

Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi*

Bahadır GÜLBAHAR**, Servet ÖZDEMİR***

Öz: Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışma, nicel bir tarama araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini Ankara iline bağlı Keçiören, Yenimahalle, Çankaya ve Kalecik ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki öğretmen sayısı 13019'dur. Çalışma evrenindeki öğretmen sayısı çok fazla olduğu için örneklem almaya başvurulmuştur. Örneklem belirlemede basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS programına girilmiş ve bu program aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerini bütün alt boyutlarda “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, öğretimsel liderlik, öğretim programları.

Investigation of Teachers' Perceptions of School Administrators' Instructional Leadership Roles in the Implementation of Curriculums

Abstract: In this study, the perceptions of the teachers about the instructional leadership roles of the school administrators in the implementation of primary education curriculums were examined. The study is a quantitative screening study. The universe of the study consisted of elementary and branch teachers who work in primary schools in Keçiören, Yenimahalle, Çankaya and Kalecik districts of Ankara province. The number of teachers in the study universe is 13019. For this reason, sampling was applied. Simple random sampling method was used for sampling. The scale developed by the researcher and

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bahadiregulbahar@hotmail.com Orcid No: 0000-0002-7040-1593

*** Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. servetozdemir1996@gmail.com



personal information form were used as data collection tools. The collected data were entered into SPSS program and analyzed through this program. According to the teachers' perceptions, it was concluded that the school administrators performed the instructional leadership roles in the implementation of the curriculums in “most of the time” level.

Keywords: School administrators, instructional leadership, curriculums.

Giriş

Okulların amacı, öğrencilere yaşamlarında gerekli olacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu da rastgele eylemlerle değil, amacı önceden belirlenmiş, bilimsel esaslara dayalı faaliyetlerle gerçekleştirilebilir. Bu tür faaliyetlere öğretim programlarında yer verilir. Öğretim programının öğretimin temel aracı olduğu söylenebilir zira öğretim, öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir (Can, 2007). Öğretim programı, Güncel Türkçe Sözlükte, “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019, <http://www.tdk.gov.tr>). Öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Varış, 1994).

Öğretim programlarının amaçlarına ulaşması için okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri önem arz etmektedir. Rol, bir işte, bir kimse veya şeyin üstüne düşen görevdir (TDK, 2018, <http://www.tdk.gov.tr>). Rol; görev, birey, çevre ve beklentilerin karşılıklı etkileşimlerinin belirlediği davranış olarak da tanımlanabilir (Başar, 2000). Okul yöneticilerinden öğretim programlarının uygulanmasında beklenen rollerin öğretim liderliği rollerinden olduğu söylenebilir. Zira öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretme-öğrenme süreçlerinin yanı sıra öğretim programıyla da doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Hallinger ve Murphy, 1995).

Öğretim liderliği kavramı, 1970’li yılların sonundan itibaren Batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları (vizyoner liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik, politik liderlik) içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980’li yıllardan sonra geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır (Çelik, 2000: 225).

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin okulda beklenen eğitimsel amaçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2004). Çelik (2000) de öğretim liderliğini, iyi öğrenci yetiştirmek ve öğretmenler için arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamak amacıyla okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir hâle getirilmesi çalışmaları olarak tanımlamıştır.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin bütün rolleri arasında en önemlileri olduğu söylenebilir zira öğretim liderliği, öğretimi geliştirme ve öğretme-öğrenme süreçlerine odaklanmak anlamına gelmektedir. Hallinger ve Murphy (1985) tarafından 1985'te geliştirilen en önemli öğretim liderliği modelinde temel roller, okulun misyonunu tanımlamak, öğretim programını koordine etmek ve olumlu bir öğrenme iklimi yaratmaktır. Bu temel rollerin yerine getirilebilmesi için öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, okulunun varlık sebebini ve eğitim-öğretim politikasını açık bir şekilde ortaya koyan bir vizyon geliştirmesi ve bu vizyonun okul personeline özümsemesini sağlaması gerekir. Ornstein ve Hunkins'e (2004) göre bir okul yöneticisinin öğretim liderliği alanında yeterli olabilmesi ayrıca şu temel rolleri yerine getirmesine bağlıdır:

- Okulun eğitsel amaçlarının geliştirilmesine yardım etmek
- Öğretmenler, veliler ve öğrencilerle öğretim programını planlamak
- Öğrenci ihtiyaçları anketleri düzenlemek ve bunları değerlendirmek
- Sınıf ve/veya konu düzeyine göre çalışma programları düzenlemek
- Dersleri planlamak ya da programlamak, okul takvimini planlamak
- Öğretmenlerin ders alanındaki davranışsal hedefleri yazmalarına yardım etmek / öğretmenleri bu konuda geliştirmek
- Sınıf düzeyinde ya da konu alanında öğretim programı rehberleri ya da öğretmen rehberleri hazırlamak
- Yeni kaynak üniteler ve ünite planları hazırlamak
- Ders kitaplarının seçilmesine ve değerlendirilmesine yardım etmek

- Eğitsel materyalleri ve ortamı seçmek, kurmak ve düzenlemek
- Aracı kaynak olarak öğretmenlere hizmet vermek
- Öğretmenleri gözlemek, ön inceleme ve son inceleme konferansları düzenlemek
- Öğretmenlerin öğretim programını sınıfta uygulamalarına yardımcı olmak
- İçeriği geliştirmek ya da yeniden tanımlamak
- Ödeneklerin yazılmasında personele yardımcı olmak
- Öğretim programının yenilenmesini ya da değiştirilmesini teşvik etmek, değişim aracı olarak hizmet vermek
- Okuldaki öğretim programı danışmanları ile öğretim programı araştırma ve/veya işlerini yönetmek
- Öğretim programı ve eğitimsel değerlendirmeler için standartlar geliştirmek
- Mesleki geliştirme programlarını düzenlemek ya da planlamak
- Okuldaki öğretmenler, uzmanlar ve diğer personelle birlikte çalışmak.

