

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM
PROGRAMINI YÖNETME DAVRANIŞLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Balıkesir İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahri MERCAN

Balıkesir 2009

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM
PROGRAMINI YÖNETME DAVRANIŞLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Balıkesir İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahri MERCAN

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Yalçın ERGÜNEŞ**

Balıkesir 2009

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200112509011 numaralı Bahri MERCAN'ın hazırladığı "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarının Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27.04.2009 tarihinde yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Başkan.....
Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı (Danışman)
Yard.Doç.Dr. Yalçın ERGÜNEŞ

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı
Yard.Doç.Dr. Kemal Oğuz ER

Üye.....
Unvanı, Adı-Soyadı
Yard.Doç.Dr. Erol ASKER

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

...../...../2009
Enstitü Müdürü

Prof.Dr. Oya SEYMEN

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINI YÖNETME DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mercan, Bahri

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd.Doç. Dr. Yalçın ERGÜNEŞ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarını gösterme durumunu belirlemektir. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki ilköğretim okulu müdürleri ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerdir. Çalışma evreni olarak; Balıkesir merkezindeki ilköğretim okullarının müdürleri ve öğretmenleri belirlenmiştir.

Çalışma evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda; 33 ilköğretim okulundan, 23 müdür ve 875 öğretmenden "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Yönetimine İlişkin Davranışlarının Değerlendirilmesi Anketi" yoluyla veriler elde edilmiştir. Okul müdürlerinin kendileri, öğretmenlerin ise müdürlerin davranışları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde frekans, yüzde hesaplamaları ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Değişkenlerin özelliğine uygun olarak betimsel testler ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, hem okul müdürleri hem de öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını

yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarını yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiş olsa da; eğitim programını yönetmede, okul müdürleri kendilerini, öğretmenlerin gördüğü kadar başarılı bulmamışlardır. Bulgulara dayalı olarak; a) ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim programı yönetimi vurgusunun odağa alındığı; seminer, forum, konferans, eğitime ilişkin fuar organizasyonları vb. etkinliklere katılması konusunda özendirilmesi; b) eğitim programı yönetiminin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ele alınıp okulları ön plana çıkaracak biçimde yapısal önlemlerin tartışılması konularında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: ilköğretim okulu, eğitim programı, öğretme ve öğrenmeyi yönetme, ilköğretim okulu müdürü, öğretmen

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE ATTITUTES OF THE PRIMARY SCHOOL PRİNCIPALS TOWARD CURRICULUM MANAGEMENT

MERCAN, Bahri

Master Thesis

The Department of Educational Sciences

ERGÜNEŞ, Yalçın (Assist. Prof. Dr.), Thesis Advisor

The purpose of this study is to determine the indication states of the primary school principals managing attitudes. The target population of the study was determined as the school principals and teachers has posted at primary schools in Turkey. The accessible popilation was selected as the primary school principals and teachers in the main district of Balıkesir Province.

It was targeted to reach the whole accesible population and data according to this, the data were collected from 23 principals and 875 teachers working in 33 primary schools by the survey. "The Evaluation of The Attidtes of The Primary School Principals Toward Curriculum Manegement" The frequencies, persent frequencies and arithmetic mean were used to identiy school principals' personel opinions and theachers' opinions about their principals' attitudes. According to the types of the variables,descriptive statistics, t-test an one way analysis of variance (ANOVA) statistics were used.

According to the finding of the study, both the principals and teachers evaluated that primary school principals were adequate in exhibiting curriculum management attitudes. Although not many significant differences in the ideas of principals and teachers were observed, principals didn't consider themselves as successful as the teachers had indicated them as they were. According to the results following suggestions have been made; a) primary school principals should be encouraged to attend such activities as seminars, forums, conferences and fairs etc. Which focus on curriculum management; b) The Ministry of National Education should discuss curriculum management considering schools as the main aspect of it and debate constructional measures.

Key Words: primary school, curriculum, curriculum management, management of teaching and learning, primary school principal, teacher

ÖNSÖZ

Ülkemizde, eğitim yönetimi ve eğitim programı ile ilgili araştırmalarda eğitim programı yönetimi başlı başına ele alınıp tartışılmamıştır. “Eğitim Programı Yönetimi,” Eğitim programı tasarlama, öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve eğitimin tüm yönetsel uygulamalarında, bir alt başlık ve eğitimin genel yönetiminden bağımsız olarak düşünüle gelmiştir.

Bu araştırma, eğitim programı yönetimi kavramının, bütünsel olarak ele alınıp tartışılmasının sağlanması ve öğretme ve öğrenmenin yönetiminin, eğitim yönetimi ile örtüştürülmesine katkı sunması için gerçekleştirilmiştir.

Çalışmam sırasında bana destek olan başta, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yalçın Ergüneş'e, sürekli beni cesaretlendiren ve sürekli destek sunan Dr. İsmail Zencirci'ye, araştırmanın istatistiksel analizi konusunda yol gösteren Yrd. Doç. Erol Asker'e; araştırmam boyunca gereken her aşamada yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Nevin Saylan'a, Yrd. Dç. Dr. Kemal Oğuz ER'e, Yrd. Doç. Dr. Saadet Maltepe'ye; ilgilerini eksik etmeyen diğer hocalarıma ve ayrıca Enstitü sekreteri Güler Aslan ve Enstitü memuru Muharrem Muslu'ya; sadece birkaç sihirli sözle başaracağıma inandıran ve benden önce *damdan düşen* arkadaşım Figen Karaboğa'ya; daima destek olan ve sabırla bana katlanan eşim Gamze'ye içtenlikle teşekkür ediyorum. Son olarak, araştırmam sırasında zaman zaman ilgilenemediğim ve sürekli tepemde olmalarından büyük haz aldığım kızlarım Türkü Su ve Pınar'a kucak dolu sevgilerimi sunuyorum.

Bahri MERCAN

Şubat 2009

İÇİNDEKİLER

Sayfa:

ÖZET, ANAHTAR SÖZCÜKLER	i
ABSTRACT, KEY WORDS	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
BÖLÜM I	
GİRİŞ 1.....	1
1.1 Problem	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler	4
1.4 Önem	7
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Sınırlılıklar	8
1.7 Tanımlar	8
BÖLÜM II	
İLGİLİ ALANYAZIN	
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	10
2.2 Kavramsal Yapı	11
2.2.1 Eğitim Programı	11
2.2.1.1 Eğitim Programının Tanımı	11
2.2.1.2 Eğitim Programı Modelleri	14
2.2.1.2.1 Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları	14
2.2.1.2.1.1 Konu merkezli program tasarımlar	15
2.2.1.2.1.2 Öğrenci merkezli tasarımlar	16
2.2.1.2.1.3 Sorun merkezli tasarımlar	16
2.2.1.2.2 Eğitim Programı Tasarım Modellerinin Özellikleri	17

2.2.1.2.2.1 Öğrenci merkezli tasarımlarla konu merkezlinin karşılaştırılması	20
2.2.1.2.3 Eğitim Programı Organizasyon Modelleri	25
2.2.2 Eğitim Programı Yönetimi	32
2.2.2.1 Eğitim Programının Stratejik Yönetimi	33
2.2.2.2 Eğitim Programının Operasyonel Yönetimi	35
2.2.3 Türk Eğitim Sistemi İçinde Okul Yönetimi	38
2.3 İlgili Araştırmalar.....	42
2.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Olan İlgili Araştırmalar	42
2.3.2 Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	50
3.2 Çalışma Evreni	51
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.3.1 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Yönetme Davranışlarını Değerlendirme Anketi	54
3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması	56

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Kişisel Bilgi Değişkenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	58
4.2 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Gösterme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	61
4.2.1 Öğretmenlerin Görüşleri	62
4.2.2 Okul Müdürlerinin Görüşleri	77
4.2.3 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri İle Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar...	84

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	87
5.1.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	88
5.1.2. Öğretmenlere Göre, İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. İlköğretim Okulu Müdürlerine Göre, İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	91

	Sayfa
5.1.4.Müdürlerle Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	91
5.3.Öneriler	91
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	91
5.2.2 Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	98
Ek - 1 Araştırma Anketi	99
Ek - 2 Balıkesir Valiliği Araştırma İzni Oluru	103
ÖZGEÇMİŞ	105

TABLULAR LİSTESİ

<u>Tablo No:</u>	<u>Adı:</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo:1	Çalışma Evrenine Ait Bilgiler	53
Tablo 2	Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görevli Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Tanımlayıcı Kişisel Bilgileri	59
Tablo 3	Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin. Eğitim Programını Yönetmede Gerekli davranışları gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri	62
Tablo:4	Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	64
Tablo:5	Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	65
Tablo: 6	Öğretmenlerin, Mezun Olunan Yükseköğretim Programı Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	66
Tablo: 7	Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin. Öğretimi Planlama Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri	67
Tablo: 8	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	68
Tablo: 9	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	68

<u>Tablo No:</u>	<u>Adı:</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo: 10	Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Programı Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	69
Tablo: 11	Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetirken Uygulamaya Rehberlik Etme Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri	70
Tablo: 12	Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uygulama Sürecine Rehberlik Etmelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	72
Tablo: 13	Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Uygulama Sürecine Rehberlik Etmelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	72
Tablo: 14	Öğretmenlerin, Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Uygulama Sürecine Rehberlik Etmelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	73
Tablo: 15	Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetirken Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri	74
Tablo: 16	Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	75
Tablo: 17	Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	76

<u>Tablo No:</u>	<u>Adı:</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo: 18	Tablo 18. Öğretmenlerin, Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	76
Tablo: 19	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri	78
Tablo: 20	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri	81
Tablo: 21	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulanması Sürecine Rehberlik Etmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri	82
Tablo: 22	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri	83
Tablo: 23	İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Genel Olarak, Öğretimi Planlama Sürecine Rehberlik Etme, Uygulama Sürecine Rehberlik Etme ve Uygulamanın Değerlendirmesi Boyutları Açısından İlköğretim Okulu Müdürleri İle Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılması	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u> :	<u>Adı:</u>	<u>Sayfa:</u>
Şekil-1	Eğitim programı üzerindeki etkenlerin sürekliliği	21
Şekil-2	Süreç ve İçerik Odaklı Yaklaşımların Karşılaştırılması	23
Şekil-3	Taba Program Geliştirme Modeli	26
Şekil-4	Program Geliştirmede Tyler Modeli	27
Şekil-5	Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli ...	28
Şekil-6	MEB Program Geliştirme Modeli	31
Şekil-7	Geniş Kapsamlı Yönetim Sistemi	37

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın temel amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramlar açıklanmıştır.

1.1 Problem

Türkiye’de son yıllarda eğitim programı üzerinde daha yoğun bir çalışma gözlenmektedir. 1948, 1968 yılları gibi 2005 yılı da eğitim programı çalışmalarının ivme kazandığı bir yıl olarak karşımıza çıkmıştır. Okul öncesi eğitimden başlayarak ilköğretim ve ortaöğretim eğitim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak değiştirilmiştir.

Yurdakul, (2005:40,41) yapılandırmacı öğrenmeyi, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulması olarak tanımlayarak yapılandırmacılığı, pozitivism ötesi olarak da isimlendirmeyi yeğlemiştir. Pozitivizmden pozitivism ötesine olarak kategorize edilebilecek bir temel yaklaşım değişikliğinden söz edilebilir.

Bu çerçevede, bir yandan eğitim programı tasarımı anlayışı evrilip eğitim programı geliştirme aşamalarına ilişkin yeni bir model

oluşturulurken öte yandan, bazı disiplinler tamamen programdan çıkarılmış, yeni disiplinler (dersler) konmuş, ders sayısı seçmeli lehinde çoğaltılmış zorunlu dersler azaltılmış, derslerin öğretim programı, tek tek, temel yaklaşım ve buna bağlı olarak içerik sunumu yönlerinden yenilenmiştir.

Bütün bu yenileşme ve değiştirme çalışmalarında yoğunluk artarken, eğitim programının yönetimi üzerinde aynı yoğunlukta durulmamıştır. Eğitim programı yönetimi kavram olarak Türkiye’de henüz tartişılmaya başlanmamış. Daha net bir anlatımla; eğitim programı yönetimi uygulamaya ışık tutacak boyutta ve bütünsel olarak bilimsel araştırmalara konu olmamış, eğitim programını yönetme kapsamı içinde yalnızca öğretim liderliği ve öğretimi yönetme boyutlarına ilişkin araştırma ve tartişmalar sürdürülmüştür. Eğitim yönetimi bu yönüyle ele alınıp ne durumda olduğunu ortaya koymaya yönelik bir çalışma yapılmamıştır.

Türkiye genelinde bir eğitim programı yönetiminden söz edebilirken temel sistem olan okullarda eğitim program yönetiminden söz edebilmek pek olanaklı görülmemektedir. Ulusal düzeyde, yapılan program geliştirme sürecini eğitim program yönetimi olarak ele alırsak, adı konmamış da olsa bir eğitim program yönetiminden söz edebiliriz. Türkiye’de eğitim program geliştirme sürecinde okulların ve dolayısıyla okul müdürlerinin rolü; arada bir, resmi yoldan, mevcut eğitim programına ilişkin görüşlerini bildirmekle sınırlı tutulmaktadır.

Öte yandan eğitim programı, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflere uygun olarak öğrenme ortamının düzenlenmesi ve tüm etkiyenlerin hedefler doğrultusunda harekete geçirilmesi olarak tanımlayabileceğimize göre; eğitim yönetimi de eğitim programı kapsamı içinde yer almaktadır. Öyleyse program geliştirme çalışması içinde eğitim yönetiminin de ele alınması gereği açıktır. Bu doğrultuda, Ertürk, (1993:95) eğitim programını geçerli öğrenme yaşantıları düzeni olarak tanımlamıştır. Caswell Campell, (akt. Saylan: 1995:6)

Öğrenmenin sadece derslerle sınırlı olmadığını, dolaylı ve dolaysız olarak tüm okul çevresi tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir. Eğitim programı yönetimi kavramı içinde operasyonel sürecin önemli bir boyut olarak yer aldığı gerçeği de göz önüne alındığında okul yönetiminin, dolayısıyla okul müdürlerinin rolünün önemi daha çok belirginleşmektedir.

Türkiye’de, ofis yönetiminin ağırlıklı olduğu, hiyerarşik sistem içinde bürokratik düzenlemeler doğrultusunda yürütülen bir eğitim yönetimi uygulaması görülmektedir. Böyle olmakla birlikte, gerek Milli Eğitim Temel Yasası ve İlköğretim ve Eğitim Yasası, gerekse diğer idari düzenlemeler göz önüne alınarak okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının neler olabileceği ve neler olduğu düşünüldüğünde; “eğitim programının lideri olmalı” sonucunu da çıkarabileceğimiz gerçeği mevcuttur.

İlköğretim okullarının yönetim rehberi sayılabilecek İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının lideri olmalarını engelleyecek bir hüküm bulunmamakta, hatta ilköğretim okulu müdürlerine, eğitim programına liderlik etme sorumluluğu verilmektedir. Ancak, temel yasalar ve idari düzenlemelerde yeterince vurgulanmamış ve adı konmamış olması; okul müdürlerinin kendilerini, öğrenciye ve eğitim programına değil, hiyerarşik yapı içinde amirine karşı sorumlu hissetmesi; dolayısıyla şekil koşullarını yerine getirmeyi yeterli görmeleri; geleneksel uygulamalardan gördüğü ve alışkanlık haline gelmiş olanın doğru olan olarak algılamaları gibi başlıca nedenlerden ve en önemlisi okula dayalı eğitim yönetimi sisteminin benimsenmeyip eğitim program yönetimi işinin eğitimin üst sistemi tarafından üstlenilmesi; ilköğretim okulu müdürlerinin öğretime liderlik etmeyi içsel davranış haline getirmesini böylece program lideri olmasını engellemektedir.

Başaran, (1993:30) Türkiye eğitim sistemini; üst sistemler, aracı üst sistemler ve temel sistemler olarak gruplandırarak tüm okulları,

eğitim sisteminin temel alt sistemi olarak ele almıştır. Öte yandan Middlwood ve Burton, (2003:1-35,53-89) stratejik ve operasyonel olarak sınıflandırdıkları eğitim programı yönetimi kavramını okulu ve temel olarak ele alıp açıklamışlardır.

Türkiye eğitim sisteminde, eğitim programının yönetimi, kuramsal anlamı dikkate alındığında, daha çok üst sistem tarafından üstlenilmiş olsa da yine kuramsal olarak temel sistem olan okullar, stratejik ve operasyonel boyutta temel görevi üstlenmek zorundadır. Ayrıca, okul temel sistemi uygulamada programın uygulandığı, üretildiği, tüm eğitim etkenlerinin işe koşulduğu yer konumundadır. Tüm bu saptamalardan hareketle temel sistem olan ilköğretim okullarında eğitim programının nasıl yönetildiği önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu nedenle, bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme davranışlarının ne durumda olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2 Problem Cümlesi

Balıkesir İli merkezindeki ilköğretim okullarında görevli okul müdürleri ve öğretmenlerin; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları yüksek öğretim programına ve müdürler için müdürlük deneyimlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarını gösterme durumu nedir?

1.3 Alt Problemler

1. Araştırma kapsamındaki ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerin tanımlayıcı kişisel bilgileri nelerdir?

2. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri *eğitim programını yönetmede* gerekli davranışları göstermekte midirler?

2.1. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri *öğretimi planlama sürecinde* gerekli davranışları göstermekte midirler?

2.1.1. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretileri planlama sürecinde gerekli davranışları göstermeleri bakımından; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yüksek öğretim programına göre *öğretmenlerin görüşleri arasında* anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri, eğitim programını *uygulama sürecine rehberlik etmede* gerekli davranışları göstermekte midirler?

2.2.1. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulanması sürecine rehberlik etmeleri bakımından; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yüksek öğretim programına göre *öğretmenlerin görüşleri arasında* anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri, *eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi sürecinde* gerekli davranışları göstermekte midirler?

2.3.1. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları göstermeleri bakımından; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yüksek öğretim programına göre *öğretmenlerin görüşleri arasında* anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin *eğitim programını yönetmede* gerekli davranışları gösterme durumu nedir?

3.1. İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri *öğretimi planlama sürecinde* gerekli davranışları göstermekte midirler?

3.2. İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri, *eğitim programının uygulanması sürecine rehberlik etmede* gerekli davranışları göstermekte midirler?

3.3. İlköğretim Okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri, *eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde* gerekli davranışları göstermekte midirler?

4. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumu ile ilgili *müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında* anlamlı bir fark var mıdır?

4.1. İlköğretim okulu müdürlerinin, *öğretimi planlama sürecine rehberlik etmede* gerekli davranışları göstermeleri bakımından; müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.2. İlköğretim okulu müdürlerinin, *eğitim programının uygulanması sürecine rehberlik etmede* gerekli davranışları göstermeleri bakımından müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark ar mıdır?

4.3. İlköğretim okulu müdürlerinin *eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi sürecinde* gerekli davranışları göstermeleri bakımından; müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5.İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları göstermeleri açısından; öğretimi planlama, uygulama sürecine rehberlik etme ve eğitim programının uygulamasını değerlendirme *boyutları arasında* anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 Önem

Türkiye’de “eğitim programı yönetimi” kavramı sistem ve uygulamalar içinde henüz hiç yer bulmamışken, yurt dışında yapılmış araştırmalardan çeviri yayınların bile kıtlığından söz etmek mümkündür. Kaynak sağlama, planlama, uygulamaya rehberlik etme boyutlarıyla merkezi düzeyde bir öğretim programı yönetiminden söz edilebilir. Ancak, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını da içeren, yönetim birimi olarak okulu merkeze alan bütünlüklü bir eğitim programı yönetiminden henüz söz etmek olanaklı görülmemektedir.

Bu nedenlerle; bu araştırmanın, eğitim programını yönetme kavramı ile ilgili araştırmaların artmasını sağlaması; yurt dışında yapılmış araştırmaların daha çoğunun çevirisinin yapılması; eğitim bilimleri, program geliştirme ve eğitim yönetimi anabilim dallarında eğitim programı yönetiminin bir disiplin olarak ele alınıp bir ders olarak yer bulması; Balıkesir İli örneğinden hareketle, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığınca bir değerlendirme yapılmasını sağlaması beklenmektedir.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmanın genel tasarımında, aşağıda sıralanan temel varsayımlardan yola çıkılmıştır.

- 1 . Eğitim yönetimi, uzak ve yakın hedefler doğrultusunda eğitim ortamının düzenlenmesi olarak görülmek suretiyle program geliştirmenin bir boyutu olarak ele alınmıştır.
- 2 . Katılımcıların veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları düşünölmüştür.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1 . Veri kaynağı olarak, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Balıkesir İli Merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki okul müdürleri ve öğretmenler;
- 2 . Uygulamanın yapıldığı tarihteki okul müdürleri ve öğretmenler ve
- 3 . Milli Eğitim Bakanlığına bağılı resmi ilköğretim okulları ile sınırlı tutulmuştur.

1.7 Tanımlar

Eğitim Programı Yönetimi: Öğrenme yaşantılarını düzenleyen, bu düzenlemeler doğrultusunda uygun uygulama yöntemleri geliştiren, değerlendiren ve yeniden düzenleyen sürekli bir çabadır.

