetmesi, okulun başarısı adına önem taşımaktadır. Değişen ve yenilenen öğretim programlarının öğretmenlerce uygulanmasını kolaylaştırma görevi bir okulun yöneticisinin program liderliği rolüyle yakından ilgilidir. Çünkü, programlar sınıf ortamında öğretmenlerce uygulanır ve bu programlar ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun öğretmen tarafından anlaşılammış ise başarılı şekilde uygulanmamaktadır ve amacına ulaşmamaktadır (Marlow ve Minehira,1996). Dolayısıyla, öğrenci öğrenimi verilerini analiz ederek, öğrenme hedeflerine ulaşmak için programları düzenlemek ve iyileştirmek için kararlar alan program liderleri, öğretim sürecini kolaylaştırarak eğitimin kalitesine olumlu bir katkı sağlayacaklardır. Bununla birlikte etkili program liderleri hem değişimi başlatan hem de bireylerin ihtiyaçlarını dikkate alan kişilerdir (Knight ve Holen, 1985). Bu bağlamda, başarılı eğitim ortamı yönetimi yapabilen okul yöneticilerinin etkili program liderleri olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2.2 Öğretim danışmanlığı

Öğretim danışmanlığı boyutunda Bayırlı ve Balcı (2021), program lideri olarak, programların uygulanması sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına olanak tanıma; programın uygulanması sürecinde yapıcı eleştirilerde bulunarak, programın gelişmesine katkıda bulunma sorumluluğundan bahsetmektedir. Hawthorne ve Handerson (2000), yapısal yenilik olarak adlandırdıkları program liderliği boyutunda, öğretim danışmanlığı boyutuna benzer şekilde program liderlerinin sorunları çözümlayebilmeleri, çalışanları cesaretlendirme, destekleme, programları gözden geçirme sorumluluklarından bahsetmişlerdir. Program lideri olarak okul yöneticilerinin öğretim danışmanlığı yaparak, öğretim sürecine katılması okulun etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim, öğretim süreçlerine doğrudan katılan okul yöneticilerinin, okullarının başarılı olduğu söylenmektedir (Summak ve Şahin, 2013). Öğretim danışmanlığı, okulların öğretim programlarının etkili bir şekilde planlamasına ve uygulamasında önemlidir.

2.3.2.3 Eğitim programı kontrolü

Eğitim programının kontrolü boyutunda Bayırlı ve Balcı (2021), program lideri olarak okul yöneticisinin, öğretmenlerin ders planlarının programın genel hedefleri ve öğrenci başarı standartlarıyla uyumlu olmasını sağlama; resmi program ile uygulanan program arasında sağlanan uyumu kontrol etme ve programın uygulanması sürecini takip etme sorumluluğundan bahsetmektedir. Eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin doğru yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin derslerin planlanması, programların ders planlarıyla uyumlu olması için görevlendirmeler yapması gerekmektedir. Eğitim programının düzenli uygulanabilmesi için okul yöneticisi sorumluluk almak zorundadır. Bu bağlamda okullarda başarının sağlanabilmesi okul müdürlerinin eğitim programlarının kontrolünü sağlamadaki yeterlilikleri kritik rol oynamaktadır (Gümüşeli, 2001).

2.3.3 Program lideri öğretmenler

20. yüzyıla gelene kadar programa ilişkin öğretmenlerin rolü, genellikle sınıf içindeki öğretim uygulamalarına dayanmaktaydı (Handler, 2010). Rugg ve Shumaker (1928), program geliştirmede öğretmenlerin katılımına olan ihtiyacı fark etmişler ve öğretmenlerin içerik ve materyalleri düzenlemek için program uzmanlarıyla iş birliği içinde çalışmasını önermişlerdir. 20. yüzyılın ikinci yarısında öğretmen eğitimi önemli ölçüde değişmiş ve öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama süreçlerinde

merkezi bir rol oynamaları gerektiği vurgulanmıştır (Handler, 2010; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Öğretmenlerin, program uygulayıcıları olarak program yeterliliklerine sahip kişiler olmaları beklenmektedir. Program yeterlikleri gelişmiş bir öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı problemlere çözüm üretebilmesi gerekir. Bu bağlamda, program uygulayıcıları olarak öğretmenlerin program liderliği vasıflarının gelişmiş olması önem taşımaktadır (Demir, 2021). Posner'e (1995) göre öğretmenlerin alanlarındaki yeterlilikleri, öğretme kabiliyetleri, öğrencileri tanıyabilme özellikleri, yenilikleri takip edebilmeleri, yeniliklere açık olmaları gibi özellikleri programların başarılı olmasını sağlamaktadır ve bu özelliklerin program liderliğinin boyutlarında vurgulanan bu özellikler ile tutarlı olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenleri program geliştirme sürecine dahil etmek, onlara yukarıdan aşağıya bir ürün teslim etmek yerine, öğretmenlerin takım halinde çalışmasını ve etrafındaki insanların başarılı olmasını sağlayacaktır (İmrol, 2022). Dolayısıyla program liderliği, bir liderin birden fazla lider geliştirmesine yardımcı olabilir. Program liderliği, etrafınızdakileri başarılı olmaları için güçlendirmekle ilgilidir (Weber, 2011). Program liderliği, öğretmenlerin programlarda yaşanan güncelleme ve değişimlerin hazır alıcı ve uygulayıcıları olmalarının ötesinde değişim sürecinde etkili olma ve yönetebilme yönlerini geliştirir (Harris, Jones ve Crick, 2020).

Öğretmenlerin lider olarak ifade edilebilmeleri için yetenekli, danışman, iş gören, geliştirici, yol gösterici, teknoloji konusunda bilgili, öğretim programı geliştiricisi özelliklerini taşımaları gerekmektedir (Gordon, 2011). Bu özellikleri taşıyan öğretmenler programı uygularken program üzerine yaratıcı düşünür, programla ilgili biçimlendirici değerlendirmeler yaparak programla ilgili yenilik önerilerinde bulunabilecek yeterlilikleri gösterirler (İmrol, 2022). Okullarda olumlu bir iklimin sağlanması, okulun vizyon ve misyonunun tanımlanması öğretim programının değerlendirilmesi okul müdürlerinin program liderliği vasıfları arasında yer alırken, programların uygulayıcıları olan öğretmenlere okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek adına daha fazla liderlik görevi düşmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretmenlerin programları uygularken programı anlamış, amaçlarını içselleştirmiş olmaları hedeflere ulaşılmasında etkilidir. Herhangi bir okulun akademik başarısının artması için okul öğretmenlerinin programların uygulanışı hakkında birbirlerinden haberdar olmaları da son derece önem taşır (Demiral, 2009).

Öğretmenler, program liderliği için belirli rolleri üstlenebilirler. Bu bağlamda, öncelikle öğrencilere bilgiyi iletmek için içerik alanları ve yöntemleri hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmalıdırlar. Ayrıca öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme düzeylerine uygun öğretim materyalleri seçme ve kullanma yeteneği de önemlidir. Öğretmenlerin rollerinin program liderliği için bütünleştirici olduğu söylenebilir (Handler, 2010). Bir okulun yaşam organı programdır ve yöneticiler program lideri vasıflarıyla öğretmenlerini yönlendirebilmeli, öğretmenlerde liderlik vasıflarıyla en iyi şekilde programı amaçlarına uygun bir şekilde uygulayabilmelidir (Hall, 1996).

2.3.4 Program lideri okul yöneticileri

Yönetici olarak hizmet etmenin yanı sıra, okul yöneticileri lider olarak da hizmet ederler. Liderler olarak okul yöneticileri, tüm paydaşlara okulun önceliklerini belirlemeye ve belirlenen önceliklere ulaşmak için bir plan oluşturmaya yardımcı olacak fırsatlar sağlarlar (Sorenson vd., 2011). Bu yaklaşım, okulun vizyonunu ve misyonunu belirleme, örgüt çalışanlarıyla önemli ölçüde zaman geçirme ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi liderlik faaliyetlerinde de kendini gösterir (Ferrandino ve Tirozzi, 2004). Program lideri olarak okul yöneticileri, programda bazı olumlu değişiklikler yapmak için bilgi edinme, konu uzmanlığı anlayışını ve etkili sınıf stratejilerini geliştirme görevlerini üstlenirler (Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee, 2011). Bu bağlamda program lideri olarak okul yöneticileri okulun amaçlarını gözeterek ve bu amaçlardan uzaklaşmadan kaynakları en etkili şekilde kullanabilmelidir. Öğretmenlerin sorunlarına çare olabilmeli, yol gösterebilmelidir ve okulu eğitim öğretim odaklı bir yaklaşımla yönetebilmelidir (Şişman, 2014).

Program lideri terimi öğretim lideri olan bir okul yöneticisini de ifade etmektedir (Heng, Heng ve Ratrom, 2017). Eğitim ve öğretimin lideri olarak kabul edilen okul yöneticilerinin uygulamada yönlendirme ve öncülük edebilmesi açısından öğretim programlarıyla ilgili bilgi sahibi olması, programlara hâkim olması ve programlarla ilgili göstermesi gereken rolleri bilmesi gerekir. Bu rollere sahip yöneticilerin programların uygulanmasında eğitim öğretim etkinliklerine rehberlik edebilmeleri daha olasıdır. Yöneticilerin bu rollerini yerine getirebilmesi programlar hakkında geniş bilgiye sahip olabilmeleriyle ilgilidir (Glatthorn,2000). Türk Eğitim Sisteminde eğitim programları çok hızlı bir şekilde değişim göstermektedir.1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunundan günümüze kadar kullanılan programlar, toplumsal

şartlara uygun olarak düzenlenip, geliştirilmiş ve değiştirilmiştir (Demirel, 2020). Bu değişimi yönetebilmek, öğretmenlerin eğitim programında ihtiyaç duyduğu noktalarda yanında olup yol gösterebilmek görevleri, öğretim lideri özelliklerini taşıyan aynı zamanda program lideri okul müdürlerine düşmektedir (Ünal, 2013). Hallinger (2005) program lideri yöneticilerden beklenenlerin programa hâkim olma, programları koordine edebilme, uygulamalara rehberlik etme, denetleme ve değerlendirme olduğunu söylemektedir. Middlewood (2001) program lideri okul yöneticilerinin yeterliliklerini 1.Bütün programa hâkim olmak 2.öğrenme ve öğretme de yüksek standardı garanti etmek 3.uygun bir örgüt kültürü ve çevre geliştirmek 4.öğretmen ve öğrencilere rol model olmak ana başlıklarıyla açıklamıştır. Günümüz eğitim sistemi içinde de MEB (2006)'da TEDP (Temel eğitime destek programı) projesi kapsamında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri kılavuzunda program lideri okul yöneticilerinin yeterliliklerini altı ana başlık çerçevesinde otuz dokuz alt yeterlilikle belirlemiştir. İlgili yeterlilikler Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Program lideri okul yöneticileri için yeterlilikler.

A. Kişisel ve Mesleki değerler-Mesleki gelişim
1.Öğrencilere değer verme, anlama saygı gösterme
2.Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
3.Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
4.Öz değerlendirme yapma
5.Kişisel gelişimi sağlama
6.Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
7.Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
8.Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
B. Öğrenciyi tanıma
1.Gelişim özelliklerini tanıma
2.İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
3.Öğrenciye değer verme
4.Öğrenciye rehberlik etme
C. Öğrenme öğretme süreci
1.Dersi planlama
2.Materyal hazırlama
3.Öğrenme ortamlarını düzenleme

- 4.Ders dışı etkinlik düzenleme
- 5.Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- 6.Zaman yönetimi
- 7.Davranış yönetimi

D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

- 1.Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- 2.Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- 3.Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- 4.Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

E. Okul-Aile Toplum ilişkileri

- 1.Çevreyi tanıma
- 2.Çevre olanaklarından yararlanma
- 3.Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- 4.Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- 5.Aile katılımı ve iş birliği sağlama

F. Program -içerik bilgisi

- 1.Türk milli eğitiminin program bilgisi ve becerisi
- 2.Özel alan öğretim programı bilgisi ve becerisi
- 3.Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme

Kaynak: TEDP, MEB (2006) Ankara

Program liderliği rolünü sergilemek zorunda olan okul müdürleri bilgi akışını sağlamak ve okulun tüm birimleri arasında köprü görevi görmek durumundadır (Guptan, 2010). Okul müdürleri öğretim faaliyetleri ve eğitim programı değişikliklerine yönelik rehberlik rolünü yerine getirmeli ve sonrasında sorumluluğu öğretmenlere de dağıtabilmelidir. Bu anlamda okul yöneticisinin program liderliği özelliğinin doğrudan öğretmenleri etkilediği söylenebilir (Urick ve Bowers, 2014). Tüm bunlardan hareketle program lideri okul yöneticileri;

- Okulların nasıl çalışacağını belirleyen kültürü oluşturmada etkili,
- Okullardaki zamanlamayla ilgili çalışmalarını eğitim programına uygun yürütebilen (Wiles, 2016),
- Eğitim programının uygulanmasında gerektirdiği bütçelendirmeyi başarılı bir şekilde planlayabilen (Wiles, 2016),

- Okulun eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapan (Dilekçi, 2021),
- Eğitim programının etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayan (Murphy ve Hollinger,1992),
- Okulda ekip ruhunu oluşturan, mesleki gelişimi destekleyen, öğretmenlere yol gösterebilen özelliklere sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Program lideri olarak okul yöneticisinin, eğitim programı bilinci liderliği için en önemli unsurdur. Okul yöneticilerinin bu bağlamda program okuryazarı olmaları önemlidir. Yapılan araştırmalar, öğretimi ve program geliştirmeyi destekleyen program liderliği davranışlarının okulun etkili olabilmesinde büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin birincil görevleri eğitim programının ve öğretimin yönetilmesi olmasına rağmen yöneticilerin bu konuda yetersiz oldukları gözlemlenmektedir (Gümüşeli, 2001). Bu yetersizlik okul yöneticilerinin program liderliğiyle ilgili öz yeterlilik algılarının düşük olmasına, bürokratik engellere, programın uygulanması için gerekli zamanın kısıtlılığına, kaynak yetersizliği ve yetişme eksikliği gibi sebeplere bağlanabilir (Gümüşeli,1996). Ancak okulun tüm deneyimlerini kapsayan eğitim programları, lider özelliklere sahip müdürlerce geliştirilebilmektedir. Anlaşılacağı gibi öğrenci başarısını arttırmak ve olumlu okul iklimi geliştirmek için okul müdürlerinin gösterdiği program liderliği davranışları; öğretim süreci, öğretim programı ve program okuryazarlığı ile oldukça yakın bir ilişki içerisinde (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018).

2.4 Okul İklimi

Bu bölümde okul iklimi kavramı ve önemi, okul ikliminin çeşitleri, okul ikliminin boyutları ilgili bilgi verilmiştir.

2.4.1 Okul iklimi kavramı

Türk eğitim sistemi aynı amaçları gerçekleştirmeye yönelik merkezi bir yapı içinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yüzlerce okuldan oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ortak amaç doğrultusunda işlev gösterdiklerinden, standart bir işleyiş olması beklense de her bir okulun kendine özgü ve onları birbirlerinden farklı kılan bir

iklime sahip olduğu gör÷lmektedir (Topcu, 2019). Her okulun çevreyle olan ilişkisinden, başarı durumuna, öğrencilerin okula olan bağlılık durumlarından, okulun kendi hedeflerine ulaşma derecesine kadar kendine has özellikleri vardır. Bu özellikler okulun kendine ait ikliminden kaynaklanmaktadır. Ertekin (1978), okul iklimini çalışanlar tarafından algılanan özellikler bütünü olarak ifade ederken; Hoy (2003) ise okul iklimini okuldaki bireyleri etkileyen ve bu bireylerin algılarına göre şekillenen özellikler olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu (2010), okul iklimini okul içindeki kişilerin ilişkilerinin bir sonucu olarak ifade etmekte ve okul ikliminin bir okulu diğerinden ayıran önemli bir etken olduğunu söylemektedir.

Tableman (2004), okul iklimini okulun iç ve dış çevresinin özelliklerinin toplamı olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda okul ikliminin içsel ve dışsal değişkenlere bağlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Owens'e (1998) göre ise okul iklimini etkileyen bazı öğeler vardır. Bunlar, kültür (normlar, inanç sistemleri vb.), ekoloji (okul binası, binanın tasarımı vb.), örgüt (okuldaki iletişim, karar alma süreçleri vb.) ve çevre (mesleki doyum, moral vb.) olarak sıralamaktadır. Her bir öge okul iklimini oluşturmada oldukça önemli rol oynamaktadır. Okul iklimini oluşturan diğer öğeler okuldaki yönetici tutumları, diğer çalışanların kişisel özellikleri ve okuldaki öğrencilerin nitelikleri olarak ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Okullardaki yöneticilerin davranışları ve tutumlarıyla okul iklimi arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir (Aksu,1994). Okul müdürlerinin kurumlarında açık ve sağlıklı bir ilişkinin kurulabilmesi için öncü olmaları gerekmektedir (Baykal, 2007).

Parker, Grenville ve Flessa (2011) okul iklimini yüksek kalitede yöneticilik, motivasyonu arttırılmış çalışanlar ve öğrenciler topluluğu algısı olarak ifade etmektedirler. Bu bağlamda okul ikliminin bileşenlerinin yönetici, öğretmen, öğrenciler ve veliler olduğu çoğu araştırmacı tarafından kabul görmektedir. Okulların geçmişlerinin, bahsedilen topluluk üyeleri tarafından nasıl içselleştirildiği ile okul hakkındaki duygu ve tutumları okul iklimi kavramını özetlemektedir (Sherblom, Marshall ve Sherblom, 2006).

Okulların belirlenen amaçlara ulaşmaları büyük ölçüde öğretmenlerin çabalarına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2010). Öğretmenlerin okul iklimi algısı birçok örgütsel davranışı etkilemekte ve birçok örgütsel davranıştan etkilenmektedir. Örneğin olumlu okul iklimi algısına sahip öğretmenlerin iş doyumlarının, örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu ve daha özerk hareket ettikleri belirtilmektedir (Paknadel, 1988). İyi motive

olmuş öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları ve daha verimli çalıştıkları keşfedilmiştir (Brooks,1999). Tüm bu olumlu okul iklimi algısı, okulun kültürü, yöneticilerin olumlu tutumları ve liderlik özelliklerinin ön planda olması gibi etkenlerden etkilenmektedir (Metin, 2020). Bu bağlamda olumlu okul iklimi algısının olduğu okullarda akademik açıdan daha başarılı bir atmosfere sahip ortamlara ulaşmak mümkün olmaktadır (Jeagear, 1998).

Okul iklimi, öğretimdeki uygulamaları, öğretmenlerin iletişimlerini, okullarda meydana gelen her şeyi etkilemektedir. Tobias (2000), okul iklimi kavramının önemine dair birçok neden sunmaktadır. Bu nedenler şöyle sıralanabilir: (a) Okul iklimi, öncelikle kurumdaki iletişimi arttırarak güven ortamı hazırlamaktadır. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha iyi iletişim kurmasını ve daha iyi anlaşmalarını sağlayarak eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunmaktadır. (b) Okul iklimi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekte ve yeni fikirlerin doğması için ortam hazırlamaktadır. Bu, öğretmenlerin öğrenmeye açık olmalarını sağlayarak daha iyi bir öğretim deneyimi sunmalarına ve öğrencilerin de daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. (c) Okul iklimi, okullardaki zorlukların çözümünde gerekli olan güdülenme ve motivasyonu sağlamaktadır. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha olumlu bir tutum sergilemelerini ve daha yüksek bir özgüvenle zorluklarla başa çıkmalarını sağlayarak daha başarılı bir eğitim süreci sunmaktadır. Sonuç olarak, okul iklimi kavramı eğitim kurumlarındaki başarıyı arttırmak için son derece önemlidir. Okul iklimi, iletişim, güven, mesleki gelişim, yenilikçilik, motivasyon ve güdülenme gibi unsurları içeren bir ortam sağlayarak eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin okul iklimini yönetmeleri ve geliştirmeleri önemlidir. Bu açıklamalardan yola çıkarak okul iklimi kavramı, bir liderin yönlendirdiği, öğrenci ve öğretmenlerin okul değerlerini nasıl algıladığı ve buna bağlı tutumlarını oluşturan okulun genel atmosferi olarak nitelendirilmektedir (Rapti, 2012).

2.4.2 Okul ikliminin çeşitleri

Okulların birbirinden ayırt edilmesini sağlayan kendilerine özel yapıları bulunmaktadır. Bu bağlamda okul iklimi kavramı okulun bireysel kişiliği olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2000). İklim, kişilerin okula aidiyet duygularını, diğer çalışanlarla olan ilişkilerini, iş doyumlarını, morallerini, başarı ve başarısızlık durumlarını paylaşma düzeylerini ele almaktadır (Taymaz, 2007).

Okulların algılanan iklim türlerinin birbirinden farklı olmasından yola çıkan Halpin ve Croft (1963) okul iklimi kavramının altı farklı iklim türüne ayrıldığını belirlemiştir. Bu iklim türleri, “açık iklim”, “kapalı iklim”, “bağımsız (özerk) iklim”, “kontrollü iklim”, “samimi iklim” ve “babacan iklim” olarak isimlendirilmiştir.