Yukarıda sıralanan rollerden birçoğunun öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Söz konusu roller incelendiğinde, bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretim programlarına hâkim olması, öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili rolleri bilmesi gerektiğini ifade etmek mümkündür. Okul yöneticileri, bu rollerin yerine getirilmesinde kendilerinden öncelikle beklenenin “yöneticilik” değil, “liderlik” olduğunun ve varlık amaçlarının okulda öğretimi geliştirmek, öğretim etkinliklerine rehberlik etmek olduğunun farkında olmalıdır. Glatthorn (2000), okul yöneticilerinin öğretim programları hakkında geniş bilgiye sahip olmalarını, bütün öğretim liderliği rollerinin yerine getirilebilmesi için bir gereklilik olarak görmektedir. Okul yöneticileri, öğretim liderliği rollerini yerine getirebildikleri ölçüde de öğretim programlarının uygulanmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunacaklardır (Can, 2007). Öyleyse öğretim programlarına hâkimiyetin etkili öğretim liderliğinin ve öğretim programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının temel şartı olduğu söylenebilir. Öğretim programlarına hâkimiyet çerçevesinde okul yöneticileri, öğretim programlarının özellikle amaçlarını, yapısını ve yöntemini iyi bilmelidir. Böylelikle öğretim programlarının en önemli uygulayıcıları olan

öğretmenlere rehberlik edebileceklerdir.

Okul yöneticilerinin öğretim programı yönetimi rolleri tam olarak belirtilmemişse ve okul yöneticileri bu konuda yeteri kadar eğitim almamışlarsa öğretim programı yönetimi konusunda etkili birer lider olmaları beklenmemelidir (Wright ve Renihan, 1985). O hâlde merkez örgütler (eğitim bakanlıkları vd.) ve üniversiteler, öğretim programların uygulanmasında okul yöneticilerinden beklenen öğretim programı liderliği rollerini ortaya koymalı ve bu rollerin okul yöneticilerince benimsenmesini ve kazanılmasını sağlayacak eğitim faaliyetleri düzenlemelidir. Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretim etkinliklerine doğrudan katılmalıdır. Öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalı, sürecin daha etkili işlemesi için kendisine geri bildirimde bulunulmasını sağlamalı ve geri bildirimini teşvik etmelidir. Geri bildirimnin işlevsel olması ve öğretmenler tarafından iyi niyetli olarak algılanması da okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerine bağlıdır.

Hallinger (2005), öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için öğretim liderlerinin öğretim programını koordine etmeleri, denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Buradan hareketle öğretim liderlerinden beklenenin, öğretim programının uygulanmasını yönetmek olduğu söylenebilir. Middlewood'a (2001) göre ise okul yöneticilerinin yerine getirmeleri gereken öğretim programı liderliği şunlardır:

- Bütün programa hâkim olmak
- Öğrenme ve öğretmede yüksek standardı garanti etmek
- Uygun bir örgüt kültürü ve çevre geliştirmek
- Öğretmen ve öğrencilere rol model olmak.

Okul yöneticilerinin öğretim programı liderliği doğrultusunda üstlenecekleri bir diğer önemli rol, programın öğretmenlerce uygulanmasını kolaylaştırmak olacaktır. Çünkü en mükemmel program bile öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde uygulanmadığı sürece anlamsızdır (Marlow ve Minehira, 1996). Rutherford ve diğerlerine (1984) göre, öğretim programı kolaylaştırıcısı (facilitator) ve öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili önemli rollerinden biri de personelden beklentilerini açıkça ifade etmesidir. Bu davranış, öğretmenleri doğru yönlendirme ve güdüleme adına önemli ve gereklidir.

Öğretim programlarının başarıya ulaşmasında okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenler de öğretim programlarıyla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Öğretmenler, öğretim programının onlara yükseldiği görev ve sorumluluklar gereği öğrencileri motive etmeli, öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara tanı koymalı, gerektiğinde öğrencilere rehberlik etmeli, öğrencilerin yararına uygun ve destekleyici öğrenme ortamları hazırlamalı, öğrenmeyi kolaylaştırmalı, öğrenmekten bıkmayan ve sürekli araştıran kişiler olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerden, öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinmelerini sağlamak amacıyla hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağını, öğrencilerin özelliklerini ve koşulları göz önüne alarak belirlemeleri beklenmektedir (Titiz, 2005). Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması ve amaçlarına ulaşabilmesinde öğretmenlerin belirleyici etken oldukları ifade edilebilir.

Okullar, öğretim programlarının uygulama alanlarıdır. Okulları yönetmekle sorumlu okul yöneticilerinin öğretim programının uygulanmasıyla ilgili mevzuatla belirlenmiş görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu resmî rollerin dışında öğretmenlerin de öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili okul yöneticilerinden bekledikleri roller olabilir. Zira öğretim programının “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rollerini yüklediği öğretmenler, öğretim programlarının uygulayıcılarıdır (Titiz, 2005). Öğretmenler, öğretim programını verimli bir şekilde uygulamak için en çok okul yöneticisinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Okul yöneticisinin “okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak” görevini başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2000). Okul yöneticisinin iyi bir öğretim programı lideri olarak nitelendirilmesi, öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili beklentilerini karşılayabilmesine bağlıdır (Wright ve Renihan, 1985).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sergiledikleri “rehber ve bilgi kaynağı

olma” rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemek

- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sergiledikleri “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme” rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemek
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sergiledikleri “program uygulamalarını ve öğretimi yönetme” rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemek
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sergiledikleri “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama” rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemek
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sergiledikleri “denetleme ve ölçme-değerlendirme” rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemek
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sergiledikleri “eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme” rollerine ilişkin öğretmen algılarını incelemek.

Araştırmanın Önemi

Okullarda öğretim, öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğretimde verimliliğin öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasına bağlı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili öğretimsel liderlik rollerini sergilemeleri, öğretim programlarının başarıyla, verimli bir şekilde uygulanması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde sergilediklerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin söz konusu rolleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerine, değerlendirmelerine başvurulmalıdır zira öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcılarıdır. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirme konusunda yetkin oldukları söylenebilir. Çalışma, belirtilen bu nitelikleri dolayısıyla önemlidir. Çalışmanın sonuçlarının uygulayıcılar ve araştırmacılar için önem arz ettiği düşünülmektedir. Araştırmanın okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde içerik belirlemede kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinden beklenen rollerle ilgili yapılacak çalışmalara da kaynaklık edebileceği söylenebilir. Bu çalışmanın verilerinin toplanabilmesi için geliştirilen aracın öğretmenlerin okul yöneticilerinden öğretim programlarının uygulanmasında

bekledikleri roller konusunda yapılacak başka araştırmalarda da kullanılabileceğini ifade etmek mümkündür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara'nın merkeze bağlı Keçiören, Yenimahalle, Çankaya ve Kalecik ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Tablo 1'de, söz konusu ilçelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sayıları verilmiştir.