Stratejik Eğitim Programı Yönetimi: Öğrenme yaşantıları düzenini etkileyen tüm etkenleri göz önüne alarak uygulamayı etkileyecek direktif ve öneriler geliştirmedir.

Operasyonel Eğitim Programı Yönetimi: Uygulama içinde sapmaları tespit ederek sapma etkenlerini ortadan kaldırmaya yönelik çabaların tümüdür.

Eğitimin Temel Sistemleri: Okul öncesi eğitimden yüksek öğretime Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının tümü, özetle; okullar, fakülteler.

Eğitimin Üst Sistemleri: Milli Eğitim Bakanlık makamı, Müsteşarlıklar genel müdürlükler, daire başkanlıkları ve şube müdürlükleri ile danışma kurullarından oluşan (Talim Terbiye Kurulu, Teftiş Kurulu Başkanlığı vb.) Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü. Ayrıca, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri. Yüksek öğretim açısından; Yüksek Öğretim Kurumu, Üniversiteler Arası Kurul, Rektörlükler.

Okula Dayalı Yönetim: Okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir

Eğitim Programı Lideri: Öğrenme yaşantılarını düzenlemede yetkin oluşu nedeniyle yeterli yetkilerle donatılmış kişidir.

Eğitim Programı Liderliği: Öğrenme yaşantılarını düzenlemede teori ve uygulama arasında doğru bağ kurmada yetkinleşme yoluyla yönetmeyi ifade eder.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırma probleminin gerektirdiği kuramsal çerçeve doğrultusunda oluşturulan kuramsal yapı gereği yapılan alanyazın incelemeleri sonunda ulaşılan sonuçlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

Eğitim programı; başlıca eğitim programı modelleri, Eğitim Programı Yönetimi, Stratejik ve operasyonel eğitim programı yönetimi kavramları; operasyonel eğitim programı yönetiminin boyutları (planlama, uygulama, değerlendirme); Türkiye eğitim sistemi içinde okul yönetiminin yeri ve şekli; ilgili alanyazının göz önüne alınması suretiyle ülkemiz eğitim sisteminin mevcut yapısı içinde stratejik ve operasyonel eğitim programı yönetiminin öne çıkan bazı davranışları; başlıkları altında araştırma, makale, bilimsel rapor yayınların irdelenmesiyle oluşturulan bir çerçeve çizilecektir. Bu kuramsal çerçeve içinde kuramsal yapı aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

2.2 Kuramsal Yapı

Yukarıda çizilen kuramsal çerçeve içinde kalarak, öncelikle eğitim programı tanımı, eğitim programı tasarımı ve tasarım geliştirme modelleri genel hatlarıyla ele alınmış, devamında eğitim programı yönetimi kavramını analiz edilmeye çalışılmıştır. Türk eğitim sisteminin eğitim programı yönetimi açısından durumunun incelenmesi ile tamamlanan kuramsal yapı oluşturulmuştur.

2.2.1. Eğitim Programı

Eğitim programı yönetimi kavramının daha doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için genel hatlarıyla eğitim programının kuramsal yapısı irdelenmiştir. Bu yan başlık altında, eğitim programının tanımı, eğitim programı modelleri, eğitim programı tasarım yaklaşımları ve tasarım geliştirme modelleri üzerinde durulmuştur.

2.2.2.1. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim programı kavramı, Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı koşu pistinden esinlenilerek Latince'de "curriculum" olarak kullanılmak suretiyle; izlenen yolu ifade etmesi nedeniyle eğitim programını ifade eden sözcük olarak yerini almıştır. (Oliva 1988:4) Türkiye'de, Ertürk (1993)' e göre eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmakta olup öğretim programı eğitim durumlarının düzenidir.

Eğitim programının, eğitim bilimcilerince, bu kavramın herhangi bir ögesine daha fazla vurgu yapmak suretiyle farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Carter V Good'un hazırladığı eğitim sözlüğünde konular listesi olarak tanımlanmıştır. (Demirel,2005:3)

Eğitim programı, sorumlu olan okul için tüm öğretimin planlanmasıdır (Saylor, Alexander ve Lewis 1981, Beauchamp 1981, Posner 1998, aktaran Mars ve Willis 2003:8).

Eğitim programı, oterite ve karmaşık insanlık durumları araştırmasının sorgulanmasıdır. Marsh ve Willis (2003:10)

ERTÜRK (1993:13), bireyin etkileşimde bulunduğu çevre koşullarından kontrol altına alınabilen ve planlanan kısmının yetişek olduğunu belirtirken; Doll (1986:8) öğrencilerin değerleri, tutum ve tavırlarını değiştiren, becerilerine geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak eğitim programını ele almaktadır.

Tunner ve Tunner, (1980:43) okulların sorumluluğunda sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak görmek suretiyle yaşantı düzeni ve planlılık vurgusuyla Ertürk ve Doll'u desteklemekle birlikte yeniden yapılanma vurgusuyla Ertürk'ün çevre şartlarının kontrol altına alınarak eğitim durumları düzeni oluşturulması fikrini de tam desteklemektedir.

Varış, (1994:18) “ bir eğitim kurumunun ; çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” diyerek ulusal eğitime ilişkin yapılan her işi eğitim programının kapsamı içinde görmektedir.

Öte yandan Doğan, (1975:36) “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” tanımlamasıyla hedefleri eğitim programı kapsamının dışında bırakırken

plan ve faaliyetlerin tümü vurgusu yukarıdaki eğitim bilimcileri desteklemektedir.

Demirel, Özcan (2005:4) öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlayarak içerik öğesini ön planda tutmuştur. Bu tanımdan eğitim programı bir içerik sunum düzeneği olarak anlaşılrsa da öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini eğitim programının en önemli boyutu olarak görmüştür.(Demirel (2005:5)

Son olarak eğitim programı, Türk Dil Kurumu'nun web sitesinde bulunan Türkçe Sözlüğünde eğitim programı; eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem olarak tanımlanmıştır.

Eğitim programının tanımı ile ilgili olarak yukarıda görüşlerini aktardığımız eğitim bilimcilerinin benzer vurgularını yeniden sıralarsak, Eğitim programı:

Eğitim durumları düzeni,

Öğrenmeye ilişkin tüm yaşantı düzeni,

Bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılması,

Amaçların gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler,

Planlanmış faaliyetlerin tamamı,

Öğrenme yaşantıları düzeneği,

Olarak karşımıza çıkmaktadır. Öne çıkan bu vurguların, eğitim programı kavramının; kültürün kontrol altına alındığı planlı bir düzeneği işaret ettiği; bu düzeneğin içinde öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, hedeflere uygun öğrenme ortamının oluşturulması,

öğrenme yaşantılarının (içerik) belirlenmesi ve hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının değerlendirilmesi öğelerinin yer aldığı söylenebilir.

2.2.2.2 Eğitim programı modelleri

Eğitim programı modellerini iki bölümde ele alınmıştır. İlki eğitim programı tasarım yaklaşımları, ikincisi ise eğitim programı organizasyon modelleridir. Program geliştirme modellerine kısaca değinilmesi yeğlenirken bu araştırmamızın gereği olarak eğitim programı tasarımı yaklaşımları daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.2.2.1 Tasarım Yaklaşımları

Tasarım yaklaşımları, eğitim programı modeli olarak da kaynaklarda ele alınıp tartışılmıştır. Ancak burada eğitim programı modelleri programın organizasyonu, için kullanılmış, öğrenme kuramlarına dayalı olarak geliştirilen yaklaşımlar ise eğitim programı tasarım modelleri olarak ele alınmıştır. Model organizasyonları çeşitli program geliştirme süreci şekillerini ifade ederken, tasarım yaklaşımları modelleri eğitim programı elamanlarından hangisi ya da hangilerinin hangi öğrenme kuramlarına uygun olarak merkeze konulmasını tartışmaktadır.

Demirel, (2005:50-53) eğitim programı tasarımı geliştirmede üç temel yaklaşımın benimsendiği ileri sürerek aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır.

1. Konu Merkezli Program Tasarımları
2. Öğrenci Merkezli Program Tasarımları

3. Sorun Merkezli Program Tasarımları

Demirel, (2005:50-53) üç grupta topladığı tasarım yaklaşımları şu şekilde açıklamaya çalışmıştır.

2.2.2.2.1.1 Konu merkezli program tasarımları

Eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şeklidir. Programın her bir ögesi bir bütün olarak algılanmaktadır. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir. Konu merkezli tasarımları dört ana şekline; konu tasarımı, disiplin tasarımı, geniş alanlı tasarım ve süreç tasarımı olarak gruplandırmak mümkündür.

Konu Tasarımı: Öğrenciye öğretilmesi gereken bilgilerin konular şeklinde ortaya konması, bu konuların öğrenme ilkeleri göz önüne alınarak sıraya dizilmesi şeklinde düzenlenen bir tasarımı ifade etmektedir.

Disiplin Tasarımı: Bu yaklaşımda akademik disiplinler ön plana çıkmış, konuların sıralanması, her disiplinin kendine özgü sistematığı içinde ele alınmıştır. Akademik bilginin öğretilmesi önemlidir. Her disiplin kendi bütünselliği içinde ele alınıp o disiplinin parçalanmadan eğitim programında yer bulması düşünülmüştür.

Geniş Alan Tasarımı: Konu tasarımıyla meydana gelen disiplinsel parçalanmayı gidermek üzere ilgili disiplinlerin birleştirilmesi suretiyle mantıksal bir dizge oluşturmayı hedeflemiş bir yaklaşımdır. Coğrafya, Tarih, ekonomi, politika ve sosyoloji dersleri bir araya getirilerek Sosyal bilgiler dersi meydana getirilmiştir.

Süreç Tasarımı: Her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolunu öngören bir tasarım yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğini konu ve disiplinlerden bağımsız olarak ele almıştır. Konu ve disiplinlerin öğrenilmesi önemli olsa da öğrenmeyi kolaylaştıracak süreçlerin neler olması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Düşünme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu stratejiler Problem çözme, karar verebilme ve kavramadır (Ornstein, 1988).

2.2.2.2.1.2 Öğrenci merkezli tasarımlar:

Öğrenci Merkezli tasarımları Demirel, (2005) dört şekilde gruplandırmıştır. Bunlar:

Çocuk Merkezli Tasarımlar: Bu yaklaşım öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için etkin olması gerektiğini düşünerek öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir tasarımın öğrenciyi etkin kılacağını, böylece öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine uygun öğrenme yaşantıları oluşturarak kalıcı öğrenmenin oluşacağı düşünülmektedir.

Yaşantı Merkezli Tasarımlar: Bu yaklaşım da çocuk merkezli yaklaşım gibidir. Fakat bu yaklaşımda çocukların ihtiyaçları ve ilgilerinin önceden tasarlanamayacağı fikri ön plandadır. Eğitim programı çerçevesinin tüm çocuklara göre planlanamayacağı ileri sürülmektedir. Bu nedenle eğitim programı tüm ihtiyaçları önceden belirtemez, bizzat öğretmen her öğrenciye uygun olanı uygulama alanında ve uygulama sırasında vermelidir.

Romantik (Radikal) Tasarımlar: Bu tasarımın savunucuları okulun işlevinin tamamen gözden geçirilip değiştirilmesinin gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşımı benimseyenlerden Pestalozzi “ kişiler kendilerini en iyi kendi doğallarında bulabilir” demiştir. Bu yaklaşımın daha radikal olan savunucuları velilerin çocuklarını okula hiç göndermemelerini, çünkü okulların öğrencinin gelişmesini engelleyici olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Hümanistik Tasarımlar: Bu yaklaşımla eğitim programı tasarlamayı savunanlar hümanistik psikolojiyi ön planda tutarak, insanın mutluluğunu ön planda tutarak, insanın mutlu etmeyecek konu ve akademik disiplinlerin eğitim programında yer almaması gerektiğini, insanı mutlu edecek yeterliliklerin ön planda tutulmasını öngörmektedirler.

2.2.2.2.1.3 Sorun merkezli tasarımlar

Bu tasarımlar kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayrıca toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret

etmesi amacıyla düzenlenmiştir. Kişinin sorunlarını asla göz ardı etmez. Sorun merkezli tasarımlar Öğrencilerin toplumsal sorunları, ilgi ve ihtiyaçları üzerinde durur. Bu yaklaşım yaşamın gerçek sorunlarını ön planda tuttıkları için kişinin durumunu da dikkate alır.

Yaşam Şartları Tasarımı: Bu tasarımla eğitimciler öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmekte ve gerçek dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerisi kazanmalarında yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım üç ana sayıltı üzerine kurulmuştur.

1. Toplumun değişen yaşam ortamına uyum sağlaması ve bu amaca ulaşabilmek için eğitimde yapılması gerekenlerin ortaya konması;
2. Konular toplumun yaşamına göre düzenlenecekse öğrencinin içinde bulunduğu çevresi ile programdaki konuların birbirleriyle bağdaştırılması,
3. Öğrenciler yaşamı bizzat öğrenir ve uygularsa sadece toplumu ne şekilde geliştireceklerini öğrenmek ile kalmazlar; toplumun ilerlemesine de katkıda bulunurlar. Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrencileri öğrenmeye ve sorun çözme süreçlerini kullandırmaya özendirmesidir.

Çekirdek Tasarımı: Toplumun sorunlarının konu haline getirildiği ancak konu merkezli bir yaklaşımdır. Toplumun sorunlarını temel alır. Öğrenciyi toplumu laboratuvar olarak görmesi için teşvik eder. Öğrencinin toplumun sorunlarını görmesini ve bu konulara eğilmesini amaç edinir. Genel eğitim ve ortak öğrenme anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle iş birliğine dayalı öğrenme modellerini temel almaktadır. Okullarda ayrı ayrı ders konularının öğretilmesine ve toplumsal gelişmenin işlevsel olmayışına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı: Toplumda meydana gelen değişim ve gelişmelere aktif uyum sağlayacak ve yeniden yapılandırmayı öngören bir yaklaşımdır. Bu program yaklaşımına göre içerik yapılanması belirli konu alanları ve temalar belirlendikten sonra öğrenci öğretmen ve okul tarafından yapılandırılmıştır.

2.2.2.3 Eğitim Programı Tasarım Modellerinin Özellikleri

Ertürk, (1993:86-95) program tasarımının hedefe görelilik öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve diğer yaşantılara görelilik (Kaynaşıklık ilkelerini birlikte taşıması gerektiğini savunmuştur. Hedeflerin öğrencide

istendik davranışlar meydana getirmesi gerektiğini ifade ederken hedeflerin, öğrenciyi tatmin eder nitelikte olması gerektiğini öğrenme yaşantıları ve sonuçlarının öğrencinin ihtiyaçlarını gidermesi gerektiğini belirtmektedir.

Hedefe görelilik ve öğrenciye görelilik ilkesinin dengesini Ertürk, 1993:86-90) şu şekilde anlatmıştır.

Her yaşantıda hedefe dönüklük, tatmin edicilik ile kenetli olmak zorundadır. Ancak tüm tatmin edici yaşantılar değil sadece hedefe dönüklük gereğine mutlaka uygun düşen tatmin edici yaşantılar geçerli yaşantılardır.

Burada Ertürk'ün hedefleri odağa aldığı, ancak hedeflere ulaşmak için düzenlenecek öğrenme yaşantılarının; öğrencinin seviyesine, hazır bulunuşluk düzeyine, öğrencinin gelişim psikolojisine uygun olması gerektiğini, öğrenme yaşantılarının, duyuşsal açıdan tatmin edici ve akademik zevk almayı sağlayıcı nitelikte olmasını savunduğu söylenebilir.

Eğitim programı tasarımını etkileyeceğini düşündüğümüz kaynaşıklık ilkesi de Ertürk (1993:94,95) tarafından tekrarlanırlık, aşamalılık ve dayanışıklık olarak boyutlandırılarak şu şekilde açıklanmıştır.

Tekrarlanırlık: Belli bir öğrenme durumuna yönelik olarak belli bir yaşantı geçiren bir öğrencinin öğreniminde o davranışın yinelenmesine ve daha ileride de kullanılmasına olanak veren başka yaşantıların olması gerekir.

Aşamalılık: Her yaşantının önceden gelip geçmiş yaşantılar aracılığı ile geçmişte adım adım vukuu bulmuş gelişmelerin birikik sonuçları üzerine inşa edildiği bu münasebetle de bireyin yetişmesinin yaşantılar bakımından bir sürekliliğe ihtiyaç gösterdiği ve öğrenmenin yavaş ve birikimli bir süreç olduğu doğrusundan hareketle sürekli ve gittikçe artan karmaşıklıkta bir tasarımı ifade eder.

Ertürk'ün sözünü ettiği aşamalılık ilkesi günümüzde sarmal tasarımlamayı karşılamaktadır.

Dayanışıklık: “Her öğrenme yaşantısı yandaşı olan diğer yaşantılarla ilişkili olarak anlam ve önem kazanır. Eğer yandaş diğer yaşantılar aynı hedefe doğru gelişmeyi pekiştirirse, bir öğrenme yaşantısının etkileme gücü artabilir.” Diyerek eğitim programının dayanışıklık özelliğini öğrenme yaşantılarının aynı hedefe yöneltilmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tyler'a göre (1950:55), program düzenlemenin iki yönü vardır. Bunlar dikey ve yatay düzenleme olarak belirtilmiştir. Dikey düzenleme için süreklilik ve aşamalılık kriterlerine, yatay düzenleme için kaynaşıklık kriterine uyulması gerektiği savunulmuştur (Akt. Saylan,1995:86).

Çeşitli program tasarım yaklaşımları oluşturulacak eğitim programı modellerini etkilemektedir. Eğitim programı modelleri çoğu zaman bir öğrenme kuramını ve bağlı olarak bir eğitim programı modelini temele alıyor olsa da diğer birkaç öğrenme kuramı ve program modellerinin etkisi altında kalmıştır.

Saylan (1995:107), bir eğitim programı tasarımının, öğrenmenin sürekliliğini, aşamalılığını, kaynaşıklığını sağlamak ve öğrenmenin kapsamını belirlemek için düzenlemenin temelleri ve uygulama koşullarını açıklaması gerektiğini belirtmiştir.

Bir tasarım modeli tek başına başka etkenlerden ve diğer modellerden bağımsız olarak geliştirilemez ve uygulamaya alınamaz. Bu etken faktörler birbirleri ile uyum ve uzlaşma içerisinde seyretmekte ve üzerinde çalışılmakta olan gerçekliğin ve vizyonun yansımaları oluşturmaktadır. Farklılıklar gelişim süreci içinde itici birer güçtürler. Burton, Middlwood ve Blatchford (2003:20-26)

Bu itici güçler önemli eğitim programı elemanlarının algılanmasında ya da sahiplenme seviyesinde ve müfredat değişim kontrollerinde ortaya çıkabilir.

Burton, Middlwood ve Blatchford, (2003:20-26) eğitim programı tasarım yaklaşımlarının özelliklerini karşılaştırarak sürekli gelişim için etkilerinin neler olduğu üzerinde durmuşlardır. Eğitim programı tasarım modellerini öncelikle öğrenci merkezli ve konu odaklı olarak gruplandırarak karşılaştırmaya tabi tutmuşlardır. Bu karşılaştırmaya paralel olarak süreç odaklı tasarım modelleriyle, içerik odaklı modelleri karşılaştırmalı olarak ele almışlardır.

2.2.2.3.1 Öğrenci merkezli ile konu odaklı karşılaştırması

Burton, Middlwood ve Blatchford'a göre (2003), Öğretme ve öğrenmede öğrencinin merkeze konulması önemli mesajlar sunar. Bireye olan ihtiyaç eğitim sürecinde vazgeçilmezdir. Öğrenci merkezli yaklaşım, dünya geneline bakıldığında daha çok küçük öğrenciler için uygun olarak görülmektedir. Ne var ki biz dünya geneli dayandırmayı, yükselmekte olan zorunlu eğitim modelinin tabanına koyamayız. Bu öğrenciler, zihinlerde belli başlı amaçlarla birlikte ekstra eğitimsel gelişme arayışında olabilirler. Bu durumda okul ve kolejlerin bu ihtiyaçlara odaklı belirli olanaklar sunma durumlarını doğurur. Öyle olunca da, benzersiz zaman çizelgeleri ya da uzaktan eğitim gibi öğretim ve pedagojik yaklaşımlar kazanılır.

Burton, Middlwood ve Blatchford (2003:21) öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ile konu odaklı yaklaşımı şekil 1'de şu şekil gösterilmiştir.

Öğrenci merkezli	←→ konu odaklı
süreç	←→ içerik
sınıf içi	←→durum kontrolü
açık uçlu	←→itici hedef (yönelinen)

Şekil 1. Eğitim Programı Üzerindeki Etkenlerin Sürekliliği.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, öğrenci merkezli modellerin süreci ve sınıf içini odağa aldığı, hedeflerin açık uçlu bir yapıdadır. Konu odaklı eğitim programı tasarımları, içerik odaklı olup belirlenmiş hedeflerin kontrolü altındadır.

Burton, Middlwood ve Blatchford (2003:20-26), her bir bireyin birbirinden farklı öğrenme çeşitleri olduğuna ilişkili olarak öğrenme ve eğitim psikolojisine odaklanan son dönem bilim dünyasında gün be gün artan farklılıklar oluşturduğunu dile getirirlerken, bu farklılıkların; öğrencilerin bilgiyi nasıl aldıkları, kavramları nasıl analiz edip yapılandırdıkları ve geriye nasıl sundukları ile ilgilidir. Tüm bu farklılıklardan ötürü, öğrenci ihtiyaçlarına ve formlarına uygun öğretme yöntemlerinin belirlenmesi gerekliliğini belirtmektedirler.