2.4.2.1 Açık iklim

Tüm kurumlarda olması istenilen iklim tipidir. Açık iklim tipinin olduğu okullarda yönetici ve öğretmenler uyum içinde çalışmaktadırlar. Tartışma, rekabet gibi olumsuz duygular en az seviyededir. Çalışanların iş doyumları son derece yüksektir (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991). Bu tür iklim tipinin mevcut olduğu okullarda okul yöneticisinin öğretmenlere rehberlik edici özellikleri ön plandadır ve çalışmalarıyla öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki zorlukların giderilmesi için çaba göstermektedirler (Hoy, 2003). Açık iklim tipine sahip okullarda sevgi, saygı, hoşgörü, özgünlük, açık iletişim ön planda olduğundan eğitime oldukça olumlu etki sağlamaktadır (Hatkaoglu,2020).

2.4.2.2 Kapalı iklim

Kurumlarda görülmesi tercih edilmeyen, başarının ve etkili okul özelliklerinin olmadığı iklim tipidir (Aksu,1994). Kapalı iklimin olduğu okullarda iş doyumunu düşüktür, öğretmenler okulu gereksiz iş yükünün olduğu, müdür baskısının hissedildiği ve işlerin yönetmelikler çerçevesinde yürütüldüğü bir alan olarak algılarlar (Güçlü, Türkoğlu, 2003; Topal, 2002). Bu iklim türünün bulunduğu okullarda okul yönetimi otoriter bir tavır içindedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarsızlık gösterirler ve okul genelinde tüm çalışanların ilgisizlik özelliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu tür iklimi olan okulda samimi olmayan, saygı düzeyi düşük bir iletişimin mevcut olduğu gözlemlenmektedir (Hoy, 2003).

2.4.2.3 Bağımsız (özerk) iklim

Karcıoğlu (1997), bağımsız iklim tipindeki kurumlarda tek yönlü iletişim olduğunu ifade etmiştir. Bağımsız okul ikliminin görüldüğü okullarda açık iklim tipindeki gibi moral, motivasyon oranı yüksektir, fakat bu iklim tipinde küçük baskı grupları görülebilmektedir. Bahsedilen küçük baskı grupları genel uyumun bozulmasına engel teşkil etmemektedir. Bu iklime sahip okullarda öğretmenlerin sosyal ihtiyaçları ön planda tutulmuştur, kurumun her türlü yardımcı hizmetleri öğretmenler için hazır bulundurulur. Yöneticiler ve öğretmenler arasında mesafe bulunmaktadır (Emeksiz,

2003). Öğretmenler arası ilişkiler okul dışında da sürdürülebilir niteliktedir ve birbirlerinin sorunlarına karşı duyarlılık göstermektedirler (Özdemir,2006).

2.4.2.4 Kontrollü iklim

Çalışanlar arasında ilişkinin az olduğu, moral düzeyinin ve yardımlaşmanın düşük düzeyde olduğu, okul müdürünün kuralları çerçevesinde isteksiz görev yapma bilincinin hâkim olduğu iklim tipidir (Akhun, 2000). Bu iklim türünde müdürün anlayış gösterme boyutu düşük, çalışanları kontrol etme boyutu ise yüksektir bu özelliklere sahip iklim tipleri alanyazında kontrollü iklim tipi olarak nitelendirilmektedir. Bu okul ikliminin olduğu atmosferde asıl olan görevleri yerine getirebilmektir. Okul müdürünün koyduğu kurallara sorgusuz bir şekilde uyulmaktadır bu sebeple öğretmenlerin moral ve motivasyon düzeylerinin yeterli olduğu söylenemez (Topçu, 2019). Öğretmenler arasındaki ilişkiler iş arkadaşlığı dışında görülmemektedir (Özdemir, 2006).

2.4.2.5 Samimi iklim

Bu iklim tipinde okul içinde öğretmenlerin motivasyonları yüksektir fakat okulun amaçlarına yönelik çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Yönetici ve öğretmenler arasında arkadaşça ilişkiler mevcuttur (Durmuş,1998). Samimi iklim tipinin görüldüğü okullarda okul müdürünün anlayış düzeyi yüksektir. Çalışanlar olumsuz eleştirilere maruz kalmazlar bu nedenle öğretmenlerin moral ve iş doyumlarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Fakat çalışanların kendini işe verme boyutunda yeterli seviyede olmadıklarını söylemek mümkündür (Özdemir,2006). Bu bağlamda samimi iklim tipinin en belirgin özellikleri samimiyetin fazla olmasından kaynaklı eleştiri düzeyinin düşük olması ve çalışanların kendilerini işe verme ile çalışma kapasitelerinin yeterli olmamasıdır (Peker,1993).

2.4.2.6 Babacan iklim

Babacan iklim türünde öğretmenler arasında iş birliği yoktur. Okul müdürü çalışanlarını destekleyici tavır içindedir, fakat davranış tarzı aynı zamanda kurumda olan her şeyi bilmeye ve kontrol altına almaya yönelik olduğundan öğretmenler ve öğrenciler müdüre karşı daha mesafeli olmayı tercih etmektedirler (Costley ve Todd,1987). Bu okullarda ekip ruhundan söz edilememektedir. Öğretmenler bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışırlar. Okul çalışanlarında moral motivasyon düzeyi son derece düşüktür. Okul müdürü sürekli bir denetleme halinde bulunur,

öğretmenlerin yanından ayrılmaz ve okulda her olan bitene hâkim olmak isterler bu bağlamda bu tip iklim türünün görüldüğü okullarda okul müdürünün kontrol boyutunda yüksek algılandığı söylenebilir (Özdemir, 2006). Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin okulun amaçlarına yönelmeleri ve çalışmaya karşı güdülenmeleri istenilen düzeyde değildir.

2.4.3 Okul ikliminin boyutları

Kurumların sağlıklı okul iklimlerine sahip olmaları durumunda daha iyi öğrenme ortamlarının oluşması, öğretmenlerin iş doyumunu içinde çalışması ve bunlara paralel öğrenci başarısının atması kaçınılmaz sonuçlardır ve etkili okullarda okul iklimi kavramı ön sıralarda gelen önemli bir gösterge olarak tespit edilmiştir (Bakay ve Kalem, 2008).

Okullardaki iklim, okulların akademik başarıları, öğrenci gelişimleri ve öğretmen motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okulların kişiliğini ifade eden okul iklimi kavramının kurumlar üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerinin daha iyi açıklanabilmesi için hangi boyutlar çerçevesinde incelenmesi gerektiğinin ortaya koyulması önem taşımaktadır (Aydın, 2007).

Çalık ve Kurt (2010) kurumlardaki okul ikliminin araştırılabilmesi için okul iklimi ölçeği geliştirme çalışması yapmışlardır. Geliştirdikleri ölçekte, destekleyici öğretmen davranışları (meslektaşlık, moral ve samimiyet vb.), başarı odaklılık (akademik vurgu vb.), güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (Akran ilişkileri vb.) isimli üç önemli boyut belirlemişlerdir.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) ise okul iklimini çalışmalarında müdür davranışları ve öğretmen davranışlarından oluşan altı boyutta incelemişlerdir. Boyutlar; destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları ve serbest öğretmen davranışları olarak isimlendirilmiştir.

Brookover ve arkadaşları (1977), okullardaki iklimi incelerken üç boyut üzerinde durmuşlardır. Boyutlar öğrenci iklimi, öğretmen iklimi ve müdür(yönetici) ikliminden oluşmakta olup, iklimi oluşturan bileşenleri ayrıntılı bir şekilde ölçmeyi hedeflemiştir.

Ertekin (1978) çalışmasında bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler adı altında üç boyut oluşturmuştur. Bireysel özellikler boyutunda arkadaşlık ilişkileri, güven, saygınlık, duyarlılık gibi duygular, Örgütsel özelliklerde kurumun yapısı, amaçları,

politikası, çevresel özellikler de ise, çalışma koşulları, destekleyici ya da sınırlayıcı çevre koşulları üzerinde durulmuştur.

Özetle, okullardaki iklimi ortaya koymaya yönelik pek çok çalışmada farklı alt boyutlara yer verilmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan okul iklimi ölçeğini ise Özdere (2017), Hoy, Smith ve Sweetlan 'ın (2002) geliştirdiği ölçeği Türkçeye uyarlayarak toplam dört boyutta incelemiştir. Bu boyutlar (a) meslektaş liderliği, (b) profesyonel öğretmen davranışı, (c) başarı baskısı (d) kurumun savunmasızlığı isimlerini almaktadır.

2.4.3.1 Meslektaş liderliği

Okul müdürlerinin hizmet eden liderlik anlayışı içinde olduğu, okul öğretmenlerinin motivasyonlarının yüksek birbirleriyle ilişkilerinin açık ve kaliteli olduğu, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verilen, olumlu bir okul ikliminden söz edilebilen okullarda, öğrencilerin akademik başarılarının yüksek ve okula bağlılıklarının, derse katılım oranlarının artış gösterdiği ve kendi aralarında kaynaşmayı sağlamış oldukları gözlemlenmektedir (Roberts ve Heroman, 1993). Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimini olumlu algılamalarında okul yönetiminin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Özdere (2017) bu boyutta özellikle okul yöneticilerinin öğretmenlere eşit davranması, yöneticilerin iletişime açık ve ulaşılabilir olması, öğretmen önerilerini dikkate alıp değerlendirebilmeleri ve okulun belirli performans standartlarını koruyabiliyor olmasının öğretmenlerce nasıl algılandığından bahsetmektedir. Okul ikliminde okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması için çalışmalar yapılması bu çalışmaların değerlendirilebilmesi, okulun standartlarının yükseltilebilmesi için öğretmenlerin desteklenmesi okul müdürlerinin görevleri arasındadır. Bu özelliklerin öğretmenler tarafından olumlu algılanmasının meslektaş liderliği boyutunun okul müdürleri tarafından yerine getirildiğini düşündürdüğünü söylemek mümkündür. Böyle okullarda öğretmenler kendilerine eşit davranıldığını, desteklendiklerini önerilerinin dikkate alındığını gördüklerinde moral ve motivasyonları artacak, iş doyumunu yaşamaları kaçınılmaz olacak ve başarı odaklı eğitimi mümkün kılacaklardır (Hoy ve Miskel, 2010).

2.4.3.2 Profesyonel öğretmen davranışı

Öğretmenlerin okullarına sevecek gidip gelmeleri, birbirleriyle olan iletişimlerinin olumlu olması öğretmenlerin performanslarına pozitif yönde etki etmektedir.

Öğretmenlerin buldukları ortamda mutlu olmaları eğitim öğretim etkinliklerinin de istenilen düzeyde olmasını sağlamaktadır (İncekara, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin buldukları okulun ortamına yönelik olan algıları önem taşımaktadır. Özde (2017) profesyonel öğretmen davranışı boyutunda öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri, eğitim faaliyetlerini geliştirmek için istekli olmaları ve öğretmenlerin birbirlerine desteğe hazır olmaları gibi durumlarının nasıl algılandığından bahsetmektedir. Öğretmenler gündelik yaşamlarının büyük bölümünü okullarda geçirmektedirler. Dolayısıyla okuldaki diğer öğretmenlerle olan iletişimleri iş motivasyonları açısından son derece önem taşımaktadır. Öğretmenlerin karşılıklı sevgi, saygı temelli ilişkiler içinde olabilmeleri bir birey olarak kabul görmeleri, fikirlerinin dinlenmesi, emeklerinin takdir edilmesi, arkadaşça ilişkilerin güven temelleri üzerine oturmuş olması iş yaşamında daha motive olabilmelerinin vazgeçilmez unsurlarındandır (Preble ve Taylor,2008). Bu bağlamda bu boyutta algılanan özelliklerin yüksek seviyede olması olumlu okul ikliminin varlığını ortaya koymaktadır.

2.4.3.3 Başarı baskısı

Özde (2017) başarı baskısı boyutunda öğretmenlerin, okuldaki başarıların takdir edilmesi, öğrencilerin kendileri için belirlenen hedeflere ulaşabilir olmaları, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin diğerleri tarafından saygı görmesi ve öğrencilerin başarılarını arttırmak için çalışmaya hevesli olmaları üzerinden okul iklimi algılarını ortaya koymaktadır. Olumlu okul iklimi öğrenciler genelinde de önemli görülmektedir. Öğrencilerin olumlu algıladıkları okul iklimi, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırırken başarılarını yükseltmekte bu durum ise öğretmenler üzerinde olumlu etki yaparak öğretmenlerin iş doyumunu yaşamalarını sağlamaktadır (Macneil, Prater ve Bucsh, 2009). Öğrencilerin başarılı olduğu okullarda okula aidiyet duygusunun yüksek algılandığını söylemek mümkündür (Covell,2010). Bu durum öğretmenlerde olduğu gibi öğrenciler için de geçerlidir. Olumlu okul ikliminde akademik başarının istenilen düzeyde olduğu bu durumun öğretmen iş motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği, sağlıksız bir okul ikliminde ise akademik başarıyla birlikte çalışanların iş motivasyonlarının da düştüğü görülmektedir (Çalık ve Kurt,2010). Bu bağlamda başarı baskısı boyutunun maddelerinin olumlu algılanmasının okul iklimi üzerinde pozitif bir etkisi olacağından bahsedilebilmektedir.

2.4.3.4 Kurumun savunmasızlığı

Özdere (2017) bu boyutta öğretmenlerin üzerinde toplum baskısı hissetmeleri, okul idaresinin öğretmenlerini korumakta zorlanmaları ve dışarıdan gelebilecek baskılara karşı okulun açık hedef olmasından bahsetmektedir. Okullarda eğitim öğretim faaliyetleri güvenli hissedilen ortamlarda istenilen seviyede gerçekleştirilebilir bu bakımdan öğretmenlerin kendilerini kurumlarında güvende hissediyor olmaları oldukça önemlidir. Olumlu okul ikliminde çalışanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissedebilmeleri okulun gelişimi açısından önemlidir. Okulun başarısı ve algılanan iklimin olumlu olması okul güvenliği ile ters orantılıdır. Bireylerin güvenlik ihtiyacı tıpkı fizyolojik ihtiyaçlar gibi temel insan ihtiyaçları arasındadır (Howard, Howell ve Brainard,1987). Dolayısıyla çalışılan kurumlarda da bu ihtiyacın karşılanması diğer tüm dinamikleri (iş motivasyonu, akademik başarı, okul iklimi vb.) etkilemektedir. Bu bağlamda kurumun savunmasızlığı boyutunun olumlu algılanması okul ikliminin olumsuz algılandığı sonucunu doğuracaktır.

2.5 İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, eğitim programı liderliği, program okuryazarlığı ve okul iklimi konularında yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Eğitim programı liderliği konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmalar

Alanyazında genel olarak, program liderliğine yönelik çalışmaların, öğretim liderliğinin bir alt boyutu olarak ele alındığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda büyük oranda nicel araştırma yöntemlerinin (Aksoy ve Işık, 2008; Kiraz, 2022; Sezer, 2018; Ünal ve Çelik, 2013) kullanıldığı dikkati çekse de hem nitel hem nicel araştırmaların bir arada olduğu (Bayırlı, 2021) ve sadece nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar da (DeMatthews, 2014; Lee ve Dimmack,1999) görülmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalardan program liderliğini öğretimsel liderliğin alt boyutlarından biri olarak inceleyen Aksoy ve Işık (2008), kıdem ve branşa göre liderlik rolünün gerçekleştirilmesinin anlamlı bir fark ortaya koyduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerini yerine getirme düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklı çıktığı görülmüştür. Bu durumun 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha sorgulayıcı olmasıyla ilgili olabileceğini düşünmüşlerdir. Elde edilen bulgularda

branşa göre ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Demiral (2009), Eskişehir ilinin merkez ilkokullarının tümünü kapsayan araştırmasında 81 okul müdürü ve 520 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre resmi ilkokul müdürleri genel olarak program liderliği davranışlarını yerine getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını göstermede yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal ve Çelik (2013), eğitim programı liderliğini öğretimsel liderliğin alt boyutu olarak incelemiş, program liderliğinin örgütsel vatandaşlığa etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda program liderliğinin örgütsel vatandaşlığa etkisi olmadığını bulmuşlardır.

Sezer (2018) çalışmasında, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerini, kendi geliştirdiği 53 madde ve 5 boyuttan oluşan ölçekle ortaya koymuş, araştırma sonucunda, müdürlerin eğitimsel liderlik tutumlarının öğretmenlerin mesleğe olan bağlılığını arttırdığına yönelik bulgular elde etmiştir.

Bayırlı'nın (2021) yaptığı çalışmada, okullardaki yöneticilerin eğitim programı liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkinin hem nitel hem nicel yöntemlerle ortaya koyulabilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında Ankara'daki 388 öğretmen nicel kısımda, 20 öğretmen ise nitel kısımda araştırmaya katkı sağlamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışlarını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Branşa göre İngilizce öğretmenleri eğitim ortamının yönetimi boyutundaki yeterlilikler konusunda okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını sergilediklerini düşünmekteyken, sosyal ve kültür öğretmenlerinin öğretim danışmanlığı boyutunda okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını gösterebildiklerini düşündüklerini görülmüştür. Okul müdürlerinin sahip oldukları program liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde pozitif yönde yüksek düzeyde etki ettiği görülmüştür.

Kiraz (2022), Türkiye'nin tüm bölgelerinden farklı okul türlerinde çalışan 252 öğretmenle yaptığı araştırmada, öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliğini belirlemeyi amaçlamış, cinsiyetlere göre bu liderlik yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını düşük düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde öğrenmeyi teşvik etmeye yönelik davranışları en çok, en az ise öğretimi denetleme ve değerlendirmeye yönelik davranışları sergiledikleri görülmüştür. Cinsiyete göre ise erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını göstermeye yönelik davranışlarını kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucu elde edilmiştir.

Akbaş, Duman ve Keskin (2020), araştırmalarının başında program liderliğinin iki alt boyutu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar toplumsal duyarlılık ve sosyal sorumluluk yeterliliği ve çağın sunduğu fırsatlara yönelik farkındalık ve yararlanma yeterliliği olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın ilerletilmesinden sonra boyutların sayısı dört olmuş ve currere yöntemi, sosyal sorumluluk, çağın sunduğu fırsatlar ve son olarak tasarıma dayalı anlamlandırma isimlerini almıştır.

2.5.1 Eğitim programı liderliği konusunda yurtdışında yapılmış çalışmalar

Hall (1996) çalışmasında, program tarihçesi, program felsefesi, program oluşturma, program geliştirme, program değerlendirme ve programın genel yapısı boyutlarıyla bir ölçme aracı geliştirerek Kuzey Dakota'daki ilköğretim müdürlerinin program liderliğine verdikleri önemin, öğretmenlerin algısına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin kilit lider rolünde olduğu, bunun yanında müdür yardımcıları dahil olmak üzere liderlik rolünü üstlenen pek çok insan olduğu ortaya çıkmıştır. Okullardaki akademik kalitenin program liderliği vasıflarını gösteren okul yöneticileri dışında okullardaki diğer çalışanların da program liderliği vasıflarıyla gerçekleştiği algısının hâkim olduğu sonucuna varılmıştır.

Lee ve Dimmock (1999), Hong Kong'a ait bir araştırma yapmışlardır. Çalışmalarında akademik açıdan etkili iki ortaokulda programa karar verme sürecini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda okullardan birinde okul müdürlerinin program izleme ve yenilik konusunda önemli rolleri olmadığını fakat diğer okulda öğretmen ve öğrencilerin akademik mükemmeliyetçilik arayışları nedeniyle program izleme ve yenilik konusunda daha etkili olduğunu ortaya koymaktadırlar. Her iki okulda da akademik başarı önem taşımaktayken bir okuldaki akademik mükemmeliyetçilik arayışı sebebiyle öğretmenler üzerinde daha fazla baskı yaratılmakta ve okul

müdürlerinin yenilik ve program izleme rollerinin daha fazla önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yang (2001), yöneticilerin program liderliğini etkileyen faktörleri ve dokuz yaş programı konusunda program liderliğini nasıl geliştirebilirler sorusunun yanıtını arayan çalışmada nitel yöntemlerden görüşme, gözlem yollarını seçerek veri toplamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler, okul, toplum ve yöneticinin kendisi gibi etmenlerin program liderliğini etkilediğine ulaşılmıştır. Araştırmaya göre yöneticinin idealist tutumu ve iş motivasyonu program liderliği özelliklerini uygulamasında etkili olmakta kendisiyle ilgili tutumunun program liderliği düzeyi üzerinde pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin kıdem durumunun da program liderliği düzeyini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Daha kıdemli öğretmenlerin okul yöneticilerini program liderliği özelliklerini yerine getirmede daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okulların fiziki ortamlarının okul yöneticilerinin program liderliği özelliklerini yerine getirmede pozitif yönde etkili olduğu fiziki yeterlilikler arttıkça program liderliği özelliklerinin daha belirginleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

DeMatthews (2014), liderlik varsayımlarını kalite yönetimi teknikleriyle bir arada harmanlayan bir program liderliği yaklaşımı ortaya koymak için yaptığı çalışmada, müdürlerin program yenilemedeki adımları gerçekleştirebilmeleri için öğretimsel ve sosyal adalet liderliği teorilerinin boyutlarını düşünmesini ve uygulamaları gerektiği sonucuna varmaktadır.