Tablo 1
İlçelere Göre Öğretmen Sayıları

İlçe	Sınıf öğretmeni	Branş öğretmeni	Toplam
Yenimahalle	1413	1798	3211
Çankaya	1591	2305	3896
Keçiören	1820	3977	5797
Kalecik	56	59	115
Toplam	4880	8139	13019

Örneklem belirlemede basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede, tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir. Evren çok büyük ve karmaşık değilse seçme işlemi kolaydır ve bu yöntemle yapılan örneklemede istatistiksel işlemler ağırlıksız olarak yapıldığı için değerlendirme işlemi ve örnekleme hatası kolayca hesaplanabilir (Kılıç, 2015). Yenimahalle, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde bütün okullarda görev yapan bütün sınıf ve branş öğretmenlerine

ulaşmak çok zor olduğu için bu ilçelerdeki rastgele seçilmiş 42 okuldan, eşit sayıda branş ve sınıf öğretmeni olması koşuluyla, yine rastgele seçilmiş 648 öğretmene veri toplama aracı sunulmuştur. Tablo 2’de, ilçelere göre dağıtılan, geri dönen ve değerlendirmeye alınan veri toplama aracı sayıları verilmiştir.

Tablo 2
İlçelere Göre Veri Toplama Aracı Sayıları

İlçe	Ulaştırılan	Geri dönen	Değerlendirmeye alınan
Yenimahalle	196	183	178
Çankaya	196	178	172
Keçiören	196	181	171
Kalecik	60	50	37
Toplam	648	592	558

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, toplamda 648 katılımcıya ulaşılmış ancak bunların 592’sinden veri toplanabilmiştir. Eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra değerlendirilen veri toplama aracı sayısı 558 olmuştur. Verilerin toplanabildiği katılımcı oranı %91.36, verileri değerlendirmeye alınan katılımcı oranı ise %86.11 olmuştur.

Yamane’ye (2001) göre, bir örnek çapında duyarlılık (hoş görülecek hata miktarı) ∓ 0.04 ’tür. Örnek çapında duyarlılık aşağıdaki formülle hesaplanır:

$$Nz^2 pq$$

$$n = \frac{Nz^2 pq}{Nd^2 + z^2 pq}$$

$$Nd^2 + z^2 pq$$

d = duyarlılık

n = Örnek çapı

N = Evren çapı

z = 2 (standart normal dağılımın %95 güvenirlikte tablo değeri)

p = 0.5 ve q = 1- p = 0.5 (ölçme aracında yer alan iki şıklı sorunun oran tahminleri)

$d = \mp 0.04$ duyarlılık (hoş görülecek hata miktarı)

Bu araştırmada geri dönen veri toplama aracı sayısı 558 olmak üzere yukarıdaki formülden hareketle örnek çapı duyarlılığının 0.042 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, bu araştırmayla ilgili veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde ilk olarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdaki maddeler, Ankara’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görevli yüz öğretmen ve derse giren yirmi müdür yardımcısıyla görüşülerek ve literatür taraması sonunda tespit edilmiştir. Öğretmen ve müdür yardımcılarıyla görüşülen okulların Ankara’nın merkeze bağlı Yenimahalle, Keçiören, Çankaya ve Kalecik ilçelerinden farklı nitelikleri haiz (alt sosyoekonomik seviyedeki yerleşim yerleri ilköğretim okulları, köy ilköğretim okulları, taşra ilçeler ilköğretim okulları, merkez ilçeler ilköğretim okulları, özel ilköğretim okulları, ilköğretim programlarının pilotlamasının yapıldığı okullar) olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler neticesinde öğretmen ve müdür yardımcılarının okul yöneticilerinden bekledikleri rollerden ve literatür taraması neticesinde tespit edilen rollerden oluşmak üzere otuz dokuz maddeden oluşan bir taslak ölçme aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçme aracı, farklı üniversitelerde eğitim yönetimi, teftişi, ekonomisi ve denetimi alanı uzmanlarına sunulmuş, görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliği sağlanan ve 39 maddeden oluşan denemelik ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini ölçmek amacıyla Ankara’nın merkeze bağlı Yenimahalle, Keçiören, Çankaya ilçelerindeki bazı ilköğretim okullarında görev yapan 240 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin geçerli olup olmadığını tespit edebilmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur. Açımlayıcı faktör analiziyle; öz değeri 1,0’dan büyük altı faktörü olan, altı faktörün açıkladığı varyans toplam varyansın %52,80’i olan, faktör yük değerleri ,52 ile ,77 arasında değişen, madde toplam korelasyon değerleri ,35 ile ,71 arasında değişen ve 0,01 düzeyinde manidar olan, “Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Çoğu zaman, Her zaman” şeklinde derecelendirilen 5’li likert bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizinde, 35 maddenin madde toplam korelasyonları kabul edilebilir nitelikte olduğu, yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğin her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özellikle aynı olduğu, dolayısıyla 35 maddenin

ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu 4 maddenin ise bu özellikte olmadığı anlaşılmıştır.

Faktör analizinden sonra, ölçeğin 35 maddelik 6 faktör çözümlemesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiş; ölçeğin alt faktörleri “rehber ve bilgi kaynağı olma”, “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme”, “öğretim programları uygulamalarını ve öğretimi yönetme”, “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama”, “denetleme ve ölçme-değerlendirme” ve “eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme” olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ise 6 faktör 35 maddelik yapının doğrulandığı ve uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indeks değerleri incelendiğinde ($SB\chi^2/(df)$: 1.96, RMSEA: 0,043, SRMR: 0,046, TLI/NNFI: 0,98, CFI:0,98, NFI: 0,96, AGFI: 0,92, GFI: 0,90) “Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinden Bekledikleri Roller Ölçeği”nin 6 faktörlü 35 maddelik yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilir olup olmadığını tespit edebilmek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Rehber ve bilgi kaynağı olma (1. faktör)” alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının ,81, “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme (2. faktör)” alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının ,80, “öğretim programları uygulamalarını ve öğretimi yönetme (3. Faktör)” alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının ,94, “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama (4. faktör)” alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının ,80, “denetleme ve ölçme-değerlendirme (5. faktör)” alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının ,95, “eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme (6. faktör)” alt faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısının ,81 olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla bütün alt faktörlerde güvenirliliğin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Maddeler, „Hiçbir zaman = 1”den “Her zaman = 5”e doğru derecelendirilmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Her alt faktörden elde edilen yüksek puan, öğretmenlerin söz konusu alt faktördeki öğretimsel liderlik rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerine ilişkin algılarını, düşük puanlar ise düşük düzeydeki algılarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmada da ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla bu çalışmada da Cronbach Alpha güvenirlilik analizi

yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3
Alt Faktörlere Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	Ölçe k Geneli
Madde Sayısı	6	8	7	3	7	4	35
Cronbach α	,81	,81	,82	,80	,84	,81	,86

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiş ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren bir veriye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının uygulanmasındaki rollerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla daha önceden geliştirilen ölçeğin uygulama yapılan grupta doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır ve güvenirlik analizi olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayılarına bakılmıştır.