Türkiye’de, 2005 yılında, bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacı anlayışla düzenlenmeye çalışılan eğitim programının tasarımında da süreç odaklı olduğu söylenebilir. En azından önceden belirlenmiş ve kontrol altında bir içerik sunumu söz konusu değildir.

Burton, Middlwood ve Blatchford’a göre (2003);

Organizasyonel olan, bireylerin bilgi toplaması derlemesi, eğitim programı ve öğretim sunumu üzerinde etki oluşturması ile ilgilidir. Bazı öğrenciler detaylardan ziyade geniş resimlere odaklanmayı tercih ederler; ya da tam tersi zihinsel resimlerle değil sölemsel kurgulamayı tercih ederler. Bu, bireyin bilgiyi nasıl analiz ettiğiyle ilgilidir. Ve bu durum, tercih edilen değerlendirme formuna önemli ölçüde etki eder. Bazıları anladıklarını, düşündüklerini ve ya yorumlarını yazıya dökerek; sessizce onaylayarak bazıları da fiilen pratiğini yaparak gösterirler.

Eğitimde ğrenci merkezli yaklaşım hedefe yönelik birçok modele anahtar olmuştur. Bireysel ihtiyaçlar ve öğrenme eşitleri, öğretme çeşitleriyle eşleşir ve bu durumda bireyin öğrenme hedefine ulaşmasını sağlar.

Burton, Middlwood ve Blatchford (2003), Geleneksel olarak bu yaklaşımın güvenli bir eğitimsel gelişmeyi ifade ettiğini; uzun vadeli gelişmeyi garanti etmede net olarak belirlenmiş noktaları içerdiğini ileri sürmektedirler. Diğer yandan, ğrenci ve konu odaklı eğitim programları arasındaki farkın İngiltere’deki ilk ve orta dereceli okullar arasındaki ayırım olarak görüldüğünü, konu odaklı yaklaşımın, konunun kavramsal gelişimine odaklandığını belirtmektedirler.

Birey ihtiyaçları ve konu gereksinimleri arasındaki denge, birçok farklı kamusal eğitim sistemlerinde açıktır.

Burton, Middlwood ve Blatchford (2003:20-26), tüm öğrenme biçimlerinin merkezinde kesin olarak bilginin yer aldığını ileri sürerek süreç ve içerik ilişkisini;

“ğrenmede aşama kat edebilmek için etkili iletişim; dolayısıyla da dil bilme gerekir. ğrenme sürecinin ğretimi konu ve içerikten ayrı tutulamaz. Aynı şekilde bilgi de öğrenme sürecinden ayrı tutulamaz. Bir eğitim programı modelinin belirleyicisi olan sınıf içi çalışmalar, konu ve içerik dengesini gerektirir. İçeriğe odaklanan bir müfredat öğrenmede akademik bir yaklaşım olarak görülemez. Örneğin ğretme yöntembilimi, bilginin etkin aktarımına odaklanacaktır ve analiz, hatırlatma ve yorumu vurgulayan değerlendirme teknikleriyle sunulacaktır. Öğrenciler ğrenme sürecinde aktif rol oynamaktansa daha çok alıcı konumundadırlar. Bilginin alıcıları olabilmek için öğrenciler en azından birkaç tane öğrenme biçimi geliştirmelidirler; ki bu biçimler genelde dinleme ve okuma gibi daha çok pasif olanlardan oluşur.

Süreç yaklaşımı, çalışmaya odaklanan, bağımsız ele alınan, gelişen belirli öğrenme becerileri olarak içeriğe kullanır.

Bu ğrenme formunun değerlendirilmesi görev tamamlama ve uygulama aracılığıyla, bu becerilerin gösterimine odaklanmayı gerektirir. Bazı içerik bilgileri gelişen becerilerin sonuçlarından farklıdırlar. Aslında

süreçler öğrencilere gelişmiş ve geniş kapsamlı konu içeriklerinin sağlanması için öğrenilmektedir.

İki yaklaşım karşılaştırıldığında süreç odaklı eğitim programı, öğretmene ilk basamakta zaman ve öğrenme kaynağı sunan fakat, genelde beceriler geliştikçe, sonraları öğrenci merkezli odaklanmayı beraberinde getirir. İçerik odaklı müfredat ise daha çok öğretmene ve baştan sona belirli kaynaklara dayanır. Bu ikisi arasındaki denge, hızlı bilgi içeriğinin gelişimi için istenilendir. “

Şeklinde açıklamakta olup şekil 2’de bu ilişki daha anlaşılır bir şekilde ortaya konmuştur.

SÜREÇ	İÇERİK
Başlangıç seviyelerinde yoğun kaynak.	Kaynaklar normal ölçülerdedir.
Öğretmen süreç öğrenildikçe isteklidir.	Öğretmen baştan sona isteklidir.
Aktif öğrenme biçimi	Pasif öğrenme biçimi
Bireysel öğrenme ihtiyaçlarının tespitine teşvik	Sınıfın genelinin öğrenme ihtiyaçlarının tespitine teşvik
Bilgi tabanının yavaş gelişimi	Bilgi tabanının hızlı gelişimi
Uygulama kanalıyla gösterilen güvenli algılama	Yorumlama kanalıyla gösterilen güvenli algılama
Potansiyelde zaman alan değerlendirme	Potansiyelde verimli zamanı kılan değerlendirme
Bağımsız öğrenme	Öğretmene/kaynağa dayana öğrenme

Şekil 2. Süreç Ve İçerik Odaklı Yaklaşımların Karşılaştırılması.

Burton, Middlwood ve Blatchford (2003), bu kez, öğrenci merkezli ile konu odaklı eğitim programı tasarım yaklaşımlarını hedefler yönünden karşılaştırmaktadırlar. Açık uçlu hedefler öğrenci merkezli, itici hedefler konu odaklı olarak görülmektedir.

Belirli amaçları olmayan eğitim programı, açık uçludur, (öğrenme keyfi için öğrenme) bu yaklaşıma dayanan eğitim programında, öğretme ve öğrenme; öğretmen ile öğrenci arasında bir uzlaşma konumundadır. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarıyla ilgili takdir görmemeleri, öğrenmede yöntem eksikliklerini doğurur. Açık uçluluk daha esnek bir yaklaşımı ve spontane eğitimsel gelişmeleri beraberinde getirir.

Hedefe Yönelik: Birçok ülkede, öğretilen içeriğin ana hatlarının çizildiği bir liste ve amaçların yer aldığı resmi eğitim programları vardır. Maalesef bu eğitim programlarından hiçbiri akla uygun ya da müfredatı açık, net bir içeriğe yerleştiren eğitimsel bir cümle içermemektedir. Bu eğitim programına, stratejik yönlerden bağımsız, operasyonel parametreler sunacaktır. Bu sebeple eğitim programı operasyonel hedefler serisi tarafından yönlendirilir hale gelir. Bu hedefler de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarından çok, okul ya da kolejlin performansına odaklanmıştır.

Bu hedefler birçok değişik yolla açıklanabilir:

1. Zaman (konu günlerinin / saatlerinin /derslerinin sayısı)
1. Eğitim programı içeriği (öğretilecek olan)
2. Eğitim programı değerlendirme (neyin başarılı olduğu)

Hedef açıklama yollarının, müfredatın başarısı üzerinde önemli etkileri vardır.

İngiltere’de toplu okul sınav sonuçları kullanılarak, öğrenci performansları belirlenmeye çalışılmış ve bunun sonucunda da iki tane sorgulanabilen akım not edilmiştir.

-başarısızlığa eğilimli öğrencilerin artış olasılığı

-hedeflere ulaşma eşiğinde olan öğrencilere eğitimsel kaynak temini.

2.2.2.4 Eğitim programı organizasyon modelleri

Bu başlık altında eğitim programı organizasyon modelleri üzerinde durulmuştur. Eğitim programını yönetiminin şematik anlatımı ya da tasarım basamaklarının modelleştirilmesi olarak sunmak mümkündür.

Eğitim program geliştirme modellerinden Amerika'da, Avrupa'da ve Türkiye'de uygulanan modeller üzerinde kısaca durulmuştur.

Demirel (2005:55-64), eğitim programı organizasyonu modellerini 3 grupta toplayarak sunmuştur.

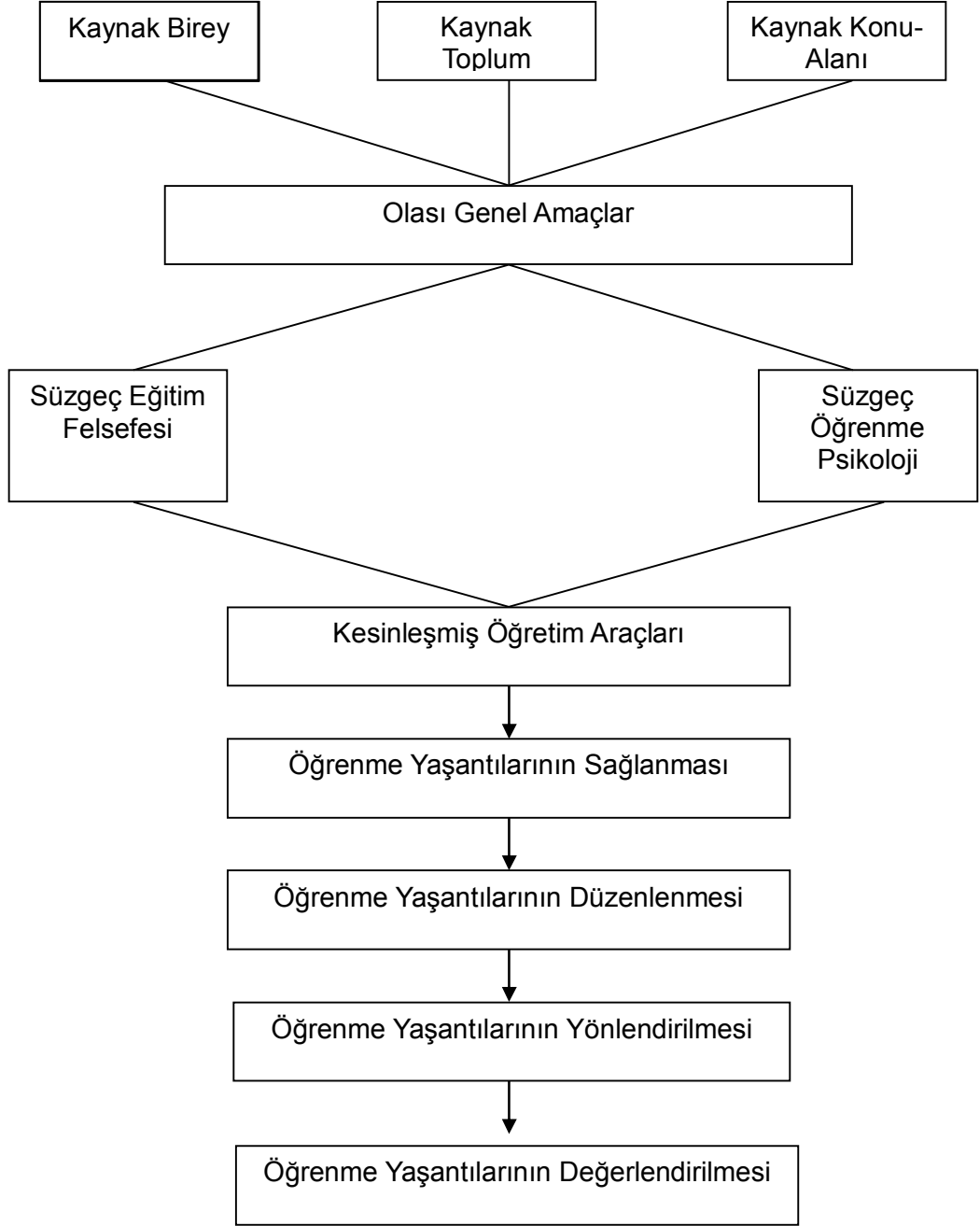
1.Amerika'da uygulanan modeller: Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba - Tyler Modeli (Rasyonel planlama) ve Wulf ve Schave modeli (Sistem yaklaşımı)

2.Avrupa'da Yaygın Olan Program Modelleri: Rasyonel Planlama Modeli, Süreç Yaklaşımı Modeli ve Yenilikçi durumsal model

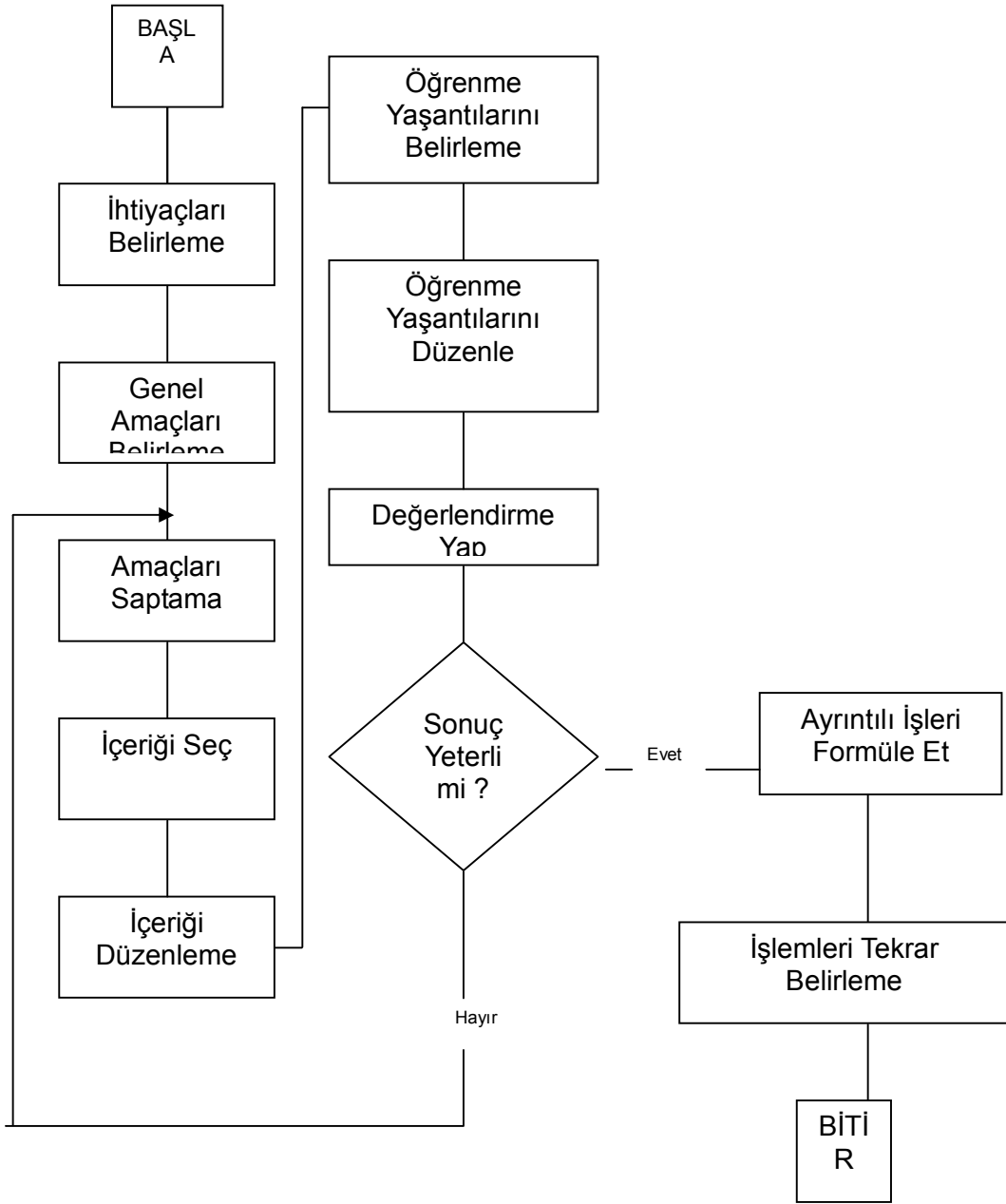
1. Türkiye'de yaygın olan program modelleri: 1988 yılında bir araştırmaya dayalı olarak ve Taba-Tyler modeline benzer olarak geliştirilen MEB Program Geliştirme Modeli, 2004 yılında hazırlanan ve 2563 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan MEB Yeni Program geliştirme modeli ve son olarak Demirel (1995:91) tarafından geliştirilen Program geliştirmede "Demirel" Modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.
2. Yukarıda sayılan modellerden benzerlikleri dikkate alınarak, farklarının sunumu bakımından Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba-Tyler Modeli, Wulf ve Schave Modeli, ve Milli Eğitim Bakanlığı Modeli incelenmiştir.



Şekil 3. Taba Program Geliştirme Modeli (Oliva, 1988:165 akt.Demirel 2005:55).



Şekil 4. Program Geliştirmede Tyler Modeli (Oliva, 1988:171 akt.Demirel 2005:56).



Şekil 5. Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli (White,1988:26 akt. Demirel, 2005:57).

Taba ve Tyler modellerinin ortak özellikleri ele alınarak bir ortaya çıkan akış şeması Taba-Tyler Modeli olarak alanyazına girmiştir. Bu model Şekil 5'de gösterilmiştir.

Taba modeli, eğitim programı tasarımı işinin genel hatlarıyla akışını ortaya koymuştur. Taba'dan farklı olarak Tyler genel amaçların belirlenmesinde, birey toplum ve konu alanı kaynaklarının kullanılmasını, olası genel amaçların eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi süzgeçlerinden geçirilmesini öngörmüştür. Taba-Tyler modeli olarak literatüre giren model, öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçların belirlenmesinde kaynak belirtmeyip, eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi süzgecinden geçirilerek amaçların netleştirilmesinin gereği belirtilmemiştir. Taba ve Tyler'ın ayrı ayrı modellerinde değerlendirme sonucunda geriye dönüş gösterilmemişken Taba-Tyler modelinde değerlendirme sonucunda sonuç yeterli değilse amaçların saptanması işlem basamağından sonraki basamakların yinelenmesi öngörülmüştür.

Her üç model birlikte değerlendirildiğinde, özetle ve sırayla; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi, değerlendirme ve gerekiyorsa geriye dönüp işlemleri yineleme şeklindedir.

Bu modellerden farklı bir yaklaşımla yine Amerika'da ortaya konan bir model de Wulf ve Schave modelidir.

Bu modellerle ilişkin olarak Demirel, (2005:58) bu modelin öğretmenlerin de program geliştirebileceği sayılıştısından hareketle, grup etkileşiminin eğitimdeki gelişmeleri olumlu yönde etkileyebileceği görüşünün esas alındığını belirtmektedir. Ancak, bu modelin öngördüğü işlem basamakları dikkatle incelendiğinde, eğer gruptan kasıt öğrenciler ise süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmiş olması, işlemlerin bir komisyonca yapılmasının öngörülmemiş olması gerekirdi.

Avrupa'da yaygın olan eğitim programı modelleri, rasyonel planlama modeli, süreç odaklı model ve durumsal model olarak sayılabilir.

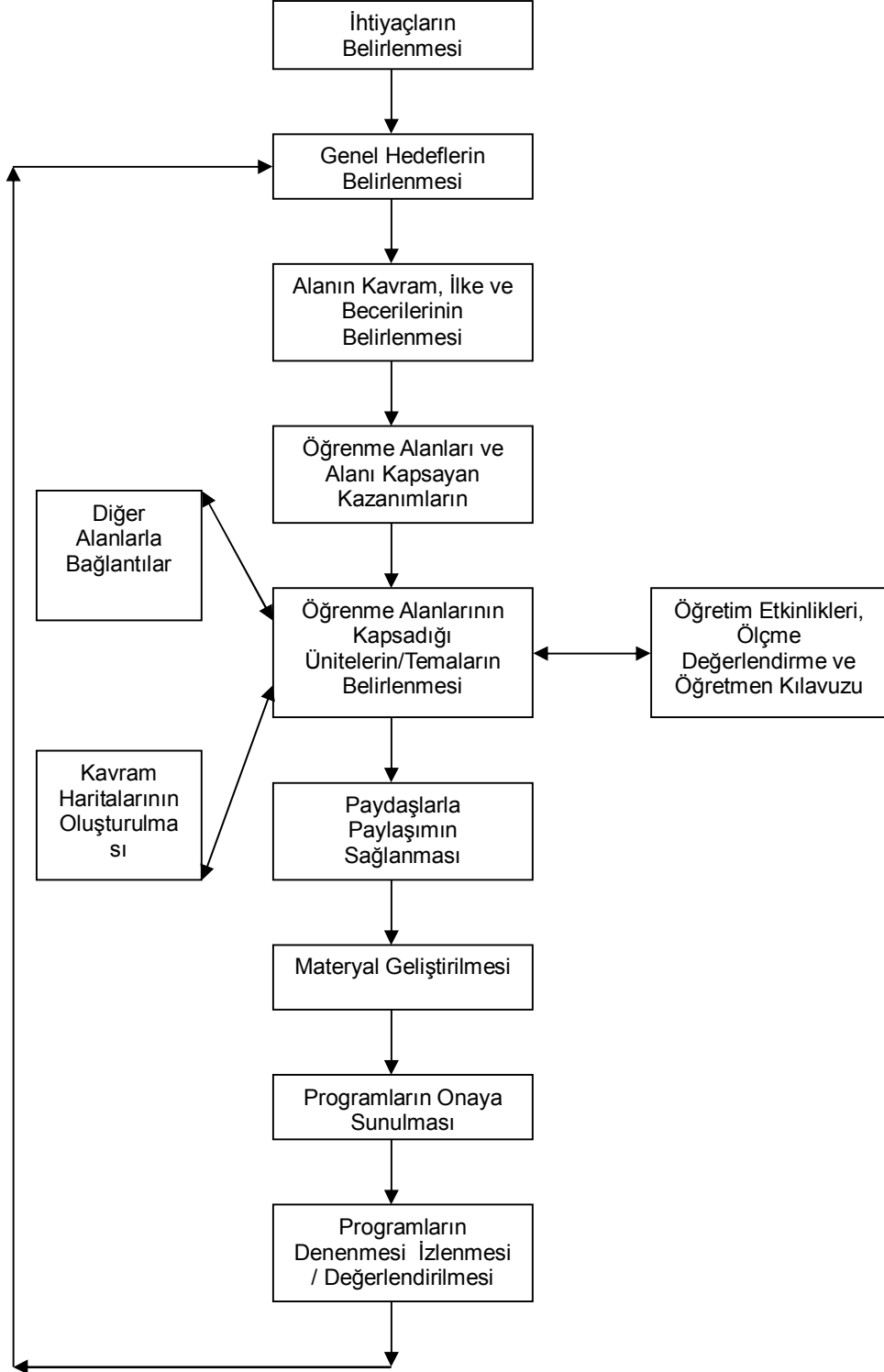
Demirel, (2005:59) bu üç yaklaşımı aşağıdaki tabloda karşılaştırmıştır. Şekil..de karşılaştırmalı tablo görülmektedir.