2.5.3 Program okuryazarlığı konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmalar

Alanyazında yeni bir kavram olan program okuryazarlığı üzerine çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır.

Bolat (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının program okuryazarlığını ölçmeye yarayan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek 29 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “okuma” ve “yazma” olarak isimlendirilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları okuma alt boyutunda 0,888 olarak, yazma boyutunda ise 0,907 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Süral ve Dedebali (2018) nicel çalışmalarında öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmayı Pamukkale ve Sinop

Üniversitesinde eğitim görmeye devam eden son sınıf öğrencisi 890 öğretmen adayı üzerinden veri toplayarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda Pamukkale üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin, Sinop Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak ise öğretmen adaylarının program okuryazarlığı bilgisine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Erdem ve Eğmir (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında bir devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan 210 öğretmen adayından veri toplamışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğe göre okuma alt boyutunda yazma alt boyutuna göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2019) çalışmasında ilk ve ortaokul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre program okuryazarlığı algılarını analiz etmeyi amaçlayarak Şanlıurfa ve Adıyaman'da devlet ilk ve ortaokullarında görev yapan 2044 okul yöneticisine ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığı algılarının orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Çetinkaya ve Tabak (2019) çalışmalarında Ordu üniversitesinde eğitim gören öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre yazma alt boyutu okuma alt boyutuna göre daha az seviyede çıkmıştır. Son sınıf öğrencilerinin okuryazarlık düzeylerinin, 3. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumu son sınıfta alınan öğretmenlik uygulaması dersiyle ilişkilendirmişlerdir.

Kasapoğlu (2020) çalışmasında, öğretmenlerin program okuryazarlığına olan algılarını ölçen bir ölçme aracı tasarlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Afyonkarahisar'daki devlet ortaokullarında görev yapan 240 öğretmen veri oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" nin geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır.

Gülpek (2020) beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeylerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, Uludağ üniversitesinde okuyan 106 öğretmen adayı ve Bursa ilinde çalışan devlet okullarında 128 beden eğitimi ve spor öğretmeninden veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program

okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki program okuryazarlığı düzeylerinde ise bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Keskin ve Korkmaz (2021) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Hazırlanan ölçek Ankara ilinin geneline uygulanmıştır. 25 ilçeden öğretmen sayısı 200'ün üstünde olanlar seçilmiş ve 14 ilçede uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın sonucunda programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme boyutlarından oluşan 38 maddelik ölçek geliştirilmiştir.

Yar Yıldırım (2021) çalışmasında, öğretmenlerin eğitime olan inanç ve idealizmiyle program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. 480 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ölçeği, öğretmenlerin eğitime inançları ölçeği ve idealist öğretmen ölçekleriyle toplanmıştır. Öğretmen idealizminin program okuryazarlığı üzerinde eğitime olan inançlarının aracı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeyleri idealizmin program okuryazarlığına olan etkisine aracılık etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve eğitime olan inançları arasında pozitif orta derecede anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin idealist tutumlarıyla öğretmen okuryazarlığı boyutları arasında da pozitif anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Söğümlü (2022) çalışmasında program okuryazarlığı ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeliyle çalışılan araştırmanın örneklemini 200 ortaokul Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Program okuryazarlığı ölçeği ve öğretmen performans değerlendirme ölçekleriyle elde edilen verilerin analizleri sonucunda program okuryazarlığı ve öğretmen performansı arasında kapsamlı ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Söğümlü (2022), öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi yükseldikçe, performanslarının da arttığını belirtmektedir. Dolayısıyla, program okuryazarlığı becerisinin uygulamaya öğretmen performansı olarak yansıdığı söylenebilir. Öğretmen performansı ile okul iklimi arasında da olumlu bir ilişki olduğu söylenmektedir (Dilbaz Sayın, 2017). Bu durum öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisinin okul iklimine olumlu etkisi olmasını açıklamaktadır.

Kuloğlu ve Tutuş (2022) alışmalarında İngilizce retmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada yöntem olarak karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın rneklemini 198 İngilizce retmeni oluşturmuştur. Çalışmanın nicel kısmı için program okuryazarlığı leği kullanılırken, nitel kısım için ise görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların program okuryazarlığı konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüklerine ulaşılmıştır. Bu sonuca karşılık nitel kısım verileri işığında programları uygulamada retmenlerin sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. retmenler programı uygularken fazla yoğun olan programların zamanlama ve hedeflere ulaşmada sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Programın okullarda tamamlayıcı faaliyetlerle yeterince desteklenememesi, programlara yönelik kaynak kitap azlığı, ders kitaplarının yetersizliği, dinleme etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli teknik donanımın yetersizliği belirtilen sorunlar arasında görülmüştür.

ner (2023) alışmasında ilkokul İngilizce retmenlerinin program okuryazarlık becerilerini resmi ve işlevsel program bağlamında incelemiştir. Araştırmada ilkokul İngilizce retmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve retmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin program uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Karma yöntemle yapılan çalışmanın nicel verilerinin sonuçlarına göre ilkokul İngilizce retmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur ve retmenlerin okuma alt boyutunda yazma alt boyutuna göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada nitel verilerin değerlendirme sonuçlarına göre ise program okuryazarlığı düzeyi yüksek olan retmenlerin program uyumluluğu düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

2.5.4 Program okuryazarlığı konusunda yurtdışında yapılmış alışmalar

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde okuryazarlık türlerine ilişkin pek çok çalışma olduğu görülmekle birlikte okuryazarlık türlerinden biri olan program okuryazarlığı konusunda yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Jadhavve Patankar (2013) “Unraveling the Role of Curriculum in Teacher Decision Making” isimli çalışmalarında programı çerçevelemenin, programı geliştirme sürecini değerlendirebilmenin, ders kitaplarının hazırlanmasında etkin olabilmenin retmen gelişimindeki etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Programların retmenler ve

öğrenciler arasında arabuluculuk etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimlerinde program geliştirme uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin program geliştirme işlemlerinde planlayıcı, destekleyici, yönetici ve değerlendirici olabilmeleri beklenmektedir. Bu özelliklerin ise program okuryazarlığı yeterlilikleri olan öğretmenlerde mevcut olduğu sonucuna varılmıştır.

Siuty, Leko ve Knacksted (2018) çalışmalarında 11 ortaokul öğretmenin okuma öğretimiyle ilgili kararlarında programın etkisini incelemişlerdir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile ilgili yeterliliklerini ne derece kullandıklarını yıl boyu yapılan gözlem ve görüşmelerle ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularında program okuryazarlığı yeterliliklerini kullanan öğretmenlerin ders esnasında işleyişle ilgili kararlar verebilmelerinin daha kolay olduğunu ortaya koymuşlardır.

Steiner, Magee, Jensen ve Button (2018) Learning First (Kendini eğitime adanmış politika danışmanları ve öğretmenlerden oluşan küresel bir organizasyon) ve Johns Hopkins Institute For Education Policy (Amerika’da eğitimde mükemmelle ulaşmak için amacıyla politikacılar, eyalet, bölge ve okul liderleriyle birlikte çalışan topluluk) arası iş birliğiyle hazırlanan proje raporlarında, eğitimde programın öneminin altı çizilmekte ve kaliteli, etkili bir programın olmasının öğrenci başarısı içinde önemli olduğundan bahsedilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında ve okullarda program okuryazarlığına yönelik ders kitaplarının kullanılması çalışmada bir öneri olarak sunulmuştur.

Schroeder ve Curcio (2022) “Critiquing, Curating, and Adapting: Cultivating 21st-Century Critical Curriculum Literacy With Teacher Candidates” isimli çalışmalarında 44 öğretmen adayının ders planlarını desteklemek için hangi internet sitelerini kullandıklarını araştırmışlardır. Çalışmalarında yöntem olarak karşılıklı vaka incelemesi yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda programı desteklemek için tasarlanan internet sitelerinden yararlanmanın öğretmenlere zaman kazandırdığını görmüşlerdir. 21.yy’da bu gibi internet sitelerinin eleştirel program okuryazarlığının gelişiminde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Taghipoor, Omran ve Baltork (2022) çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlıklarına öğretim yönelimlerinin aracılık rolünü ortaya koymaya

çalışmışlardır. Öğretmenlerin derse hazırlıkları, eğitim faaliyetlerini planlamaları, öğrenci değerlendirmeleri, ders dışı etkinlikleri planlamaları, etkili liderlik özellikleri, sevilen, disiplinli ve motive edici karaktere sahip olmaları, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almaları gibi özelliklerin tümü öğretime olan yönelimleriyle ilgilidir. Program okuryazarlığı ise resmi eğitim programını anlama ve analiz etme süreçlerini içerir. Bu bağlamda programların öğrenmeyi öğretebilmek için yansıtılabilmesinin program okuryazarlığıyla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5.5 Okul iklimi konusunda yurtiçinde yapılmış çalışmalar

Alanyazında okul iklimi kavramıyla ilgili çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamış olup, günümüzde ülkemizde de pek çok çalışmaya konu olmaktadır.

Çalık ve Kurt (2010), ilköğretimin 6,7 ve 8.sınıflarında eğitim gören 482 kişilik öğrenci gurubuyla çalışarak “Okul İklimi Ölçeğini” geliştirmeyi amaçlamışlardır. Alanyazında okul iklimi ile ilgili ölçekler geliştirilirken yönetici ve öğretmen görüşlerinin alındığı, öğrencilerin fikirlerine başvurulmadığı yönünde bir tespit yaptıklarından dolayı örneklem grubunu öğrencilerden oluşturmuşlardır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç önemli faktörü (başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı, olumlu akran etkileşimi) güvenilir şekilde ölçebildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ayık ve Şayir (2014) araştırmalarında öğretmenlerin öğretimsel liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Erzurum'da bulunan devlet okullarında çalışan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği ve örgüt iklimi ölçeği ile toplanan verilerin analizleri sonucunda okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin okul iklimini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Bahçetepe ve Giorgetti (2015), 8.sınıf öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi ve başarı durumları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışma için 1054 öğrenciden veri toplanmıştır ve öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin olumlu olmasının, başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Şenal ve Buluç (2016), Adapazarı ilçesinde 21 ilköğretim okulunda görev yapan 400 öğretmenle çalışarak ilkokulların okul iklimlerine göre etkililiklerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda okul ikliminin okulun etkililiğini yordadığına ulaşılmıştır.

Akyol, Vural ve Gündoğdu (2017) çalışmalarında öğrencilerin okul atmosferi ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine olan algılarını incelemiştir. Çalışmada 80 öğretmen ve 265 4. Sınıf öğrencisinin algıları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerden veriler okul iklimi ölçeği, okul atmosferi ölçeği ve okula aidiyet ölçeği ile öğretmenlerden ise, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar ışığında okulların sosyoekonomik düzeyleri arttığında okul iklimi ve algılanan liderlik becerilerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Metin (2020) Karaman ilindeki okullarda görev yapan kadın yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin okul iklimine etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışma sonunda okul iklimi ile liderlik stilleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre kadın okul yöneticileri otokratik ve serbest bırakıcı liderlik davranışları göstermektedirler. Çalışmada bu liderlik stillerini gösteren yöneticilerin görev yaptıkları okullarda okul ikliminin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Bakkal ve Radmard (2020) çalışmalarında okul müdürlerinin eğitimsel liderlik yeterlilikleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 352 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda eğitimsel liderliğin okul iklimini ve öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin okullarını yönetirken eğitimsel liderlik özelliklerini kullanabilmelerinin öğretmenlerin okul iklimi algılarını arttırdığı söylenebilir.

Keçeli (2022). “İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki” isimli çalışmada İstanbul Zeytinburnu ilçesinde ilkokullarda görev yapan 239 öğretmenden veri toplamıştır. Çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algısının örgütsel mutluluk düzeyinin yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5.6 Okul iklimi konusunda yurtdışında yapılmış çalışmalar

Gardiner (1991), araştırmasında bir lisenin okul iklimini ele almıştır. Çalışmasında okulda algılanan iki tür iklim olduğunu tespit etmiştir (Yöneticiler ve öğretmenler tarafından algılanan iklim). Araştırmanın sonucunda okulda olumlu bir iklim olduğunu çalışanların birlikte çalışmaktan mutlu olduğunu ortaya koymuştur.

Owens'ın (1998), okul iklimine yönelik çalışmalarından biri Amerika'daki okullarda uygulanan, "Örgütsel İklim Betimleme Anket"dir. 64 soru ve 8 boyuttan oluşan araçla okul ikliminin etkilerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir.

Jeagear (1998), çalışmasında öğretmen ve yönetici ilişkilerinin okul iklimine etkisini ele almıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin öğretmenlere olan olumlu tutumlarının okul iklimine de olumlu yansıdığına, olumsuz tutumlarının ise okul ikliminin olumsuz olmasını sağladığına varılmıştır.

Loukas, Roalson ve Herrera (2010), çalışmalarını Texas'ta 6. ve 7. Sınıf düzeyinde bulunan 476 öğrenciyle bir yıl arayla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı okula bağlılık, olumsuz aile ilişkileri gibi etkenlerin ve ergenlik dönemi sorunlarının okul iklimiyle ilişkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmada hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre olumlu okul iklimine sahip okullarda ergenlik döneminde yaşanan sorunlarda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ross ve Cozzens (2016), çalışmalarında temel liderlik yeterliliklerine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerin okul iklimini olumlu algıladıklarını söylemektedir. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada 314 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 13 temel liderlik yeterliliğini ölçmeyi sağlayan "Liderlik Davranışı Envanteri" uygulanan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Moldobolotova (2022) araştırmasında Bişkek şehir merkezinde çalışan 367 öğretmenden veri toplamıştır. Toplanan verilerle öğretmenlerin okul iklimi konusundaki görüşleri ve bu görüşlerin yaş, cinsiyet, okul türü gibi değişkenlere göre karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler okul yöneticilerinin destekleyici davranışlarını en az, emredici davranışlarını ise en fazla sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler kendilerinin ise, en az umursamaz öğretmen davranışını, en çok ise meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı sergilediklerini düşünmektedirler.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan araştırma modeli, verilerin toplandığı evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

İstanbul ili Avrupa yakasında resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli niteliğini taşımaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını, ya da bu değişimin oranlarını ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 Eğitim öğretim yılı hangi? döneminde İstanbul ilinde Avrupa yakasında bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul ili Avrupa yakasında ortaöğretim düzeyinde sekiz farklı okul türü bulunmaktadır. Bu okul türleri, Avrupa yakasındaki okul sayıları ve çalışan öğretmen sayılarıyla birlikte Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırma evrenine ilişkin bilgiler.

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Sosyal Bilimler Lisesi	2	81
Spor Lisesi	2	55
Güzel Sanatlar Lisesi	7	142
Fen Lisesi	7	203
Anadolu Lisesi	182	9733
Mesleki ve Teknik Lise	157	8077

Çok Programlı Anadolu Lisesi	35	1989
İmam Hatip Lisesi	57	2634
Anadolu İmam Hatip Lisesi	76	2555

Not: Veriler, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik biriminden elde edilmiştir (Haziran, 2022)

Tablo 3.1'deki veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik biriminden elde edilmiştir (Haziran, 2022). Bu veriler doğrultusunda Avrupa yakasında bulunan toplam 525 ortaöğretim kurumunda çalışan 25.469 öğretmen araştırma evrenini oluşturmaktadır.

Evreni temsil eden örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örneklem, istenilen tabakanın evrendeki varlığı oranında örnekleme temsil edilmesini sağlar (Creswell, 2017). Böylece bu örneklem türünde evrendeki alt gruplar kendi büyüklükleri ölçüsünde örnekleme temsil edilmiş olurlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmada, Avrupa yakasındaki ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul türü bakımından aynı oranda temsil edilebilmeleri istendiği için tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tabakalı örnekleme için problem üzerinde etkisi olması beklenen bağımlı değişkene göre homojen alt gruplar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Evrenin yüksek düzeyde temsil edilebilmesi için homojen alt gruplar önemlidir. Bu bağlamda oluşturulan alt gruplar ayrı tabakaları ifade etmiş olur. Sonrasında oluşturulan her tabakadan, okul türlerinin tabakalar içindeki oranı dikkate alınarak örnekleme oluşturacak öğretmenler seçilmiştir.

Buradan hareketle çalışmanın evrenindeki okul türleri, 2021 YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda yayınlanan ÖSYM'nin ortaöğretim kurumları gruplandırması göz önünde bulundurularak, Meslek Liseleri ve Genel Liseler olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Meslek Lisesi tabakası, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden, Genel Lise tabakası ise Çok Programlı Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Sosyal Bilimler Liselerinden oluşmaktadır (ÖSYM, 2021). Tabakaları oluşturan Avrupa yakasındaki bu okullarda çalışan öğretmen sayıları Tablo 3.1'de gösterilmiştir. Tablo 3.1'e göre Meslek Lisesi tabakasından toplam 13.266 öğretmen, Genel Lise tabakasından ise 12.203 öğretmen görev yapmaktadır. Bu sayılar dikkate alınarak yapılan hesaplamayla örneklemin $(13266 / 25469 \times 100)$ %52'sini Meslek Lisesi, $(12203 / 25469 \times 100)$ %48'ini ise Genel Lise tabakası oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için çeşitli etkenler (araştırmanın türü, sapma değeri vb) önem taşımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Örneklemen evreni temsil gücü yüksek olmalıdır. Bu nedenle yaklaşık hesaplamalar ile nitelik ve niceliği ortaya koyan ölçüde örneklem seçmek mümkündür (Karasar,2020). Bu bağlamda örneklem hesaplama formülüne göre;

- $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ formülünden $n_0 = 1.96 \times 0.5 / 0.05 = 384.16$

- $n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))]$ formülü ile $n = [384.16 / (1 + (384.16 / 25469))]$ = 378 bulunur. Buna göre örneklem büyüklüğü en az 378 alınmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğüne oranlanan tabakalarına ilişkin sayısal veriler Tablo 3.2’de belirtildiği gibidir.

Tablo 3.2: Araştırma örneklem tabakalarına ilişkin bilgiler

	Okul Türleri	(Örneklem) Çalışan öğretmen Yüzdesi	(Örneklem) Çalışan öğretmen Sayısı
1.Tabaka Meslek Liseleri (%52-197 kişi)	Mesleki ve Teknik Lise	(8077/13266×100) %61	120
	İmam Hatip Lisesi	(2634/13266×100) %20	39
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	(2555/13266×100) %19	38
2.Tabaka Genel Liseler (%48-181 kişi)	Çok Programlı Liseler	(1989/12203×100) %16	28
	Anadolu Lisesi	(9733/12203×100) %80	145
	Fen Lisesi	(203/12203×100) %2	4
	Güzel Sanatlar Lisesi	(142/12203×100) %1	2
	Spor Lisesi	(55/12203×100) %0,45	1
	Sosyal Bilimler Lisesi	(81/12203×100) %0,66	1

Tablo 3.2 incelendiğinde Meslek Lisesi tabakasından toplamda 197 (Mesleki ve Teknik Lise 120 kişi, İmam Hatip Lisesi 39 kişi, Anadolu İmam Hatip Lisesi 38 kişi), Genel Lise tabakasından ise toplamda 181(Çok Programlı Lise 28 kişi, Anadolu Lisesi 145 kişi, Fen Lisesi 4 kişi, Güzel Sanatlar Lisesi 2 kişi, Spor Lisesi 1 kişi, Sosyal Bilimler Lisesi 1 kişi) öğretmen örnekleme alınmıştır. Veri toplama araçlarında eksik/hatalı verilerin olabileceği, dağıtılan veri toplama araçlarının geri dönmemesi

gibi sorunlar öngörülerek, örneklem sayısından fazla sayıda veri toplama aracı ilgili öğretmenlere ulaştırılmıştır. Verilerin toplanmasından sonra ulaşılan öğretmen sayısı 395 kişi olmuş ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: İstanbul Avrupa yakasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ait demografik bulgular.

Demografik Özellik	Değişken	Kademe	N	%
Cinsiyet	Kadın		201	%51
	Erkek		194	%49
	Toplam		395	%100
Kıdem	1-5 yıl		41	%10
	6-10 yıl		77	%20
	11-15 yıl		96	%24
	16-20 yıl		63	%16
	21-25 yıl		72	%18
	26+		46	%12
	Toplam		395	%100
Okul Türü	Meslek Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	128	%32
		İmam Hatip Lisesi	39	%10
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	41	%11
	Toplam		208	%53
	Genel lise	Çok Programlı Liseler	29	%7
		Anadolu Lisesi	147	%37
		Fen Lisesi	4	%1
		Güzel Sanatlar Lisesi	1	%0,4
		Spor Lisesi	3	%0,8
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	%0,8
Toplam		187	%47	

Tablo 3.3'e göre katılımcıların %51'i (N=201) kadın, %49'u (N=194) erkektir. Kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %10'unun 1-5 yıl kıdeme (N=41), %20'sinin 6-10 yıl kıdeme (N=77), %24'ünün 11-15 yıl kıdeme (N=96), %16'sının 16-20 yıl kıdeme (N=63), %18'inin 21-25 yıl kıdeme (N=72), %12'sinin 26 yıl ve üzeri kıdeme (N=46) sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümünün 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu söylenebilir. Ortaöğretim kurum türleri açısından incelendiğinde ise, Meslek Lisesi tabakasında toplamda 208 (%53) öğretmenin, Genel Lise tabakasında ise 187 (%47) öğretmenin olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır.