Tablo 4'te "Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinden Bekledikleri Roller Ölçeği"nin alt faktörlerinin değerlendirme aralıkları verilmiştir.

Tablo 4
Ortalamaların Aralık Değerleri

Düzye	Puan aralığı
Hiçbir zaman	1.00-1.80
Nadiren	1.81-2.60
Ara sıra	2.61-3.40
Çoğu zaman	3.41-4.20
Her zaman	4.21-5.00

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

“Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları ne düzeydedir?”

Tablo 5
Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Algıları

	$\bar{X}$	S
Rehber ve bilgi kaynağı olma (RBKO)	3,80	1,02
Fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme (FOYGKTE)	3,91	0,94
Öğretim programı uygulamalarını ve öğretimi yönetme (ÖPUÖY)	3,77	0,99
Kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama (KMGÖMGS)	3,89	1,06
Denetleme ve ölçme-değerlendirme (DÖD)	3,50	1,13
Eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme (EFTD)	3,71	1,10

Tablo 5'ten anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rehber ve bilgi kaynağı olma ($\bar{x}=3,80$), fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme ($\bar{x}=3,91$), öğretim programı uygulamalarını ve öğretimi yönetme ($\bar{x}=3,77$), kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ($\bar{x}=3,89$), denetleme ve ölçme- değerlendirme ($\bar{x}=3,50$) ve eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme ($\bar{x}=3,71$) öğretimsel liderlik alt boyutlarındaki rollerine ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinden bekledikleri

rehber ve bilgi kaynağı olma öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Rehber ve Bilgi Kaynağı Olma Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları

	m1	m7	m15	m23	m33	m34	1	Gene
N	558	558	558	558	558	558		558
Ortalama	3,83	3,52	4,03	3,96	3,76	3,69		3,80
S	1,08	1,22	1,13	1,12	1,21	1,21		1,02

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin rehber ve bilgi kaynağı olma öğretimsel liderlik rollerinin genel ortalaması (gerçekleştirilme sıklığı) $\bar{x}=3,80$ olduğu için okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki rolleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki rollere tek tek bakıldığında her rolün çoğu zaman gerçekleştirildiği şeklinde bir algının olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin rehber ve bilgi kaynağı olma alt boyutunda en sık gerçekleştirdikleri rolün “*öğretmenlere eğitim teknolojileri kullanımında rehberlik etme (m15)*” olduğu anlaşılmıştır.

Öğretim programlarının uygulanmasında okulu yöneticilerinin fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Fiziksel Ortam Yaratma ve Gerekli Kaynakları Temin Etme Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları

	m 5	m 11	m 13	m 16	m 18	m 21	m 24	m 31	Genel
N	558	558	558	558	558	558	558	558	558
Ortalama	3,92	4,07	3,66	3,55	4,08	4,10	3,91	4,01	3,91
S	1,13	1,04	1,24	1,25	1,07	1,15	1,11	1,09	0,94

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme öğretimsel liderlik rollerinin genel ortalaması (gerçekleştirilme sıklığı) $\bar{x}=3,91$ olduğu için okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki rolleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki rollere tek tek bakıldığında her rolün çoğu zaman gerçekleştirildiği şeklinde bir algının olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin bu alt boyutta en sık “*öğretim programların gerektirdiği kırtasiye (fotokopi vb.) ihtiyacının karşılanmasını sağlama (m11)*” rolünü gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

Öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin program uygulamalarını ve öğretimi yönetme öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları Tablo 8’de incelenmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Program Uygulamalarını ve Öğretimi Yönetme Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları

	m 2	m 3	m 4	m 6	m 10	m 19	m 32	Genel
N	558	558	558	558	558	558	558	558
Ortalama	3,86	3,99	3,92	3,76	3,38	3,69	3,83	3,77
S	1,06	1,09	1,12	1,16	1,28	1,24	1,16	0,99

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin program uygulamalarını ve öğretimi yönetme öğretimsel liderlik rollerinin genel ortalaması (gerçekleştirilme sıklığı) $\bar{x}=3,77$ olduğu için okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki rolleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki rollere tek tek bakıldığında, bir rol dışında her rolün çoğu zaman gerçekleştirildiği şeklinde bir algının olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre, “*öğretim programlarının okulun fiziki imkânlarına ve içinde bulunduğu toplumun sosyoekonomik koşullarına göre uygulanmasını sağlama (m3)*” rolünün okul yöneticilerinin bu alt boyutta en sık gerçekleştirdikleri rol olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Kendi Mesleki Gelişiminin Yanı Sıra Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlama Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları

	m 14	m 28	m 29	Genel
N	558	558	558	558
Ortalama	3,87	3,97	3,85	3,89
S	1,17	1,13	1,16	1,06

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama öğretimsel liderlik rollerinin genel ortalaması (gerçekleştirilme sıklığı) $\bar{x} = 3,89$ olduğu için okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki rolleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki rollere tek tekbakıldığında her rolün çoğu zaman gerçekleştirildiği şeklinde bir algının olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre, kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama öğretimsel liderlik rollerinden okul yöneticilerinin en sık gerçekleştirdikleri rolün “*öğretim programlarıyla ilgili gelişmeler doğrultusunda kendini geliştirme (m28)*” olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirme öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılar düzeyi Tablo 10’da incelenmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Denetleme ve Ölçme-Değerlendirme Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları

	m 8	m 9	m 17	m 20	m 22	m 30	m 35	Genel
N	558	558	558	558	558	558	558	558
Ortalama	3,41	3,68	3,56	3,37	3,40	3,38	3,71	3,50
S	1,25	1,21	1,23	1,30	1,30	1,29	1,25	1,13

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirme öğretimsel liderlik rollerinin genel ortalaması (gerçekleştirilme sıklığı) $\bar{x} = 3,50$ olduğu için okul yöneticilerinin bu alt

boyuttaki rolleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ancak öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki öğretimsel liderlik rollerini, diğer alt boyutlardaki öğretimsel liderlik rollerinden daha az sıklıkta gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre bu alt boyutta okul yöneticilerinin en sık gerçekleştirdikleri rolün “*öğretim programlarıyla ilgili öğrenci ve öğretmen ürün ve çalışmalarını yakından takip etm e(m35)*” olduğu anlaşılmıştır.

Öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları düzeyi Tablo 11’de incelenmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Eğitim Faaliyetleri Tasarlama ve Düzenleme Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları

	m 12	m 25	m 26	m 27	Genel
N	558	558	558	558	558
Ortalama	3,68	3,58	3,73	3,85	3,71
S	1,20	1,22	1,23	1,22	1,10

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme öğretimsel liderlik rollerinin genel ortalaması (gerçekleştirilme sıklığı) $\bar{x}=3,71$ olduğu için okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki rolleri çoğu zaman gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu alt boyuttaki rollere tek tek bakıldığında, öğretmen algılarına göre her rolün “çoğu zaman” gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Öğretmen algılarına göre bu alt boyutta okul yöneticilerinin en sık gerçekleştirdikleri rolün “*öğretim programlarına bağlı olarak uygulanan merkezi sınavlara öğrencilerin iyi hazırlanmaları için etkinlik ve çalışmalar düzenleme*” olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim sistemindeki yeniden yapılanma çalışmaları ve eğitim politikalarının en önemli uygulama alanlarından biri de öğretim programlarıdır. Toplumsal ve bilimsel gelişmelerle beraber eğitimdeki gelişmeler, öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Öğretim programlarının başarıyla uygulanması, önemli ölçüde okul yöneticilerinin kendilerinden öğretim programlarıyla ilgili beklenen rolleri başarılı bir şekilde sergilemelerine bağlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, okul yöneticilerinden beklenen bu rollerin öğretimsel liderlik rolleri olduğuna işaret etmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005]. Öğretmenler de öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinden öğretimsel liderlik rolleri sergilemelerini beklemektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları incelenmiştir. Ulaşılabilen alanyazında, okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki rolleriyle ilgili yurt içi ve dışında yeterli çalışmaya rastlanamamış olması, çalışmanın sonuçlarının farklı çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması boyutunda bir sınırlılık meydana getirmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ilköğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerini “çoğu zaman” düzeyinde yerine getirdiklerine ilişkin bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalama büyüklüğüne göre bir sıralama yapıldığında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en sık “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme” alt boyutundaki rolleri yerine getirdikleri, bunu sırasıyla “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, rehber ve bilgi kaynağı olma, öğretim programı uygulamalarını ve öğretimi yönetme, eğitim faaliyetleri tasarlama ve düzenleme” alt boyutlarındaki rollerin izlediği ve en son sırada ise “denetleme ve ölçme-değerlendirme” alt boyutundaki rollerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en az sıklıkta gerçekleştirdikleri rollerin “denetleme ve ölçme-değerlendirme” alt boyutundaki roller olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucuyla araştırma, Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmayla benzerlik arz etmektedir. Bilgin’in (2008) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin en son sırada yerine getirdikleri, bir başka deyişle en az sıklıkta gerçekleştirdikleri görevlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme” görevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Middlewood’un (2001) tanımladığı dört program liderliği rolünden biri, “bütün programa

hâkim olmak”tır. Okul yöneticilerinin okullarında uygulanan öğretim programı hakkında derin bir bilgiye sahip olmaları, program yönetimi ve değerlendirmesi yanı sıra program ve programın uygulanmasıyla ilgili yorumların altında yatan paradigmanın bilgisine de sahip olmaları gereklidir (Glatthorn, 2000). Okul yöneticisi bu donanımı sayesinde okulun öğretim programı lideri olarak öğretmenlere programla ilgili gerekli bilgileri sunar ve programın uygulanması konusunda rehberlik eder (Tanner ve Taner, 2007).

Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin “rehber ve bilgi kaynağı olma” öğretimsel liderlik rollerini “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Demiral’ın (2009) yaptığı araştırmada da “öğretmenleri yönlendirme” boyutunda araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin “öğretmenleri yönlendirme” boyutundaki davranışları yüksek düzeyde yerine getirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “rehber ve bilgi kaynağı olma” alt boyutundaki öğretimsel liderlik rollerini çoğu zaman gerçekleştiriyor oldukları şeklindeki algıları, okul yöneticilerinin kişisel çabalarından kaynaklanıyor olabilir. Rehber ve bilgi kaynağı olma alt boyutunda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en sık gerçekleştirdiği rol “öğretmenlere eğitim teknolojileri kullanımında rehberlik etme”dir. Bu rolün en sık gerçekleştirilen rol olarak algılanması, okul yöneticilerinin eğitim teknolojileri kullanımında gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Buna istinaden okul yöneticisinin söz konusu rolle ilgili başarı derecesinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim lideri olan okul yöneticisinden, öğretmen ve öğrencilere programların uygulanmasında gereken fiziksel ortamları yaratması ve kaynakları temin etmesi beklenmektedir. Zira ortam ve araçlar elverişli olmadığında eğitim çalışanlarının başarıları, tüm çabalarına karşın istedikleri düzeye çıkamaz (Başaran, 1993). Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde etmek için başlıca girdiler olan eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zamanın etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir (Şişman, 2004).

Öğretim programı; amaçlar, içerik, öğretim ortamı ve değerlendirmeden oluşur. Öğretim ortamı içeriğin “nasıl öğretildiği” ile ilgilidir. Türk eğitim sisteminde okul yöneticileri, öğretim programının amaçları ve içeriğini hazır olarak aldıkları için yalnızca programın uygulanması ve

değerlendirilmesinden sorumludurlar. Bu bakımdan uygulama aşamasında öğretim ortamı ve bu ortamın gerektirdiği tüm fiziki koşulların sağlanması okul yöneticilerinin temel sorumluluğudur. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme” öğretimsel liderlik rollerinin “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Arslan’ın (2009) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin kaynak sağlamaya dönük öğretimsel liderlik rollerini belirleyen davranışları gerçekleştirme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gümüşeli (1996), Tanrıöğen (1998), İnandı ve Özkan (2006), Aksoy (2006) ve Can (2007) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde de programla ilgili materyal ve kaynakların sağlanması ile ilgili öğretimsel liderlik davranışları, çoğu zaman yerine getirilen davranışlar olarak tespit edilmiştir. Araştırma, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme öğretimsel liderlik rolleri”ni gerçekleştirme düzeyi bakımından yukarıda anılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Okullara, öğretim programlarının uygulanması için gereken fiziki altyapının kazandırılmış olması, böyle bir sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Fiziki altyapısı iyi olan bir okulda okul yöneticisi öğretmenlerin istedikleri öğretim ortamını yaratma ve gerekli kaynakları temin etmede zorlanmayacak, bu alt boyuttaki rolleri daha sık yerine getirebilecektir.