Rasyonel planlama modeli Taba- Tyler modeline uygun görülmektedir. Bu modeli teknokratik model de denilmektedir. Halt (1983:65 akt. Demirel 2005:59)

Süreç odaklı model, öğretme ve öğrenme sırasında öğrenme durumlarının geliştirilip amaçların belirlendiği bir modeli karşımıza çıkarmaktadır. Bu modelde içerik süreç içinde ortaya çıkmaktadır. Durumsal modelde durumun çözümlenmesinden sonra amaçların belirlenmesi dikkati çekmektedir. Son iki model eğitim programını geliştirme ve yönetme konusunda öğretmeni ve okulu ön plana çıkarmaktadır. Ancak ulusal düzeyde bir program geliştirme çabası için yeterli görülmeyebilir.

Öte yandan eğitim programı geliştirme ve yönetme işiyle ilgili olarak ulusal düzeyde, okul düzeyinde ve sınıf düzeyinde ayrı modellere ve bu modellerin ilişkisel olma durumlarının ortaya konmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye'de 2004 yılı itibariyle program geliştirme çalışmaları yeniden hız kazanmış, bu bağlamda yeni bir program geliştirme modeli oluşturulmuştur. Şekil ...de bu model verilmiştir.



Şekil 6. MEB Program Geliştirme Modeli

(Ağustos 2004-2563 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nden alınmıştır).

2.2.2 Eğitim Programı Yönetimi

Başaran (1983:13), eğitim yönetimini, eğitim yönetimi toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim sisteminde, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen eğitim işgörenleri ile diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir şeklinde tanımlamıştır.

Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulamasıdır. (Balcı, 2005:50) Eğitim yönetimi eğitime ilişkin kararların alınması, planlanması, ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanması, sistemi oluşturan öğeler arasında eş güdüm sağlanması ve kararların ve planın uygulanması, değerlendirilmesi, ve yeniden yapılandırılması süreci olarak tanımlanabilir.

Eğitim programı yönetimi, eğitimi ve öğrenimi yönetme kavramıyla bazen aynı anlamda bazen de farklı anlamda kullanılmaktadır. Ulusal eğitim programını ulusal hedeflere ulaştırmayı sağlayacak en ideal öğrenme yollarını bulmaktır. Lumby, (2003:4)

Ulaşılan Türkçe ve yabancı dillerde yayımlanmış kaynaklarda, eğitim programı yönetiminin, bir kavram olarak, yukarıda yazılan tanımlarda olduğu şekliyle birebir tanımlama çabasına rastlanmamıştır. Başaran, 1983:83) eğitim yöneticisinin temel görevini eğitim programını yönetmek tanımlamaktadır. Ayrıca eğitim programını yönetmeyi yönetimin özü olarak görmektedir. Çoğu kaynaklarda eğitim programı yönetimi, eğitim öğretimin yönetimi olarak ele alınıp işlendiği; bu surette eğitim programının stratejik yönetimi, eğitim programının operasyonel yönetimi, eğitim programı organizasyon modelleri, eğitim programı tasarım modelleri, eğitim programı yönetiminde roller ve sorumluluklar, eğitim programı yönetimi kavramının öğeleri olarak ele alınıp incelenmiştir.

Bu çerçevede eğitim programı yönetimi, programın organizasyonundan uygulanıp değerlendirilmesi, ve tüm müdahale süreçlerinde yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Eğitim politikalarını ve stratejilerini oluşturan, Bakan ve Talim Terbiye Kurulundan okul müdürüne ve sınıfta etkinlikte bulunan öğretmene kadar her eğitim iş göreni eğitim programının yöneticisi olarak görülmelidir.

Diğer yandan eğitim programının stratejik ve operasyonel yönetimi kavramları üzerinde durmakta yarar görülmektedir.

2.2.2.1 Eğitim Programının Stratejik Yönetimi

Öğretme ve öğrenme işinin günümüzde önemi ve durumu; öğretme ve öğrenme işinin işlevlerinin neler olması gerektiği; evrensel ve ulusal öğrenme gereksinimlerinin neler olduğu, nasıl bir program organizasyonu; farklı öğretme ve öğrenme modellerinin ortaya çıkardığı sonuçlar ve bu sonuçların değerlendirilmesi etkinlikleri, eğitim programının stratejik yönetiminin ilgilendiği konular olarak sayılabilir.

Eğitimin programının stratejik yönetimi öğretme ve öğrenmeye ilişkin modeller, yöntemler, yaklaşımlar geliştirmenin ötesinde, içinde bulununan durumun ulusal ve okul düzeyinde koşullar göz önüne alınarak doğru çıkış yollarını yakalamayı da ifade eder. Strateji,tutarlı bir bütünlük içinde olayların ard arda gelmesi, örgütün ana hedefleriyle politikasını birleştiren plan ya da modeldir (Minntzberg,1991:5 akt. Nartgün 2003:281)

Kalkınma planı hazırlamakla kalkınma sağlanamayacağı gibi strateji belirlemekle başarılı olunacağını da garantisi yoktur. Bu bir gerekliliktir. Nasıl planlamaya ihtiyaç varsa planlamada strateji geliştirmek gerekliliktir. Nartgün (2003:286) Örgütü etkileyen tüm iç ve dış değişkenlerin stratejik planlama sürecinde yer alması gerekir. Stratejik planda sürekli değişim ve gelişmelere ayak uydurup gerekli

düzeltilmeler yapılmak zorundadır. Güçlüol, (1994. akt. Nartgün 2003:286)

Eğitim programının stratejik yönetimi hem ulusal düzeyde Bakanlık merkezinin hem de okulun görevidir Eğitim programı geliştirme işine hız verme ve yeni bir eğitim programı organizasyon modeli oluşturma, stratejik bir çalışma olarak görülmelidir. Şişman ve Turan, (2002:105) Politika ve strateji belirlemeyi ; okulun sahip olduğu kaynakları, en üst düzeyde ve en etkili olarak kullanabilmek ve okul amaçlarının ve vizyonunun gerçekleşebilmesi için yapılması gerekenleri belirleme süreci olarak tanımlamaktadırlar.

Ülkemizin eğitim sisteminin şu anki yapısı içinde, eğitim programının stratejik yönetimi kapsamında neler yapılabilir. Okul deyince kuşkusuz, ilk orta ve yüksek derecedeki resmi ve özel okulların hepsi akla gelir. Biz burada üzerinde araştırma yaptığımız ilköğretim okullarının durumu tartışılmıştır. Resmi ilköğretim okullarının kuruluş, amaç, yönetim sınır ve standartlarını; Anayasa, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu belirlemektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu, amaçları ve ilkeleri belirlerken, Anayasamız, ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu da kayıt kabul ve finansal kaynaklarını düzenlemiştir. İlköğretim okulları personel harcamaları ve büyük oranda fiziki alt yapı giderleri genel bütçeden karşılanırken, küçük onarım yakıt vb. Giderler temelde il özel idaresinden karşılanmaktadır. Ancak İl özel yönetimi ilköğretim okullarının küçük onarım, kaynak vb. İhtiyaçlarının giderilmesi bir kurala (örneğin okulun öğrenci sayısına göre bir katsayı oranında pay ayırma gibi) bağlı durumda olmadığından ilköğretim okullarının ihtiyaçları dengeli olarak karşılanamamaktadır. Öte yandan köylerde bulunan ilköğretim okulları için Köy Kanununa göre köy bütçesinin %10'nun ayrılması öngörülmüştür. Fakat çoğu zaman bu oran yeterli gelmemekte kimi zaman köy bütçesi yeterli olmadığından hemen hemen hiçbir kaynak aktarılamamaktadır. Diğer yandan okul-aile birlikleri aracılığı ile

velilerden alınan bağışlar yoluyla ihtiyaçları giderme çabası ile günü kurtarır bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir.

Sınırlı ve düzensiz mali kaynağa sahip olan ilköğretim okullarının, eğitim programının stratejik yönetimi kapsamında yinede yapabileceklerinin olduğu söylenebilir. Okulun bulunduğu çevrenin avantajları ve dez avantajları, okulun var olan kaynakları, materyal durumu, okulun fırsat olarak görülebilecek özellikleri, zayıf ve güçlü yönleri tehdit oluşturun problemlerinin tespiti gibi durumların ortaya konmasından sonra çözüm stratejilerini de içeren bir plan yapılabilir ve bu sayede eğitim programının yönetiminden optimal yarar sağlanabilir.

Sınırlı mali kaynak durumunu zayıf bir durum olarak değerlendirirken ilköğretim okulları için düzenlenmiş İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Sosyal kulüpler yönetmeliği, yöneltme yönetmeliği ve okul aile birlikleri, ders dışı eğitim esasları güçlü yanlar olarak kaşımıza çıkmaktadır ve okul müdürü ve öğretmenlere çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Örneğin İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile düzenlenmiş, öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, öğrenci kurulu gibi kurumsallaşmış aygıtlar, her ne kadar eğitim programı okul tarafından yapılmamış olsa da, eğitim programının, incelenmesi planlanması ve değerlendirilmesi bakımlarından muazzam fırsatlar sunmaktadır. Eğitim programının operasyonel yönetimi kapsamında planlama uygulama ve değerlendirme boyutları üzerinde daha ayrıntılı durulmuştur.

2.2.2.1 Eğitim Programının Operasyonel Yönetimi

Eğitim programının uygulanması süreci içerisinde sürekli kontrol, olumsuz sonuçlar veren öğrenme modellerinin yeniden gözden geçirilmesi, gerekiyorsa başka bir modele hemen geçiş yapılması, bir öğrenme modeli ya da yönteminin okulun bulunduğu çevreye uygun hale getirilmesi, öğretimin planlanması, aksayan hususların zaman geçirilmeden saptanması ve anlık müdahalelerin yapılması,

uygulamaların ve her etkinliğin izlenmesi ve değerlendirilmesi eğitim programının operasyonel yönetimi olarak tanımlanabilir.

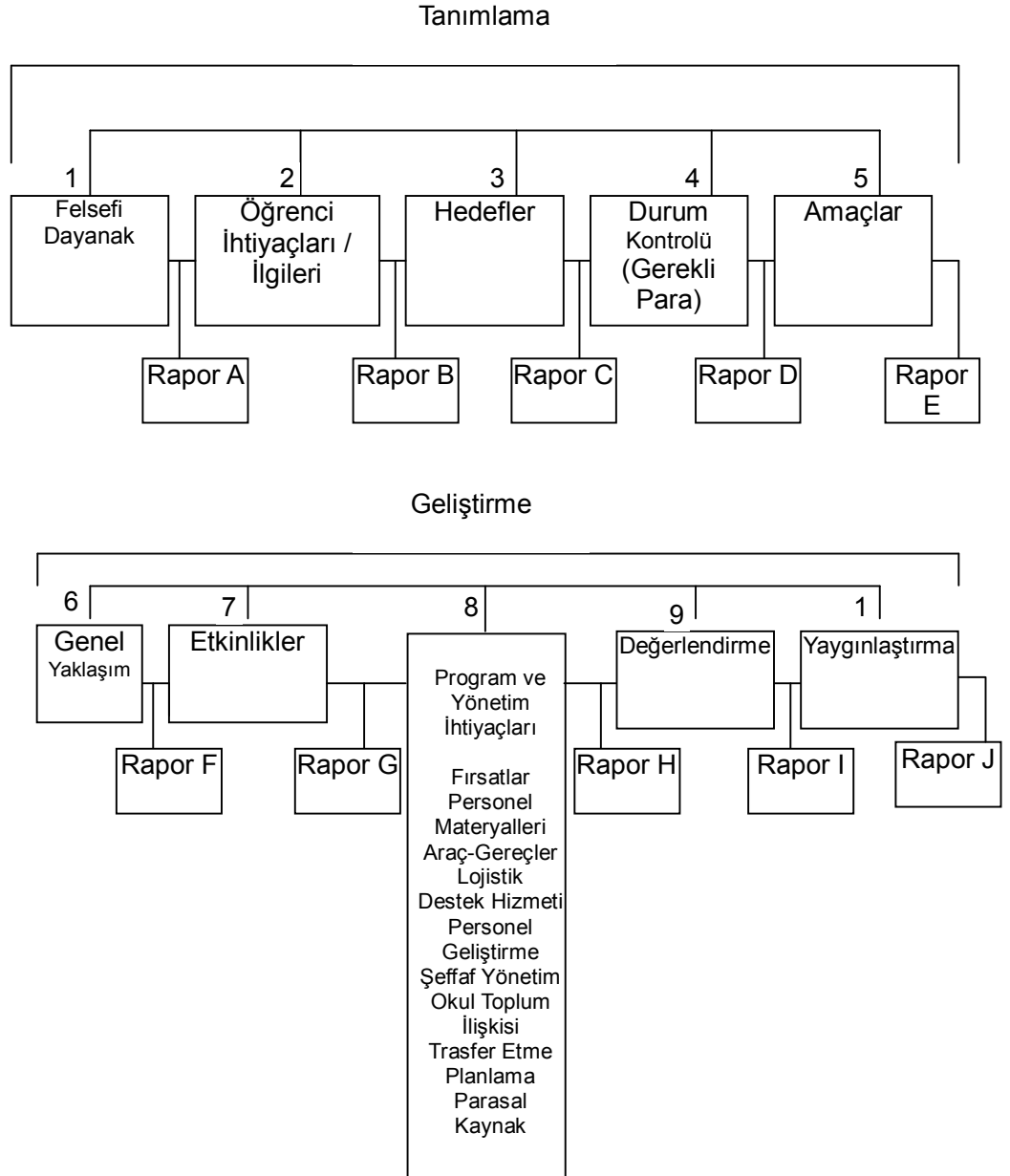
Operasyonel Planlama: Denenmekte ya da uygulanmakta olan eğitim programı ilgilileri tarafından tanınması doğru algılanmasına ilişkin yapılması gerekenler ne zaman yapılacak, uygulamayı izleme, değerlendirme geri bildirimde bulunma işleri ne zaman kimler tarafından ne zaman yapılacak, geri bildirimler hangi işlemlerden geçirilecek, müdahale araçları ve yöntemleri neler olacak, roller nasıl dağıtılacak, rollerin algılanması için neler yapılacak, mevcut yönetsel düzenlemelerin (yönetmelik, yönerge) yanında başka hangi düzenlemelere ihtiyaç var vb. sorulara yanıt aramak eğitim programının operasyonel yönetiminin planlama boyutunu vurgulamaktadır. Bu soruların yanıtı aranarak, ülkemiz açısından hem merkezi düzeyde hem de okul düzeyinde planlama yapılabilir. Bu aşama, (Skilbeck, 1984, akt. Demirel 2005:59) tarafından geliştirilen ve durumsal model olarak adlandırılan eğitim programı modelinin, durum çözümlemesi basamağına denk düştüğü söylenebilir. (Demirel, 2005:59) bu model için okul merkezli program geliştirme anlayışına ağırlık verdiğini, yenilikçi model olarak da adlandırıldığını dile getirmiştir.

Operasyonel Uygulama Süreci: Rol sahibi uygulayıcılar ve uygulama aygıtlarını sürekli izleme, var olan kurul komisyon Ya da kişilerle toplantılar yapma, planlandığı gibi gitmeyen süreçlerin tespiti, rol sahipleriyle birlikte uygun çözüm önerileri geliştirme, uygulamanın etkin olmasını engelleyen planlama aşamasında hesap edilmeyen fiziki altyapı, kaynak, materyal, vb benzeri çevresel faktörlerin etkisini azaltacak önlemleri alma, her öğrenci, her grup ve sınıfın durumlarının çözümlenmesi, okul veli ilişkilerinin düzenlenmesi, bilgi akışının sağlanması, olumlu uygulamaların yaygınlaştırılması, sürekli lojistik destek sağlanması uygulama sürecinin işlerindedir.

Öğrenmeye elverişli ortam hazırlanmadıkça öğrencilerin öğrenmeleri gerçekleşemez. Bu yüzden planın uygulanması ortamın

hazırlanmasına bağlıdır. Öğretmen ve diğer rol sahiplerinin var oluşlarının nedeni öğrenciye öğrenme çevresini elverişli olarak hazırlamaktır. Başaran, (1983:95)

Wiles ve Bondi (2007: 97,98) etrafılı plan olarak da adlandırdıkları eğitim programının geniş kapsamlı yönetim sistemini aşağıdaki şekilde modellemiştir. Şekil 7'de bu model görülmektedir.



Şekil 7. Geniş Kapsamlı Yönetim Sistemi (Wiles ve Bondi, 2007:98).

Operasyonel Değerlendirme Süreci: Bütüm program yöneticileri tarafından (Bakanlık merkezindeki yöneticiler, il/ilçe ve yurtdışı temsilcilik yöneticileri, okul müdürü, öğretmen) yapılması gereken süreç odaklı bir değerlendirme şeklini anlatır. Eğitim programı tasarlama işinin tüm aşamalarının, tasarım uygulama planlarının tüm aşamalarının ve uygulama etkinliklerinin tüm aşamalarının zamanı içinde izlenmesi gözden geçirilmesi, yeniden tasarlama önerileri için geri bildirim verilmesi operasyonel değerlendirme sürecini ifade eder. Operasyonel değerlendirme sürecinde ürünü değerlendirme dışında bırakmaz Ancak, süreç sonundaki genel sonuçları değerlendirmek yerine süreç içindeki bütünü tamamlayan her küçük veya büyük sonucu değerlendirir. Zamanında müdahaleye elverişlilik durumu gerektirir.

2.2.2.3 Ülkemiz eğitim sistemi içinde okul yönetiminin yeri

Eğitim Genel Tüzüğü (1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) ile ülkemiz eğitim sisteminin temelini atılmış, 14 Haziran 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile de yasal boyutta sistemleştirilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitimin etkinlik alanlarını örgün ve yaygın olmak üzere iki bölümde ele almıştır. Bu temel yasa, örgün eğitimi; okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim olarak kademelendirirken, yaygın eğitimi; genel ve mesleki olmak üzere iki alana ayırmıştır. Halk eğitimi kursları, meslek kazandırma kursları, tamamlayıcı kurslar, sürekli eğitim ve hizmet içi eğitim vb. bu kapsamda ele alınmıştır.

Öte yandan bu temel yasa, eğitimin genel amaçlarını, temel ilkelerini; ayrıca örgün eğitim kademelerinin özel amaçlarını; yaygın eğitimin kapsam ve özel amaçlarını belirlemiştir. Böylece, amaç ve

ilkeler sistemin yapısının nasıl olması gerektiğini ve aynı zamanda eğitim programının stratejik temelini oluşturmuştur.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin genel amaçları, Türk Ulusunun tüm bireylerinin; ideal yurttaş, ideal birey ve ideal meslek sahibi olma kriterlerini ortaya koymuş, bu amaçlara ulaşma ilkelerini: Genellik ve eşitlik; ferdin ve toplumun ihtiyaçlarına görelilik; her bireyin ilgi ve yetenekleri ölçü ve doğrultusunda yöneltme; eğitim hakkından her bireyin yararlanmasının sağlanması; zorunlu temel eğitim; eğitim hakkının birey tarafından kullanılmasında fırsat ve imkan eşitliği; süreklilik; Atatürk Devrimleri, Atatürk İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliğinin temel alınması; demokrasi eğitimi; laiklik; bilimsellik; planlılık; kız ve erkek öğrencilerin birlikte karma eğitim almaları; okul aile iş birliği ve her yerde eğitim olarak belirlemiştir.