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği: Bayırlı ve Balcı (2021) tarafından geliştirilen ölçek 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır (EK 1). Beşli likert formunda “Her zaman (5)”, “Çoğu kere (4)”, “Ara sıra (3)”, “Çok Nadir (2)” ve “Hiç (1)” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçek geliştirilirken Bayırlı (2021) tarafından ilgili alanyazın taranmış ve Anadolu ile özel liselerde çalışan okul yöneticilerine mülakatlar yapılarak 64 soruluk madde havuzu hazırlanmıştır. Maddeler uzmanlar tarafından incelenerek 33 maddeye indirilmiştir. Kapsam geçerliliği çalışmalarından sonra 30 maddeye indirilen ölçek faktör analizlerinden sonra 24 maddelik nihai haline ulaşmıştır. Ölçeğin 15 maddelik “Eğitim Ortamının Yönetimi” boyutunun güvenirlik katsayısı $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır. İkinci faktör olan “Öğretim Danışmanlığı” boyutu 5 maddeden oluşmaktadır ve güvenirlik katsayısı $\alpha=.90$ olarak bulunmuştur. Üçüncü ve son faktörü “Öğretim Programı Kontrolü” boyutunda 4 madde vardır ve güvenirlik katsayısı $\alpha=.73$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği: Korkmaz ve Keskin (2021) tarafından geliştirilen ölçek, 38 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır (EK 2). Ölçeğin derecelendirmesi beşli likert formunda “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Araştırmacıların çalışmaları sonucunda 118 maddelik bir soru havuzu hazırlanmış ve uzman değerlendirmeleri sonucunda 68 maddeye indirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizinden (AFA) sonra ölçek dört boyutlu bir yapıya sahip olmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizinden (DFA) sonra ise 38 maddelik ve 4 boyutlu olarak ölçeğin yapısı doğrulanmıştır uyum değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri sırasıyla $X^2/df=3.56$, $RMSEA=.060$, $SRMR=.052$, $GFI=.982$, $CFI=.902$, $NFI=.920$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarından “Programı Tanıma” 14 maddeden, “Programı Hayata Geçirme” 13 maddeden, “Programa Değer Verme” 5 maddeden, “Programı Sorgulama” 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde güvenirlik çalışmaları çerçevesinde ölçeğin iç tutarlık katsayısını hesaplamak için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin programı tanıma, programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı sorgulama boyutları için Cronbach alfa değerleri sırasıyla .88; .86;

.63; .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach α değeri ise .93 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Okul İklimi Ölçeği: Özdere (2017), Hoy, Smith ve Sweetlan'ın (2002) geliştirdiği Okul İklimi ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır (EK 3). Ölçeğin özgün adı "*Organizational Climate Index for High Schools (OCI)*" olarak bilinmektedir. Ölçek uyarlaması Niğde ili merkez ilçesinde 12 liseden 237 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe uyarlaması 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri RMSEA= .045; NNFI= .98; CFI= .98; Standardize edilmiş RMR= .034; NFI=.94; IFI= .98; RFI= .93; GFI= .81 olarak bulunmuştur. Sonuçlar doğrultusunda ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin iyi olduğu söylenebilir. Boyutlardan "Meslektaş Liderliği" 7 madde ile "Profesyonel Öğretmen Davranışı" 7 madde ile "Başarı Baskısı" 8 madde ile "Kurumun Savunmasızlığı" 5 madde ile ölçülmektedir. Ölçeğin derecelendirilmesi dörtlü likert formunda "Nadiren (1)", "Bazen (2)", "Sık (3)", "Çok Sık (4)" şeklinde düzenlenmiş ve puanlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonucunda alt boyutlarında "meslektaş liderliği" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .94, "profesyonel öğretmen davranışı" için iç tutarlılık katsayısı .93, "kurumun savunmasızlığı" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .91 ve "başarı baskısı" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Toplam ölçeğin iç tutarlılık değeri α =.91 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın etik kurallara uygunluğunu ve katılımcıların haklarının korunmasını sağlamak amacıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 08.11.2022 tarih, 83883 sayılı etik kurul onayı alınmıştır (EK 4). Bununla birlikte, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 08.12.2022 tarih, 65360505 sayılı karar (EK 5) ile MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden veri toplama izni alınmıştır.

İlgili izinler alındıktan sonra araştırma kapsamında kullanılacak ölçekler, okul ziyaretleri yapılarak, okul müdürleriyle gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra öğretmenlere dağıtılarak tabakalardaki örneklem sayıları tamamlanmaya gayret edilmiştir. Tabakalarda yeterli veriye ulaşılamadığı durumlarda ölçekler kişisel bilgiler

formu eklenerek dijital ortamda çevrimiçi formlar haline getirilmiş (<https://forms.gle/TgmC3HwcbjmySBy5>), okul yöneticileri kanalıyla akıllı mesaj sistemleri ve e-posta yöntemleriyle söz konusu öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Yine ölçeklere, araştırmanın amacını, kişisel bilgilerin kullanılmayacağını, verilerin araştırma amacıyla kullanılacağını ve gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılabileceği bilgilerini içeren etik onam formu eklenmiştir. Ölçek formları EK 1, EK 2 ve EK 3'te sunulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Çalışmaya ilişkin veriler, SPSS24 ve AMOS istatistik paket programları ile analiz edilmiştir. Veri analizine başlamadan önce ölçme araçlarının, veri seti için güvenilirliği sağlayıp sağlamadığını analiz etmek için ölçeklerin iç güvenilirlikleri Cronbach's Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Cronbach tarafından geliştirilen alfa (α) güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Daha sonra ölçeklerin alt boyutlarının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değeri $\pm 1,5$ aralığında olduğunda veri seti normallik varsayımını sağlamış olmaktadır. George ve Mallery'e (2010) göre ise basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında değer aldığıda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin basıklık-çarpıklık değerleri ve güvenilirlik katsayıları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ve basıklık ve çarpıklık değerleri.

Ölçek	Alt Boyut	α	Basıklık	Çarpıklık
Eğitim Programı Liderliği Ölçeği	Eğitim Ortamının yönetimi	.94	-.150	-.475
	Öğretim Danışmanlığı	.74	-.595	.089
	Eğitim Programı Kontrolü	.70	.140	-.248
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Programı Tanıma	.93	0.53	-.440
	Programı Hayata Geçirme	.90	1.947	-.940
	Programa Değer Verme	.78	1.368	-.763
Okul İklimi Ölçeği	Programı Sorgulama	.79	.068	-.365
	Meslektaş Liderliği	.88	-.646	-.152
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	.89	-.165	-.288
	Başarı Baskısı	.80	-.043	.440
	Kurumun Savunmasızlığı	.76	.146	-.771

Tablo 3.4. incelendiğinde ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .70'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2003). Programı Hayata Geçirme ve Programa Değer Verme alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değeri -2 ile +2 aralığında olup (George ve Mallery, 2010) diğer alt boyutların basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında olduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2013) veri setinin normallik varsayımını sağladığı söylenebilir. Buradan hareketle yapılacak analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalamalar hesaplanarak, betimsel durum ortaya konmuştur. Alt boyutlara ilişkin ortalamaların karşılaştırılması için 5'li likert ölçeği olan Eğitim Programı Liderliği Ölçeği ve Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile 4'lü likert ölçeği olan Okul İklimi Ölçeğine ilişkin düzey aralıkları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

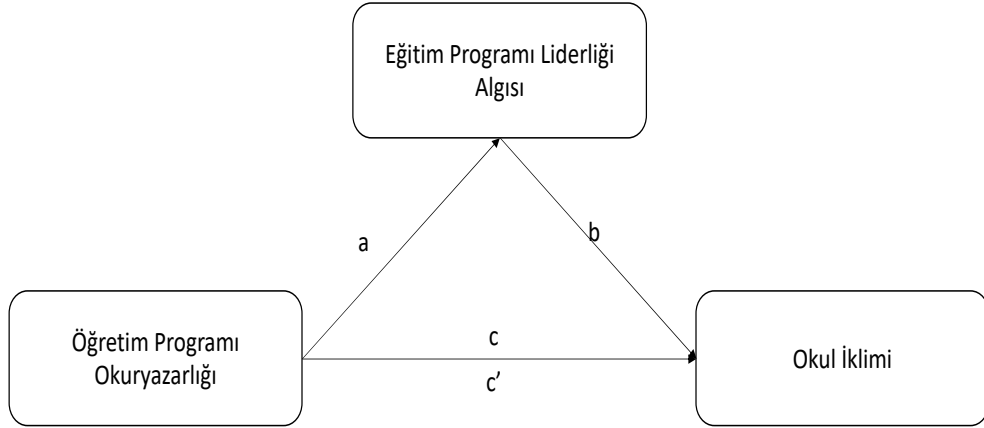
Tablo 3.5: Ölçeklerin düzey aralıkları.

5'li Likert Aralığı	Düzyey	4'lü Likert Aralığı	Düzyey
1,00-1,80	Çok düşük	1,00- 1,75	Düşük
1,81-2,60	Düşük	1,75- 2,50	Orta
2,61-3,40	Orta	2,50- 3,25	Yüksek
3,41-4,20	Yüksek	3,25-4,00	Çok yüksek
4,21-5,00	Çok yüksek		

Ölçekler arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson çarpım moment katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışmada yapısal eşitlik modellemesi, analiz tekniği olarak tercih edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki varsayımları test etmeye yarayan geniş kapsamlı istatistiksel bir modeldir (Hoyle,1995). Yapısal eşitlik modeli bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında bulunan nedensel ilişkileri göstermekte ve yol analizi yapmayı sağlamaktadır (Alkış, 2016). Yapısal eşitlik modelinin kullanılmasının amacı kurgulanan modelin veriler ile uyum sağlayıp, verileri desteklediğini ortaya koyabilmektir. Yapısal eşitlik modeli analizi için AMOS 24 istatistik programı kullanılmıştır. Model, gözlenen değişkenler kullanılarak oluşturulmuş ve analiz edilmiştir (Kline, 2005). Bootstrapping yöntemi kullanılarak en az 5000 yeniden örnekleme yapılarak (%95 güven aralığı için)

modeldeki dolaylı etkilerin anlamlılığı test edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Çalışmanın amacı doğrultusunda test edilecek model Şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3.1: Test edilecek model.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırasıyla problemlerin nicel verilerden elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği, program liderliği algısı ve okul iklimi algısı düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın ilk alt problemi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği’ne ilişkin aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Alt boyut	N	(\bar{X})	(ss)
Eğitim Programı Liderliği Ölçeği	Eğitim Ortamının Yönetimi	395	3.37	.90
	Öğretim Danışmanlığı	395	2.99	.80
	Eğitim Programı Kontrolü	395	3.20	.89
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Programı Tanıma	395	4.04	.58
	Programı Hayata Geçirme	395	4.20	.50
	Programa Değer Verme	395	4.19	.54
	Programı Sorgulama	395	3.94	.62
Okul İklimi Ölçeği	Meslektaş Liderliği	395	2.64	.71
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	395	2.82	.66
	Başarı Baskısı	395	2.18	.58
	Kurumun Savunmasızlığı	395	1.87	.66

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı liderliğini en yüksek düzeyde eğitim ortamının yönetimi boyutunda, en düşük düzeyde ise öğretim

danışmanlığı boyutunda algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim programı liderliği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, eğitim programı liderliğini tüm alt boyutlarda orta düzeyde algıladıkları görülmektedir ($2,61 < \bar{X} < 3,40$).

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını en yüksek düzeyde programı hayata geçirme boyutunda, en düşük düzeyde ise programı sorgulama boyutunda algıladıklarını Tablo 4.4'teki bulgular ışığında söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğretim programı okuryazarlığının alt boyutlarındaki ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlığını tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir ($3,41 < \bar{X} < 4,20$).

Okul iklimi alt boyutlarından profesyonel öğretmen davranışı boyutu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde algılanmaktayken; kurumun savunmasızlığı alt boyutu öğretmenler tarafından en düşük algılanan boyut olmuştur. Tablo 4.4. incelendiğinde okul ikliminin alt boyutlarındaki ortalama puanlar ise öğretmenlerin okul iklimini tüm alt boyutlarda orta düzeyde algıladıklarını göstermektedir ($1,75 < \bar{X} < 2,50$).

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'nin alt boyutlarının maddelerine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2' de gösterilmektedir.

Tablo 4.2: Eğitim programı liderliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Ölçek	Alt boyutlar	Ölçek Maddeleri	(\bar{X})	(ss)
Eğitim Programı		1.Derslerde ihtiyacımız olan materyalleri temin eder.	3.48	1.18
		2.Okuldaki eğitim öğretimle ilgili net bir vizyonu vardır.	3.46	1.25
		3.Eğitim öğretim etkinliklerinde değişime ayak uydurmaya çalışır.	3.44	1.16
		4.Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programında değişiklik yapmamıza izin verir.	3.32	1.11
		5.Eğitim programının uygulayıcılarının öğretmenler olduğunun bilincindedir.	3.91	1.10
		6.Öğrencilerin akademik gelişimlerini düzenli olarak takip eder	3.27	1.15

Liderliği Ölçeği	Eğitim Ortamının Yönetimi	7.Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre, öğretim programını farklılaştırmamızı ister.	3.12	1.11	
		8.Haftalık ders dağılımının dengeli olmasına özen gösterir.	3.58	1.18	
		9.Sene başında nasıl bir ders programı istediğimizi sorar.	3.47	1.28	
		10.Merkezi sınavlarda soru çıkmasa dahi, her derse aynı önemi verir.	3.41	1.21	
		11.Öğretmenlere dersleri uzmanlıklarına göre dağıtır.	3.58	1.20	
		12.Yaptığımız sınavların sonuçlarını öğrenci gelişimi için kontrol eder.	3.12	1.23	
		13.Eğitim programının uygulanmasında karşılaştığımız sorunları etkili şekilde giderir.	3.26	1.18	
		14.Yıllık planın okulumuza göre revize etmemize yardım eder.	3.03	1.29	
		15.Etkili ders uygulamaları için kişisel deneyimlerini paylaşır.	3.20	1.21	
		Öğretim Danışmanlığı	1.Derslerin nasıl işleneceği hakkında tavsiyelerde bulunur	2.35	1.10
			2.Derslerin farklı işlenişlerine yönelik olarak bizleri risk almaya cesaretlendirir	2.50	1.17
			3.Öğrencilerin öğrenmelerine odaklandığını fark ettirir	2.85	1.19
			4.Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamamız konusunda bizi cesaretlendirir	3.05	1.23
			5.Dersin işlenişi ile ilgili, geliştirici yorumlarda bulunur	4.21	0.96
		Eğitim Programı Kontrolü	1.Yıllık plan hazırlarken kendisine danışmamızı ister.	2.06	1.19
2.Bakanlıkça yayınlanan öğretim programı ile sınıfta uyguladığımız programın tamamen uyumlu olmasını ister	3.49		1.07		
3.Sene başında dağıtılan ders programına harfiyen uymamızı talep eder.	3.73		1.16		
4. Ders planlarının yıllık plana uyumunu gözetir.	3.54		1.14		

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamı yönetimi boyutunda en yüksek düzeyde algıladıkları maddenin, “Eğitim programının uygulayıcılarının öğretmenler olduğunun bilincindedir.” (\bar{X} =3.91), en düşük düzeyde algıladıkları maddenin ise “Yıllık planı okulumuza göre revize etmemize yardım eder.” (\bar{X} =3.03) olduğu

görülmektedir. Öğretmenler öğretim danışmanlığı alt boyutunda en yüksek düzeyde “Dersin işlenişi ile ilgili, geliştirici yorumlarda bulunur.” ($\bar{X}=4.21$) maddesine, en düşük düzeyde ise “Derslerin nasıl işleneceği hakkında tavsiyelerde bulunur.” ($\bar{X}=2.35$) maddesine katıldıklarını bildirmişlerdir. Eğitim programı liderliği ölçeğinin eğitim programı kontrolü alt boyutunda, öğretmenlerin en yüksek düzeyde “Ders planlarının yıllık plana uyumunu gözetir.” ($\bar{X}=3.54$) ve en düşük düzeyde ise “Yıllık plan hazırlarken kendisine danışmamızı ister.” ($\bar{X}=2.06$) maddesine katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin alt boyutlarının maddelerine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Ölçek	Alt boyutlar	Ölçek Maddeleri	(\bar{X})	(ss)
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Programı Tanıma	1. Uygulayacağım programın tamamını okurum.	4.11	.83
		2. Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	4.22	.72
		3. Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	4.14	.84
		4. Kazanımların hangi alana (bilişsel/ duyuşsal/ psikomotor) ait olduğunu anlarım.	4.14	.80
		5. Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	3.97	.82
		6. Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	4.05	.76
		7. Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	3.79	.92
		8. Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ ağırlığını bilirim.	3.93	.83
		9. Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	4.03	.76

	10. Uyguladığım programın alt-üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	4.05	.80
	11. Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/ azaltma vb.) bilirim.	4.04	.77
	12. Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	4.08	.70
	13. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	4.06	.76
	14. Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	4.08	.74
Programı	1. Programın güncel bilgiler/ konular içermesini önemserim.	4.38	.82
Hayata	2. Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	4.21	.73
Geçirme	3. Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	4.26	.75
	4. Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayım.	4.08	.74
	5. Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	4.38	.74
	6. Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	4.10	.74
	7. Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	4.11	.71
	8. Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	4.17	.73
	9. Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygulayım.	4.14	.78
	10. Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	4.22	.73
	11. Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	4.22	.72
	12. Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/ malzemeleri belirlerim.	4.24	.68

	13. Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygulayım.	4.17	.68
Programa Değer Verme	1. Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	4.34	.74
	2. Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	4.11	.78
	3. Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	4.04	.81
	4. Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	4.10	.66
	5. Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	4.38	.72
Programı Sorgulama	1. Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	3.74	1.01
	2. Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	4.19	.73
	3. Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	3.78	1.02
	4. Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	4.06	.80
	5. Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	4.30	.75
	6. Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.	3.63	.98

Tablo 4.3 incelendiğinde eğitim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin alt boyutlarından programı tanıma boyutunda, öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları madde “Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.” ($\bar{X}=4.22$), en düşük düzeyde algıladıkları madde ise “Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.” ($\bar{X}=3.79$) olduğu görülmektedir. Öğretmenler programı hayata geçirme alt boyutunda en yüksek düzeyde “Programın güncel bilgiler/ konular içermesini önemserim.” ve “Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.” ($\bar{X}=4.38$) maddelerini, en düşük düzeyde ise “Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayım.” ($\bar{X}=4.08$) maddesine katıldıkları görülmüştür.

Eğitim programı liderliği ölçeğinin programa değer verme alt boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan maddesi “Program

geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.” (\bar{X} =4.38) maddesidir. Programa değer verme alt boyutunda en düşük seviyede algılanan madde ise, “Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.” (\bar{X} =4.04) maddesidir. Eğitim programı liderliği ölçeğinin programı sorgulama boyutunda en yüksek düzeyde algılanan maddesi “Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim”(\bar{X} =4.30), maddesidir. Programı sorgulama boyutunda en düşük seviyede algılanan madde ise “Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.” (\bar{X} =3.63)maddesi olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği'nin alt boyutlarının maddelerine ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.4: Okul iklimi ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Ölçek	Alt boyutlar	Ölçek Maddeleri	(\bar{X})	(ss)
Okul İklimi Ölçeği	Meslektaş Liderliği	1. Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.	2.47	.96
		2. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.	2.71	.99
		3. Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.	2.76	1.01
		4. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.	2.98	.85
		5. Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.	2.64	.83
		6. Okul müdürü değişime gönüllüdür.	2.47	.85
		7. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.	2.46	.92
Profesyonel Öğretmen Davranışı		1.Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir iş birliği mevcuttur.	2.99	.90
		2.Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.	2.66	.80
		3.Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.	2.88	.81
		4.Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.	2.80	.86
		5.Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.	2.92	.79

	6.Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.	2.85	.86
	7.Bu okuldaki öğretmenler adildirler.	2.69	.88
Başarı Baskısı	1.Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.	2.30	1.02
	2.Okulun akademik başarı standartları yüksektir.	2.75	.84
	3.Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.	2.12	.94
	4.Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.	1.69	.88
	5.Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.	1.99	.87
	6.Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.	2.61	.92
	7.Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.	1.66	.83
	8.Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.	2.33	.89
Kurumun Savunmasızlığı	1.Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.	1.52	.78
	2.Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.	1.82	.89
	3.Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	1.74	.97
	4.Okul müdürü veli baskısına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.	2.44	.98
	5.Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	1.73	.92

Tablo 4.4 incelendiğinde okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından olan meslektaş liderliği boyutu maddelerinden “Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.” Öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılan (\bar{X} =2.98), “Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.” maddesi ise öğretmenler tarafından en düşük düzeyde (\bar{X} =2.46) algılan madde olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin profesyonel öğretmen davranışı boyutunda en yüksek düzeyde algıladıkları madde “Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir iş birliği mevcuttur.”