Ders kitaplarının öğretim programların anlaşılması ve uygulanmasında en etkili araçlar olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin “fiziksel ortam yaratma ve gerekli kaynakları temin etme” alt boyutundaki öğretimsel liderlik rollerinden “eksik ve hatalı yönlerini öğretmenlerle iş birliği içinde tespit etmek ve öğretmenlerin önerilerini dikkate almak suretiyle eğitim-öğretim yılı başında ders araç-gereçlerini (ders kitabı, yardımcı ders kitabı vb.) seçme” rolünü çoğu zaman düzeyinde olmasına rağmen en az sıklıkta gerçekleştirdikleri şeklindeki sonuç, özel bir gayret ve birikim gerektiren ders kitabı ve yardımcı ders kitabı seçmeye, okul yöneticilerinin yeterli zaman ayırmıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Okul yöneticilerinin bu rolü gerçekleştirme sıklığını yükseltmeleri gerektiği söylenebilir zira okul yöneticisinden eğitim öğretimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılması beklenmektedir (Hallinger, 1985).

Öğretim programının iyi uygulanmasını sağlamak, onu yönetmek ve koordine etmek okul yöneticisinin öğretim liderliği rolünün gereğidir (Findley ve Findley, 1992). Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinden bekledikleri “program uygulamalarını ve öğretimi yönetme”

öğretimsel liderlik rollerinin “çoğu zaman” gerçekleştirildiği şeklinde bir algıya sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırma bu bulgusuyla Arslan’ın (2009) ve Işık ve Aksoy’un (2008) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Arslan’ın (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin programın uygulanması ve öğretimi yönetmeye dönük öğretimsel liderlik davranışlarından ikisi dışındaki davranışların gerçekleştirilme düzeyi yüksek çıkmıştır. Işık ve Aksoy’un (2008) araştırmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi öğretimsel liderlik rollerinin çoğu zaman yerine getirilen öğretimsel liderlik rolleri olduğu sonucu çıkmıştır. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar (Gümüseli, 1996; Tanrıöğen, 1998; Aksoy, 2006) incelendiğinde, eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutunda yer alan davranışların çoğunlukla yerine getirildiği anlaşılmaktadır. Araştırma, sonuçları itibarıyla anılan bu çalışmalarla da benzerlik arz etmekte ancak Bilgin’in (2008) araştırmasından ayrılmaktadır. Zira Bilgin’in (2008) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin öğretim programı uygulamaları görevlerini ara sıra gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri, öğretim programlarıyla ilgili her konuda kendilerini geliştirmeli, her türlü yenilikten okulundaki personelden daha önce haberdar olmalıdır. Böylelikle etkili lider olma ve rehberlik etme fırsatını yakalamış olacaktır. Kendi mesleki gelişimlerine önem vermelerinin yanı sıra mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bir örgütte çalışanların eğitimlerinde ve geliştirilmelerinde teorik ve pratik görevleri bulunan kişiler, sürekli öğrenmenin ve beceri geliştirmenin örgütsel etkililiğe katkıda bulunmanın temel koşulu olduğunu kabul etmelidir. Personeli geliştirmede, okul yöneticisinin insan kaynakları uzmanlarından yararlanarak “insan”ı merkeze alan bir yaklaşımla profesyonelce davranma sorumlulukları ve işlevleri vardır. İnsan kaynakları yönetimi anlayışı, insanların işte başarılı olmaları için insan olarak iyi yönetilmeleri gerektiği fikrini desteklemektedir (Ehrlich, 1997).

Hemen her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de profesyonellik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanır. Etkili bir öğretim lideri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için olanak sağlar (Saban 2000, Krug 1992, Terry 1996). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde



gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir (Şişman, 2004). Okul yöneticileri öğretmenleri alanyazından da haberdar etmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan çalışmaları desteklemek, öğretmen motivasyonunu, etkililiğini artırmaktadır. Bu çalışmaların ayrıca öğretmenlerin öğretim için planlama ve hazırlık yapmalarını da artırdığı ortaya çıkmıştır (Blasé ve Blase, 2000).

Bu çalışmada, öğretmenlerin “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama” öğretimsel liderlik rollerini “çoğu zaman” zaman gerçekleştirdikleri şeklinde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gümüşeli’nin (1996) araştırmasının bulguları da öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama boyutundaki davranışları, okul yöneticilerinin çoğunlukla gösterdikleri yönündedir. Araştırma, söz konusu sonucu bakımından anılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. İnandı ve Özkan (2006) ile Aksoy’un (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının sıklığının “ara sıra” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin’in (2008) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini ara sıra gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların örneklemelerindeki okul yöneticilerinin davranışlarının ve öğretmen algılarının farklı olması, bu bulguları ortaya çıkarmış olabilir.

Öğretimsel liderlikte okul yöneticilerinden beklenen rollerden biri de denetleme ve değerlendirme rolüdür (Hallinger, 2005). Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eş güdülmeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda okul yöneticileri öğretmenlere, sınıftaki uygulamaları ile ilgili somut dönütler verilir (Gümüşeli, 1996). Etkili okullarda yöneticiler; program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta, beklentilerini açıklamakta, herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını teşvik etmektedir (Şişman, 2004).

Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için sınıf içi etkinlikleri gözlemek, eksiklik ve hataları belirleyip öğretmenlerle birlikte geliştirici çalışmalar yapmak liderin görevidir.

Cesaretlendirme ve destekleme bağlamında öğretmenlerin davranışlarının takdir edilmesi de önem taşır (Blase ve Blase, 2000).