Örgün eğitim kurumlarının her kademesinin kapsam, kuruluş, amaç ve görevleri Temel Yasa'da ayrı ayrı belirlenmiş olup İlköğretim kademesinin kapsam, amaç ve görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

1- İlköğretim 6 - 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

2- İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

a. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

b. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak 30 Nisan 1992 tarihinde yaslaşan ve 2008 tarihi itibariyle 12 kez değiştirilen 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, eğitim sisteminin örgüt yapısı ve yapı birimlerinin yatay ve dikey ilişki şeklini ve her yapı biriminin görevlerini belirlemeye çalışmıştır.

Yasada, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı; merkez, taşra ve yurt dışı olmak üzere merkeze bağlı olarak üç ayrı örgüt yapısı öngörmüştür. Merkez teşkilatı; Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ve yardımcı hizmet birimleri olarak yapılandırılmıştır. Taşra teşkilatı; İllerde il milli eğitim müdürlükleri, ilçelerde ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bu müdürlüklerde Bakanlık merkez teşkilatı ana hizmet birimlerinin kurulabileceğini öngören bir yapı söz konusudur. Yurt dışı teşkilatı için de bu Yasa, özel bir kanun hükmünde bir kararname ile oluşan yapıyı vurgulamıştır.

Bakanlık makamı, talim ve terbiye kurulu, ana hizmet birimleri ve bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve yurt dışı temsilciliklerinden oluşan bu örgütsel yapı, eğitimin temel sistemi olan okulu, Başaran, (1993:71) içine almamış görülmektedir. Bu durum iki şekilde ele alınıp yorumlanabilir. Birincisi: okullar uygulama yerleridir. Ulusal eğitim sisteminin en ucunda ve en altında olandır. Bakanlık merkez ve merkeze bağlı örgütsel yapıların ürettiğini tüketen ve bu yapılar tarafından hiyerarşik olarak yönetilendir. Okulu merkez yönetir. İkincisi; okul sistemin temelinde ve merkezinde yer alır. Merkezde taşrada ve yurt dışında görevlendirilmiş yapılar okulların ihtiyacı olan program, personel, araç gereç vb ihtiyaçlarını karşılamak için vardır.

Günümüzde ve uygulama süreci içinde genel algılama birinci şekilde olsa da yapısal olarak ele alınan ikinci durum için aşılmaz engellerden de söz etmek doğru görülmemelidir.

Bakanlık merkez örgütünün, yerleşim birimleri itibariyle bölgesel fiziki alt yapı gereksinimlerinin belirlenmesi, saptanan gereksinimlerin karşılanması, (Bina, donanım, araç-gereç), ulusal eğitim politika ve stratejilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi; personel

ücretlerinin karşılanması olarak sıralayabileceğimiz başlıca vazgeçilmez ve hayati görevleri olsa da, bütün bu görevlerin ve hizmetlerin okulda ete kemiğe büründüğü gerçeği okulu ve öğrenciyi, merkeze almayı; dolayısıyla eğitim programının okuldan yönetilmesini zorunlu kılmaktadır.

Başaran, (1993:28) eğitim sistemini, üst sistemler, aracı üst sistemler ve temel sistemler olarak gruplandırmıştır. Bakanlık, Yüksek Öğretim Kurumu ve Üniversiteler Arası Kurul eğitimin üst sistemleri; il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, üniversite rektörlüğü, senato ve üniversite yönetim kurulları, yurt dışı temsilcilikleri eğitimin aracı üst sistemlerini; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim düzeyindeki okullar, hizmet içi eğitim ve halk eğitimi kursları ve fakülteler eğitimin temel sistemlerini oluşturmaktadır. Başaran (1993:41,64,71)

Eğitim sistemimiz içinde ve bir üst sistem olan Talim ve Terbiye Kurulu işlevi ve bu araştırmanın konusu bakımından önemli bir yere sahiptir. Stratejik planlama merkezi konumundaki Talim ve Terbiye Kurulu'nun 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanununda yer alan görevlerinden bazıları şu şekildedir:

a) Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını onaylatmak üzere Bakanlık Makamına sunmak,

b) Bakanlık birimlerince hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitapları, bilgi iş ve işlem yapraklarını incelemek, geliştirmek ve uygun görülenleri karara bağlamak,

c) Eğitim ve öğretimi geliştirme ve değerlendirme ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek,

d) Yurt içi ve yurt dışı eğitim hareketlerini takip etmek ve değerlendirmek,

e) Programlara göre ders veya yardımcı ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak veya satın almak,

Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı içinde Bakanlık Makamından sonra hiyerarşik bakımdan en üstte yer alan Talim ve Terbiye Kurulunun bu görev ve işlevlerinin eğitim programının geliştirilmesi ve öğretimin planlanması bakımından, bir ilköğretim okulu için de düşünülmesi önünde bir üst yapı (doktrin, genel eğitim politikaları, Anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik) engeli bulunmadığı söylenebilir. Eğitim sisteminin genel amaç ve ilkelerini belirleyen temel yasaların ışığı altında okulların, kendine özgü eğitim programı oluşturma, derslerin öğretim programlarını geliştirme, öğretimi planlama ölçme değerlendirme ve yönlendirme görevleri ile bölgesel fırsat ve olanaklardan yararlanabilmesi eğitim programı yönetiminin konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3 İlgili Araştırmalar

2.3.1 Yurt İçinde Yapılmış Olan İlgili Araştırmalar

Altınkurt, Yahya (2007) okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı, tarama modeli ile gerçekleştirdiği ve Eskişehir İli Merkezindeki 6 endüstri meslek lisesinde gerçekleştirdiği araştırmada 592 öğretmenin % 53,2'sini araştırmaya dahil ederek "Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" sormuştur. Bu araştırmada başka sonuçların yanı sıra bizim araştırmamızı ilgilendiren bazı sonuçlara da ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin stratejilerin belirlenmesine, uygulanmasına ve değerlendirmesine ilişkin uygulamalarının; başarılı ancak geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu sonucu ve mali kaynaklar ile ilgili etmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını “ kısmen” sınırlandırdığı belirlendiği; mali kaynaklar ile ilgili sorunun; kaynak yaratılamamasından daha çok, mali kaynakların yetersiz oluşundan ve harcamalara ilişkin önceliklerin belirlenmemesinden kaynaklandığı sonucu dikkat çekmektedir.

Akgün, (2001) ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve ğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye amaçladığı araştırmada 10 ilköğretim okulundan 10 ilköğretim okulu müdürü ve 10 ğretmen ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda ulaştığı sonuçlardan bazıları;

a. okul müdürlerinin eğitim programını koordine etmede; eğitim programının okulda uygulanması sırasında koordinasyonu sağladıkları; okulda uygulanan programın etkililiği ile ilgili karar verirken okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlandıkları; ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinin amaçlarla tutarlı olmasını sağlamaya çalıştıkları; eğitim programına uygun olarak yıllık planların yapıldığı, bu planların incelendiği, ve bu planlara uygun olarak kinliklerinin yrtdğn kontrol ettikleri; materyallerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları; bu görevi öğretmenlere bıraktıkları;

b. ilköğretim okulu müdürleri ve ğretmenlerinin çoğunlukla görüş birliği içinde olarak; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri;

c. okul müdürleri; yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu olduklarını belirli yada mutad görevlerde (gözlem koordinasyon, yıllık plan, ğretim zamanını koruma ve özlük dosyaları vb.) daha aktif davranışlarda buldukları; ğretmen ve öğrencilere

yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri, şeklindedir.

Akgün (2001), bu sonuçları şu şekilde yorumlamaktadır: Okul müdürlerinin birinci derecede yönetsel davranışları ön planda tuttıkları; öğretime yönelik davranışları ise ikinci planda önemli olduğun düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Böylece, okul müdürleri daha çok var olan durumu korumaya yönelik çalışmalarda daha dikkatli olduklarını; öğretmen, öğrenci ve öğretime yönelik etkinliklerde ise sorumlulukları daha çok öğretmenlere yüklediklerini söyleyebiliriz.

Kaya (2000), Gaziantep İlinde, ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin, öğretmenlerce değerlendirilmesini esas alan bir araştırma yapmıştır.

Araştırmacı, 50 ilköğretim okulunda 312 öğretmene ulaşarak yaptığı araştırmada esas olarak, eğitim yönetimi almış eğitim yöneticileri ile bu eğitimi almamış yöneticilerin karşılaştırması yapılmıştır. Eğitim yönetimi eğitimi almış yöneticilerin göstermelerinin gerekli olduğu yönetsel davranışlar belirlenmiştir. Bu davranışlar yönetsel süreçler dikkate alınarak yedi kategoride ele alınmıştır.

Her bir kategoride ele alınan tüm davranışlar da eğitim yönetimi alma ve almama bakımından anlamlı fark bulgusu ortaya çıkmıştır. Karşılaşılan sorunlardan kaçmayıp onları bilimsel yöntemlerle karara bağlayıp çözebilme; okul sorunlarını görüşerek çözmek amacıyla okul personeli ve velilerle toplantılara yaparak karar alma; eğitim etkinliklerini planlamada çevrenin beklenti ve olanaklarını dikkate alabilme; planlamayı müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer iş görenlerle birlikte yapabilme; ders araç- gereçlerinin temini, dağıtımı, korunması ve kullanılmasını sağlama; okuldaki etkinliklerin insan ve madde kaynaklarına göre etkili olarak yürütebilecek biçimde gruplandırabilme; okulda düzenlenen etkinliklerin gidişatını takip ederek

gördüğü eksiklikler ve alınması gerekli tedbirler hakkında öğretmenlerle ayrı ayrı görüşme; sorunlara karşı anında ve etkili çözüm bulabilme; hazırlanan programları ve planları, ihtiyaca yönelik ve uygulanabilir bir biçimde düzenleyebilme; Zümre öğretmenlerin faaliyetlerini koordine edebilme; öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planlarını zamanında yapabilmelerini sağlayabilme, okulun amaçlarına ulaşabilmesinin sağlanması amacıyla öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenci, veli okul aile birliği, okul koruma derneği, kaynak kiler ve üst makamlarla iş birliği yapabilme becerileri karşılaştırılmış olan becerilerden bazılarıdır.

Yakut (2006), İzmir kent merkezindeki 366 resmi ilköğretim okulu, 12060 öğretmeninden, 36 ilköğretim okulundan 603 öğretmene ulaşarak; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, kendi okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarındaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu saptayıp, bu görüşlerin bireysel özelliklerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır.

Yakut (2006), bu araştırmasında hiç, az, orta, çok ve tam olmak üzere beş düzeyde değerlendirmeye tabi tutmuştur. Gösterilmesi beklenen davranışlardan hiç ve tam düzeyde görülen davranışın olmadığı bulgusu ortaya konurken, az, orta ve çok düzeyde görülen davranışlardan bazıları şunlardır:

Az düzeyde görülen davranışlar: 1) İlköğretim okulu müdürlerinin görevin yapılmadığı durumlarda kanuni yetkilerini kullanmaları; 2) Görevlerini başarı ile yürütenleri ödüllendirerek motive etmesi.

Orta düzeyde görülen davranışlar: 1) Eğitim ve öğretimi etkinliklerini planlarken çevre imkan ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması; 2) Okulun dış ve iç öğeleri ile iş birliğine önem vermesi; 3) okuldaki tüm çalışmalarını ilgililerle işbirliği yaparak planlaması ve düzenlemesi.

Çok düzeyde görülen davranışlar: 1) Ders dışı eğitici çalışmalar ve sosyal etkinliklerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesinin sağlanması; 2) Şube ve zümre öğretmenler kurullarını gerektiğinde toplantıya çağırılmaları; 3) Çağın ve çevrenin gelişen ve değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kaliteli eğitim ortamlarının oluşturulmasını sağlamaları.

Ayrıca, öğretmenlerin kişisel özellikleri olarak tanımladığı değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı da elde edilen bulgular arasındadır.

Dağlı (2000), ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin “ sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret ederler” davranışını en düşük düzeyde gösterdikleri; “ öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanırlar” ile öğrenci ve personelden yüksek beklentileri vardır” davranışlarını en yüksek derecede gösterdikleri bulgularını ortaya çıkarmıştır.

2.3.2 Yurt Dışında Yapılmış Olan İlgili Araştırmalar:

Bu bölümde, eğitim programı yönetimi ve/ veya eğitim programı yönetimi kapsamında değerlendirilebilecek araştırmalara yer verilmiştir.

İlkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma California’da Hallinger (1983) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda kısa adı PİMRS (Principal Instructional Management Rating Scale, Türkçe olarak; Eğitim Yönetiminin Temel Değerlendirme ölçeği) olan araç daha

sonra birçok araştırmada kullanılmıştır. Hallinger, araştırmasında ulaştığı sonuçlardan bazılarını (Gümüşeli, 1996:81,82). şu şekilde aktarmıştır.

1. Genel olarak m¼d¼rlerin eğitim programı ve eğitim y¼netimine ilgi dereceleri literat¼rdeki beklentilerden daha y¼ksek olmuştur. Bununla beraber belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arsında farklılıklar g¼r¼lm¼řt¼r.
2. M¼d¼rlerin ¼đretimi denetleme ve değerlendirme g¼revini yerine getirme d¼zeyleri, daha ¼nceki araştırmalarda belirlenenden y¼ksek olmuştur.
3. M¼d¼rlerin genellikle ¼đrencileri hedef kitle olarak g¼rmedikleri; bunun için de sık ilişki kurmaya ve s¼rd¼rmeye çok az çaba g¼sterdikleri anlaşılmıştır. Bu durum, amaçları açıklama, ¼đrenci başarısını izleme, ve varlığını hissettirme g¼revlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.
4. Okulların çoğunun, ¼đretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, m¼d¼rlerin ¼đretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba g¼sterdikleri anlaşılmıştır.
5. M¼d¼rlerin ¼đretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine ¼đretmenleri g¼d¼lemek için onları ¼zel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.
7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.
8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliğini etkilemediği belirlenmiştir.

Bizim araştırmamızda okulun büyüklüğü değişkenine göre okul müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının değerlendirilmesi hedeflenmemiştir. Balıkesir kent merkezindeki okullarda yapılması hedeflenmiş bir araştırmada okulların büyüklüklerini farkının anlamlı olmayacağı düşüncesi bu değişkeni araştırma dışı bırakmıştır.

Hallinger (1983) ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen kısa adı PIMRS olan veri toplama aracının boyutları (Gümüşeli (1996)) aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Bunlar:

1.Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

2.Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
 2. Eğitim programını koordine etme
 3. Öğrenci başarısını izleme
- 3.Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme
1. Öğretim zamanını koruma
 2. Varlığını hissettirme
 3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme
 4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
 5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
 6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evrenine, veri toplama araçlarına, verilerin analizi ve yorumlanmasına yönelik açıklayıcı bilgilere yer verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarını planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel nitelikli genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak kabul edilmektedir (Karasar, 1994).

Araştırma amacı ve amaca uygun olan araştırma modeli seçildikten sonra iki aşamada araştırma yürütülmüştür. Öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Tarama sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarını planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirmesini yapmamı sağlayacak ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı okul müdürleri ve öğretmenler için sadece kişi kipleri değiştirilerek aynı

önermelerden oluşturulmuştur. Bir yandan okul müdürlerinin kendi program yönetimi davranışlarını kendilerinin değerlendirmesi amaçlanırken, diğer yandan öğretmenlerin benzer davranışları ifade eden önermelerle okul müdürlerini değerlendirmesi istenmiştir.

3.2 Çalışma Evreni

Bu araştırmada, verilere ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve kontrolün sağlanmasındaki güçlüklerden dolayı Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarındaki ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışların planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirilmesi mümkün olmadığından çalışma evreni seçme yoluna gidilmiştir.

Ekonomik durum sosyal ortam vb. toplumsal yapı özelliklerinin geniş bir açılımda dağılması ve evreni daha güçlü yordayabileceği varsayımından hareketle Türkiye'de yapılan akademik düzeydeki araştırmalarda çoğunlukla büyük kentler tercih edilmekte, çalışma evreni olarak bu yerleşim birimleri dışında kalan kentler ele alınıp yeterince incelenmemektedir. Bu nedenle, büyük kentler dışında kalan yerleşim birimlerinden verilerin sağlandığı araştırmaların yayılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (zincirci, 2003:75). Bu nedenle, 2007-2008 eğitim öğretim yılı Balıkesir İli Merkezi'ndeki tüm ilköğretim okullarındaki okul müdürleri ve öğretmenler araştırmanın çalışma evreni olarak seçilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının planlama uygulama ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirilmesinde; ilköğretim okulu müdürlerinin bizzat kendilerinin ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin yaşantılarının yeterli olduğu varsayımından hareketle ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenler araştırmanın temel veri kaynağı olarak seçilmişlerdir.

Balıkesir ilinde bulunan ilköğretim okullarında görevli ilköğretim okullarının adları, müdürleri ve öğretmenlerin sayıları EK-1'de verilmiştir.

Çalışma evreninde toplam 33 ilköğretim okulunda 33 okul müdürü, 1313 öğretmen bulunmamaktadır. Çalışma evreninin bütünü oluşturarak bu kişilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ancak, uygulamanın yapıldığı sırada bazı hedef katılımcıların bir nedenle izinli olmaları; azda olsa araştırmaya katılma isteksizliği; nedenleriyle hedeflenen katılımcıların tamamına ulaşılamamıştır. 33 ilköğretim okulu müdüründen oluşan müdür tanımlı evrenin 10 fire verdiği görülmektedir. Bu firenin nedenleri: 2 müdürün işlerinin yoğunluğu nedeniyle katılamayacağını bildirmesi; 2 müdüre işleri nedeniyle görüşülememesi; 3 okulun müdürünün görev değişimi nedeniyle görevde olmamaları; yerlerine kısa süre önce vekaleten görevlendirilmiş kişilerin olması; 3 müdüre ulaşıldığı halde anketin geri dönmemesidir.

23 müdür ve 876 öğretmenden "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Davranışlarına İlişkin Değerlendirme Anketi" yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışma evrenine ait bilgiler tablo 1'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı % 70,54 olup boş ve yönergeye uygun olmayan anketlerin ayıklanmasından sonra kalan ulaşılan olarak adlandırılan ve çözümlene işlemine tabi tutulan katılımcı sayısını belirtmektedir. Benzer araştırmalarda, ölçeklerin %40 ile % 50 arasında dönüş oranında olması yeterli görülmekte, %50 ile %60 arasında bir geri dönüş beklenmektedir (Kerlinger, 1973: 414)

Sıra No	OKULUN ADI	MÜDÜR		ÖĞRETMEN (Tüm eğitim Pers.)	
		Mevcut	Ulaşılan	Mevcut	Ulaşılan
1	Mehmetçik İlköğretim Okulu	1	1	54	48
2	Atatürk İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	63	44
3	Sevinç Kurşun İlköğretim Okulu	1	1	87	81
4	Ali Hikmet Paşa İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	87	71
5	Sakarya İlköğretim Okulu	1	1	37	30
6	Plevne İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	40	16
7	General Kemal İlköğretim Okulu	1	Katılmadı	37	8
8	Çiğdem Batubey İlköğretim Okulu	1	1	43	38
9	Fatih İlköğretim Okulu	1	1	42	38
10	Mehmet Şeref Eğinlioğlu İlköğretim Okulu	1	1	41	28
11	23 Nisan İlköğretim Okulu	1	1	56	41
12	Karahallılar İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	37	30
13	Kavayi Milliye İlköğretim Okulu	1	1	35	25
14	75. Yıl İlköğretim Okulu	1	1	25	18
15	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	1	1	22	17
16	Zağnospaşa İlköğretim Okulu	1	1	62	56
17	Mehmet Vehbi Bolak İlköğretim Okulu	1	1	34	20
18	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	1	25	20
19	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	37	27
20	Ali Şuurri İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	39	18
21	Kayabey İlköğretim Okulu	1	1	35	26
22	Ece Amca İlköğretim Okulu	1	1	16	15
23	Yunus Emre İlköğretim Okulu	1	1	25	15
24	6 Eylül İlköğretim Okulu	1	1	35	22
25	Namık Kemal İlköğretim Okulu	1	1	16	8
26	Burhan Erdayı İlköğretim Okulu	1	Katılmadı	28	14
27	Edip Gürcün İlköğretim Okulu	1	1	16	13
28	Gazi İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	Yok	Yok
29	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	1	1	38	17

30	Balıkesir-Karesi İlköğretim Okulu	1	1	44	22
31	Albay Tayyar-Nuran Oğuz İlköğretim Okulu	1	1	23	12
32	Zafer İlköğretim Okulu	1	Ulaşılamadı	Yok	Yok
33	Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlköğretim Okulu	1	1	61	36
TOPLAM		33	23	1240	875
YÜZDE TOPLAMI		% 100	% 69,69	% 100	% 70,56
TOPLAM GERİ DÖNÜŞ		Mevcut: 1273	Ulaşılan:898	% 70,54	

Tablo 1. *Çalışma Evrenine Ait Bilgiler.*

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaya çıkan alt problemleri yanıtlamak üzere geliştirilen veri toplama aracı ve bu aracın nasıl geliştirildiği aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarını planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirebilmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilebilmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama işlemi sırasında eğitim programını yönetmek için hangi davranışların gösterilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Belirlenen davranış önermeleri ile birlikte ön görüşmeler yapılmış, alanyazın ve informal görüşmelerden elde edilen sonuçlar ve uzman görüşleriyle ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme

davranışlarının neler olabileceği belirlenmiştir. Araştırmacı aynı zamanda müdürlerin yönetme davranışlarını denetleyen kişi olduğundan, iş deneyimi davranışların daha kolay ortaya konmasını sağlamıştır. Bu belirlemeler anket önerilerine dönüştürülerek taslak ölçek oluşturulmuştur. Alt problemler ve araştırmanın problemine ışık tutacak veri kaynakları dikkate alınarak yalnızca kişi kipleri değiştirilmek suretiyle aynı önermelerden oluşan ölçek öğretmenler için de uygun hale getirilmiştir.