(\bar{X} =2.99), en düşük düzeyde algıladıkları madde ise “Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.” (\bar{X} =2.66) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler tarafından başarı baskısı alt boyutunun en yüksek düzey düzeyde algılandığı madde, “Okulun akademik başarı standartları yüksektir.” (\bar{X} =2.75) maddesidir. En düşük düzeyde algılanan maddesi ise “Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.” (\bar{X} =1.69) maddesi olmuştur. Okul iklimi ölçeğinin kurumun savunmasızlığı alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek seviyede algılanan maddesi “Okul müdürü veli baskınına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.” (\bar{X} =2.44) maddesi, en düşük düzeyde algıladıkları madde ise, “Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir” (\bar{X} =1.52) maddeleri olarak belirlenmiştir.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson çarpım moment analizi yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Ölçeklere ilişkin korelasyon değerleri.

Ölçekler	r	Program Liderliği	Program okuryazarlığı	Okul İklimi
Program Liderliği	r	1		
Program okuryazarlığı	r	.236**	1	
Okul iklimi	r	.656**	.339**	1

*p<.05 **p<.001

Tablo 4.5 incelendiğinde program liderliği ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.236$, $p<.001$). Program liderliği ile okul iklimi arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.656$, $p<.001$). Tablo incelendiğinde program okuryazarlığı ile okul iklimi arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.339$, $p<.001$).

Program liderliği, program okuryazarlığı ve okul iklimi ölçekleri alt boyutları arasındaki ilişkinin tespiti için yapılmış olan korelasyon analizine ilişkin değerler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri.

Alt boyutlar	r	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
EOY (1)	r	1										
ÖD (2)	r	.786**	1									
EPK (3)	r	.597**	.444**	1								
PT (4)	r	.218*	.152*	.228*	1							
PHG (5)	r	.241**	.129*	.202**	.791**	1						
PDV (6)	r	.216**	.130**	.249**	.789**	.810**	1					
PS (7)	r	.128*	.085*	.204**	.822**	.690**	.692**	1				
ML (8)	r	.859**	.717**	.468**	.237**	.269**	.244**	.158**	1			
PÖD (9)	r	.488**	.373**	.338**	.327**	.339**	.312**	.263**	.579**	1		
BB (10)	r	.492**	.424**	.377**	.270**	.161**	.195**	.271**	.532**	.514**	1	
KS (11)	r	-.322**	-.264**	-.075*	-.004*	-.053*	-.078*	-.075*	-.317	-.162	.117**	1

*p<.05 **p<.001

Not: EOY: Eğitim ortamının yönetimi; ÖD: Öğretim danışmanlığı; EPK: Eğitim programı kontrolü; PT: Programı tanıma; PHG: Programı hayata geçirme; PDV: Programa değer verme; PS: Programı sorgulama; ML: Meslektaş liderliği; PÖD: Profesyonel öğretmen davranışı; BB: Başarı baskısı; KS: Kurumun savunmasızlığı

Tablo 4.6 incelendiğinde, eğitim ortamının yönetimi alt boyutu ile öğretim programı okuryazarlığının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim ortamının yönetimi ile okul ikliminin meslektaş liderliği boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki ($r=.859$, $p<.001$) bulunmaktayken; profesyonel öğretmen davranışı ile pozitif yönde orta düzeyde ($r=.488$, $p<.001$) ve başarı baskısı ile pozitif yönde orta düzeyde ($r=.492$, $p<.001$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte eğitim ortamının yönetimi ile kurumun savunmasızlığı arasında

negatif yönde orta düzeyde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.322$, $p<.001$).

Program liderliği alt boyutlarından olan öğretim danışmanlığı alt boyutu ile öğretim programı okuryazarlığının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 4.6'da görülmektedir. Öğretim danışmanlığı alt boyutu ile okul ikliminin meslektaş liderliği boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki ($r=.717$, $p<.001$) bulunmaktayken; profesyonel öğretmen davranışı ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.373$, $p<.001$) ve başarı baskısı ile pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.424$, $p<.001$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte eğitim ortamının yönetimi ile kurumun savunmasızlığı arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.264$, $p<.001$).

Tablo 4.6.'da program liderliği alt boyutlarından bir diğeri olan eğitim programı kontrolü alt boyutu ile öğretim programı okuryazarlığının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim programı kontrolü alt boyutu ile okul iklimi alt boyutu olan meslektaş liderliği arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki ($r=.468$, $p<.001$), profesyonel öğretmen davranışı alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki ($r=.338$, $p<.001$) ve başarı baskısı alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel bir anlamlı ilişki ($r=.377$, $p<.001$) bulunmaktadır. Diğer alt boyutlardan farklı olarak eğitim programı kontrolü ve kurumun savunmasızlığı boyutları arasında ise negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.075$, $p<.05$) istatistiksel bir anlamlı ilişki bulunmaktadır.

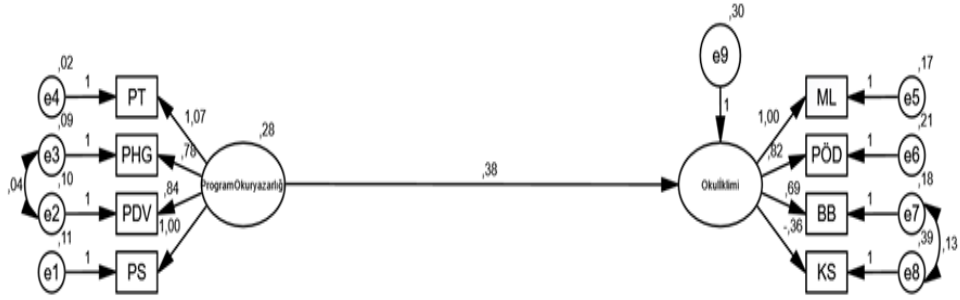
Öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından programı tanıma alt boyutu ile okul iklimi alt boyutlarından olan meslektaş liderliği alt boyutu ($r=.237$, $p<.001$) ile başarı baskısı alt boyutu ($r=.270$, $p<.001$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir istatistiksel anlamlı ilişki gözlemlenmekteyken, programı tanıma alt boyutu ve profesyonel öğretmen davranışı alt boyutları ($r=.327$, $p<.001$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ve programı tanıma alt boyutu ve kurumun savunmasızlığı ($r=.004$, $p<.05$) alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından bir diğeri olan programı hayata geçirme alt boyutu ve okul iklimi alt boyutları incelendiğinde, meslektaş liderliği alt boyutu ($r=.269$, $p<.001$) ve başarı baskısı ($r=.161$, $p<.001$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir istatistiksel anlamlı ilişki mevcut olduğu görülmektedir. Programı hayata geçirme alt boyutu ile okul iklimi alt boyutlarından bir diğeri olan profesyonel öğretmen davranışı alt boyutu ($r=.339$, $p<.001$) arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktayken; programı hayata geçirme alt boyutu ile kurumun savunmasızlığı alt boyutu ($r=-.053$, $p<.05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde bir anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Tablo 4.6. incelendiğinde program okuryazarlığı alt boyutlarından programa değer verme alt boyutu ile okul iklimi alt boyutlarından olan meslektaş liderliği ($r=.244$, $p<.001$), başarı baskısı ($r=.195$, $p<.001$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenirken kurumun savunmasızlığı alt boyutuyla negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki gözlenmektedir ($r=-.078$, $p<.05$) ; programa değer verme ve profesyonel öğretmen davranışı ($r=.312$, $p<.001$)) alt boyutları arasında ise pozitif yönde orta düzey istatistiksel anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir diğeri program okuryazarlık alt boyutu olan programı sorgulama boyutunun ise okul iklimi alt boyutlarından meslektaş liderliği ($r=.158$, $p<.001$), profesyonel öğretmen davranışı ($r=.263$, $p<.001$), başarı baskısı ($r=.271$, $p<.001$) ile pozitif yönde düşük düzeyde, kurumun savunmasızlığı ($r=-.075$, $p<.05$) ile negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel bir anlamlılık bulunduğu görülmektedir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacında, “Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği okul iklimi algısını etkiler mi? sorusuna cevap aranmıştır. Bu hipotezi test etmek için gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmış ve bulgular Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1: Yol Analizi

Yapılan analize ilişkin model değerlerinden CMIN/DF=4,136 olarak hesaplanmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$). Modele ilişkin uyum indeksleri GFI (.95), CFI (.97), TLI (.95) RMSEA (.089) kabul edilebilir uyum aralıkları içerisinde yer aldığından modelin geçerli olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerinin okul iklimine doğrudan etkisine ilişkin bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimi üzerindeki etkisi.

	Okul iklimi	
	β	SH
Programı Okuryazarlığı (c yolu)	.38	.030
R^2	.122	

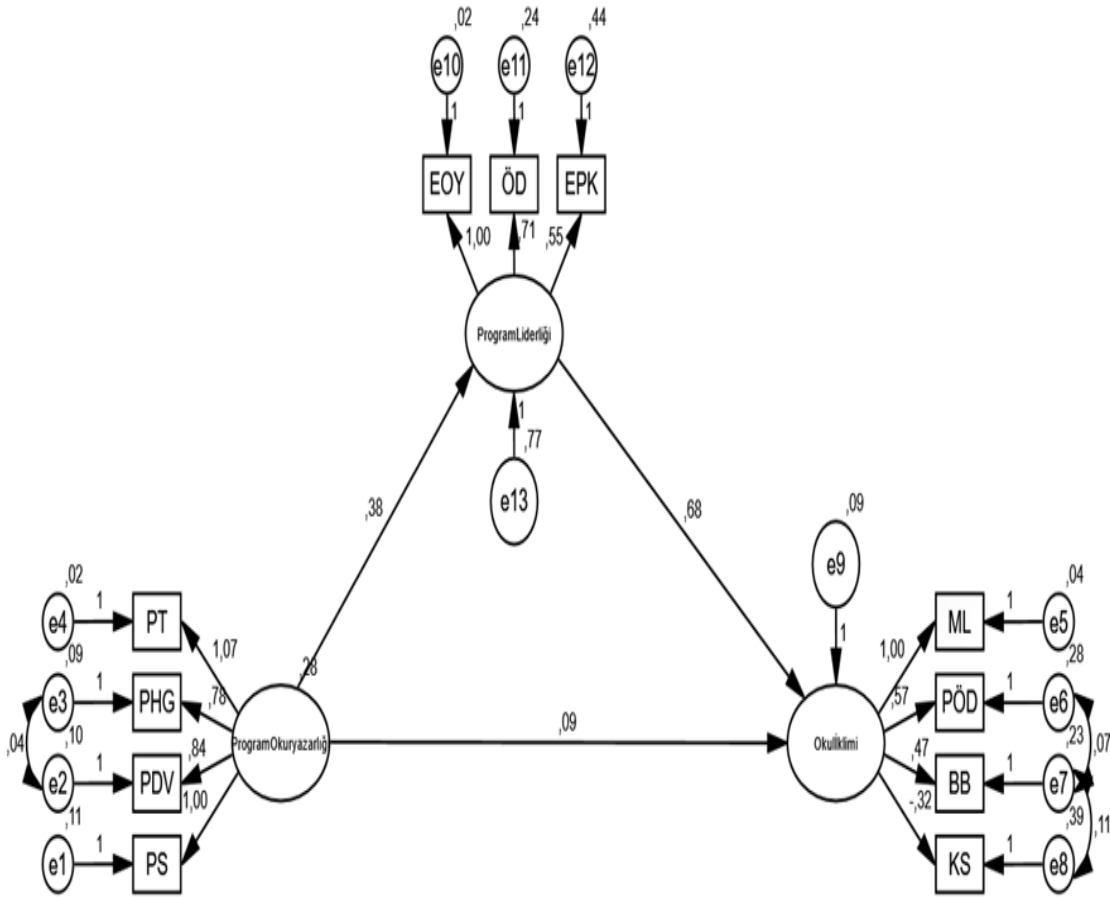
** $p < .001$ * $p < .05$

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta = .38$, $p < .001$). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin, okul iklimindeki varyansın %12’sini açıkladığı görülmektedir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı problemlerinde “öğretmenlerin program okuryazarlığı program liderliği algısını etkiler mi?”, “öğretmenlerin program liderliği

algısı okul iklimini etkiler mi?” ve “öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algıları aracılık eder mi?” sorularına yanıt bulmak amacıyla gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmış ve bulgular Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



CMIN=138,910, DF=38, p=,000, CMIN/DF=3,656, RMSEA=,082, GFI=,939, CFI=,966, TLI=,951

Şekil 4.2: Yol Analizi.

Yapılan analize ilişkin model değerlerinden CMIN/DF=3.656 olarak hesaplanmış ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$). Modele ilişkin uyum indeksleri GFI (.93), CFI (.96), TLI (.95) RMSEA (.082) kabul edilebilir uyum aralıkları içerisinde yer aldığından modelin geçerli olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algılarının aracı etkisini incelemek için yapılan yol analizine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algılarına aracı etkisinin incelenmesi.

	Sonuç Değişkeni			
	Program Liderliği		Okul iklimi	
	β	SH	β	SH
Program Okuryazarlığı (c yolu)			.38**	.030
R ²			.122	
Program Okuryazarlığı (a yolu)	.383**	.087		
R ²	.051			
Eğitim Programı Liderliği (b yolu)			.676**	.025
Program Okuryazarlığı (c’)			.092**	.036
R ²			.816	
Dolaylı Etki			.259 (.137-.381)	

**p<.001 * p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta=.38$, $p<.001$). Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimindeki varyansın %12’sini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin program liderliği algısını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta=.383$, $p<.001$). Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin, program liderliği algısındaki varyansın %5’ini açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı liderliği algısının okul iklimi algısını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmekteyken ($\beta=.676$, $p<.001$); program okuryazarlığının okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algısı aracı değişken olarak eklendiğinde etkinin düştüğü görülmektedir ($\beta=.092$, $p<.001$). Aracı değişken eklendiğinde etkinin düşmesi ama söz konusu etkinin istatistiki olarak anlamlı olması aracı değişkenin kısmi aracı etkisi olduğunu göstermektedir. Dolaylı etkinin %95 güven aralığı içinde anlamlı olup olmadığı Bootstrap testi ile analiz edilmiş ve aracı değişken olan program liderliği algısının etkisi anlamlı çıkmıştır (GA= .137-.381). Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılarak açıklanmıştır. Ardından, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk probleminde öğretmenlerin uygulanan ölçeklerden aldıkları puanlar incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı liderliği ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programı liderliği konusunda orta seviyede bir algı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya dayanarak devlet kurumlarında görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerini program liderliği konusunda orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Eğitim programı liderliği ölçek alt boyutları incelendiğinde en yüksek algılanan alt boyutun eğitim ortamının yönetimi olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okul müdürlerinin program liderliğini daha çok eğitim ortamının yönetimi boyutunda yeterli gördükleri söylenebilmektedir. Eğitim ortamı yönetimi boyutunda en yüksek algıladıkları maddenin “Programın uygulayıcılarının öğretmenler olduğunun bilincindedir” maddesi olması, öğretmenlerin okul müdürlerini program liderliği becerileri konusunda sadece yönetici ve yol gösterici olarak algıladığının bir başka göstergesi olarak düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Turhan ve Yaraş (2014) çalışmalarında okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyinin öğretmenler tarafından orta seviyede algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada öğretmenler tarafından okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını daha çok öğrenci gelişimine yönelik durumlarda gösterdiği algılanmakta olup, eğitim ortamı yönetimi konusunda daha yeterli olduklarını düşündükleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin okul müdürlerinin program liderliği davranışlarından, eğitim ortamı

yönetimine ait becerilerini göstermede daha yüksek seviyede algılandığı sonucunun bulunduğu diğer çalışmaların (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018; Bayırlı, 2021; Demiral, 2009) bulgularını desteklemektedir.

Çalışmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin program liderliğini en düşük düzeyde öğretim danışmanlığı boyutunda algıladıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürlerini öğretmen yönlendirme davranışları açısından daha düşük seviyede yeterli bulduğunu göstermektedir. Öğretim danışmanlığı, okul müdürünün öğretmenlere derslerin nasıl işleneceği konusunda tavsiyelerde bulunması, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmalarını sağlaması, yeni öğretim yöntemlerini uygulamaları konusunda teşvik etmesi ve dersin işlenişiyile ilgili geliştirici yorumlarda bulunması gibi faaliyetleri içermektedir (Bayırlı ve Balcı, 2022). Bu süreçte, okul müdürünün öğretmenlere pedagojik rehberlik sağlaması ve onların profesyonel gelişimine katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yöneticilerini sınıf içi süreçler konusunda düşük düzeyde lider olarak algıladıklarını söylemek mümkündür. Öğretim danışmanlığı boyutunda öğretmenler en düşük düzeyde “Derslerin nasıl işleneceği hakkında tavsiyelerde bulunur” maddesine katılmışlardır. Bu durum yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin okul yöneticilerini kendilerine sınıf içi süreçlerde yol gösterici olarak algılamadıklarını kanıtlamaktadır. Öğretim danışmanlığı boyutunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları maddenin ise, “Dersin işlenişiyile ilgili geliştirici yorumlarda bulunur” maddesi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerini ders işlenişiyile ilgili geliştirici olabildiklerini düşündüklerini de söylemek mümkündür. Alanyazında Demiral (2009) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerini sınıf içi uygulamalarda yönlendirme ve yol göstericilik faaliyetleri boyutlarında yetersiz gördükleri sonucu ulaşmıştır. Benzer şekilde Can (2007) çalışmasında okul müdürlerinin yol gösterici liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından düşük algılandığını söylemektedir. Bu bağlamda öğretim danışmanlığı boyutunda öğretmenler okul müdürlerinin liderlik özelliklerini yeterince yerine getirdiğini düşünmemektedirler.

Öğretmenler okul yöneticilerini eğitim kontrolü boyutunda orta düzeyde yeterli algılamaktadırlar. Eğitim programı kontrolü okul müdürünün öğretmenlerden ders programlarına uymalarını, bakanlıkça ilan edilen programla sınıf içi uygulanan programın uyumluluğunu gözetmeleri gibi beklentilerinden oluşan faaliyetlerini

içermektedir (Bayırlı ve Balcı, 2022). Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticilerini kendilerinden programla ilgili beklentileri açısından orta düzeyde lider olarak algıladıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldıkları madde “Ders planlarının yıllık plana uyumunu gözetir”, en düşük düzeyde katıldıkları madde ise “Yıllık plan hazırlarken kendisine danışmamızı ister” olmuştur. Alanyazında Hall (1996) araştırmasının sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlerce kilit lider olarak algılandığını söylemektedir. Kilit liderlik özellikleri içinde, okul müdürünün öğretmenlerden programın uygulanmasına dair beklentilerinin yer aldığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı kontrolüne ilişkin yüksek algısı bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerini program liderliği yeterlilikleri bakımından çoğunlukla öğretim ortamının yönetimi faaliyetlerinde yeterli algıladıkları görülürken; öğretmene yol gösterme, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında destek verme, öğrenci öğrenmesini geliştirici faaliyetleri önemseme gibi özellikleri kapsayan öğretim danışmanlığı konusunda daha düşük düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde, program lideri özelliklerini göstermesi beklenen okul yöneticileri tarafından yeterli ölçüde destek alamadıkları danışmanlık ve mentorluk hizmeti konusunda problem yaşadıkları düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin, öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin kendilerini öğretim programı okuryazarlığı konusunda yüksek düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek algılanan alt boyutun programı hayata geçirme alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin kendilerini öğretim programlarını uygulama konusunda oldukça yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Programı hayata geçirme boyutunda en yüksek algıladıkları maddenin “Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim” maddesi olması öğretmenlerin programları uygularken gelişen dünyanın gerekliliklerini gözeterek ve çağa uygun şekilde programlarda değişiklikler yaptığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenler, programı sorgulama boyutunda kendilerini en düşük düzeyde program okuryazarı olarak algılamaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin programların

oluşturulma süreçlerinde yeterince aktif rol almak istemediklerini düşündürmekteyken, Öğretmenlerin programı sorgulama alt boyutunda kendilerini en yetersiz gördükleri maddenin “Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmalarını takip ederim” olması öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeye yönelik girişimlerinin olmadığı sonucunu düşündürmektedir.