Okul yöneticisi tarafından yapılacak denetlemenin ve değerlendirmenin başarılı olması, bu eylemlerin amaçlı, planlı ve ilkelere uygun gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin “denetleme ve ölçme-değerlendirme” öğretimsel liderlik rollerini “çoğu zaman” gerçekleştirdikleri şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin bu alt boyuttaki öğretimsel liderlik rollerini, diğer alt boyutlardaki öğretimsel liderlik rollerinden daha az sıklıkta gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu alt boyutta yer alan bazı rollerin “ara sıra” gerçekleştiriliyor olması, okul yöneticilerinin denetleme ve değerlendirme konusunda yeterli olmadıklarından ya da denetleme ve ölçme-değerlendirmeye yeterince vakit ayırmadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirme alt boyutundaki öğretimsel liderlik rollerini en az sıklıkta gerçekleştiriyor olmalarının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Çünkü okul yöneticisi denetim ve ölçme-değerlendirme rollerini yerine getirirken öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen faktörlerin tamamının denetlenmesine ve ölçülüp değerlendirilmesine yönelmiş olacak, okulda daha etkili bir öğrenme ortamının gerçekleşmesine hizmet etmiş olacaktır.

Arslan’ın (2009) araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin denetleme ve değerlendirmeye dönük öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Taş (2000) tarafından yapılan araştırmanın bulguları öğretmenlerin değerlendirilmesi ile ilgili davranışların nadiren gerçekleştirildiği, İnandı ve Özkan (2006) ile Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmaların bulguları, öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutundaki davranışların okul yöneticileri tarafından ara sıra gerçekleştirildiği yönündedir. Bu araştırmada da denetleme ve ölçme-değerlendirme alt boyutundaki öğretimsel liderlik rollerinden ikisinin “ara sıra” gerçekleştirildiği sonucu çıkmıştır. Ancak yukarıda zikredilen araştırma bulgularından farklı olarak okul yöneticilerinin bu araştırmada denetleme ve ölçme değerlendirme rollerinin genel ortalamasının “çoğu zaman” aralığına denk geliyor olması söz konusu araştırmaların yapıldığı yıldan bu yana okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme değerlendirme rollerini gerçekleştirmeye daha fazla önem verdikleri ve zaman ayırdıkları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca bu araştırmaların örneklemelerindeki okul yöneticilerinin davranışlarının ve öğretmen algılarının farklı olması bu bulguları ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en az sıklıkta gerçekleştirdikleri rollerin denetleme ve ölçme-değerlendirme alt boyutundaki roller olduğu şeklindeki bulgusuyla Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmayla benzer niteliktedir. Bilgin'in (2008) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin en son sırada yerine getirdikleri, bir başka deyişle en az sıklıkta yerine getirdikleri görevlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevleri olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre "denetleme ve ölçme-değerlendirme" alt boyutunda okul yöneticilerinin en az sıklıkta gerçekleştirdikleri rol, "öğretmenleri ders işlenişinde denetleme" rolüdür. Okul yöneticisinin öğretim lideri olarak sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler hem öğretmeni desteklemek hem de öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için yararlar sağlaması bakımından önemlidir (Mc Evan, 1994). Okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirme öğretimsel liderlik rollerini diğer alt boyutlardaki öğretimsel liderlik rollerinden daha az gerçekleştiriyor olmalarının sebepleri; denetlemenin öğretmenler tarafından yanlış algılanıyor olması ve onları rahatsız ediyor olması dolayısıyla okul yöneticilerinin bu rolü yerine getirmekten kaçınıyor olmaları ve okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirmeye yeterince vakit ayırmamaları olabilir. Okul yöneticisi, okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır (İlgar, 2000). Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını artırmaktır. Bir öğretimsel lider, öğrenci başarısını artırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmali, öğrenci başarısını ön plana çıkarmalı, öğretim planlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir. (Özden, 1998). Bunlara ilaveten yöneticiler, öğretmenlerin standart başarı testleri yoluyla öğrenci başarılarını izlemelerini de sağlamalıdır. Yönetici ve öğretmenler, bu yolla okul ve ders amaçlarına ne kadar ulaşılabilirdiğini bilirler; gerekirse bu amaçlara ulaşılabilmesi için ek eğitim faaliyetleri düzenlerler ve standart başarı testlerinin uygulanmasını devam ettirirler.

Öneriler

Okul yöneticileri, ilköğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin kendilerinden bekledikleri *denetleme ve ölçme-değerlendirme* öğretimsel liderlik rollerini diğer alt boyutlardaki

öğretimsel liderlik rollerine göre daha az gerçekleştirmektedir. Öğretim programlarından hangi sonuçların elde edildiği verimli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla anlaşılır. Denetlemeler sonucunda geri bildirimde bulunan, yol gösterilen öğretmen ve öğrenciler hatalarını ve eksiklerini görme, giderme fırsatı yakalayacaktır. Denetleme, ölçme ve değerlendirme ne kadar nitelikli olursa elde edilecek veriler ve geri bildirim de o kadar sağlıklı olur. O hâlde okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme-değerlendirme alt boyutundaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmede daha özenli ve özverili olmaları gerekir. Okul yöneticilerinin denetleme ve ölçme değerlendirme ile ilgili öğretimsel rolleri konusunda gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimlerle yetkinlik kazanmaları sağlanmalıdır.

Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rolleri ile farklı değişkenler (okul etkililiği, öğretmenlerin iş doyumu vb.) arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama çalışmaları yapılabilir.

Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerini etkileyen etkenleri tespit etmeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma, farklı çalışma gruplarında tekrar edilebilir. Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla öğretmenle çalışma yinelenabilir.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Okullarda öğretim, öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğretimde verimliliğin öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasına bağlı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili öğretimsel liderlik rollerini sergilemeleri, öğretim programlarının başarıyla uygulanmasındaki açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde sergilediklerinin bilinmesi önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin söz konusu rolleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerine, değerlendirmelerine başvurulmalıdır zira öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcılarıdır. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirme konusunda yetkin oldukları söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine



ilişkin algılarını incelemektir. Türkiye ve dünyada, konuyla ilgili bilimsel çalışma sayısının yeterli olmaması, bu araştırmanın önem düzeyini yükseltmektedir. Çalışmanın bu nitelikleri dolayısıyla önemli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Bilgin, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarının belirlenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership; teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 2. <http://www.emerald-library.com> adresinden 06.02.2008 tarihinde alınmıştır.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. <http://eku.comu.edu.tr/index/3/2/ncan.pdf> adresinden 13.01.2008 tarihinde alınmıştır.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.



Ehrlich, C. J. (1997). Human resource management: a changing script for a changing world. *Human Resource Management* (Spring 1997), Vol.36, No 1, Pp.85-89. New York: By John Wiley & Sons, Inc. 605 Third Avenue, NY 10158.