Ayrıca, Hallinger (1983) ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen kısa adı PIMRS olan (Principal Instructional Management Rating Scale, Türkçe olarak; Eğitim Yönetiminin Temel Değerlendirme ölçeği) veri toplama aracı (Gümüseli (1996)) ölçek oluşturmada içerik desteği sunmuştur.

Yapılan bu ön çalışma sırasında ve sonrasında 150-200 taslak ölçek maddesi yazılmıştır. Daha sonra alan uzmanları ile birlikte aynı davranış ölçmeye dönük, birden fazla ve farklı boyuttaki davranışları ölçmeye dönük maddeler ile anlaşılması güç görülen maddeler elenmiştir. Bu çalışma sonuçlandığında 53 madde kalmıştır.

53 maddeden oluşan *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği*, için yüzgörüş geçerliği açısından uzman görüşüne yeniden tabi tutulmuş olup 51 madde ile ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama Bandırma İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında 14 okul müdürü ve 106 öğretmene araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

Ön uygulama sonuçları faktör analizine tabi tutularak ilk faktör analizi sonunda ölçekte yer alan maddeler içinden faktör yük değerleri 0,45'in altında olan 12 madde anketten çıkarıldı. Daha sonra binişik olduğu tespit edilen 14 madde ayıklandı. Toplam 26 madde analiz dışı bırakılarak kalan 25 maddeye yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonunda maddelerin faktör yüklerinin tek boyutta daha yüksek

değerlerde olduğu görülmüştür. Daha sonra araştırmada kullanılan 25 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayı 0,953 olarak ortaya çıkmıştır.

3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan anketlere verilen yanıtların yönergede yer alan açıklamalara uygun olarak verilir verilmediği, yanıtlanmamış anketlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yönergeye uygun olmayan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu ayıklama işleminden sonra elde kalanlar “ulaşılabilir” adını almıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, her ne kadar çalışma evreninin tamamı araştırmaya dahil edilmişse de evrenin ulaşılamayan bölümü adına da yorum yapabilmek için kestirisel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel istatistik genelde çok sayıda birimden elde edilen verileri özetlemeyi, verileri niteliklerine göre ayırmayı amaçlar (Büyüköztürk 1993:4. akt. Balcı, 2006:194). Araştırma evren yerine örneklem üzerinde gerçekleşmişse kestirisel istatistik kullanılır. (Büyüköztürk 2002:5. akt. Altınkurt 2007)

Araştırmanın temel amacı ve temel problemine yönelik oluşturulan alt problemleri yanıtlayabilmek için çalışma evreninin bütünündeki 898 kişiden elde edilen veriler bir kod anahtarı oluşturularak bilgisayar ortamında işlemeye hazır hale getirilmiştir. Daha sonra veriler SPSS for Windows (Statistical Package for the Social Science) paket programıyla analiz edilmiştir.

Bağımsız değişkenlere yönelik maddelerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim

programını yönetme davranışlarına ilişkin, okul müdürlerinin kendi görüşleri ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde frekans, yüzde hesaplamaları ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Betimsel olarak, “davranışları gösterme durumları nedir” sorusuna yanıt bulabilmek için tüm maddeler ve her bir boyutta yer alan maddelere ilişkin katılımcıların verdikleri tepkilerin ortaya konmasında ortalamalar (\bar{X}) standart sapmalar (S) kullanılmıştır. Kullanılan ölçek maddeleri sayısal olarak 1.00 ile 3.00 değiştiğinden 25 maddelik ölçeğin Görüşlere ilişkin bulguların yorumlanmasında kullanılan aritmetik ortalama aralıkları aşağıda olduğu şekilde belirlenmiştir.

1,00– 1,79 hayır

1,80 – 2,40 kısmen

2,41 – 3,00 evet

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, müdürlük deneyimi (müdürler için), mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında “Bağımsız Gruplar Arası T Testi” ikiden fazla küme karşılaştırmalarında ise “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) istatistik tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerden alt problemlere ilişkin toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak yorumlar yapılmaktadır.

4.1 Kişisel Bilgi Değişkenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında görevli okul müdürü ve öğretmenlerin tanımlayıcı kişisel bilgilerini ortaya koymak üzere, her bir grup için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu amaca yönelik olarak katılımcı sayısı ve toplam karşısındaki grup yüzdeleri hesaplanmış elde edilen bulgular tablo 1’de gösterilmiştir.

Değişken	Kategori	Okul Müdürü		Öğretmen		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	1	4,3	414	47,3	415	46,2
	Erkek	22	95,7	461	52,7	483	53,8
	Toplam	23	100	875	100	898	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0,0	68	7,8	68	7,6
	6-15 yıl	4	17,4	243	27,8	247	27,5
	16-25 yıl	9	39,1	337	38,5	346	38,5
	25 yıl ve üzeri	10	43,5	227	25,9	237	26,4
	Toplam	23	100	875	100	898	100
Müdürlük Deneyimi	1-3 yıl	6	26,1	--	--	6	26,1
	4-6 yıl	4	17,4	--	--	4	17,4
	7-10 yıl	2	8,7	--	--	2	8,7
	10 yıl ve üzeri	11	47,8	--	--	11	47,8
	Toplam	23	100	--	--	23	100
Alan	Sınıf öğretmeni	11	47,8	387	44,2	398	44,3
	Branş	12	52,2	426	48,7	438	48,8
	Diğer	0	0,0	62	7,1	62	6,8
Toplam			100	875	100	898	100

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İlköğretim Okullarında Görevli Okul Müdürü Ve Öğretmenlerin Tanımlayıcı Kişisel Bilgileri.

Tablo: 2'nin incelemesinden de anlaşılacağı üzere araştırmaya; okul müdürü ve müdür yardımcısı ve öğretmen olarak toplam 898 kişi katılmıştır. Okul müdürü hariç diğer eğitim çalışanları bu araştırmada öğretmen olarak kategorilendirilmiştir. Katılımcıların %2,6'sı okul müdürü, %97,4'ü öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu yüzden daha sonraki bölümlerinde görüleceği üzere; orantısız katılım nedeniyle kişisel bilgi değişkenleri arasında manidarlık ilişkisi aranmamıştır

Tablo: 2'de görüldüğü gibi, doğal olarak (her okulun 1 müdürü olduğundan) öğretmenlere göre oldukça azdır. Sadece 1 kadın müdür katılımı söz konusu olup toplam müdür sayısının 1/23'i durumundadır. 5

yıl ve daha az kıdeme sahip okul müdürü bulunmazken 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul müdürlerinin oranı toplam % 82,6 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, okul müdürlerinin yaklaşık % 80'inin mesleki kıdeme sahip olduğunu ortaya koyuyor denebilir. Müdürlük deneyimi açısından bakıldığında; %26,1'inin 1-3 yıl, % 17,4'ünün 4-6 yıl, %8.7'sinin 7-10 yıl ve %47,8'inin ise 10 yıl ve üzeri müdürlük deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Yiğilmanın 1-3 yıl ve 10 yıl üstünde olduğu dikkat çekici nokta olarak değerlendirilmektedir. Bu da müdür olarak atama ve görevlendirilmelerde 10 yıl öncesinde ve son üç yıl içinde daha fazla yapıldığını göstermektedir.

Tablo:2'de okul müdürleri ile ilgili olarak ayrıca; istatistiksel olarak ayrı ayrı manidar bir sayı olmadığından "diğer" adı altında toplanan "mezun olunan yüksek öğretim programı" değişkeni içinde yer alan okul müdürü bulunmayıp 23 okul müdürünün 11'inin sınıf, 12'sinin branş öğretmenliği programlarından mezun olduğu (%47,8 ve %52,2) görülmektedir. Diğer adı altında araştırma anketinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Özel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim yer almıştır. Türkiye geneli açısından örneklem oluşturma yeterliliğine sahip olmasa da Balıkesir İl merkezinin tamamına yakını oluşturulan 23 okul müdüründen hiç birinin bu alanlardan birisi olmaması, özellikle söz konusu yönetim olduğundan Eğitim Yönetimi ve Denetimi programından mezun olan bir okul müdürünün olmaması dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,2'si kadın, %53,8'i ise kadındır. Bu bulgu araştırmanın istatistiksel verilerinin daha sağlıklı elde edilmesini sağladığı gibi öğretmenlik mesleğinin kadın ve erkek olarak birbirine yakın oranda tercih edildiğini ve istihdamın cinsiyet açısından eşite yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki kıdem açısından; öğretmenlerin %7,8'inin 1-5 yıllık, %27,8'inin 6-15 yıllık, % 38,5'inin 16-25 yıllık ve %25,9'unun 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olup yaklaşık 2/3'sinin 15 yılın üstünde kıdemli oldukları görülmektedir. Ayrıca 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin oldukça az oranda

olmasına, il merkezi dışında da sınıf öğretmeni istihdamının branş öğretmenine göre fazla olması neden olarak gösterilebilir. Daha kıdemli öğretmenin daha çok okul müdürü ile çalışmış olma olasılığını artırmakla yönetsel uygulamalar hakkında daha fazla bilgiye sahip olacağı düşünüldüğünde bu araştırma için daha güvenilir veri oluşturduğu söylenebilir.

Son olarak tablo: 2'de sınıf öğretmenleri ile diğer branşların oranının (%44,2 ve %48,7) sınıf öğretmeni daha az olmakla birlikte birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenler birlikte değerlendirildiğine; bu araştırmada ele alınan kişisel bilgi değişkenlerinin hepsinde öğretmenlerinkine yakın oranlarda bulgular ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerinkine yakın olmasının, öğretmenlerin sayısının müdürlerden yaklaşık 40 kat fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Gösterme Durumlarına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.

Bu başlık altında öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının gösterme durumlarına ilişkin; araştırmanın alt problemleri tek tek ele alınmak suretiyle öğretmenlerin ve ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Öğretmelerin Görüşleri.

Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumu nedir?

Öğretmenler	\bar{X}	S
Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmaları inceler, gelişmeleri takip eder.	2,72	0,49
Okulun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçirir.	2,85	0,45
Programı yönetme planı hazırlar.	2,68	0,56
Program yönetimi planını, yönetici yardımcılarını ve öğretmenlerle birlikte hazırlar.	2,54	0,65
Derslerin öğretim programlarını tek tek inceler.	2,57	0,59
Öğretim yılı başında yapılan ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özelliklerini anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.	2,76	0,48
İlk yapılan şube öğretmenler kurulunda programın belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırır.	2,61	0,60
Şube öğretmenler kurulunda, sorun oluşturan öğrencilerin, eksik yeterlilik alanlarının ortaya konmasını sağlar.	2,65	0,55
Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışır.	2,75	0,49
Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokar.	2,72	0,52
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi oluşturur.	2,62	0,61
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlar.	2,60	0,60
Her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemler.	2,44	0,66
Yaptığı gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştirir.	2,55	0,64
Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirler.	2,60	0,60
Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol eder.	2,62	0,57
Uygun olmayan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ayıklanmasını sağlar.	2,59	0,59
Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutar, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlar.	2,64	0,56
Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatır.	2,76	0,51
Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluşturur.	2,65	0,59
Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendirir.	2,66	0,56
Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracığını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlar.	2,54	0,64
Uygulama sürecinde sosyal kulüp faaliyetlerini denetler, üye öğrencilerinin katılım ve aidiyet geliştirme düzeylerini belirlemeye çalışır.	2,60	0,59
Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yapar.	2,57	0,65
Ders dışı çalışmalarının süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol eder.	2,66	0,56
Toplam	X= 65,92	S=10,37

Tablo 3. Öğretmenlerin, İlköğretim Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri.(N=875)

Tablo 3’de öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin görüşlerinin ölçekteki her bir madde için ortalamaları gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde; “Okulun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçirir.” Önermesinin, tam puanın 3 (3= evet) olduğu bir ölçekte, 2,85 ortalama ile en çok puanı alan önerme olduğu görülmektedir. “Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatır.” ve “Öğretim yılı başında yapılan ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.” önermeleri 2,76; Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışır önermesi de 2,75 puanla en çok 2,85 ortalama puanlı önermeyi izlemektedir. Öte yandan, “Her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemler.” Önermesi en az puanı alan önerme olarak karşımıza çıkmaktadır. “Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracaklarını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlar.” ve “Program yönetimi planını, yönetici yardımcılarını ve öğretmenlerle birlikte hazırlar.” Önermeleri ise en azdan başlayarak yapılan bu değerlendirmede 2,54 puanla sırada az puana sahip önermeler olarak görülmektedir. “hayır” 1, “kısmen” 2, evet 3 puanla eşleştirilmiş olan 3’lü likert ölçeğinde tüm önermelerin ortalama puanının 2 ile 3 arasında hatta yığılmanın 3’ e daha yakın olduğu görülmektedir. 25 soruluk ölçekte toplam puanın 75 olduğu bu araştırma ölçeğinde öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları göstermeleri konusunda 65,92 toplam puanla yeterli buldukları söylenebilir. Öyle ki öğretmenlerin toplam görüş puanı tam puan olan 75’in % 87,89’unu oluşturmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin; cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları yüksek öğretim programı değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin bulgular betimsel olarak açıldıktan sonra bu kez Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenleri açısından görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bulguları ortaya konmuştur. Aşağıdaki tablolardaki bulgular "T" ve "ANOVA" testleri yardımıyla elde edilmiştir.

Cinsiyet:

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	414	66,01	9,564	873	0,231	0,818>0,05
	Erkek	461	65,85	10,453			

Tablo 4. Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 4'teki bulgular, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin, öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre, görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmaktadır [t(873)=.231,p>.05]. Kadın yada erkek, öğretmenlerin, cinsiyetleri nedeniyle farklı yönetme-yönetilme deneyimleri yaşamamış olmaları bu durumun nedeni olarak görülebilir.

Mesleki Kıdem: Araştırma ölçeğinde 1-5 yıl, 6-15 yıl, 16-25 yıl, 25 yıl ve üzeri olarak gruplanmış kıdem aralıkları açısından anlamlı fark olup olmadığı “ANOVA” testi ile ortaya konmuştur.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	321,332	3	107,111	1,063	0,364>0,05
Grup İçi	87723,690	871	100,716		
Toplam	880045,022	874			

Tablo 5. Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 5'deki bulgular, mesleki kıdem açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır [$F(3,871)=1,063$, $p>.05$]. Tablo 3'de frekans bulgularında ortaya konulduğu üzere; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenin olmadığı, kıdem bakımından yoğunluğun daha üst dilimlerde olduğu dikkate alınır, yönetsel deneyimlere ilişkin tutumların zaman içinde yakınlaştığı, bu nedenle benzer tepkilerin alındığı söylenebilir.

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı: Mezun olunan yüksek öğretim programı ölçeğimizde sınıf öğretmenliği, branş öğretmenliği ve diğer olarak gruplanmıştı, bu değişken açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken gerekli davranışları gösterme durumları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F Değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi</i>
Gruplar Arası	404,435	2	202,217	2,012	0,134>0,05
Grup İçi	87640,587	872	100,505		
Toplam	88045,022	874			

Tablo 6. Öğretmenlerin, Mezun Olunan Yükseköğretim Programı Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 6'daki bulgular, öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları yüksek öğretim programı açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin anlamlı bir fark oluşmadığını ortaya koymaktadır. $[F(2,872)=2,012, p>.05]$. Mezun olunan yüksek öğretim programları açısından manidar bir fark oluşmamış olması, öğretmenlerin daha çoğunun yüksek dilimde mesleki kıdeme sahip olmaları; bu nedenle, yıllar geçtikçe mezun oldukları yüksek öğretim programının kazandırdığı olası farklı tutumlarının azalmış olması nedenine bağlanabilir.

Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri öğretimi planlama sürecinde gerekli davranışları göstermekte midirler?

Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimi planlama sürecinde gerekli davranışları gösterme durumları ayrı bir boyut olarak değerlendirmeye tabi tutulduğunda aşağıdaki tabloda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenler	\bar{X}	S
Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalarını inceler, gelişmeleri takip eder.	2,72	0,49
Okulun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçirir.	2,85	0,45
Programı yönetme planı hazırlar.	2,68	0,56
Program yönetimi planını, yönetici yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte hazırlar.	2,54	0,65
Derslerin öğretim programlarını tek tek inceler.	2,57	0,59
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi oluşturur.	2,62	0,61
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlar.	2,60	0,60
Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yapar.	2,57	0,65
Toplam Tutum	X= 21,12	Maksimum=24
S=3,693		

Tablo 7. Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin. Öğretimi Planlama Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri (N=875)

Tablo 7’de görüldüğü üzere; öğretimi planlama sürecine ilişkin 8 önermenin de ortalama puanının 2,50 den yüksektir. En yüksek puanın 2,85 ile tüm önermelerin betimsel istatistiki sonuçlarında olduğu gibi planlama boyutu içinde yer alan “Okulun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçirir” önermesine verilmiştir. Bu önermeyi 2,72 puanla “Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalarını inceler, gelişmeleri takip eder.” Önermesi izlemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin planlama öncesi hazırlığının yeterli düzeyde değerlendirdiğini göstermektedir.

Diğer taraftan, maksimum puanı 24 olan planlama boyutu toplam ortalama puanının 21,12 olup öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimi planlama sürecindeki davranışlarını %88 oranında yeterli bulduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimi planlama sürecinde gerekli davranışları göstermeleri bakımından; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yüksek öğretim programına göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Cinsiyet: Öğretimi planlama boyutunu cinsiyet değişkeni açısından değerlendirmeye tabi tuttuğumuzda aşağıdaki T testi tablosundaki bulgular ortaya çıkmıştır.

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadı	414	21,19	3,158	873	0,594	0,533>0,05
	Erkek	461	21,05	3,596			

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 8’de yer alan bulgular ayrıntılı olarak incelendiğinde, kadın öğretmenlerin 21,19 ortalama ile yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken, erkek öğretmenlerin 21,05 ortalama puanla yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(873)=.594, p>.05$]. Elde edilen bulgu, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede; öğretimi planlama sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. *Mesleki Kıdem:* Öğretimi planlama sürecine ilişkin, araştırma ölçeğinde 1-5 yıl, 6-15 yıl, 16-25 yıl, 25 yıl ve üzeri olarak gruplanmış kıdem aralıkları açısından anlamlı fark olup olmadığı “ANOVA” testi ile ortaya konmuştur.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	58,157	3	19,386	1,686	0,168>0,05
Grup İçi	10015,482	871	11,499		
Toplam	10075,639	874			

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 9'daki bulgular, mesleki kıdem açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. [F(3,871)=.1,686, p>.05]

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı: Mezun olunan yüksek öğretim programı değişkeni, ölçeğimizde sınıf öğretmenliği, branş öğretmenliği ve diğer olarak gruplanmıştır, bu değişken açısından ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede uygulamaya rehberlik etme davranışları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalama Sı</i>	<i>F Değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi</i>
Gruplar Arası	53,059	2	26,529	2,309	0,100>0,05
Grup İçi	10020,482	871	11,499		
Toplam	10073,639	874			

Tablo 10.Öğretmenlerin Mezun Olunan Yükseköğretim Programı Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 10'daki bulgularda, öğretmenlerin görüşleri arasında, mezun oldukları yüksek öğretim programı açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken, öğretimi planlama davranışlarına ilişkin anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir [F(2,871)=.2,309, p>.05].

Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim programını uygulama sürecine rehberlik etmede gerekli davranışları göstermekte midirler?

Tablo 3'de öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarına ilişkin görüşleri, tablo 7'da ise

ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim programını yönetirken öğretimi planlama boyutu içinde yer alan davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmişti. Aşağıdaki tablo 11’de bu kez uygulamaya rehberlik etme davranışlarına ait istatistiksel sonuçlar açıklanmıştır.