Keskin (2020) çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinden aldıkları ortalama puanların yüksek düzeyde olduğunu bunun iyi derecede program okuryazarlığı algısına sahip olduklarını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Alanyazında yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenler kendilerini program okuryazarlığı konusunda yüksek ve orta düzeyde yeterli görmektedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019). Bu durum bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini program okuryazarlığı konusunda başarılı gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği konusunda en düşük algıya sahip oldukları boyutun programı sorgulama boyutu olduğu diğer boyutlarda ise öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışma bulgusunu desteklemektedir. Benzer sonuçlara Atlı, Kara ve Mirzeoğlu'nun (2021) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada da ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program okuryazarlığı algılarının yüksek olduğu ve bu konuda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Çeşitli üniversitelerden öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda çalışmanın bulgularını destekleyen benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aslan, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Sural ve Dedeşali, 2018). Alanyazında genel çerçevede benzer sonuçlar elde edilmiş olsa da alt boyutlar açısından bazı farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da vardır. Örneğin Kahramanoğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin program okuryazarlıklarını orta düzeyde algıladıkları ve programı tanıma alt boyutunda programın felsefesini açıklayabilme, programda kullanılan psikolojik yaklaşımı anlayabilme gibi konularda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Buna benzer sonuçların olduğu diğer çalışmalar (Halat, 2007; Kaymakçı, 2015; Şimşek, 2017) öğretmenlerin programları yeterince tanımadığını, programı tanımayan öğretmenin uygulamada zorluklar yaşayabileceğini belirtmektedir. Elde edilen bulgular ve alanyazın incelemeleri sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda kendilerini yeterli

algıladıkları görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara paralel olarak bu çalışma öğretmenlerin programı tanıma, hayata geçirme ve değer verme alt boyutlarında öğretmenlerin yüksek düzeyde kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu boyutlarda kendilerini başarılı buldukları söylenebilir. Diğer yandan çalışmada öğretmenlerin programı sorgulama boyutunda kendilerini düşük düzeyde yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin programların geliştirilmesi, düzenlenmesi, hazırlanması gibi önemli becerilere işaret eden programı sorgulama boyutunda gelişime ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulun iklimini orta düzeyde olumlu algıladıkları görülmektedir. Öğretmenler okul iklimini en yüksek düzeyde profesyonel öğretmen davranışı boyutunda; en düşük düzeyde ise kurumun savunmasızlığı boyutunda algılamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, okul içinde öğretmenler arasında iyi düzeyde iş birliği olduğunu ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen tüm profesyonel yeterliliklere sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Profesyonel öğretmen davranışı boyutunun ölçek maddelerinden “Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir iş birliği mevcuttur” maddesinin algılanma düzeyinin yüksek olması da bu düşüncüyü desteklemektedir. Kurumun savunmasızlığı boyutunda en düşük algılan maddenin “Birkaç baskın veli okul politikasını değiştirebilir” olması öğretmenlerin buldukları okullarda bir asayiş açığı, tehdit unsuru ya da okul üzerinde okul politikalarına etki edebilecek güçlerin olduğuna dair bir inançlarının düşük olduğunu göstermektedir. Özdemir’in (2017) çalışmasında kurumun savunmasızlığı alt boyutunun algılanmasının okullarda şiddete uğrama durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Şiddete uğrama durumlarının yaşandığı okullarda öğretmenlerin okul ikliminin bu boyutuna ilişkin algıları artarken, şiddet sorunu yaşanmayan okullarda durumun bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Aynı çalışmada, araştırma bulguları şiddete uğrama değişkenine göre incelendiğinden şiddet olgusunun söz konusu olmadığı okullarda profesyonel öğretmen davranışı alt boyutunun daha yüksek algılandığının görüldüğü söylenebilmektedir. Sağlıklı bir okul iklimi için öğretmenler ve idareciler arasında güven, iletişim önem teşkil etmektedir (Mitchell ve Forsyth, 2004). Bu bağlamda çalışmada meslektaş liderliği alt boyutunda öğretmenler tarafından en yüksek algılanan maddenin “Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir” maddesinin olması idareci ve öğretmen

iletişiminin okuldaki iş birliğini, öğretmenlerin iş doyumlarını, çalışma ortamının verimliliği ve okuldaki çalışanların iç huzurunun üst düzeyde etkilendiğini kanıtlamaktadır.

Öğretmenlerin başarı baskısı boyutunda en yüksek algıladıkları madde “Okulun akademik başarı standartları yüksektir”, en düşük algıladıkları madde ise “ Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler” maddesi olmuştur. Başarı baskısı boyutu bir okulda öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için yeterince çalışmaları, velilerin akademik başarı için okuldan beklentili olmaları gibi faaliyetleri içermektedir (Özdere, 2017). Bu bağlamda okul ikliminin olumlu algılandığı okullarda akademik hedeflerin gerçekleştirilmesi daha mümkün olmakta böylece öğretmenler tarafından başarı baskısı boyutu daha yüksek düzeyde algılanabilmektedir. Çalışma sonucunda bu boyutta okulun akademik standartlarının yüksek algılanmasının aynı zamanda öğretmenlerin okul iklimini pozitif algıladığının göstergesi sayıldığı söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalarda (Baş ve Şentürk, 2011; Polat, 2007; Topaloğlu, 2010) elde edilen bulguların bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmekte olup, yöneticiye duyulan güven, yöneticilerle olan fikir ve düşünce uyumu, meslektaşların birbirleriyle olan iletişimleri, okulla ilgili başarı algıları ve birlikte çalışma arzularını ortaya koyan boyut ve maddelerin yüksek algılanıyor olması okul ortamı için önemli bir sonuçtur. Bu sonuç okul ikliminin öğretmenler tarafından sağlıklı ve olumlu algılandığını dolaylı olarak okul başarısının artmasında etkili bir koşul olabileceğini göstermektedir.

5.2 Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre program liderliği ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bolat ve Baş (2023), çalışmalarında program liderliği ve program okuryazarlığı arasında benzer şekilde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bakımdan çalışma bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Eğitim programı liderliği ölçeğinin eğitim ortamı yönetimi alt boyutunun, program okuryazarlığı ölçeğinin tüm

alt boyutlarıyla pozitif yönde düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri arttıkça, okul yöneticisinin eğitim ortamı yönetimine ilişkin uygulamaları algılama düzeylerinin arttığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin eğitim ortamının etkili yönetimi konusunda öğretmenlere destek sağlamaları ve kaynakları sağlamaları, program okuryazarlığı becerilerinin gelişimi için önemlidir. Öğretmenlerin eğitim ortamında program okuryazarlığına yönelik beceri ve yeterliliklerini geliştirebilmeleri için okul yöneticilerinin rehberlik, kaynak sağlama ve eğitim desteği gibi konularda etkili bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Bahsedilen rolleri gerçekleştirebilmek okul müdürlerinin eğitim programı liderliği özelliklerini gösterebilmesi ile ilgilidir. Eğitim programı liderliği özelliklerine sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda etkili öğretim yöntemleri geliştirilebilir ve uygulanabilir durumdadır. Etkili öğretim yönteminin geliştirilebilmesi ve hedeflere uygun uygulanabilmesi eğitim programı liderliği özellikleriyle yakından ilişkilidir (Southworth, 2002). Program liderlerinin görev ve sorumlulukları arasında eğitim programı süreçlerini kontrol etmek, programı ihtiyaçlara göre güncellemek, eksik kısımları tamamlayabilmek, yeni hedefler belirleyerek mevcut programları geliştirebilmek, öğretmen ve öğrencilerin gelişimi için gerekli kaynakları elde etmek ve olası problem durumlarında kısa zamanda çözümcül yaklaşımlar üretebilmek gibi yeterliliklerin olması gerekmektedir (Albashiry, 2015; Romiszowski, 2016). Bu bağlamda eğitim programı liderliği yeni gelişen durumlara yönelik karar verme ve geliştirme süreci uzmanlığı olarak ifade edilebilir (Bolat ve Baş, 2023). Lee ve Dimmock (1999) ise eğitim programı liderliği özelliklerini okul ortamını organize edebilme, öğrenme öğretme etkinliklerine uygun materyal temin etme, bireysel ihtiyaçları önemseme, öğretmenlere karşı destekleyici bir tutum gösterme ve rehberlik edebilme gibi yeterliliklerin bulunmasıyla açıklamaktadır. Bu liderlik özelliklerinin gösterildiği mevcut okullarda ise öğretmenler program okuryazarlık özelliklerini tam destekle daha kolay bir şekilde gerçekleştirebilmektedir.

Çalışmada program liderliği alt boyutlarından olan öğretim danışmanlığı alt boyutunun program okuryazarlığı alt boyutlarının tümünü pozitif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretim danışmanlığı becerilerini gösteren okul yöneticilerinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, program okuryazarlık yeterliliklerinin iyi seviyede olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin olumlu iletişim içinde olduğu, yöneticilerin öğretmenlere yol gösterici ve

geliştirici katkılar sağlayabildiği, kısaca öğretim danışmanlığı rollerini yerine getirebildiği okullarda; meslektaşlar arası iletişimin pozitif olduğundan, eğitim faaliyetlerinin niteliğinin arttığından, programların hedeflere uygun bir şekilde uygulanabildiğinden, tüm okul üyelerinin birbirine saygılı olduğundan, ortamda pozitif bir atmosferin hakim olmasına bağlı olarak akademik başarının da desteklenerek yükseldiği alanyazındaki çeşitli çalışmalarda da bahsedilmektedir (Akçekoce ve Bilgin, 2016; Bakkal ve Radmard, 2020; Demircan, 2019; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Tepe ve Yılmaz, 2020).

Araştırmada program liderliği ölçeğinin son alt boyutu olan eğitim programı kontrolünün program okuryazarlığı alt boyutlarını pozitif yönde düşük düzeyde, ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitim programı kontrolü olarak algıladıkları program liderliği düzeyleri arttıkça algıladıkları program okuryazarlığı düzeylerinin arttığı sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara bağlı olarak, okullarda bakanlıkça yayınlanan öğretim programı ile sınıfta uygulanan programın uyumu ve ders planlarının yıllık planlarla uyumunun gözetilmesi gibi kriterlerin önemli olduğu eğitim programı kontrolü yeterliliklerine sahip liderlerin olması, öğretmenlerin program okuryazarlıkları yeterliliklerinin artmasında düşük düzeyde olsa da etkili olduğunu göstermektedir. Program liderleri çağın sunduğu fırsatlar dahilinde var olan fiziksel çevreyi ve toplumsal kaynakları kullanabilmelidir (Dewey, 2013). Öğretmenlerin çağın gerisinde kalmadan programları uygulayabilmeleri etkili okulların oluşturulmasında oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim programı kontrolü alt boyutunun gerektirdiği yeterlilikleri sağlayan okul müdürlerinin bulunduğu okullarda eğitim ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması çok daha kolay olmaktadır (Gümüseli, 2001).

Program liderliği ile okul iklimi arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Program liderliği özelliklerini gösteren okul müdürlerinin bulunduğu kurumlarda öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini gösterebilmeleri daha kolay olmakta, buna bağlı olarak birbirleri arasında olumlu bir iletişimin olduğu öğretmenlerin bulunduğu huzurlu bir çalışma ortamı mevcut olmaktadır. Program liderliği alt boyutlarından eğitim ortamının yönetimi ile okul iklimi ölçeğinin meslektaş liderliği alt boyutunun pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu elde edilen bulgularda görülmektedir. Bu durum okul yöneticisinin eğitim ortamı yönetimi yeterlilikleri konusunda iyi olduğu okullarda, öğretmenlerin meslektaş liderliklerinin

de iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde Aydoğan ve Bilgivar (2022), vizyoner liderliğin okul iklimine etkisini inceleyen çalışmada vizyoner liderliği, bulunduğu ortamın gerçekliğine göre planlamalar yapabilen kişiler olarak tanımlamıştır. Bu liderlik özelliğini gösteren yöneticiler eğitim ortamının yönetimi boyutunun içeriğinde bulunan değişime açık olma, eğitim öğretim yöntemleri hakkında vizyon sahibi olma, gelişimlere karşı öngörülü olma ve tedbir alma gibi özellikleri barındırmaktadır ve çalışmada vizyoner liderliğin okul iklimini yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgunun araştırma sonuçlarını dolaylı yoldan desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, eğitim ortamının yönetimi ile okul iklimi ölçeğinin kurumun savunmasızlığı alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitim ortamı yönetimi becerilerine ilişkin algıları arttıkça, buldukları okulların dış tehdit ve baskılara karşı savunmasız olduğunu düşünme ve bu konuda zayıf hissetme düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Bakkal ve Radmard, 2020; Özdere, 2017; Varlı, 2015).

Araştırmada program liderliği ölçeğinin alt boyutu olan eğitim programı kontrolünün okul iklimi ölçeğinin meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı boyutlarını pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak eğitim programı kontrolü alt boyutunun kurumun savunmasızlığı alt boyutunu negatif yönde düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitim programı kontrolü olarak algıladıkları program liderliği düzeyleri arttıkça meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı olarak algıladıkları okul iklimi düzeyleri artarken kurumun savunmasızlığı olarak algıladıkları okul iklimi düzeylerinin azaldığı sonucuna varılabilir. Eğitim programı kontrolü yeterliliklerine sahip program liderlerinin olduğu okullarda; meslektaşlar arası iletişimin artacağından, öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde uygulayabileceğinden, çalışanların ve okulun tüm paydaşlarının başarıyı elde etmek adına motivasyonlarının artacağından bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda olumlu okul ikliminin mevcut olması kaçınılmaz olmakta ve okullarla ilgili kurumun savunmasızlığı alt boyutunun içeriğiyle ilgili olan okula güvensizlik ve öğretmenlerin kendini buldukları ortamda tedirgin ve baskı altında hissetme oranları düşmektedir. Sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin eğitim programı kontrolü algıları arttıkça buldukları kurumun savunmasız olabileceği ihtimalini

düşünme oranlarının azaldığı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda okul ikliminin pozitif algılandığını göstermektedir. Ayık ve Şayir (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini yüksek algıladıklarında okul iklimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Akyol, Vural ve Gündoğdu (2017), öğretmenlerin algıladığı öğretimsel liderlik özelliklerinin, okul iklimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bakkal ve Radmard (2020) eğitimsel liderliğin, okul iklimini pozitif yönde etkilediği sonucunu bulmuşlardır. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını benzer şekilde desteklemektedir. Bunlara ek olarak Yıldırım (2009) öğretmenlerin, yöneticilerinin eğitimsel liderlik özelliklerinin okul iklimine olan katkısında cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılıklar bulmuştur. Bahsedilen sonuçlarda, kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitimsel liderlik özelliklerini daha fazla eleştirdikleri ve daha düşük düzeyde eğitimsel lider olarak algıladıklarını görmüşlerdir, daha az kıdemli öğretmenler ise algı tam tersi olup, okul iklimine daha olumlu şekilde yansıdığı görülmüştür. Kaya (2010) çalışmasında aynı şekilde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik özelliklerini okul iklimine olan katkısında cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar bulmuştur. Bu çalışmaların sonuçları sözü geçen değişkenlere göre farklılaşmalar göstermekle birlikte genel olarak değerlendirildiğinde algılan eğitimsel liderlik özelliklerinin okul iklimini olumlu etkilemesinden hareketle araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Çalışmada program liderliği alt boyutlarından olan öğretim danışmanlığı ile okul iklimi alt boyutlarından kurumun savunmasızlığı arasında negatif yönde; öğretim danışmanlığı ile diğer alt boyutlar arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretim danışmanlığının okul iklimi ile olumlu bir ilişkisini olduğunu ve kurumun savunmasızlığını azalttığını göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlere yol gösterici ve geliştirici katkılar sağlayabildiği, kısaca öğretim danışmanlığı rollerini yerine getirebildiği okullarda; meslektaşlar arası iletişim olumlu olabilmekte, eğitim faaliyetlerinin niteliği artmakta ve başarı odaklı olumlu okul iklimi atmosferi yaşanabilmektedir (Aksu,1994).

Program okuryazarlığı ile okul iklimi arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından programı tanıma ve hayata geçirme alt boyutlarının okul iklimi alt boyutunun meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı alt boyutlarıyla

aralarında pozitif yönde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Programı tanıma ve programı hayata geçirme alt boyutlarıyla, kurumun savunmasızlığı alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgulara dayanarak program okuryazarlığı konusunda programın felsefesini anlayan, amaçlarını bilen, kazanımların hangi problemlere çözüm getirdiğini fark eden ve çağın gerektirdiği esneklikle uygulayabilen öğretmenlerin olduğu okullarda başarı odaklı, sağlıklı iletişimin mevcut olduğu olumlu bir okul ikliminin algılanabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlilikleri arttıkça aralarındaki pozitif ilişkiye bağlı olarak okul iklimi algılarının da arttığını söylemek yerinde olacaktır. Programları nitelikli bir şekilde uygulayabilen öğretmenlerin olduğu okullarda bu yeterlilik arttıkça kurumun savunmasızlığına dair inancın azalacağına beklendiği söylenebilir. Çünkü programların eğitim felsefesine ve psikolojik temellere uygun şekilde hedeflere ulaşmayı sağlayabilen ve profesyonelce uygulandığı okullarda başarı artacağından kurumun işleyişine dışsal bir etkenin müdahale etmesi beklenmemektedir. Şahin (2020) araştırmasında öğretmenlerin eğitim inançlarına sahip olmasının okul iklimi üzerindeki etkisini incelerken, öğretmenlerin eğitimle ilgili felsefi inançlarının okul iklimi algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada öğretmenlerin programları uygularken dayandıkları eğitim felsefesinin türü okul ikliminin algılanış şeklinin olumlu ya da olumsuz olmasının önemli bir belirleyicisi olarak görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim felsefelerine uygun hedeflere ulaşabilecek şekilde programları hayata geçirmelerinin okul iklimiyle ilişkisi olduğunu bu çalışmaya dayanarak desteklemek mümkün olmaktadır.

Program okuryazarlığının alt boyutlarından programa değer verme ve programı sorgulama alt boyutlarının da okul ikliminin tüm alt boyutlarıyla yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki içinde olduğu, programa değer verme alt boyutunun, okul ikliminin kurumun savunmasızlığı alt boyutuyla orta düzeyde negatif yönde ilişki içinde olduğu sonuçlarına yapılan analizlerle ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin programa değer verme ve programı sorgulama olarak algıladıkları program okuryazarlığı düzeyleri arttıkça, meslektaş liderliği, başarı baskısı ve profesyonel öğretmen davranışı olarak algıladıkları okul iklimi düzeylerinin de arttığı; bununla birlikte öğretmenlerin genel olarak program okuryazarlığı düzeyleri arttıkça kurumun savunmasızlığı algılarının azalacağı sonucuna varılabilir. Programa değer verme ve

programı sorgulama alt boyutları öğretmenlerin programların önemine dair inançlarını yansıttığından dolayı program okuryazarlığı yeterlilikleri açısından önemli kriterleri içeriğinde barındırmaktadır. Bu kriterlere sahip ve program okuryazarlık yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin bulunduğu okullarda daha profesyonel, başarı odaklı ve gelişime açık ilişkiler geliştirilebileceğinden okul ikliminin olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında Ekşi (2006) çalışmasında akademik başarıyı vurgulayan öğretmenlerin bulunduğu okulların olumlu okul iklimine sahip olduğunu belirtmektedir. Şahin ve Atbaşı (2020) ise olumlu okul ikliminin sağlanmasında öğretmenlerin hedef ve sorumluluklarını yerine getirebilen, bilimsel gelişmeleri yakından takip eden, iletişim konusunda yeterli donanıma sahip özellikleri barındırmalarının önemli olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin program okuryazarlığı, onların eğitim programları ve öğretim programlarını anlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olur. Bu da okul ikliminin iyileştirilmesine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

5.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt amacında, “Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği okul iklimi algısını etkiler mi? sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma sonucunda, program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Program okuryazarlığı program hakkında bilgi sahibi olma, programı anlama, yorumlayabilme, çağın gelişiminin gerektirdiği değişimlere uyarlayabilme gibi yeterliliklere sahip olma anlamına gelir (Keskin ve Korkmaz, 2021). Programların hayata geçirilebilmesinde ve nitelikli bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okullarda okul ikliminin iyileşmesi ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi söz konusudur. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pek çok değişken bulunmaktadır. Okulda hissedilen atmosferin olumlu ya da olumsuz olması öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan önemli değişkenlerdendir (Balcı, 2002). Okul ikliminin sağlıklı olabilmesinde de pek çok değişkenden söz edilebilir. Bunlar öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimleri, idare ve öğretmen iletişimi, iş ahlakı, okulda çalışanlara sağlanan imkanlar, öğretmenlik mesleği yeterlilikleri olarak çeşitlendirilebilir (Çalık ve Kurt, 2010). Olumlu bir okul ikliminin öğrenme üzerine katkısı olduğu alanyazındaki çalışmalarla

desteklenmiştir (Cohen, Pickerol ve McCloskey, 2009; Çalık ve Kurt, 2010; Demir, 2009). Bu bağlamda kendini program okuryazarlığı konusunda yeterli gören öğretmenlerin programların uygulanmasında kendilerine güvenlerinin olmasını sağlamakta bu motivasyon sayesinde iş doyumları yüksek olmakta, iyi bir öğrenme ortamı oluşmakta buna paralel olarak öğrenci başarılarında artış yaşanmakta, öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık seviyeleri artmakta, idare ve birbirleriyle sağlıklı ve geliştirici iletişim kurabilmekte ve buldukları okullarda olumlu okul ikliminin yaşanması kaçınılmaz olmaktadır.

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin ders programlarını anlama, yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ifade eder. Bu beceriler, öğretmenlerin ders programlarını daha etkili bir şekilde uygulamalarına, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırmalarına ve okul iklimini olumlu yönde etkilemelerine yardımcı olur. Alanyazında Arslan (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere olan davranışlarının olumluluğu, değişime dirençli olmamaları, okula olan devamlılıkları, her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri, derse gelirken hazırlık yapmaları gibi becerilere sahip olmalarının okul iklimine katkı sağladığını söylemektedir. Çalışmada özellikle öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması durumlarında bu yetersizliğin okul iklimine olumsuz yansıdığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda program okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir ve onların öğrenme potansiyellerini artırabilirler. Bu nedenle, program okuryazarlığı yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin olduğu okulların, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu düşünülmektedir.

5.4 Araştırmanın Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı problemlerinde “Öğretmenlerin program okuryazarlığı program liderliği algısını etkiler mi?”, “Öğretmenlerin program liderliği algısı okul iklimini etkiler mi?” ve “Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algıları aracılık eder mi?” sorularına yanıt aranmıştır. Test edilen yol analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin program liderliği algısını pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olmaları

(programa hâkim olup; programı anlamak, uygulamak, güncelleyebilmek vb.), okul yöneticilerinin program liderliği rollerini yerine getirip getirmediğini anlamada en önemli faktörlerden biridir. Kalkan Çelik ve Sezgin (2022), öğretimsel liderliğin öğrenme desteği sağlama boyutunun, program okuryazarlığı tarafından yordandığını belirtmektedir. Öğretimsel liderliğin öğrenme desteği sağlama boyutu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine destek olmak için sağladığı öğrenme ortamı ve fırsatları ile ilgilidir. Dolayısıyla bu alt boyut, program liderliği ile de ilgilidir. Program liderliği rolünü edinmek, program hakkında nitelikli ve kapsamlı bilgiye sahip olmakla ilgilidir. Alanyazında okul başarısını arttıran faktörlerden biri olan program liderliği yeterliliklerinin, program okuryazarlığı yeterlilikleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Balyer ve Gündüz, 2013; Başaran,1994; Bozkurt ve Aslanargun, 2015; Gülbahar, 2014; Serin ve Bulaç,2012; Tatlıoğlu ve Okyay, 2022) mevcuttur. Dolayısıyla etkili bir program lideri olmak için program okuryazarlığı yeterliğine sahip olmak gerekmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul yöneticilerini program lideri olarak algılamalarında etkili olacaktır. Çünkü program okuryazarlığı yeterliğine sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin program liderliği konusunda etkililiğini anlama ve değerlendirme yeterliğine sahip olacaktır. Nitekim program liderliği, programı değerlendirme ve düzenleme sürecinde öğretmenlerin de görüş ve becerilerinden faydalanmayı içerdiğinden (Dematthews, 2014), program okuryazarı öğretmenlerin sürece ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması olasıdır. Program liderliği günümüzde etkili okullara ulaşmada en önemli yeterliliklerden biri olarak görülmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Program liderliği yeterliliği, okulun eğitim programına hâkim olmayı, içeriğin öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olmayı ve öğretmenlere bu konularda destek olabilme becerisini içermektedir (Bayırlı ve Balcı, 2021). Bununla birlikte, bir program lideri olarak okul yöneticisi, dağıtımcı liderlik becerisine de sahiptir. Çünkü programın değerlendirilmesi ve düzenlenmesi paydaş iş birliği gerektirmektedir (Dematthews, 2014). Bu noktada öğretmenlerin program okuryazarlığının, program liderliği için bir itici güç olduğu da söylenebilir. Hall (1996), program liderliğinin şemsiye bir kavram olduğunu, okul yöneticisi ile öğretmenlerin programın hedeflerine ulaşması için birlikte çalıştığını belirtmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinin program liderliğine olumlu etkisini desteklemektedir. Çünkü program okuryazarlık becerisi yüksek

öğretmenler, programın hedeflerine ulaşması için program lideri olarak okul yöneticisi ile farkındalıkla iş birliği içine girebileceklerdir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin program liderliği algısının okul iklimine pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi, okullarda bulunan paydaşların okuldaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz olarak toplu algılanmasıyla ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2010). Okuldaki öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması sadece öğretmenleri değil öğrencileri de etkilemektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin liderlik özelliklerini kullanarak öğretmenleri harekete geçirebilmeleri önemlidir (Yurdakul, 2019). Alanyazında Tahaoğlu (2007) çalışmasında okul müdürlerinin vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik özelliklerinin okul iklimi üzerinde pozitif etkisi olduğunu söylemektedir. Sarıçiçek (2014) çalışmasında paylaşılan liderlik ve okul iklimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulmuş ve yöneticilerin daha fazla paylaşımcı liderlik özelliği göstermelerinin okul iklimi için olumlu olacağını söylemiştir. Varlı (2015) ise araştırmasında program liderliği ve okul iklimi arasında pozitif yönde olumlu ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçlarının dolaylı olarak bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bakkal ve Radmard (2020), 352 öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmalarında program liderliğini içinde barındıran eğitimsel liderliğin okul iklimi ve öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkilediğine ulaşımlardır. Küçük (2008) ve Boyraz (2018) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul iklimini anlamlı bir şekilde yordadığını söylerken, Arslanoğlu (2016) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü vb.) farklı algılandığını ve bu algıya göre okul iklimini olumlu ya da olumsuz olarak yordadığını söylemektedir. Çalışmaya göre eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenler liderlik özellikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarından müdürlerinin yeterlilikleri hakkında yorum yaparak okul iklimi algılarını buna yönelik oluşturabilmektedirler. Aynı çalışmada özel okullarda çalışan müdürlerin liderlik özelliklerini öğretmenler üzerinde daha fazla hissettirmelerinden dolayı öğretmenlerin okul iklimi algılarında daha etkili olduğundan söz edilmektedir. Kırsay (2015), Sucu (2016) ve Vural (2016) çalışmalarında liderlik özellikleri ve okul iklimi arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Çalışmalara göre liderlik özelliği gösteren müdürlerin olduğu okullarda öğretmenler sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanmasında kendilerini daha

desteklenmiş hissedeceklerinden, programların uygulanmasında zorluk yaşamayacak bu durum beraberinde başarıyı getirecek ve başarı odaklı olumlu bir okul iklimi algılanmasını sağlayacaktır. Rapti (2013) okul ikliminde veli ve öğrencilerin katkılarının yanında en belirleyici olan unsurun eğitimcilerin liderlik özellikleri olduğunu söylemektedir. Garza, (2018) çalışmasında okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik yeterliliklerinin okul iklimi üzerindeki etkilerinin olumlu olduğunu görmüştür. Çalışmasında öğretmenlerin müdürlerinin kendilerine destekleyici, samimi liderlik özellikleriyle yaklaştığında öğretmenlerin okul iklimini daha şeffaf, ilişkisel ve olumlu algıladıklarını söylemektedir. Bu bulgular çalışma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine doğrudan etkisi olduğu gibi eğitim programı liderliği algıları üzerinden de okul iklimine etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler program okuryazarlık becerilerini, lider özelliklere sahip yöneticinin onlara verdiği destekle okul atmosferine yansıtabilmektedirler. Okul yöneticilerinin program liderliği özellikleri, öğretmenlerin programı uygulamasına destek sağlayacaktır. Programların nitelikli uygulanması da okullarda başarı baskısını arttıracak ve buradan hareketle başarı odaklı okul ikliminden bahsetmek mümkün olacaktır. Dolayısıyla, öğretmenler program okuryazarlık becerilerini okulda etkili bir program lideri olan okul yöneticisi olduğunda daha iyi bir şekilde ortaya koyabilmekte ve bu durum okul iklimine de olumlu yönde yansımaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları onların önemli bir yetkinliği olarak görülmektedir (Taghipoor, Omran ve Baltork, 2022). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları arttıkça eleştirel düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme becerileri de artmaktadır (Berkant ve Masuroğlu, 2023). Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisi programın nitelikli uygulanmasında ve buna bağlı olarak eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Buradan hareketle Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerinin okuldaki performanslarını olumlu yönde etkilediğinden söz etmek mümkündür (Süğümlü, 2022).

Program lideri okul yöneticilerinin, eğitim ortamını düzenlemek, öğretmenlere yol gösterici olmak ve öğretim danışmanlığı yapmak, eğitim öğretim işleri için gerekli

fiziki şartları sağlamak ve kaynak üretmek gibi özellikleri, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerini eğitim ortamına yansıtabilmeleri için kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Kalkan, Çelik ve Sezgin, 2022). Program lideri okul yöneticileri çağın gerektirdiği gelişime uygun fiziksel çevre ve toplumsal kaynakları fırsatlar dahilinde okul ortamına taşıyabildiği ölçüde öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerini kullanabildiklerini söylemek mümkün olmaktadır (Akbaş ve Keskin, 2021). Bu çerçevede değerlendirildiğinde öğretmenlerin program okuryazarlıkları yeterliliklerinin okullardaki eğitimcilerin etkili liderlik özellikleri sayesinde daha nitelikli hale geldiği ve buna bağlı olarak okul iklimini olumlu yönde algılandığından bahsetmek mümkün olmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri ve bu becerileri okul iklimine yansıtmaları, eğitim programlarının nitelikli bir şekilde uygulanmasına ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Okul yöneticileri, liderlik becerilerini güçlendirerek öğretmenlere destek olmalı ve okul iklimini motivasyon ve iş birliğini teşvik edecek şekilde yönetmelidir.

5.5 Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.5.1 Uygulayıcılara öneriler

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve bu becerileri okul iklimine yansıtmak için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini artırmak için profesyonel gelişim fırsatları sunmalıdır. Eğitim programları, yeni öğretim yöntemleri ve teknikleri hakkında bilgi ve becerilerin güncellenmesine olanak sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alabilecekleri platformlarda program okuryazarlığı ve program liderliği yeterlilikleri ile ilgili eğitimlerin sayısı ve çeşitliliği artırılabilir.

- Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini artırmak için iş birliği ve paylaşım ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmenler arasındaki deneyim paylaşımı ve iş birliği, programların etkili bir şekilde uygulanmasını ve öğrenci başarısını artırmayı destekleyebilir.
- Benzer kademede görev yapan öğretmenlerin programlar hakkında bilgi sahibi olabilecekleri ve bilgi alışverişi yapabilecekleri platformlar oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin programları uygularken uyum birliği içinde olmalarını sağlamak adına, programlardaki kazanımları nasıl verebileceklerine yönelik hazırlanan etkinlik ve yardımcı kitaplar oluşturup dağıtılabilir.
- Okul yöneticilerinin eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenleri daha iyi yönlendirebilmeleri için hem programların içeriğini iyi bilmeleri hem de uygulama boyutunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Yöneticilerin de bu konuda gelişmeleri için program okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda, yönetici eğitimleri düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerini yol gösterici ve rehberlik edici liderlik özellikleri bakımından eksik algılamaları sonucu doğrultusunda okul yöneticilerinin program liderliği özelliklerinin bu boyutlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi için eğitimler düzenlenebilir.
- Okul yöneticilerinin, öğretim program liderliği özelliklerinin genel olarak geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir.
- Öğretim uygulamalarında program liderliğinin inceliklerini yansıtan iyi örneklerin paylaşılması önerilebilir. Bunun sağlanması için meslektaş toplulukları uygulamaları ve öğretmen konferansları düzenlenebilir.
- Okul yöneticileri, göreve başlamadan önce program liderliği yeterlilikleri açısından değerlendirilebilir. Bu değerlendirme yazılı sınavla gerçekleştirebileceği gibi bir dönemlik uygulama sürecinde gözlem yoluyla da belirli kriterler çerçevesinde yapılabilir.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına program okuryazarlığı yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik program okuma ve program yazma alanlarında pratik yapabilecekleri uygulamaya yönelik derslerin sayısı artırılabilir.
- Eğitim Fakültelerinin programlarına, öğretmen adaylarına program okuryazarlığı ve liderliği becerilerini kazandırabilecek dersler eklenebilir.

- MEB, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini bilişsel olarak arttırmak için öğretmen atamalarında ölçüt kabul edilen sınavlarda bu konularla ilgili sorular sorabilir.
- Sağlıklı ve iyi iletişimin hâkim olduğu olumlu okul iklimlerinin sağlanması için öğretmenlerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini tanımalı ve bu becerileri ödüllendirmelidir. Başarılı öğretmenlere takdir edici geri bildirimler, sertifikalar veya diğer teşvikler verilerek olumlu okul iklimine katkı sağlanabilir.

5.5.1 Araştırmacılara öneriler

- Bu araştırma İstanbul Avrupa yakasında bulunan okullarla sınırlıdır. Türkiye’de farklı illerde yapılacak araştırmalarla araştırmanın sonuçları desteklenerek geliştirilebilir.
- Bu çalışma devlete bağlı sekiz türden oluşan ortaöğretim kurumlarında eğitim vermekte olan öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Farklı eğitim kademelerinde görev yapan (ilkokul, ortaokul) öğretmenler ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde de okuryazarlık yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisinin olup olmadığı incelenebilir.
- Okul yöneticilerinin program okuryazarlığı ve program liderliği algılarının okul iklimine etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlık yeterlilikleri, program liderliği yeterlilikleri ve okul iklimi algıları cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyleri ve branş değişkenleri üzerinden incelenebilir.
- Öğretmenlerin program liderliği yeterlilikleri ve program okuryazarlığı yeterlilikleri nitel araştırma yöntemlerinden gözlem metoduyla ve sınıf içi çalışmalarla değerlendirilebilir.
- Alanyazında program okuryazarlığı ve program liderliği yeterlilikleri üzerine çalışmaların çok çeşitli olduğu görülmekteyken, program okuryazarlığı ve okul ikliminin ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu fark edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar program okuryazarlığı ve okul iklimi ilişkisi üzerine çalışmaları çeşitlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., & Bures, W. M. (1996). Computer-supported collaborative learning and distance education. *American Journal of Distance Education*, 10(2), 37-42.
- Akbaş, O., Duman, S.N. ve Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, 6 (2), 157-179.
- Akbaş, O. ve Keskin, A. (2021), *Eğitim programı liderliği*. Ankara: Nobel.
- Akçekoçe, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-23.
- Akhun, K. (2000). Yönetimin davranışsal boyutu açısından örgüt iklimi: 1. Lig Futbol Kulüpleri örneği (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:94119)
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (22), 31-46.
- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri özeti. https://www.researchgate.net/publication/345233802_II_Ulusal_Egitim_Programlari_ve_Ogretim_Kongresi_2012_bildiri_ozet_kitapci. Erişim tarihi: 30.03.2023
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 235-250.
- Aksu, A. (1994). Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:36951).
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19 (73), 315-332.
- Akyol, B., Vural, R. Ve Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311.
- Albashiry, N. (2015). *Professionalization of curriculum design practices in technical vocational colleges: curriculum leadership and collaboration* (Doctorate

- Thesis). Available from University of Twente Dissertations and Theses database. (UMI Number:10.3990).
- Alkış, N. (2016). Bayes yapısal eşitlik modellemesi: Kavramlar ve genel bakış. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2 (3), 106-116
- Allan Glatthorn, F. B. (2019). *Curriculum leadership*. London: SAGE.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.
- Arı, A. (2014). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Arslan, S. (Ed.) (2018). *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz?*. Ankara: Nobel Akademik.
- Arslan, Ö. (2019). 2012 ve 2015 yılları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:562120)
- Arslanoğlu, Ş. (2016). Lise müdürlerinde liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:429747)
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (4), 973-979.
- Aslan, O., Akpunar, B. ve Erdamar, F. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 139-153
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 20(1), 171-186.
- Aslan, O. (2019). İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:573023)
- Atabay, S. ve Akın, N. (1996). *Avrupa Birliği ülkeleri eğitim politikaları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Atlı, K., Mirzeoğlu, A. D., & Kara, Ö. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydoğan, İ. ve Bilgivar, O.O. (2022). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 1735-1763.

- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bakay, E., Kalem, G. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve etkili okul göstergeleri projesi*. (Rapor No. 142320). Türkiye: Education and Culture Lifelong Learning Programme, Project.
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M., (2019). *Eğitim politikaları*. Ankara: Nobel Akademi Kitabevi.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2013). Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (29), 107-128.
- Barth, R. S. (2001). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 17(1), 29-62.
- Başaran, E. İ. (1994). *Eğitim yönetimi*. (4. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayırlı, A. (2021) Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği ve Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:668085)
- Bayırlı, A., Balcı, A. (2021) Okul Müdürlerinin Eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1252-1276.
- Baykal, İ. (2007). İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:220895)
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bergman, A. B. (1998). *Elementary School Principal: With Reproducible Forms, Checklists, and Letters*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berkant, H. G., & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116.

- Beyer, C., & Davis, E. A. (2009). Supporting preservice elementary teachers' critique and adaptation of science lesson plans using educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education*, 20(6), 517-536.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 121-138.
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Y. Ve Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 294-330.
- Bolman, L. G., & Deal, T.E. (2017). *Reframing organizations: artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Boyras, A. (2018). Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi (Yüksek Lisans Tezi.) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:506834)
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 27-31.
- Brooks, R (1999). *Cambrian intelligence: The early history of the new ai*. Baltimore: Riley Bander.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 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.
- Costley, D. L., & Todd, R. (1987). *Human relations in organisations*. Minnesota: West Publishing.
- Covell, K. (2010). School Engagement and Rights-Respecting Schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Çalık, T., Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, C. K. Ve Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791.

- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- DeMatthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theory and management strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 192-196.
- Demir, E., Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, K. (2021). *Eğitimde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, T. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:598767)
- Demiral, S. (2009). Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:230992)
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: ODTÜ.
- Doğan, D. ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:471015)
- Dilekçi, Ü. (2021). Paylaşılan öğretimsel liderlik: Ölçek uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2484-2508.
- Durmuş, A. (1998). Özel sektörlerde örgütsel iklim: Enka ve Kutlutaş örneği (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:73620)
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Ekşi, F. (2006). Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:191743)
- Emeksiz, Ö. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:140647)
- Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik

- algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:621287)
- Erdem, C., Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Farmer, L. (2019). News literacy and face news curriculum: School librarians perceptions of pedagogical practices. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 1-11.
- Fer, S. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N., Erden, M. (1987). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Eğitim.
- Gardiner, J. (1991). *Description of climate at sub-urban community college*. Oklahoma: DAT.
- Garza, K. (2018). *A study of the relationship between principal leadership style and school climate*. New Jersey: ProQuest LLC.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step By Step: A Simple Guide And Reference (14. B.)*. New York: Routledge.
- Gezerler, T. (2021). Etik liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık etkisi nedir? (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:669479)
- Gordon, S., Glickman, C. & Gordon, J. (2011) *Supervision and instructional leadership a developmental approach*. Ankara: Anı.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox: a handbook for improving practice*. California: Corwin Press.
- Güçlü N. ve Türkoğlu H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), 137-161.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gülpek, U. (2020). Beden eğitim ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:627563)

- Gültekin, C. (2012) Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi “İstanbul ili Anadolu yakası örneği” (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 326165)
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim liderliğini sınırlayan etkenler, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(6), 201.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 531-548.
- Gürfidan, R. (2014). Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:440023)
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2018). *Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Ankara: Academia.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. London: Glenview
- Glatthorn, A.A. (2000). *The principal as curriculum leader: shaping what is taught & tested (2nd Ed.)*. California: Corwin Press.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. California: SAGE publications.
- Hall, J. M. (1996). *Curriculum leadership as perceived by north dakota elementary principals and teachers*((Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Number: 9709982)
- Halat, E. (2007). The views of elementary school teachers on the new elementary school mathematics curriculum. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Science*, 9(1), 63-99.
- Hallinger P., Gümüş, S. & Bellibaş, M.Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership. *Scientometrics*, 1629-1650.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Developing strategic thinking of instructional leadership. *Elementary School Journal*, 91(2), 89-107.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W.Greenfield (Ed.), *Instructional Leadership: Concepts, Issues, And Controversies (179-203)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32-42.
- Harris, A., Jones, M. & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership and Management*, 40(1), 1-4.
- Hawthorne, R., Henderson, J. (2000). *Transformative curriculum leadership*. NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Heck, R., T. J. Larsen & G. A. Marcoulides. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*. 26, 94-125.

- Henderson, J. (2014). *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. London: Routledge.
- Heng, K., Heng, M. & Ratrom, C. (2017). *Curriculum leadership by middle leaders*. London: Routledge.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 121-138.
- Hesapçıolu, M. ve Topsakal, C (2007). Avrupa Birliği sürecinde eğitim ve avrupa vatandaşlığı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 73-93.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howley, C. B. (1996) Synthesis of the effects of school and district size: what research says about achievement in small schools and school districts. *Journal of Rural and Small Schools*, 4(1), 2-12.
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (1986). *Educational administration theory, research and practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). Measuring organizational climate. *The Nature of the Workplace*, 6 (2), 38-49.
- Hoy, W. (2003). School climate. In J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 65-85), New York: Thompson Gate.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural quation modeling. concepts, issues, and applications*, California: Sage Publications.
- İmrol, H. M. (2022). İngilizce dersi zümre başkanlığının program liderliği bağlamında değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:711094)
- İncekara, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:652756)
- Jackson, P.W. (1990). *Life in classrooms*. Newyork: Teachers College Press.
- Jadhav, M. S., & Patankar, P. S. (2013). Role of teachers' in curriculum development for teacher education. national conference on challenges in teacher education, Physical education and sports, 18th and 19th of October, Kolhapur.
- Jegear, T. K. (1988). Principal-teacher interpersonal relations and school climate, *D.A.I.A*, 1(1), 49-12.

- Kahraman, A. (2020). Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:662366)
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Kahramanoğlu, R. ve Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Kalkan Çelik, K. ve Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791.
- Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z. ve Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 233-245.
- Karacabey, M.F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48 (2), 253-272.
- Karaman, A. (2002). Maastricht sonrası AB eğitim ve gençlik programları. *Çimento İşveren Dergisi*, 3(2), 16-27.
- Karaman, P., Bakaç, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 304-320.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karcıoğlu, F. (1997). Özelleştirme ve örgüt iklimi (çimento fabrikalarında bir uygulama) (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:63336)
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 963-977.
- Kasapoğlu, K. (2017). *Program okuryazarlığının anlamı ve program okuryazarlığına ilişkin öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler: Fenomenolojik bir çalışma* (Proje No.16.KARİYER.164). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.
- Kaya, A. (2010). Kız teknik ve meslek liselerindeki eğitimler, yöneticilik gereksinimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:254007)

- Keçeli, İ. (2022). İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:736618)
- Kelly, A.V. (2004). *The curriculum theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
- Keskin, A. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:618850)
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884.
- Kırsoy, İ. (2015). Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:439976)
- Kıymet, S. (Ed. Gültekin, M.) (2008) *Eğitimin politik temelleri: Eğitim Bilimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Kiraz,Z. (2022).Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 198-216
- Kuloglu, A., & Tutus, F. (2022). Curriculum literacy levels of english teachers: a mixed method research. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 191-208.
- Küçük, M. (2008). Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine eğitimcilerin performansına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:235376)
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. New Delhi: Sage.
- Knight, W. H., & Holen, M. C. (1985). Leadership and the perceived effectiveness of department chairpersons. *Journal of Higher Education* 56(6), 677–690.
- Lee, J. C.-K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A hong kong case study. *School Leadership ve Management*, 19(4), 455-481.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership ve Management*, 40(1), 5-22.
- Loukas, A., Roalson, L. & Herrera, D. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13-22.
- Mackenzie, G. N. (1949). Curriculum leadership, *Educational Leadership*, 6(5), 264-271.

- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009) the effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1): 73-84
- Marlow, S., & Minehira, N. (1996). Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century. *Pacific Resources for Education and Learning*. 2(3),123-128
- Metin, G. (2020). Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:627012)
- MEB. (2011). *Ulusal öğretmen strateji belgesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). 2017 program değişikliği talim terbiye kurulu basın bülteni. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miller, P. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge kitapevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleki yeterlilikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_ogretmenlik_Mesleki_Genel__Yeterlilikleri_onaylanan.pdf Erişim: 15 Nisan, 2023
- Mitchell, R. M., & Forsyth, P. B. (2004, November). *Trust, the principal and student identification*. In Annual Meeting of The University Council for Education Administration, Kansas City, Missouri.
- Moldobolotova, N. (2022). Kırgızistan'da okul iklimi konusunda öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:736594)
- Murphy, J., Hallinger, P. (1992). The Principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3),77-78.
- Nsibande, R. N. & Modiba, M. M. (2012) ““I just do as expected” teachers’ implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy”. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principals and issues* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2009). *Curriculum design*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Orhan, A. ve Evran Acar, F. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye’deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (3), 292-305.
- Owens, R. (1998). *Organizational behavior in education*. USA: A Viacom Company
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öner, F. (2023). İlkokul İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık becerileri: Resmi ve işlevsel program bağlamında bir inceleme(Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:781266)

- Özdem, G. (2015). Türkiye’de eğitim politikaları alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1989-2014). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 631-646.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 205494)
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(16), 266–282.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 213-224.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3),372-393.
- Özdere, M. (2017). Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde İli Örneği (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 458659)
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613.
- Paknadel, Ç. (1988). Örgütsel iklim ve iş doyumu (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:4517)
- Parker, D., Grenville H., & J. Flessa (2011). Case studies of school community and climate: success narratives of schools in challenging circumstances. *School Community Journal*, 21(1) 129-150.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 28-30.
- Pınar, W.F. (2004). *What is curriculum theory?*, USA: Routledge.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:220383)
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Preble, B., & Taylor, L. (2008). School climate through students' eyes. *Educational Leadership*, 66(4), 35-40.
- Rapti, D. (2012). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8(8),110-125.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 4(08), 110-125.
- Roberts, S. ve Heroman, D. (1993). Student perceptions of elementary school climates in the louisiana school effectiveness study, The annual meeting of the association of louisiana evaluators, September, New Orleans.

- Romiszowski, A. J. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*. New York: Routledge.
- Ross, D. J., & Cozzens, J. A. (2016). The principalship: essential core competencies for instructional leadership and its impact on school climate. *Journal of education and training studies*, 4(9), 162-176.
- Rugg, H., & Shumaker, A. (1928). *The child centered school*. New York: World Book.
- Sağlam, M. (2009). AB sürecinde Türk eğitim sistemi ve ilköğretimdeki değişimler. A. Hakan. (Editör), içinde *Öğretmenlik mesleki bilgisi alanındaki gelişmeler* (s. 41- 60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sağlam, P. D. M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemi'ne etkileri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 87-109
- Saral, Ç.N. (2019). Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:588832)
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Sarıçiçek, L. (2014). Gaziantep ili şehit kâmil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:439880)
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Sezer, Ş. (2018). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1), 818-836.
- Schroeder S. ve Curcio R. (2022). Critiquing, curating, and adapting:cultivating 21st-century critical curriculum literacy with teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 73(2) 129–14.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). the relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1&2), 19-31.
- Siuty, M.B., Leko, M. M. & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the role of curriculum in teacher decision making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1) 39 –57.
- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Méndez, Z. Y., & Maxwell, K. T. (2011). *The principal's guide to curriculum leadership*. California: Corwin press.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (17. Baskı). Ankara: Anı.

- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018 November). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*.
<https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/62968/curriculum-literacy-in-schools-of-education-final-2911-1.pdf?sequence=1>
- Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:426409)
- Sügümlü, Ü. (2022). Müfredat okuryazarlığı ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (4), 1342-1355.
- Süral, S., & Dedeşali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Süral, S. & Dedeşali N. C. (2021). The predictive power of the curriculum literacy levels of pre-service teachers upon their competencies in lesson planning. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 27-40.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şahin, F. (2020). Öğretmenlerin eğitime dair felsefi inançları ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(3), 635-654.
- Şahin, A.S. ve Güçlü, T.N. (2021). Eğitimde program geliştirme. Sucuğlu, H.ve Baltaoğlu, M.G.(Ed.) içinde, *Eğitim programlarının kuramsal boyutları* (23-53). İstanbul: Lisans yayıncılık.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 143-157.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Spaulding, D. T., Smith, G. (2012). *Instructional coaches and the instructional leadership team: A guide for school-building improvement*. California: Corwin Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Atlanta: Harcourt: Brace & World, Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistic*. California: International Edition. Pearson.
- Tahaoglu, F. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:190990).
- Taghipoor, S., Omran, E. S., & Baltork, M. A. (2022). The role of curriculum literacy in teachers' job performance mediated by teaching orientation. *Research in Teaching*, 10(2), 60-39.

- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 67-73.
- Tatlıoğlu, K. ve Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim liderliği rolleri (Gaziantep Örneği). *Turkish Studies*, 7(2), 1045-1061.
- Tepe, N. ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3360-3381.
- Tobias, G. (2000). *The leadership of the principal and school climate: Teachers' perceptions*. USA: Saint Louis University.
- Topal, Ö. S. (2002). Okul ikliminin okulların ÖSS başarısı ile ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:108917).
- Topaloğlu, I.G. (2010). İş görenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:249144).
- Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası, *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 16-24.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 175-193.
- Türe, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:481737)
- Urlick, A., Bowers, A. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 239-258.
- Varlı, S. (2015). İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:396097)
- Vural, G. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi Rize ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:430766)
- Wang, H. & Cheng, L. (2009). Factors affecting curriculum implementation. *Linguistics Journal*, 4(2), 135-166.
- Weber, S. (2011, March 20). Ten leadership truths for curriculum leaders [Blog post]. <http://edge.ascd.org/blogpost/leadership-truths-for-curriculum-leaders>
- Wiles, J. (2016) *Eğitim program liderliği*. Ankara: Nobel.

- Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. California:Corwin press.
- Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 70(3), 155-156.
- Yang, W. Ch. (2001). Action research on curriculum leadership of the junior high school principals. (Master Thesis). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/351873485_Teaching_Research_Group_Leaders'_Engagement_in_Curriculum_Leadership_The_Principals'_Perspective
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2009). İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:235487)
- Yıldırım, V.Y. (2020). Development of teachers curriculum literacy scale: Validity and reliability study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208-224
- Yıldırım, V. Y. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1548-1563.
- Yiğit, M. ve Ağalday, B. (2022). Unutulmuş bir okul yöneticisi: Okul müdür yardımcılarının yönetim tarzları okul iklimini nasıl etkiler?. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 732-750.
- Yurdakul, R. (2007). Büyükçekmece ilçesi orta öğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez No:227979)
- Ylimaki, R. M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346.

EKLER

EK 1: Araştırma İzin Belgesi

EK 2: Etik Kurul Onayı

EK 3: Okul M¼d¼rlerinin Eğitim Programı Liderliği ¼lçeđi

EK 4: ¼đretim Programı Okuryazarlığı Algı ¼lçeđi

EK 5: Okul İklimi ¼lçeđi

EK 6: Okul M¼d¼rlerinin Eğitim Programı Liderliği ¼lçeđi Kullanım İzni

EK 7: ¼đretim Programı Okuryazarlığı Algı ¼lçeđi Kullanım İzni

EK 8: Okul İklimi ¼lçeđi Kullanım İzni

EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-65360505
Konu : Anket ve Araştırma İzni ()

08/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinin 24.11.2022 tarihli ve 86534 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.12.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Program Oku-r-Yazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul Avrupa Yakasında Balıvan Liseler
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, Covid-19 tedbirlerinin araştırma ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- 3- Araştırma Geri Dönüş Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Bahadırsk Mah. İnan Ökür Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.zarfkiye.gov.tr/meb-diyis>
Telefon : 0212 394 36 30 Bilgi İçin : Aydin BALTA
E-posta : strateji@isimre34@meb.gov.tr Unvan : VHKİ
Kep Adresi : meb@isimre34.gov.tr İletişim Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>
E-Posta Adresi : meb@isimre34.gov.tr

EK 2: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.11.2022-84863



T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kurullar

Sayı : E-15207191-050.03-84863
Konu : Danışma, Disiplin, Koordinasyon
Kurulları

13.11.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 08.11.2022 tarihli ve Bila-604.99-Bila sayılı yazınız.

SBE, Eğitim Programları ve Öğretim Programı Yüksek Lisans öğrencisi [REDACTED]'nin "Öğretmenlerin Program Okur-yazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi" başlıklı araştırmasının Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca değerlendirilmesi sonucunda Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne UYGUN OLDUĞU sonucuna OYBİRLİĞİ ile varılmıştır.

Gereği için bilgilerinizi saygılarımızla arz ederiz.

Prof. Dr. Güliz ERGİNSOY
Etik Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: BSR4BL68KZ Pile Kodu: 18392

Adres: Mecidiyeköy Mehmet Akif Paşa Cad. No: 24 34427 Fındıklı / İstanbul
Telefon: 0212 252 16 66
e-Posta: kurul@msgu.edu.tr
Kop Adresi: msgu@is05.kep.tr

Belge Takip Adresi :
https://byy.msgu.edu.tr/im/Visim/Validatp_Doc.aspx

İlgi için: Güliz ERGİNSOY
Unvanı: Etik Kurul Başkanı



EK 3: Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu form Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi [REDACTED] danışmanlığında yürütülmekte olan “Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi” konulu tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde " Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği ", üçüncü bölümde " Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği " ve dördüncü bölümde “Okul İklimi Ölçeği” yer almaktadır.

Bu formda vereceğiniz bilgiler yalnızca, ilgili akademik araştırma kapsamında kullanılacağından isminizi belirtmenize gerek yoktur. Formda yer alan bütün soruları içtenlikle yanıtlamanız çalışmanın niteliği yönünde belirleyici olacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar ve araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Not: Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bölüm I-Kişisel Bilgi Formu

Yönerge: Size uygun seçeneğin yanındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyiniz.

- 1.Cinsiyet : • Kadın • Erkek
- 2.Mesleki Kıdeminiz : • 1-5 yıl • 6-10 yıl • 11-15 yıl • 16-20 yıl • 21-25 yıl • 26 yıl ve üstü
- 3.Çalıştığınız okul türü : • Sosyal Bilimler • Anadolu Lisesi
• Spor Lisesi • Mesleki ve Teknik
Lise
• Güzel Sanatlar • Çok Programlı
Anadolu Lisesi
• Fen Lisesi • İmam Hatip Lisesi
• Anadolu İmam Hatip Lisesi

Madde No	Bölüm II- Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği					
		Hiç	Çok Nadir	Ara sıra	Çoğu Kere	Her Zaman
1.	Öğrencilerin akademik gelişimlerini düzenli olarak takip eder	1	2	3	4	5
2.	Yaptığımız sınavların sonuçlarını öğrenci gelişimi için kontrol eder	1	2	3	4	5
3.	Eğitim öğretim etkinliklerinde değişime ayak uydurmaya çalışır	1	2	3	4	5
4.	Haftalık ders dağılımının dengeli olmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
5.	Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programında değişiklik yapmamıza izin verir.	1	2	3	4	5
6.	Eğitim programının uygulanmasında karşılaştığımız sorunları etkili şekilde giderir.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlere dersleri uzmanlıklarına göre dağıtır.	1	2	3	4	5
8.	Öğretim programının uygulayıcılarının öğretmenler olduğunun bilincindedir.	1	2	3	4	5
9.	Derslerde ihtiyacımız olan materyalleri temin eder.	1	2	3	4	5
10.	Yıllık planı okulumuza göre revize etmemize yardım eder.	1	2	3	4	5
11.	Okuldaki eğitim öğretimle ilgili net bir vizyonu vardır.	1	2	3	4	5
12.	Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğretim programını farklılaştırmamızı ister.	1	2	3	4	5
13.	Etkili ders uygulamaları için kişisel deneyimlerini paylaşır.	1	2	3	4	5
14.	Merkezi sınavlarda soru çıkmasa dahi her derse aynı önemi verir.	1	2	3	4	5
15.	Sene başında nasıl bir ders programı istediğimizi sorar	1	2	3	4	5

Madde No	Bölüm II- Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği	Hiç	Çok Nadir	Ara sıra	Çoğu Kere	Her Zaman
16.	Derslerin farklı işlenişlerine yönelik olarak bizleri risk almaya cesaretlendirir	1	2	3	4	5
17.	Derslerin nasıl işleneceği hakkında tavsiyelerde bulunur.	1	2	3	4	5
18.	Dersin işlenişi ile ilgili geliştirici yorumlarda bulunur	1	2	3	4	5
19.	Öğrencilerin öğrenmelerine odaklandığını fark ettirir.	1	2	3	4	5
20.	Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamamız konusunda bizi cesaretlendirir	1	2	3	4	5
21.	Ders planlarının yıllık plana uyumunu gözetir	1	2	3	4	5
22.	Sene başında dağıtılan ders programına harfiyen uymamızı talep eder.	1	2	3	4	5
23.	Yıllık plan hazırlarken kendisine danışmamızı ister	1	2	3	4	5
24.	Bakanlıkça yayınlanan öğretim programı ile sınıfta uyguladığımız programın tamamen uyumlu olmasını ister.	1	2	3	4	5

EK 4: Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Madde No	Bölüm III- Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	1	2	3	4	5
2	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	1	2	3	4	5
3	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	1	2	3	4	5
5	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
6	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
7	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	1	2	3	4	5
8	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	1	2	3	4	5
9	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulayım.	1	2	3	4	5
10	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	1	2	3	4	5
11	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
12	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	1	2	3	4	5
13	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	1	2	3	4	5
14	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	1	2	3	4	5
15	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
16	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5
20	Programı incelediğimde uygularken karşılaşılabileceğim sorunları öngörürüm.	1	2	3	4	5
21	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	1	2	3	4	5
22	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	1	2	3	4	5

Madde No	Bölüm III- Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği					
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
23	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	1	2	3	4	5
24	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uyguladım.	1	2	3	4	5
25.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
26.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
27.	Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	1	2	3	4	5
28.	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	1	2	3	4	5
29.	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	1	2	3	4	5
30.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	1	2	3	4	5
31.	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	1	2	3	4	5
32.	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
33.	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
34.	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	1	2	3	4	5
35.	Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uyguladım.	1	2	3	4	5
36.	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	1	2	3	4	5
37.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.	1	2	3	4	5
38.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4	5

EK 5: Okul İklimi Ölçeği

Madde No	Bölüm IV. Okul İklimi Ölçeği Aşağıdaki ifadelerin okulunuzda ne sıklıkla gerçekleştiğini işaretleyiniz.	Nadiren	Bazen	Sık	Çok Sık
1	Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.	1	2	3	4
2	Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.	1	2	3	4
3	Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.	1	2	3	4
4	Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.	1	2	3	4
5	Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.	1	2	3	4
6	Okul müdürü değişime gönüllüdür.	1	2	3	4
7	Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.	1	2	3	4
8	Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.	1	2	3	4
9	Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.	1	2	3	4
10	Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır	1	2	3	4
11	Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.	1	2	3	4
12	Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.	1	2	3	4
13	Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.	1	2	3	4
14	Bu okuldaki öğretmenler adildirler.	1	2	3	4
15	Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.	1	2	3	4
16	Okulun akademik başarı standartları yüksektir.	1	2	3	4

Madde No	Bölüm IV. Okul İklimi Ölçeği				
	Aşağıdaki ifadelerin okulunuzda ne sıklıkla gerçekleştiğini işaretleyiniz.	Nadiren	Bazen	Sık	Çok Sık
17	Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.	1	2	3	4
18	Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.	1	2	3	4
19	Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.	1	2	3	4
20	Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.	1	2	3	4
21	Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.	1	2	3	4
22	Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.	1	2	3	4
23	Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.	1	2	3	4
24	Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.	1	2	3	4
25	Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	1	2	3	4
26	Okul müdürü veli baskısına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.	1	2	3	4
27	Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	1	2	3	4

EK 6: Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği Kullanım İzni



Alıcı: [Redacted]

15 Haz 2022 Çar 11:42 ☆ ↩

Sayın hocam, İzininiz olursa bir çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeğini kullanmak istiyorum. Uygun görürseniz ölçek formunu iletmenizi rica edeceğim.

Saygılarımla ..

[Redacted]
Yüksek Lisans Öğrencisi
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim dalı
Eğitim Programları ve Öğretim bölümü



Alıcı: ben

15 Haz 2022 Çar 20:35 ★ ↩

[Redacted] Hanim, merhaba. Olcegi elbette kullanabilirsiniz. Olcegin ayrıntili hesaplamalarının yer aldığı makaleyi Turk Eğitim Bilimleri Dergisinde Aralık 2021 sayısında yayınladık. Aynı zamanda doktora tezinin sonunda da olcek var.

Eğer tanıyorsanız Prof. Dr. [Redacted] hocama da selamlar.

Kolay gelsin. Selamlar

EK 7: Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Kullanım İzni



Alıcı: [Redacted]

Sayın hocalarım, İzniniz olursa bir çalışmamda geliştirmiş olduğunuz Öğretim Programı okuryazarlığı algı Ölçeğini kullanmak istiyorum. Uygun görürseniz ölçek formunu iletmenizi rica edeceğim.

Saygılarımla ..

[Redacted]
Yüksek lisans Öğrencisi
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim dalı
Eğitim Programları ve Öğretim bölümü



Alıcı: ben

[Redacted] Hocam merhaba,
Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğini çalışmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Ölçek formunu ekte iletiyorum. Araştırmanızda kolaylıklar dilerim.
İyi çalışmalar

[Redacted]

EK 8: Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni



Alıcı: [Redacted]

Sayın hocam, İziniz olursa bir çalışmamda Türkçe'ye uyarladığımız Okul İklimi Ölçeğini kullanmak istiyorum. Uygun görürseniz ölçek formunu iletmenizi rica edeceğim.

Saygılarımla ..

[Redacted]
Yüksek lisans Öğrencisi
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim dalı
Eğitim Programları ve Öğretim bölümü



Alıcı: ben

Merhaba,

Kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

[Redacted]

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM BİLGİLERİ

2021-2023 Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

2005-2009 Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Coğrafya Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı

2002-2005 Şirinyer Lisesi

DENEYİM

2009-(Ekim-Kasım-Aralık) Bayraklı Lisesi

2010-2011 Kumru Çok Programlı Lisesi

2011-2013 Kumru Erçalları Anadolu Lisesi

2013-2013 Cibali Lisesi

2013-2017 Cibali Şehit İlhan Varank Anadolu İmam Hatip Lisesi

2017-... Yıldız Teknik Üniversitesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

YAYINLAR

Aydın, M. ve Akpolat, T. (2022). *Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitime yönelik duyguları, tutumları ve kaygıları arasındaki ilişki*, IX. EJER Kongresi, 22-25 Haziran, Ege Üniversitesi, İzmir.

Aydın, M. ve Akpolat, T. (2023). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi*, X. EJER Kongresi, 8-11 Haziran, TED Üniversitesi, Ankara.