Findley B. & Findley D. (1992). Effective schools: the role of principal. *Contemporary Education*, 63(2): 100-104.

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.

Glatthorn, A. (2000). *The principal as curriculum leader: shaping what is taught and tested*, Sage Publications: Thousands Oak.

Gülbahar, B. (2010). *Öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinden bekledikleri rollere ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı.

Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayımlanmış Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.

Günay, Z. (2006). *2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, pp: 221-239.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Developing strategic thinking of instructional leadership. *Elementary School Journal*, 91(2), 89-107.

Işık, H. & Aksoy E. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.

İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici



ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, ss. 123-149.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.

Kılıç, S. (2015). *Örnekleme yöntemleri*. <http://jmood.org/pdf/EN-JMOOD-f384d225.pdf> adresinden 07.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Krug, S. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcomes*. <http://www.eric.ed.gov/ED359668> adresinden 11.09.2008 tarihinde alınmıştır.

Marlow, S; Minehira, N. (1996). *Principals as curriculum leaders: new perspectives for the 21st century*. Pasific Resources for Education and Learning.

MEB, (2005). *Müfredat geliştirme süreci*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/gorevler_5.htm adresinden 23.07.2007 tarihinde alınmıştır.

Middlewood, D. (2001). *Leadership of the curriculum: setting the vision in managing the curriculum*. (Editors: Middlewood D. & Burton, N.), London: Paul Chapman.

Ornstein, Allan C. & Hunkins, Francis P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (Fourth Edition). USA: Pearson Education, Inc.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.

Rutherford, W., Hord, S. & Thurber, J., (1984). Styles and behaviours of elementary school principals, their relationship to school improvement. *Education and Urban Society*, 17: 29-48.

Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 145.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development. Theory into action*. (4th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.

Tanrıögen, A. (1998). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7. Sayı.



TDK (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 19.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Terry, P. M. (1996). *The principal and instructional leadership*. <http://www.eric.ed.gov.ED400613> adresinden 11.09.2008 tarihinde alınmıştır.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Wright, R., Renihan, P. (2008). *The Sakatchewan principalship study report five: a review of the literature*. SSTA Research Centre Report.

Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri (Çeviren Aydın, C.; Esin, A; Bakır, M.A.; Gürbüzsel, E.)*. İstanbul: Literatür Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Investigation of Teachers' Perceptions of School Administrators' Instructional Leadership Roles in The Implementation of Curriculum

Summary

Statement of Problem



In terms of improving teaching and focusing on teaching-learning processes, the instructional leadership roles of school administrators are the most important in all of their roles. The most important teaching leadership model developed by Hallinger and Murphy (1985) in 1985 is to define the school's mission, coordinate the curriculum, and create a positive learning climate. Hallinger (2005) thinks that in order to develop students' learning skills, teaching leaders must coordinate, examine and evaluate the curriculum. Glatthorn (2000) considers that school administrators have well-informed about the curriculum as a necessity for the fulfillment of all instructional leadership roles.

Schools are the fields of application of teaching programs. School administrators who are responsible for managing schools have duties and responsibilities determined with legislation about implementation of the curriculum. Apart from these official roles, teachers may also expect roles from school administrators about the implementation of curricula. Teachers are the practitioners of the curriculums where the curriculum is loaded with the role of environment "organizer", "leader" and "facilitator" instead of the "instructor" (Titiz, 2005).

The fact that school administrators exhibit their instructional leadership roles in the implementation of curriculum is very important for the successful implementation of the curriculum. Therefore, it is important to know how the school administrators demonstrate their educational leadership roles in the implementation of the curriculum. Teachers' views and evaluations about these roles of school administrators should be consulted because teachers are practitioners of curriculum. In addition, it can be said that teachers are competent in terms of evaluating school administrators. The aim of this study was to determine whether teachers' perceptions related to school administrators' instructional leadership roles in the implementation of elementary school curriculums and whether these perceptions differ from in terms of "professional experience, education status, being classroom teacher or branch teacher".

Method

The study is a quantitative screening study. The universe of the study consisted of elementary and branch teachers who work in primary schools in Keçiören, Yenimahalle, Çankaya and Kalecik districts of Ankara province. The number of teachers in the study universe is 13019. For this reason, sampling was applied. Simple random sampling method was used for sampling.



The scale developed by the researcher and personal information form were used as data collection tools. 648 data collection tools were delivered to the teachers included in the sampling. The number of data collection tools evaluated was 558. The collected data were entered into SPSS program and analyzed through this program.

Findings

As it can be understood from Table 5, teachers have a perception that school administrators "usually" fulfill the roles of instructional leadership (being the guide and source of information, creating a physical environment and providing the necessary resources, managing curriculum and teaching, providing the professional development of teachers as well as their professional development, supervision and measurement-evaluation, and designing and organizing educational activities) in the implementation of elementary school curriculums.

The most common role in the sub-dimension of being the guide and source of information is "guiding teachers in the use of educational technologies."

The most common role in the sub-dimension of creating a physical environment and providing the necessary resources is "ensuring the need for stationery (photocopying, etc.) required by the curriculums."

The most common role in the sub-dimension of managing curriculum and teaching is "ensuring the curriculums are implemented according to the physical facilities of the school and the socioeconomic conditions of the society."

The most common role in the sub-dimension of providing the professional development of teachers as well as their professional development is "self-development in accordance with the developments in the curriculum."

It is understood that school administrators performed the instructional leadership roles in the supervision and measurement-evaluation sub-dimension less frequently than the other sub-dimensions of instructional leadership roles. The most common role in this sub-dimension is "closely monitoring the products and activities of students and teachers about the curriculums."

The most common role in the sub-dimension of designing and organizing educational activities is "organizing activities and studies for the preparation of the students to the central achievement exams depending on the curriculum."

Discussion and Conclusion



In the study, it is understood that teachers have a perception that school administrators "usually" fulfill the role of instructional leadership in the implementation of elementary school curriculums.

According to the teachers' perceptions, it was found that the roles of the school administrators in the least frequency of their roles were observed in the sub-dimension of examination and assessment and evaluation. This result is similar to the research conducted by Bilgin (2008).

School administrators need to be more diligent and self-sacrificing in performing instructional leadership roles in the supervision and measurement-evaluation sub-dimension. School administrators should gain competence in instructional roles related to supervision and measurement-evaluation.

Relational screening studies in which the relationship between instructional leadership roles in the implementation of curriculums and different variables can be examined. Qualitative studies on the factors affecting the instructional leadership roles of school administrators in the implementation of curriculums can be made.