Öğretmenler	\bar{X}	S
Öğretim yılı başında yapılan ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.	2,76	0,48
İlk yapılan şube öğretmenler kurulunda programın belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırır.	2,61	0,60
Şube öğretmenler kurulunda, sorun oluşturan öğrencilerin, eksik yeterlilik alanlarının ortaya konmasını sağlar.	2,65	0,55
Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışır.	2,75	0,49
Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokar.	2,72	0,52
Her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemler.	2,44	0,66
Yaptığı gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştirir.	2,55	0,64
Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatır.	2,76	0,51
Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluşturur.	2,65	0,59
Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracığını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlar.	2,54	0,64
Uygulama sürecinde sosyal kulüp faaliyetlerini denetler, üye öğrencilerinin katılım ve aidiyet geliştirme düzeylerini belirlemeye çalışır.	2,60	0,59
Toplam Tutum	X=29,04	

Tablo 11.Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetirken Uygulamaya Rehberlik Etme Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri (N=875)

Tablo 11’deki bulgular, maksimumu 3 olan ölçekte 2,50 puandan az ortalama puana sahip olan önermenin olmadığını ortaya koymaktadır. “Öğretim yılı başında yapılan ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.” ve “Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatır.” Önermelerinin 2,76 puanla en fazla ortalama puanı aldığı; “Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışır.” ve “Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokar.” Önermelerinin ise

sırayla 2,75 ve 2,72 ortalamayla en çok puan alan iki önermeyi izlediği görülmektedir. Sayılan bu dört önermenin ortak özeliğinin eğitim programı hedeflerinin okul için içselleştirmesine yönelik olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin, okul müdürlerinin, hedefleri okul için içselleştirme davranışlarını %91,44 oranında başarılı bulduğu sonucu çıkarılabilir. Kalan diğer önermelerin de yukarıda sözü edildiği üzere en az 2,54'den başlayan ortalama puanlarla değerlendirilmiş olması, toplam boyut puanının 29,09/33 şeklinde gerçekleşmesi ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken, uygulamaya rehberlik etme boyutuna ilişkin davranışlarında yeterlilik düzeyinin tama yakın olduğu (%88) söylenebilir.

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulanması sürecine rehberlik etmeleri bakımından; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yüksek öğretim programına göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim Okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken uygulama sürecine rehberlik etme davranışlarına ilişkin, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasındaki anlamlılık ilişkisi "T" testi ve "ANOVA" testleriyle saptanmaya çalışılmış, elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Cinsiyet:

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	414	29,12	4,225	873	0,531	0,596>0,05
	Erkek	461	28,96	4,651			

Tablo 12.Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uygulama Sürecine Rehberlik Etmelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 9'daki bulgular, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken, uygulamaya sürecine rehberlik etme davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır [t(873)=.531,p>.05].

Mesleki Kıdem:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	50,124	3	16,708	0,842	0,471>0,05
Grup İçi	10015,482	871	11,499		
Toplam	10075,639	874			

Tablo 13. Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Uygulama Sürecine Rehberlik Etmelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 13'de öğretmenlerin görüşleri arasında, mesleki kıdemleri açısından ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken, uygulamaya sürecine rehberlik etme davranışlarına ilişkin anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir [F(3,871)=.1,842, p>.05].

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı:

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F Değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi</i>
Gruplar Arası	51,983	2	25,991	1,312	0,270>0,05
Grup İçi	17278,696	872	19,815		
Toplam	17330,679	874			

Tablo 14. Öğretmenlerin, Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Uygulama Sürecine Rehberlik Etmelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 14'deki bulgular, öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları yüksek öğretim programı açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken, uygulamaya sürecine rehberlik etme davranışlarına ilişkin anlamlı bir fark oluşmadığını ortaya koymaktadır [$F(2,872)=1,312, p>.05$].

Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri, eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları göstermekte midirler?

Bu kez, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken, uygulamanın değerlendirilmesi sürecindeki davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin betimsel değerlendirmesi tablo 15'deki bulgular doğrultusunda yapılmıştır.

Öğretmenler	X	S
Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirler.	2,60	0,60
Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol eder.	2,62	0,57
Uygun olmayan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ayıklanmasını sağlar.	2,59	0,59
Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutar, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlar.	2,64	0,56
Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendirir.	2,66	0,56
Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yapar.	2,57	0,65
Ders dışı çalışmalarının süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol eder.	2,66	0,56
Toplam Tutum	X=15,77	Maksimum=18
		S=2,764

Tablo 15. Öğretmenlerin, ilköğretim Okulu müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetirken Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşleri (N=875)

Tablo 15’de yer alan bulgular, planlama ve uygulama boyutlarına ilişkin önermeler kadar yüksek ortalama puanlar olarak görülmesi de, ortalama puanların 2,60 puan çevresinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. “Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendirir.” ve “Ders dışı çalışmalarının süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol eder.” Önermelerinin 2,66 ile bu bölümde en yüksek ortalama puanı aldıkları; “Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutar, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlar.” Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol eder.” Önermelerinin, sırayla 2,64, 2,62, 2,60 ortalama puanlarla ilk iki önermeyi izlediği görülmektedir. Öte yandan, bu boyuta ait maksimum puanın 18 olduğu yerde ortalama toplam tutum puanınının 15,77 olduğu, bu toplam ortalama puanla öğretmenlerin %87,61 oranında ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulamasının değerlendirilmesine yönelik davranışlarını yeterli bulduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları göstermeleri bakımından; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yüksek öğretim programına göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Planlama ve uygulama boyutlarına ilişkin kişisel tanılayıcı değişkenlerle ilgili olarak yapıldığı gibi değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetirken eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “T” ve “ANOVA” testleriyle ortaya konmuş olup aşağıda yer alan tablo 15, tablo 16 ve tablo 17’de gösterilmiştir.

Cinsiyet:

Değişken	Grup	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	414	15,69	2,815	873	0,769	0,448>0,05
	Erkek	461	15,83	2,718			

Tablo 16. Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 13’de cinsiyet değişkeni açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulamasının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(873)=.769,p>.05].

Mesleki Kıdem:

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F Değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi</i>
Gruplar Arası	20,079	3	6,693	0,876	0,453>0,05
Grup İçi	6654,892	871	7,641		
Toplam	6674,971	874			

Tablo 17. Öğretmenlerin, Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından, İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 17'deki bulgular, mesleki kıdem değişkeni açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulamasının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır [$F(3,871)=.876, p>.05$].

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı:

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F Değeri</i>	<i>Anlamlılık Düzeyi</i>
Gruplar Arası	32,624	2	16,312	2,141	0,118>0,05
Grup İçi	6642,347	872	7,617		
Toplam	6674,971	874			

Tablo 18. Öğretmenlerin, Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı Değişkeni Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 18'deki bulgular, mezun olunan yüksek öğretim programı değişkeni açısından, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulamasının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. [$F(2,872)=2,141, p>.05$]

İlköğretim Okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları göstermeleri bakımından, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmamasının nedenleri tablo 4. tablo 5, tablo 6 deki bulgular açıklanırken belirtilmişti. Aynı değişkenler, kısaca; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırdığımız boyutlar açısından da anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Toplu olarak yinelemek gerekirse, Cinsiyet değişkeni açısından; kadın yada erkek, öğretmenlerin, cinsiyetleri nedeniyle farklı yönetme-yönetilme deneyimleri yaşamamış olmaları bu durumun nedeni olarak görülebilir. Mesleki kıdem değişkeni açısından; Tablo 3'de frekans bulgularında ortaya konulduğu üzere; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenin olmadığı, kıdem bakımından yoğunluğun daha üst dilimlerde olduğu dikkate alınır, yönetsel deneyimlere ilişkin tutumların zaman içinde yakınlaştığı, bu nedenle benzer tepkilerin alındığı söylenebilir. Ve son olarak mezun olunan yüksek öğretim programı açısından; manidar bir fark oluşmamış olması, öğretmenlerin çoğunun yüksek dilimde mesleki kıdeme sahip olmaları; bu nedenle, yıllar geçtikçe mezun oldukları yüksek öğretim programının kazandırdığı olası farklı tutumlarının azalmış olması nedenine bağlanabilir.

4.2.2 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri

İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumu nedir?

Okul Müdürleri	X	S
Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalarını incelerim, gelişmeleri takip ederim.	2,70	0,47
Kendi okulumun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçiririm.	2,48	0,66
Programı yönetme planı hazırlarım.	3,00	0,00
Program yönetim planımı yönetici yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte hazırlarım.	2,57	0,59
Derslerin öğretim programlarını tek tek incelerim.	2,74	0,44
Öğretim yılı başında yapacağım ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.	2,52	0,51
İlk yapacağım şube öğretmenler kurulunda öğretim programının belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırırım.	1,52	0,59
Şube öğretmenler kurulunda sorun oluşturan öğrencilerin eksik yeterlilik alanlarının ortaya konmasını sağlarım.	2,65	0,48
Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışırım.	2,91	0,28
Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokarım.	2,78	0,42
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi oluştururum.	2,61	0,49
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlarım.	2,87	0,34
Uygulamaya rehberlik etme ve denetleme programı gereğince her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemlerim.	2,78	0,42
Yaptığım gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştiririm.	2,87	0,34
Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirlerim.	2,74	0,44
Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol ederim.	2,70	0,47
Uygun olmayan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ayıklanmasını sağlarım.	2,61	0,49
Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutarak, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlarım.	2,35	0,71
Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatırım.	2,39	0,65
Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluştururum.	2,35	0,48
Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendiririm.	1,74	0,68
Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracığını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlarım.	2,57	0,59
Uygulama sürecinde sosyal kulüp faaliyetlerini denetler, üye öğrencilerinin katılım ve aidiyet geliştirme düzeylerini belirlemeye çalışırım.	2,65	0,48
Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yaparım.	2,22	0,60
Ders dışı çalışmaların, süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol ederim.	2,22	0,67
	63,52	4,41
Toplam Tutum	X= 63,521	Maksimum=71,00
S=4,419		

Tablo 19. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri (N=23)

Tablo 19'da ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerinin ölçekteki her bir madde için ortalamaları

gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde; “Programı yönetme planı hazırlarım.” Önermesinin, tam puanın 3 (3= evet) olduğu bir ölçekte, 3,00 tam puan ortalama ile en çok puanı alan önerme olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamının (N=23) bu önermeye evet dediği anlaşılmakta olup en azından yönetme planı hazırlama olgusunun onlar tarafından çok önemsendiği söylenebilir. Eğitim programını yönetecek yeterliğe sahip bir plan olup olmaması bir yana, yine en azından bir yönetme planının hazırlandığı bilgisi mevcut denebilir.

“Okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışırım” önermesi maksimum puana yakın bir ortalama puana sahip görünmektedir. 2,91 puan ortalaması, okul müdürlerinin tamamına yakınının bu önermeye evet dediğini göstermektedir. Bu evet, ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik yönetim konusunda hevesli oldukları şeklinde yorumlanabilirken ayrıca, inisiyatif geliştirme ortamının genişlemesi konusundaki isteklerinin yansıttıkları söylenebilir.

“Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlarım.” Önermesi 2,87 ortalama ile yüksek ortalama puana sahip bir önerme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, kaynak sağlama konusunda müdürlerin yüksek yeterliğe sahip olduklarını bulgusal olarak göstermekle birlikte en azından eğitim programı yönetimi kapsamı içinde bu sorunsalı çok önemli bir yere koydukları söylenebilir. Öte yandan, bu önermenin çağrıştırdığı, örgütleme, planlama, birlikte çalışma gibi idealsize edilmiş yönetsel süreç ve kavramların onları heyecanlandığı sezilmektedir.

“Yaptığım gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştiririm.” Önermesi de 2,87 ortalama puanla tama yakın durumdadır. Bu bulgunun da, okul müdürlerinin aynı zamanda uygulama sürecinin içinde olduğunu; bu sürece rehberlik etmeyi; en azından önemli gördüklerini gösterdiği söylenebilir.

Ancak, “İlk yapacağım şube öğretmenler kurulunda öğretim programının belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırırım.” Önermesinin ölçeğin en az puanını alması (1,52) eğitim programının farklı boyutları ile bütünsel olarak yeterli ve doğru algılanmasında problem olduğunu göstermektedir. “Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendiririm.” “Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yaparım.” Ders dışı çalışmaların, süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol ederim.” “Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutarak, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlarım.” “Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatırım.” “Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluştururum.” Önermelerinin sırayla 1,74, 2,22, 2,22, 2,35, 2,39 ve 2,35 puanla “kısmen” aralığında puan alması bu değerlendirmeyi doğrular görünmektedir. Öte yandan, “Her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemler.” Önermesinin öğretmenlerden en az ortalama puanı almış olması bu doğrultuda dikkat çekici niteliktedir.

“Hayır” 1, “Kısmen” 2, Evet 3 puanla eşleştirilmiş olan 3'lü likert ölçeğinde tüm önermelerin ortalama puanının 2 ile 3 arasında, hatta yığılmanın 3' e daha yakın olduğu öğretmenlerin görüşleri sonucunda ortaya çıkarken, okul müdürlerinin öz değerlendirmelerinde maksimum ortalama puanın ve tam puana yakın puanların ve minimuma yakın puanlarında olduğu dikkat çekmektedir. İlköğretim okulu müdürleri öz değerlendirmelerinde, kendilerini, eğitim programını yönetmede gerekli davranışları göstermeleri konusunda 63,52 toplam puanla %84,69 oranında yeterli buldukları ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri öğretimi planlama sürecinde gerekli davranışları göstermekte midirler?

Okul Müdürleri-Planlama	X	S
Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalarını incelerim, gelişmeleri takip ederim.	2,70	0,47
Kendi okulumun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçiririm.	2,48	0,66
Programı yönetme planı hazırlarım.	3,00	0,00
Program yönetim planımı yönetici yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte hazırlarım.	2,57	0,59
Derslerin öğretim programlarını tek tek incelerim.	2,74	0,44
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi oluştururum.	2,61	0,49
Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlarım.	2,87	0,34
Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yaparım.	2,22	0,60
Toplam tutum	X=21,17	Maksimum=24
S=2,146		

Tablo 20. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimi Planlama Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri (N=23)

Tablo 20’de, 8 önermeden 6 tanesi 2,50 ortalama puan alarak 3 tam puana yaklaştığı görülmektedir. “Programı yönetme planı hazırlarım.” önermesi tablo 19’de görüldüğü gibi 3,00 tam puan ortalaması ile planlama boyutunda yer almaktadır. Ayrıca okul müdürleri kendilerini, “Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlarım,” “Derslerin öğretim programlarını tek tek incelerim” ve “Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalarını incelerim, gelişmeleri takip ederim.” Önermelerine sırayla 2,87, 2,74 ve 2,70 ortalama puan vererek öğretimi planlama sürecine ilişkin gerekli davranışları gösterme konusunda bu üç önerme için %92,33 oranında yeterli görmektedirler.

İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri, eğitim programının uygulanması sürecine rehberlik etmede gerekli davranışları göstermekte midirler?

Okul Müdürleri-Uygulama	X	S
Öğretim yılı başında yapacağım ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.	2,52	0,51
İlk yapacağım şube öğretmenler kurulunda öğretim programının belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırırım.	1,52	0,59
Şube öğretmenler kurulunda sorun oluşturan öğrencilerin eksik yeterlilik alanlarının ortaya konmasını sağlarım.	2,65	0,48
Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışırım.	2,91	0,28
Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokarım.	2,78	0,42
Uygulamaya rehberlik etme ve denetleme programı gereğince her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemlerim.	2,78	0,42
Yaptığım gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştiririm.	2,87	0,34
Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatırım.	2,39	0,65
Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluştururum.	2,35	0,48
Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracaklarını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlarım.	2,57	0,59
Toplam tutum	X=28,00	Maksimum=32
		S=2,335

Tablo 21. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Uygulanması Sürecine Rehberlik Etmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri (N=23)

Tablo 21'deki bulgular, ilköğretim okulu müdürlerinin uygulama sürecine rehberlik etmede, öğrenci kişilik hizmetleri alanındaki "İlk yapacağım şube öğretmenler kurulunda öğretim programının belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırırım", önermenin diğer önermelere göre çok düşük ortalama ile (1,52) değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bunun neden kalyanmış olabileceği tablo 20'nin değerlendirilmesi sırasında yapılmıştı. "Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatırım." ve "Okul gelişim yönetim ekibini veli

toplantılarında oluştururum.” Önermeleri de 2,35 ve 2,39 ortalama puanla “kısmen” yanıtına yakın değerlendirildiği; diğer 8 önermenin “Evet” e yaklaştığı, “Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışırım.” önermesinin ise bu bölümde en yüksek ortalama puanı aldığı görülmektedir. Bu önermenin daha yüksek alma nedenin ne olabileceği de tablo 20’deki bulgular içinde ele alınmıştı.

İlköğretim Okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri, eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları göstermekte midirler?

Okul Müdürleri-Değerlendirme	X	S
Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirlerim.	2,74	0,44
Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol ederim.	2,70	0,47
Uygun olmayan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ayıklanmasını sağlarım.	2,61	0,49
Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutarak, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlarım.	2,35	0,71
Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendiririm.	1,74	0,68
Ders dışı çalışmaların, süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol ederim.	2,22	0,67

Tablo 22. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programının Değerlendirilmesi Sürecinde Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri (N=23).

Tablo 22’de okul müdürlerinin “Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirlerim” önermesini 2, 70 ortalama puanla değerlendirirlerken, aynı doğrultudaki “ Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendiririm.” Önermesini 1,74 ortalama puanla değerlendirmeleri dikkat çekici görülmektedir. Dikkat çekici bu durumun neden

kaynaklandığı yukarıda yorumlanmıştı. Değerlendirme boyutunda yer alan 6 önermenin 3'ünün "kısmen" 3'ünün de "evet" aralığında olduğu görülmektedir.

4.2.3 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri İle Öğretmenlerin Görüşleri Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumu ile ilgili müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretimi planlama sürecine rehberlik etmede gerekli davranışları göstermeleri bakımından; müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim okulu müdürlerinin, eğitim programının uygulanması sürecine rehberlik etmede gerekli davranışları göstermeleri bakımından müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark ar mıdır?

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi sürecinde gerekli davranışları göstermeleri bakımından; müdürlerin görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yukarıda ilköğretim okulu müdürlerinin, eğitim programını yönetme davranışları ile ilgili olarak, öğretmenlerin görüşleri ile okul müdürlerinin görüşleri ayrı ayrı incelenmişti. Son olarak, "ANOVA" testi

yardımla öğretmenlerle ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerinin karşılaştırması yapılmıştır.

Değişken	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Genel Tutum	Öğretmen	875	65,92	10,037	896	1,145	0,253>0,05
	Müdür	23	63,52	4,420			
Planlama	Öğretmen	875	21,12	3,395	896	-,070	0,940>0,05
	Müdür	23	21,17	2,146			
Uygulama	Öğretmen	875	29,04	4,453	896	1,114	0,265>0,05
	Müdür	23	28,00	2,335			
Değerlendirme	Öğretmen	875	15,77	2,764	896	2,450	0,014<0,05
	Müdür	23	14,35	1,496			

Tablo: 23

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Genel Olarak, Öğretimi Planlama Sürecine Rehberlik Etme, Uygulama Sürecine Rehberlik Etme ve Uygulamanın Değerlendirmesi Boyutları Açısından İlköğretim Okulu Müdürleri İle Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılması (N=898)

Tablo 23'deki bulgular; (1) öğretmen görüşlerinin ortalama toplam puanın 65,92 müdürlerin öz değerlendirmelerinin ise 63,52 ortalama toplam puan olduğunu; Öğretmenler ile okul müdürleri arasında ölçekteki tüm önermeler bakımından anlamlı bir fark olmadığını [$t(896)=1,145, p>.05$]; (2) öğretimi planlama boyutu açısından öğretmen görüşlerinin 21,12 ortalama puan, müdürlerinin öz değerlendirmelerinin 21,17 ortalama puan olduğunu; öğretimi planlama boyutu açısından öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını [$t(896)= -,070, p>.05$]; (3) uygulama sürecine rehberlik etme boyutu açısından öğretmen görüşlerinin 29,04 ortalama puan, müdürlerinin öz değerlendirmelerinin 28,00 ortalama puan olduğunu; uygulama sürecine rehberlik etme boyutu bakımından öğretmenlerin görüşleri ile müdürlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını [$t(896)=1,114, p>.05$]; (4) değerlendirme boyutu açısından öğretmen görüşlerinin 15,77 ortalama puan, müdürlerin öz değerlendirmelerinin 14,35 ortalama puan olduğunu; eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi boyutu açısından öğretmenlerin görüşleri ile müdürlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını [$t(896)=2,450, p>.05$]; ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ile okul müdürleri arasında anlamlı bir fark almamakla birlikte, öğretmen görüşlerinin toplam puanının müdürlerin öz değerlendirme toplam puanından fazla olması dikkat çekici olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yaptığı bazı işler konusunda bilgi sahibi olma şansının az olması bu durumun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Boyutlar açısından yapılan detaylı analizde, bu kez çok az da olsa (0,05) öğretmen görüşlerinin toplam puanının az olduğu görülmekte olup öğretmenin uygulama aşamasında okul müdürünün işleriyle daha fazla muhatap olacağı kabulü yönetsel bazı işlerde daha az bilgi sahibi olabileceği tezini güçlendirmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma deseni çerçevesinde bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak ortaya konan önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmanın amacı çerçevesinde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlar bir bütünlük içinde sırayla ele alınmıştır. Öncelikle kişisel bilgilerle yönelik sonuçlara değinilmiş, daha sonra sırayla; ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar; öğretmenlerin görüşlerinin kişisel bilgi değişkenleri açısından farklı olup olmadığına ilişkin sonuçlar; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları açısından öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarından her birine ait öğretmen görüşlerinin kişisel bilgi değişkenleri açısından karşılaştırılmasına dair sonuçlar; ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin öz değerlendirmelerine dair sonuçlar; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları açısından öz değerlendirmelerine dair sonuçlar; ilköğretim okulu

müdürlerinin eğitim programını yönetmede gerekli davranışları gösterme durumlarına ilişkin müdürlerinin öz değerlendirmeleri ile, öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırılmasına dair sonuçlar çıkarılmıştır.

5.1.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada bulgular, ilköğretim okulu müdürleri için 1/23 oranında erkek yöneticilerden sağlanmıştır. Çalışma evreni ulaşılamayanlar da dahil 1 hariç erkek okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışma evrenindeki müdürlerin kıdem yılı arttıkça sayıları artmaktadır. Müdürlük deneyimi açısından en az ve en çok kıdeme sahip olanların sayısı daha fazladır. Bu durumun 10 yıl öncesinde ve son 3 yılda daha fazla atama veya müdür olarak görevlendirme yapıldığını gösterdiği söylenebilir. Çalışma evrenindeki müdürlerin birbirine yakın oranında sınıf öğretmenliği yada bir alan öğretmenliği programından mezun durumundadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Özel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim programlarından mezun olan okul müdürü bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının erkek öğretmenden oluştuğu görülmüş olmakla birlikte kadın öğretmen oranının erkek öğretmene yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin yarıdan fazlası 16 yılın üzerinde kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenliği ve alan öğretmenliği programından mezun olanların sayısı birbirine yakındır.

5.1.2. Öğretmenlere Göre, İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Sonuçlar:

1. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri, eğitim programını yönetme davranışlarını gerçekleştirmektedir.

2. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenleri açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri, öğretimi planlama sürecinde, eğitim programını uygulama sürecine rehberlik etmede, eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi sürecinde her boyut için gerekli olan davranışları göstermektedir.

4. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenleri açısından; öğretmenlerin görüşleri arasında; öğretimi planlama süreci, eğitim programını uygulama sürecine rehberlik etme ve eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi boyutları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

5. Öğretmenler, ilköğretim okulu müdürlerini, öğretimi planlama süreci, eğitim programını uygulama sürecine rehberlik etme boyutları açısından aynı oranda başarılı bulurlarken eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi boyutu açısından da ilk iki boyuta çok yakın oranda değerlendirilmiştir.

5.1.3. İlköğretim Okulu Müdürlerine Göre, İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Eğitim Programını Yönetmede Gerekli Davranışları Gösterme Durumlarına İlişkin Sonuçlar:

1. İlköğretim okulu müdürlerine göre, ilköğretim okulu müdürleri, eğitim programını yönetme davranışlarını 6 maddede sayılan

davranışlar “kısmen” olmak üzere kalan 20 madde “evet” düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin görüşleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, müdürlük deneyimi ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenleri açısından; hem tüm maddelerin birlikte değerlendirilmesi; hem de, öğretimi planlama süreci, eğitim programını uygulama sürecine rehberlik etme ve eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi boyutları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

3. İlköğretim okulu müdürlerinin kendi öz değerlendirmelerine göre; eğitim programını yönetme davranışlarından;

a) Şube öğretmenler kurulunda, eğitim programının belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırma;

b) Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendirme;

c) Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yapma;

d) Ders dışı çalışmaların, süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol etme;

e) Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutarak, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlama;

f) Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatarak okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluşturma davranışlarını “kısmen” yerine getirdikleri belirlenmiştir.

4. İlköğretim okulu müdürleri, kendilerini eğitim programının uygulamasının değerlendirilmesi sürecine ilişkin davranışlarda daha az başarılı bulmuştur.

5.1.4.Müdürlerle Öğretmenlerin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar:

1. İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetmede, müdürlerin kendi öz değerlendirmeleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında, hem tüm davranışlar hem de ayrı ayrı öğretimi planlama süreci, eğitim programını uygulama sürecine rehberlik etme ve eğitim programının uygulanmasının değerlendirilmesi boyutları bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

2. Öğretmenlerin, okul müdürlerini, eğitim programını yönetmeye ilişkin davranışlarında daha başarılı buldukları ortaya çıkmıştır.

5.2.ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yönelik ve yapılabilecek araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. İlköğretim okulu müdürleri, eğitim programı yönetimi vurgusunun adağa alındığı; seminer, forum, konferans, eğitime ilişkin fuar organizasyonları vb. etkinliklere katılması konusunda özendirilmeli,

2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, eğitim programı yönetimi, okulları ön plana çıkaracak biçimde ele alınıp yapısal önlemler tartışılmalıdır.

Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Ülkemiz eğitim sistemi içinde eğitim programı yönetimi ile ilgili olarak rol sahipleri ve rollerin belirlenmesine yönelik daha geniş çalışma evreninde nitel araştırmalar yapılabilir.

2. Eğitim programı uygulamaları ile ilgili olarak eğitim programı tasarım yaklaşımlarının etkililiğini belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

3. Özel okullarla devlet okullarının eğitim programı uygulamalarının karşılaştırılmasına yönelik nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, Nuri (2001). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği**. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Altinkurt, Yahya (2007). **Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları**. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Balcı, Ali (2005). **Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü**. (1.Basım). Ankara: Tekağaç LTD. ŞTİ.

Balcı, Ali (2006). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**. (6. Basım) Ankara Pegem A Yayıncılık İtd. Şti.

Başaran, İbrahim Ethem (1983). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Başaran, İbrahim Ethem (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**.(1.Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Dağlı, A. (2000). **İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Doğın, Hıfzı (1975). **Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı.** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:7 Sayı 14:36

Doll, Ronald C . (1986). **Curriculum Improvement: Decision Making And process** 6th Ed. Boston: Allyn and Bocan.

Demirel, Özcan (1995). **A Model for Teacher Education Curricula in Turkey** Journal of Education. Hacettepe University, XI:91-97

Demirel, Özcan. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** (7. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık LTD. ŞTİ.

Erginer, Ergin (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, Selahattin. (1993). **Eğitimde Program Geliştirme.**(7.Basım), Ankara: Meteksan A.Ş.

Gümüşeli, A. İlker (1996) **İstanbul'daki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.** İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Doçentlik Tezi.

Lumby, Jack (2003). **Framing Teaching and Learning In The Twenty-First Century**. Middlewood, D. Ve Burton N. (Editörler) **Educational Manegement Research Practice and Managing The Curriculum**. London: SAGE Publications.

Karasar, Niyazi (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. (5.Basım). Ankara: 3/A Araştırma Eğitim Danışmanlık LTD.STİ.

Kaya, Ahmet (2000). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Yönetmel İşlevlerin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

Kerlinger, F.N. (1973) **Foundations of Behavioral Reserch** (2. Basım) New York: Rinehart. Holt. And Winston Inc.

Marsh, Colin J. and Willis, George (2003). **Curriculum: Alternati ve Approaches, Ongoing Issues**. New Jersey: R.R. Donnelley; Sons Company.

Middlewood, David and Burton, Neil (2003). **Educational Manegement: Research, Practice and Managing the curriculum**. London: SAGE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Ağustos 2004- 2563 sayılı

Nartgün, Şenay Sezgin (2003). **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve sorunlar.** (2. Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.

Oliva, P. F. (1988). **Developing The Curriculum.** (2. Baskı). Boston. Scott, Foresman and Company.

Ornstein, A. C. and F. B. Hunkins. **Curriculum Foundation, Principls an Issues.** New Jersey:

Ridding, R ve Rayner, S (1998). **Cognitive Styles and Learning Strategies.** London. Davit Fulton.

Saylan, Nevin (1995). **Eğitimde Program Tasarısı.** Balıkesir. İnci Ofset.

Şişman, Mehmet ve Turan, Selahattin (2002). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.** (2. baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık Ltd. Ştd.

Tanner, Daniel and Laurel N. (1980). **Curriculum Development: Theory Into practice.** New York. Mac Millan.

Türk Dil Kurumu. **Türkçe Sözlük.** www.tdk.gov.tr. Web adresinden 15 Eylül 2008 tarihinde alınmıştır.

Varış, Fatma (1994). **Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler.** Ankara. Alkım Yayıncılık.

Wiles, Jon ve Bondi, Joseph (2007). **Curriculum Development A Guide to Practice.** New Jersey. Pearson Prentice Hall.

Yakut, Günay (2006). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Mevzuattaki Görev Tanımlarına İlişkin Davranışları Gösterme Düzeyleri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Yurdakul, Bünyamin. (2005) **Yapılandırıcılık.** Demirel, Ö. (Editör) **Eğitimde Yeni Yönelimler.** Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Zencirci, İsmail (2003). **İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

EKLER

Ek-1/1: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği 1 (okul müdürlerinin kendileri için)

Değerli Müdürüm,

Bilindiği üzere, ilköğretim okullarında uygulanan öğretim programı tamamen yenilenmiştir. Bu yeni program, yeni bir anlayış ve davranış biçimini gerektirmektedir. Bu doğrultuda “program yönetimi” kavramı siz okul müdürleri için önemli bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yürüttüğüm, “ İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Programı Yönetme Davranışlarının Değerlendirilmesi ” adlı yüksek lisans tezime yönelik veri toplamak amacıyla bu araştırma anketi hazırlanmıştır.

Araştırma anketi 2 bölümde yapılandırılmıştır. 1’inci bölümde siz okul müdürlerinin bazı tanımlayıcı bilgileri; 2’nci bölümde ise programı yönetme davranışlarınız ile ilgili ölçekler bulunmaktadır.

Ölçek maddelerinde belirtilen size en uygun kutucuğun içine (X) çarpı işareti koyarak belirtiniz. Her tümce için tek işaretleme yapınız. Anketi, bu anket yönergesi çerçevesinde doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Bunun için, lütfen bütün maddelerin işaretlenmesine özen gösteriniz. Ankete içtenlikli ve eksiksiz olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmanın doğru sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Ankette adınız yer almayacağından kişisel bir değerlendirme olasılığı bulunmamaktadır. Ayrıca, yanıtlarınız araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir. Bu konuda bana güvenebilirsiniz.

Bahri Mercan
İlköğretim Müfettişi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1) Cinsiyetiniz.

1- Kadın 2- Erkek

2) Toplam mesleki kıdeminiz.

1- 1-5 yıl 2- 6-15 yıl 3- 16-25 yıl 4- 25 yıl ve üzeri

3) Okul müdürlüğü deneyiminiz.

1- 1-3 yıl 2- 4-6 yıl 3- 7-10 yıl 4- 10 yıl ve üzeri

4) Mezun olduğunuz öğretmenlik türü:

1- Sınıf öğretmenliği 2- Alan öğretmenliği 3- Eğitim yöneticiliği ve deneticiliği

4- Psikolojik danışma ve rehberlik 5- Özel eğitim 6- Okul öncesi eğitim

7- Diğer : Belirtiniz.

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINI YÖNETMEDE
KENDİ DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Madde	Programı yönetme davranışlarınıza ilişkin, aşağıda sıralanan davranışları yapma durumunuzu belirtiniz.	Hayır	Kısmen	Evet
1	Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmaları incelerim, gelişmeleri takip ederim.			
2	Kendi okulumun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçiririm.			
3	Programı yönetme planı hazırlarım.			
4	Program yönetim planımı yönetici yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte hazırlarım.			
5	Derslerin öğretim programlarını tek tek incelerim.			
6	Öğretim yılı başında yapacağım ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.			
7	İlk yapacağım şube öğretmenler kurulunda öğretim programının belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırırım.			
8	Şube öğretmenler kurulunda sorun oluşturan öğrencilerin eksik yeterlilik alanlarının ortaya konmasını sağlarım.			
9	Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışırım.			
10	Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokarım.			
11	Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi oluştururum.			
12	Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlarım.			
13	Uygulamaya rehberlik etme ve denetleme programı gereğince her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemlerim.			
14	Yaptığım gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştiririm.			
15	Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirlerim.			
16	Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol ederim.			
17	Uygun olmayan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ayıklanmasını sağlarım.			
18	Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutarak, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlarım.			
19	Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatırım.			
20	Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluştururum.			
21	Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendiririm.			
22	Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracığını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlarım.			
23	Uygulama sürecinde sosyal kulüp faaliyetlerini denetler, üye öğrencilerinin katılım ve aidiyet geliştirme düzeylerini belirlemeye çalışırım.			
24	Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yaparım.			
25	Ders dışı çalışmaların, süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol ederim.			

Ek – 1/2: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Programını Yönetme Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği 2 (öğretmenler için)

Değerli öğretmenim,
Bilindiği üzere, ilköğretim okullarında uygulanan öğretim programı tamamen yenilenmiştir. Bu yeni program, yeni bir anlayış ve davranış biçimini gerektirmektedir. Bu doğrultuda “program yönetimi” kavramı önemli bir kavram olarak ön plana çıkmakta olup okul müdürünüzün programı yönetme davranışlarının değerlendirilmesinde siz öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yürüttüğüm, “ İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Programı Yönetme Davranışlarının Değerlendirilmesi ” adlı yüksek lisans tezime yönelik veri toplamak amacıyla bu araştırma anketi hazırlanmıştır.

Araştırma anketi 2 bölümde yapılandırılmıştır. 1’inci bölümde siz öğretmenlerin bazı tanımlayıcı bilgileri; 2’nci bölümde ise okul müdürünüzün programı yönetme davranışlarını değerlendirmeniz ile ilgili ölçekler bulunmaktadır.

Ölçek maddelerinde belirtilen size en uygun kutucuğun içine (X) çarpı işareti koyarak belirtiniz. Her tümce için tek işaretleme yapınız. Anketi, bu anket yönergesi çerçevesinde doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Bunun için, lütfen bütün maddelerin işaretlenmesine özen gösteriniz. Ankete içtenlikli ve eksiksiz olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmanın doğru sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Ankette adınız yer almayacağından kişisel bir değerlendirme olasılığı bulunmamaktadır. Ayrıca, yanıtlarınız araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir. Bu konuda bana güvenebilirsiniz.

Bahri Mercan
İlköğretim Müfettişi
Yüksek Lisans

Öğrencisi
Tel: 05056628196

1.BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1) Cinsiyetiniz.

1-♀ Kadın

2-♂ Erkek

2) Mesleki kıdeminiz.

1-♀ 1-5 yıl

2-♀ 6-15 yıl

3-♀ 16-25 yıl

4-♀ 25 yıl ve üzeri

3) Mezun olduğunuz öğretmenlik türü:

1-♀ Sınıf öğretmenliği

2-♀ Alan öğretmenliği

3-♀ Eğitim Yöneticiliği ve deneticiliği

4-♀ Psikolojik Danışma ve Rehberlik

5-♀ Özel Eğitim

6-♀ Okul Öncesi Eğitim

7- Diğer : Belirtiniz.

No	Okul müdürünüzün, programı yönetme yeterliliğine ilişkin, aşağıda sıralanan davranışları yapma durumunu belirtiniz.	Hayır	Kısmen	Evet
1	Eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalarını inceler, gelişmeleri takip eder.			
2	Okulun olanaklarını öğretim programının hedefleri açısından gözden geçirir.			
3	Programı yönetme planı hazırlar.			
4	Program yönetimi planını, yönetici yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte hazırlar.			
5	Derslerin öğretim programlarını tek tek inceler.			
6	Öğretim yılı başında yapılan ilk öğretmenler kurulu toplantısında, eğitimin uzak hedeflerini, genel hedeflerini ve öğrencilerin kazanmaları gereken özellikleri anımsatır, üzerinde konuşulmasını sağlar ve bu özelliklerin kazanılması için okulumuza uygun öneriler geliştirilmesini sağlar.			
7	İlk yapılan şube öğretmenler kurulunda programın belirlediği beceri ve yeterlilik alanları ile öğrencilerimizin her sınıf düzeyindeki beceri ve yeterliklerini karşılaştırır.			
8	Şube öğretmenler kurulunda, sorun oluşturan öğrencilerin, eksik yeterlilik alanlarının ortaya konmasını sağlar.			
9	Programın uygulanması sürecinde, okulun kendine özgü fırsatlarının neler olduğunu saptamaya çalışır.			
10	Okulun kendine özgü fırsatlarını programın uygulanması sürecinde devreye sokar.			
11	Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi oluşturur.			
12	Ders araç-gereçleri ve kaynak tedarik etme ve geliştirme birimi ile birlikte öğretim programı doğrultusunda çalışma planı hazırlar.			
13	Her dersin ve her şubenin uygulama sürecini sınıf içinde gözlemler.			
14	Yaptığı gözlem sonuçlarını öğretmenlerle tek tek ve zümre olarak paylaşır, önlem önerileri geliştirir.			
15	Programın uygulanmasının değerlendirme şeklini belirler.			
16	Programın genel yaklaşımı ile ölçme değerlendirme çalışmalarımızın bu yaklaşıma uygunluğunu kontrol eder.			
17	Uygun olmayan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ayıklanmasını sağlar.			
18	Ölçme değerlendirme sonuçlarını, değerlendirmeye tabi tutar, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasının yapılmasını sağlar.			
19	Veli toplantılarında okulun hedeflerini anlatır.			
20	Okul gelişim yönetim ekibini veli toplantılarında oluşturur.			
21	Öğretim süreci içinde kullanılan ders araç gereçleri ve kaynakların nicel ve nitel yeterliliğini değerlendirir.			
22	Seçmeli derslerin öğrencilere hangi özellikleri kazandıracığını, ilgili öğretmenlerin velilere anlatmasını ister, velilerin ders seçimine katılımını sağlar.			
23	Uygulama sürecinde sosyal kulüp faaliyetlerini denetler, üye öğrencilerinin katılım ve aidiyet geliştirme düzeylerini belirlemeye çalışır.			
24	Hangi tür ders dışı çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna ilişkin toplantı yapar.			
25	Ders dışı çalışmalarının süreç içinde belirlenmiş hedeflere ulaşma yeteneğini kontrol eder.			

Ek: 2 Araştırma izin onayı.

**T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı :B.08.4.MEM.4.10.00.04/311

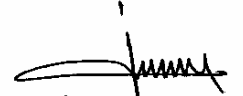
Konu :Anket İzni.

03.04.2008* 10038

**VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR**


Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bahri MERCAN'ın İlimiz Merkez İlköğretim okullarında ve Bandırma İlçesi Merkez İlköğretim Okullarında "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Davranışlarının Değerlendirilmesi " konulu araştırmaya yönelik Öğretmen görüşleri başlıklı anket yapabilmesi hakkındaki Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.03.2008 tarih ve 310/454 sayılı yazısı, Anket formu örneği ve Araştırma Değerlendirme Formu Tutanağı ile bildirilmiş olup, Anketin yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bahri MERCAN'ın İlimiz Merkez İlköğretim okullarında ve Bandırma İlçesi Merkez İlköğretim Okullarında "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Programını Yönetme Davranışlarının Değerlendirilmesi" konulu araştırmaya yönelik Öğretmen görüşleri başlıklı anket uygulanmasını yapabilesini OLUR'larınıza arz ederim.


İlhan ASLAN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
23.../04/2008
Kadim DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı


ASLI GİBİDİR
Güler ASLAN
Enstitü Sekreteri

	Kasaplar Mah. Eski Sındırgı Cad.No:1-10100 BALIKESİR Tel :0 266 239 62 73 Fax :0 266 239 62 74 e-posta :balikesirmem@meb.gov.tr İnt. Adr. :http://balikesir.meb.gov.tr	DANISMA 444 0 632 HATTI	EĞİTİME %100 DESTEK	EĞİTİMDE REFORMA Daha aydınlık gelecek!
---	---	--	--	--

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Bahri MERCAN
Kurumu / Üniversitesi	Balıkesir Üniversitesi –Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Balıkesir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Balıkesir Merkez ve Bandırma İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	İlköğretim okul müdürlerinin, öğretim programını yönetme davranışlarının değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yüksek Lisans Tez Önerisi
Veri toplama araçları	İlköğretim okul müdürlerinin, program yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen görüş anketi, Program yönetme davranışları anketi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>28/03/2008 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre; Araştırma Önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olduğu, milli ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.</p> <p>Veri toplama süresince bilim etiği ilkelere göz önünde bulundurulması, insan sağlığı ve ekolojik dengeye zarar verecek davranışlardan uzak durulması, araştırmaya katılmama özgürlüğünün unutulmaması, anket uygulama süresinin bir ders saatini geçmemesi, yapılacak çalışmalarda, kişi ve kurumlardan temin edilen veri ve bilgilerin gizliliğine, korunmasına, nihayet bu verilerin ve bilgilerin, izin verildiği ölçüde ve şekilde kullanımına özen gösterilmesi gerekir.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

Mürsel SABANCI
Uzm. Öğrt. (Sağ. Eğt. Uzm.)

Ahmet İNAN
Öğrt. (Eğt. Uzm.)

Fatih AGIR
Bilim. Uzm.

ASLI GİBİDİR

Güler ASLAN
Enstitü Sekreteri

02/04/2008
Komisyon Başkanı
Yakup YILDIZ

ÖZGEÇMİŞ

Bahri MERCAN, 1968 Ulubey/Ordu'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Ordu'nun Ulubey İlçesinde tamamladı. 1985 yılında Giresun Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun oldu. 3 yıl sınıf öğretmeni olarak çalıştıktan sonra Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği bölümünü kazandı. 1995 yılında Gazi Üniversitesinden mezun oldu. Aynı yıl İlköğretim Müfettişi olarak Yozgat'a atandı. 4 yıl Yozgat'ta çalıştıktan sonra 2000 yılında Balıkesir'e atandı. Halen Balıkesir'de İlköğretim Müfettişi olarak çalışmakta olan Bahri MERCAN, aynı zamanda Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisidir.