

EĞİTİM PROGRAMI LİDERİ OLARAK ANADOLU LİSESİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHER'S OPINIONS ON THE EFFECT OF ANADOLU HIGH SCHOOL PRINCIPALS ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS, AS CURRICULUM LEADER

Adem BAYIRLI¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı eğitim programı lideri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırlarında bulunan resmi ve özel Anadolu liselerinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları eğitim programı liderliğinin koordinasyon kavramı ile ilişkilendirildiğini, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda problem çözücü rol sergilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre okullarda eğitim öğretime yönelik kayıt sistemlerinin oluşturulması, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının tespit edilmesi için düzenli olarak veri sağlanması önerileri sunulmuştur.

ABSTRACT: The purpose of this research is to determine the effect of school principals on the professional development of teachers as the curriculum leader, based on teachers' opinions. It consists of 20 teachers working in public and private Anatolian high schools within the borders of Ankara Metropolitan Municipality in the 2019-2020 academic year. The research was carried out in the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. Semi-structured interview technique is utilized in collecting research data and the obtained data are analyzed via content analysis and descriptive analysis method. In order to determine the working group, maximum diversity sampling method among purposive sampling approaches is used. The results of the research revealed that the curriculum leadership was associated with the concept of coordination, and the school principal had a problem-solving role in the professional development of teachers. According to the results of the research, suggestions were made to create registration systems for educational activities in schools and to provide data regularly to determine the professional needs of teachers.

Anahtar sözcükler: Eğitim Programı Liderliği, Mesleki Gelişim, Öğretimsel Liderlik

Keywords: Curriculum Leadership, Professional Development, Instructional Leadership

Bu makaleye atf vermek için:

Bayirli, A. (2022). Eğitim programı lideri olarak Anadolu lisesi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisiner yönelik öğretmen görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1634-1655

Cite this article as:

Bayirli, A.. (2022). Teacher's opinions on the effect of Anadolu high school principals on the professional development of teachers, as curriculum leader. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1634-1655

¹. Dr., IDV Özel Bilkent İlkokulu, Ankara/Türkiye, adembayirli@bilkent.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0126-5241

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Concepts such as leading/managing education have attracted the attention of researchers for a long time. Researchers sometimes look at concept of education from a broad perspective, and sometimes they look at more specific issues. Instructional leadership emerged as one of these detailed studies in the 1980s. On the one hand, according to the traditional view, instructional leadership is accepted as one of the roles and responsibilities that school principals should have, on the other hand, in recent years, Educational Leadership and Management (ELM) academics have begun to reconceptualize school leadership to include all school personnel, especially teachers, and this has been reflected in teaching and learning. Urgent calls have been witnessed to examine its impact on learning.

The management of the curriculum, which is generally accepted as one of the components of instructional leadership, was accepted as a leadership type in itself and started to be examined in the last period of the 1980s. When the components of curriculum leadership are examined, references are made to creating an appropriate learning climate, monitoring student learning and ensuring the professional development of teachers.

Professional development of teachers, one of the most important components of educational institutions, is not a requirement but a necessity for the effective implementation of training programs. In this professional development process, while the school principal, as a curriculum leader, presents it to the teachers, it is expected that the teachers will be in a position to request the opportunity and support for their professional development needs from the school principal. Examination of school principals' educational program leadership level and school principal's view of teachers' professional development according to teachers' views; The Ministry of National Education, as the central government, will provide data in terms of the implementation of education programs and professional development, and will guide school principals to increase the quality and effectiveness of education and training activities in local schools.

Method

The research was carried out using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. In this research design, the meaning, structure and essence of the person or persons' experience of this phenomenon are searched. Shortly, in this design, based on people's experiences related to phenomena, their perceptions and meaning are tried to be understood. In the study, in which purposive sampling method was used, 20 teachers working in Anatolian high schools in Ankara Metropolitan Municipality were interviewed. Data was collected in face-to-face interviews using the semi-structured interview forms developed by the researcher. Data were analyzed by content analysis. In order to increase the reliability of the research, the purpose and method of the research were explained in detail to the participants. In the course of classifying the data, expert support was obtained and the results were associated with the results of similar research order to ensure credibility in this study, the opinions of the participants were discussed in-depth, all the processes of the research were carried out under the consultancy of an expert on educational leadership and qualitative research, and the participants' opinions were confirmed to be reflected in the research.

Findings

According to the results of the study, school principals mostly exhibit curriculum leadership behaviors. In the study, according to the teachers' views, participants mostly referred to coordinating the curriculum for curriculum leadership. In the implementation of the curriculum in schools, it is seen that they mostly refer to differentiation according to the needs of education. In addition to that teachers' views on the concept of professional development are in favor of a positive change compared to other examples. The majority of the participants stated that there is a relationship between the behavior of the school principal as the curriculum leader and the professional development of teachers. Among these

views, it was revealed that there is a relationship between the program leadership of the school principal and the conscious act of leadership in terms of the professional development of teachers.

Discussion and Conclusion

The findings of this research may provide opportunities for teachers to provide the professional development they need for the effective implementation of the curriculum for the Ministry and schools, to improve their ability to adapt to changes faster and to increase the functionality of secondary education institutions, which are the last step before university education. According to the results of the research, it has been determined that the school principal, as the curriculum leader, does not adequately perform the task of collecting data / providing data for use in applications. Coordinated meetings should be held with teachers at school level. Criticisms and suggestions for the training program in these horizontal and vertical meetings should be discussed. Decisions taken at these meetings should be recorded and used as data in future planning meetings.

It has been determined that university entrance exams have an impact on the implementation of the curriculum. This effect is generally felt negatively. In order not to have a negative impact/reduce the impact, school principals' acting as a facilitator between exams, teachers and training programs can have a positive effect and reduce conflict. In order to achieve this, it may be beneficial to establish a quality communication network among its stakeholders (teachers, parents, students and others) and to benefit from these views while making decisions

GİRİŞ

Liderlik, uzun yıllardır birçok bilim dalının (sosyoloji, yönetim, insan kaynakları vb.) üzerinde araştırma yaptığı, alanyazın oluşturduğu, oluşturmaya devam ettiği bir kavramdır. Liderlik, insanın toplumsal bir varlık olarak kabul edildiği andan itibaren önem kazanmaya başlamış, değişen ve gelişen toplumsal yapılarla beraber giderek güçlenen bir konuma sahip olmayı başarmıştır. Eğitim liderliği konusunda, okulu geliştirmek, doğrudan ya da dolaylı yollardan öğrenci başarısına neyin, nasıl ve ne düzeyde etki ettiğini tespit etmek için neredeyse 70 yıldır çok sayıda kurama dayalı ve ampirik çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya da devam edilmektedir.

Eğitim/öğretim kalitesi ve okul liderliği konusundaki alan yazın (Bush, Joubert, Kiggundu ve Van Rooyen, 2010; Hallinger ve Heck, 2011; Leithwood, Harris ve Hopkins 2008; MacBeath ve Dempster, 2008; Robinson, Lloyd ve Rowe 2008) hızla gelişmektedir. Bu gelişmelerden etkilenen ve eğitim öğretim etkinliklerine liderlik etmenin üzerinde yükselen öğretimsel liderliğin *ne olduğu* ve *nasıl gerçekleştiği* konusunda kesin bir fikir birliği oluşmamıştır. Bu liderlik türünün adı bile bazı kaynaklarda (Hallinger, 2010; Southworth, 2002; Glickman vd., 2017; Hornig ve Loeb, 2010; Greenfield, 1987; Hallinger, 2005) öğretimsel liderlik (*instructional leadership*), bazı kaynaklarda (Bush, 2011; Bottery, 2004; Spillane, 2004; Murphy, 2002; Bogotch, 2002) ise eğitimsel liderlik (*educational leadership*) olarak kullanılmıştır.

Öğretimsel liderliğin tarihçesine bakıldığında temel olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki orta seviye okullarında (elementary schools) yapılan araştırmalar (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Hallinger ve Murphy, 1985) ile popülerlik kazanmaya başladığı ifade edilebilir. 1980'li yılların sonlarına doğru bazı yazarlar (Boudreaux, 2019; Cemaloğlu, 2013; Hallinger ve Murphy, 1985) müdürün öğretim liderliği rolünün eskidiğini, bunun yerini dönüşümcü liderlik rolünün aldığını ileri sürmüşlerdir (Gümüşeli, 2014). Ancak kısa süre sonra bu iddiadan vazgeçilmiş, yazılan yazılar ve yapılan araştırmalar, müdürün öğretim liderliği rolünün öneminin ortadan kalkmadığını, sadece öğretim rolünün uygulanma biçiminin müdahalecilikten, katılımcılığa doğru bir değişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Hoerr, 2005; Jacobs, 2010).

Okul müdürünün öğretim liderliği işlevlerinden biri olarak, okulun eğitim programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi, okulun eğitim kadrosunun geliştirilip güçlendirilmesi ve okul çevresinin yönetimi sayılabilir (Çelik, 2007). Nitekim Buluç'a göre (2009) öğretimsel liderlik; eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri ile ilişkili olarak okul özelinde eğitim faaliyetlerinden etkilenen ve faaliyetleri etkileyen bileşenlere (öğretmen, öğrenci, öğretim programı) bir bütün halinde liderlik edilmesidir. Okul müdürlerinin eğitim programı ve öğretimi yönetmeyi birincil görev olarak kabul etmelerine karşın, uygulamada bu konuya yeterince zaman ayıramadıklarını

söylemek mümkündür. Bu nedenler içinde müdürlerin bu alandaki yetersizlikleri birinci sırada yer almaktadır (Gümüseli, 2014). Okulun yapı ve yönetiminde görülen değişimler, eğitim öğretim faaliyetlerine de yansımış, eğitim programı kolayca öğretilen, ölçülebilir hedefleri olan bölümlere ayrılmış, çoklu değerlendirme sistemi olarak uygulamaya konulmuştur. Öğretmenler ve yöneticiler için daha bağlayıcı kurallar oluşturulmuş, yönetim uygulamalı bir bilim olarak kabul edilmiş, yöneticiliğe hazırlık eğitimleri gerekli hale gelmiştir. Müdürler eğitim ve yönetim politikalarını uygulamak ve okul düzeyindeki diğer temel sorumlulukları yerine getirmekten sorumlu olmuşlardır. Bununla birlikte bu dönemde okul müdürlüğü rolüne eğitim programı yöneticiliğini (*Curriculum Management*) de içerecek şekilde öğretimle ilgili olan ve olmayan birçok görev eklenmiştir.

Eğitim programı bir okulun ruhu ve kalbi olduğu gibi aynı zamanda günlük sınıf etkinliklerini tanımlayan, detaylandıran, sınıflandıran ve sınırlayan olarak adlandırılan temel bir belgedir. Kötü bir okul ile iyi bir okulu birbirinden ayıran en önemli kavram eğitim programı çalışmalarıdır. Eğitim programı kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Bunun nedeni, araştırmacıların kavramı farklı bakış açıları (Amaç odaklılık, süreç odaklılık, değerlendirme odaklılık vb.) ile açıklamak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim programları ve eğitim programı liderliği konularında önemli çalışmaları bulunan Glatthorn ve diğerlerine göre (2018, s. 14), eğitim programı kavramının açıklanmasında yerleşik- reçeteci (prescriptive) ve tanımlayıcı (descriptive) olmak üzere iki temel grubun oluşması muhtemeldir. Yerleşik olarak tanımlanan eğitim programları genel olarak neyin yapılması gerektiği, aslında neyin olmasının iyi olacağı konusunda eğitim programı uzmanları tarafından görüş bildirilmiş programdır (Ellis, 2004, s. 4). Tanımlayıcı eğitim programı ise daha çok deneyim odaklıdır. Nitekim Ellis'e göre (2004) tanımlanmış eğitim programı eğitim programının uygulamaya dönüşmüş halidir.

Bireysel performansı arttırmada süregelen etkisi az ya da etkisiz uygulamaları daha etkili hale getirmede eğitim politikalarının planlandığı şekilde, hatta daha ileri seviyede uygulanması için uygun eğitim öğrenme ortamı (okul iklimi) temin etmede birinci sorumluluk okul müdürüne aittir. Okullarda gerçekleşen mesleki gelişim etkinliklerine okul müdürünün ve öğretmenlerin birlikte katılmasının okullardaki var olan süreçlerde değişiklik ve yenilik yapılması bakımından kolaylaştırıcılık sağladığı araştırmalar (Powel, 2011; Smylie ve Hart, 1999) ile ortaya konmuştur. Okuldaki eğitim personelinin tek tip mesleki gelişim çalışmalarından yeterince faydalanamaması nedeniyle mesleki gelişim çalışmaları; problem odaklılık, müdür ve öğretmenlerin çalıştığı ortamdan kopuk olmama gibi kavramları barındıran bir sürece evrilmiştir. Slegers, Bolhvis ve Geijsel (2005) ve Smylie ve Hart (1999) gibi araştırmacılar, öğretmen ve eğitimci personelin okul içinde mesleki gelişim etkinliklerine katılımının sağlanması, yaşam boyu mesleki gelişimin temin edilmesi (Putnam ve Borko, 2000) gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Okullarda eğitim programını uygulayan ve değerlendiren birincil sorumlular öğretmenler, eğitim programlarının etkililiğinde kritik role sahiptir. Glatthorn'göre (2000), okul yöneticilerinin okullarında uygulanan eğitim programı hakkında kullanışlı ve derin bir bilgiye sahip olmaları, program yönetimi ve değerlendirmesi yanı sıra program ve programın uygulanmasıyla ilgili yorumların altında yatan paradigmanın bilgisine de sahip olmaları gereklidir. Nitekim okul müdürleri bu donanımı sayesinde okulun eğitim programı lideri olarak öğretmenlere programla ilgili gerekli bilgileri sunar ve programın uygulanması konusunda rehberlik eder (Tanner ve Taner, 2007). Bu rehberlik eğitim öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik faaliyetleri içerir. Eğitim programı lideri olarak okul müdürleri, eğitim programlarıyla ilgili her konuda kendilerini geliştirmeyi bir amaç edinmeli, eğitim programı özelinde yaşanan gelişmeli güncel şekilde takip ederek personelini bilgilendirmelidir. Böylelikle etkili lider olma ve rehberlik etme fırsatını yakalamış olacaktır. Okul müdürünün kendi mesleki gelişimine önem vermelerinin yanı sıra mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Bir örgütte çalışanların eğitimlerinde ve geliştirilmelerinde teorik ve pratik görevleri bulunan kişiler, sürekli öğrenmenin ve beceri geliştirmenin örgütsel etkililiğe katkıda bulunmanın temel koşulu olduğunu kabul etmelidir. Personeli geliştirmede, okul yöneticisinin insan kaynakları uzmanlarından yararlanarak "insan"ı merkeze alan bir yaklaşımla profesyonelce davranma sorumlulukları ve işlevleri vardır. İnsan kaynakları yönetimi anlayışı, insanların işte başarılı olmaları için insan olarak iyi yönetilmeleri gerektiği fikrini desteklemektedir (Ehrlich, 1997).

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

programını etkili şekilde uygulamaları için kaynakların (zaman, ortam, materyal vb.) hem de gerekli mesleki bilgi ve deneyime sahip olmaları ihtiyaç dahilindedir. Gülbahar ve Özdemir (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin “kendi mesleki gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama” liderlik rollerini “çoğu zaman” zaman gerçekleştirdikleri şeklinde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gümüseli'nin (1996) ilköğretim okullarındaki öğretimsel liderlik davranışlarının tespiti için yaptığı araştırmanın bir alt boyutu eğitim programının uygulanmasında okul müdürünün rolü oluşturmaktadır. Bu araştırmasının bulguları da öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama boyutundaki davranışları, okul yöneticilerinin çoğunlukla gösterdikleri yönündedir. İnandı ve Özkan (2006) ile Aksoy'un (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının sıklığının “ara sıra” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hallinger (2005), öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için okul müdürlerinin öğretim programını koordine etmeleri, denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Buradan hareketle öğretim liderlerinden beklenenin, öğretim programının uygulanmasını yönetmek olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin eğitim programı liderliği doğrultusunda üstlenecekleri bir diğer önemli rol, programın öğretmenlerce uygulanmasını kolaylaştırmak olacaktır. Çünkü en mükemmel program bile öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde uygulanmadığı sürece anlamsızdır (Marlow ve Minehira, 1996). Rutherford ve diğerlerine (1984) göre, öğretim programı kolaylaştırıcısı (facilitator) ve öğretim lideri olarak okul yöneticisinin öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili önemli rollerinden biri de personelden beklentilerini açıkça ifade etmesidir. Bu davranış, öğretmenleri doğru yönlendirme ve güdüleme adına önemli ve gereklidir.

Okullar öğrencilerin öğrenmesi için vardır. Öğrencilerin öğrenmesine etki eden faktörler sıralandığında her zaman ilk sıralarda yer alan öğretmenlerin etkili olması için de mesleki anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme sorumluluğu, birinci derecede okulunun etkili bir eğitim vermesini talep eden eğitim programı liderlerindedir. Türkiye gibi merkezi olan eğitim sisteminde eğitim programı lideri olarak okul müdürünün hem yukarıdan gelen uygulamaları okul düzeyine aktarmak hem de okullarda gerçekleşen eğitimin sonuçlarını üst yönetimlere aktarmak diğer bir ifade ile köprü görevi görmek sorumluluğu vardır. Türkiye gerçeğinde buna ek olarak geçmiş dönemlerde öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına yönelik rehberlik eden müfettişlik uygulamaları yapılan son değişikliklerle uygulama bakımından rafa kaldırılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda denetlemek de rehberlik etmek de okul müdürünün görev sorumluluğu olarak yönetmeliklerde yer bulmuştur. Bu nedenle eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkisinin incelenmesi öğrenme için kritik öneme sahiptir.

Türkiye’de yapılan eğitim programı liderliği araştırmaları, eğitim programı liderlerinin en kritik görev ve sorumluluklarından biri olan öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak değişen eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitim programı değişimlerinde program uygulamadan önce değişime hazırlanmak yerine eğitim programı kesinleştikten sonra mesleki gelişime tabii tutuldukları görülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada, eğitim programlarının etkili şekilde uygulanmasını sağlamak için Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin araştırılmasına odaklanılmaktadır. Bu araştırmanın problemi; ‘Ankara ili Büyükşehir sınırları içinde kalan ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, kamu ve özel Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programına liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?’ şeklindedir. Araştırmanın problem cümlesine uygun olarak oluşturulan alt problemler ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin eğitim programı liderliği ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Program lideri olarak okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenler okul müdürünün bir eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını nasıl değerlendirmektedirler?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni olarak fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, insanların yaşantıları esnasında karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıklarını, ne anladıklarını ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışır. Fenomenoloji insanların yaşanmış deneyimlerini, yaşadıkları zamanın anlamlarını araştırmak ve sorgulamak için kullanılan felsefi bilinçli deneyimlerinde yer alan özdür (Creswell, 2013). Merleau-Ponty ve Bannan (2012)'a göre fenomen ise kişinin kendisi, yaşantısı ve çevresini kendine özgü bir biçimde algılama ve anlamlandırma. Ekiz'e (2020a) göre nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden oluşan anlamları, sistematik olarak inceleme fırsatı sunar. Bu araştırmada da eğitim programı liderliği ve mesleki gelişime etki olguları öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlere atfettikleri anlamlarla anlaşılmasına ve yorumlanmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada “maksimum çeşitlilik” örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu örnekleme yönteminde çalışılırken katılımcıların çeşitliliğini gerektiren boyutların tanımlanması ve bu çeşitliliğin çalışma grubuna yansıtılması gerekmektedir (Patton, 2014). Buna ek olarak araştırmada ölçüt örnekleme de işe koşulmuştur. Ölçüt örneklemede mantık daha önceden belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış olabilir (Koç Başaran, 2017, s. 491). Eğitim programı liderliğinin mesleki gelişime etkisi ile ilgili alan yazın göz önünde bulundurulduğunda okul müdürü ile birlikte çalışma süresinin liderlik ve mesleki gelişime etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasında farklılıklar olduğu için ilk çeşitlilik ölçütü olarak okul müdürü ile aynı okulda birlikte çalışma süresi belirlenmiştir. İkinci ölçüt olarak okul aidiyeti (Özel ve Kamu Anadolu Lisesi) belirlenmiştir. Bu ölçüt, farklı okul türlerinden farklı branşlarda öğretmenlerin profillerine ulaşmak amacıyla belirlenmiştir. Üçüncü ölçüt olarak da Anadolu Liselerinin (Özel ve Kamu) Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ilçelerdeki sayıları ile tutarlılık göstermesi belirlenmiştir. Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

Kod Adı	Okul Türü	Mesleki Kıdem	Okuldaki Süre	Okulda Çalışma Süresi (Müdür ile)	Branş
k1	Kamu	22	10	9	Tarih
k2	Kamu	13	6	6	G.Sanatlar
k3	Kamu	20	14	8	Kimya
k4	Kamu	26	17	14	İngilizce
k5	Kamu	30	3	3	Edebiyat
k6	Kamu	24	8	4	Matematik
k7	Kamu	15	4	3	Matematik
k8	Kamu	18	4	4	Fizik
k9	Kamu	25	8	3	İngilizce
k10	Kamu	21	12	4	İngilizce
k11	Kamu	11	2	2	Matematik
ö1	Özel	21	10	10	Fizik
ö2	Özel	11	6	6	Matematik
ö3	Özel	20	3	3	Biyoloji

ö4	Özel	5	2	2	Edebiyat
ö5	Özel	9	4	4	Felsefe
ö6	Özel	18	14	6	Edebiyat
ö7	Özel	11	8	8	İngilizce
ö8	Özel	17	12	10	Matematik
ö9	Özel	18	2	2	Mat.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 11 tanesinin kamu Anadolu lisesinde, 9 tanesinin de özel Anadolu lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Mesleki kıdem olarak en fazla yıla sahip olan öğretmenin 30 yıldır öğretmenlik yaptığı ve yine mesleki kıdem olarak da en az yıla sahip olan öğretmenin 5 yıldır öğretmenlik yaptığı ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılmak için araştırmacı tarafından “Eğitim Programı Lideri Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Fenomoloji deseninin kullanıldığı bu araştırmada kavramların öncelikli olarak keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, temelinde keşfetmenin bulunduğu yapılandırılmamış görüşmeler (Merriam, 2013, s. 88-89) gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda bulunmayan öğretmen ve okul müdürleri ile yapılan görüşmelerle bağlantılı olarak ilgili yerli ve yabancı alanyazına bağlı hazırlanan görüşme formu, uzman görüşleri (dört alan uzmanı akademisyen, bir Türkçe dil uzmanı) doğrultusunda geliştirilmiştir. Çalışma grubunda olmayan dört öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama sonrası gerekli revize çalışmaları yapılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formunun nihai haline karar verilmiştir. Nitekim görüşme formunun hazırlanması esnasında uzman görüşüne başvurulması, ilgili alanyazın ile bağlantı kurulması, araştırmacının gerçekleştirilme amacı ve alt amaçlarının göz önünde bulundurulması ve ön uygulamanın yapılması Shenton’a (2004) göre formun geçerliği sağlamaya hizmet etmektedir.

Formun nihai hali iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara yönelik demografik bilgilerine (okul türü, mesleki kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi, branş), ikinci bölümde ise eğitim programı liderliği ile mesleki gelişime yönelik etkiye yönelik sorular bulunmaktadır. Veri toplanırken görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı yardımı ile kayıt altına alınmış, ayrıca görüşmeler esnasında notlar tutulmuştur. Katılımcıların konuyu bütüncül olarak değerlendirmelerine yönelik sorular kendilerine verilmiş ve incelemelerine izin verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eğitim Programı Lideri Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi Görüşme Formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu aşamada verilerin analizine başlamadan önce Yin’in (2017) önerileri doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve ses kaydı ile gerçekleştirilen görüşmeler deşifre edilmiştir.

Yin’in (2017) belirttiği gibi verilerin deşifresi- sökülmesi aşamasında her bir katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşama, Creswell’in de (2013) ifade ettiği gibi kodların gruplandırılarak alt temalar oluşturulması sürecidir. Lincoln ve Guba (1990) araştırmada inandırıcılığı bulguların gerçekliğine güvenmek olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda araştırmacının inandırıcılığı araştırma yapılan ortamın kültürünü, sosyal ortamı veya ilgi alanını öğrenmek veya anlamak için *sahada yeterli zaman harcamayı* gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma ortamına benzer ortamda öğretmenlik yapan araştırmacı, ortamın bir parçası olarak araştırmada bulunmuştur. Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için kullanılan diğer bir teknik ise *sürekli gözlemdir*. Araştırmada uzun süreli gözlem yapılarak öğrenme engellerini oluşturan faktörlerle ilgili bağlamın temel özellikleri kavranmaya çalışılmış, araştırmacının seyri ile ilgili sürekli notlar tutularak saklanmış ve tutulan bu notlar ilgisiz verilerin ayıklanmasında kullanılmıştır. Yapılan gözlemlerde katılımcıların öğretmenler odasındaki ilişkileri, okul yöneticileri ile olan iletişimi

ve koridorlarda öğrencilerle olan diyalogları gözlenmiş ve okul müdürünün eğitim programı liderliği ve mesleki gelişime etki kavramları netleştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırmada bireysel görüşmeler dışında gözlem tekniği tercih edilerek sürecin yöntem bakımından bilimsel sınırlılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve veri toplama tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Bu araştırmada Eğitim Yönetimi alanında doktora yapan bir öğretmen ve yine aynı alanda yüksek lisans yapan bir öğretmen yardımıyla verilerin tutarlılığını temin etmek için akran sorgulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla *katılımcı teyidi* mekanizması da kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşmelere başlamadan önce görüşmecilerden ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmıştır. Daha sonra elde edilen ses kayıtları ayrıntılı şekilde kağıda aktarılmış ve yazılı hale getirilen veriler her bir katılımcıya iletilip onaylamaları istenmiş, ayrıca öğrencilere eklemek ya da çıkarmak istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak için kullanılan bir diğer yöntem *dış denetimlerdir*. Miles ve Huberman (1994) dış denetimi dışarıdan bir araştırmacının, araştırmanın sürecini ve çalışmanın sonuçlarını inceleyip değerlendirmesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırma konusuna ve nitel araştırmaya hâkim, eğitim bilimleri alanında çalışmalarını sürdüren iki uzmanın görüşüne araştırma sonuçlarını değerlendirmek için başvurulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtabilmek amacıyla temel biçimlendirilmiş alıntılar, detaylı şekilde örneklendirilerek sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu sürece ek olarak araştırmada kullanılacak yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, ön uygulama çalışması, esas uygulama ve analiz aşamalarında araştırma etikleri uygulanarak çalışma tamamlanmıştır.

Çalışmada araştırmacının rolü göz önünde bulundurulduğunda, Lincoln, Lynham ve Guba'ya (1986) göre araştırmacının kendini konumlandırma, kendini yansıtmaya ve farklılıkları destekleme gibi standartların aracılığıyla katılımcılarla ve okuyucularla etik bir ilişki kurması önemlidir. Bu nedenle araştırmacılar çalışılan konuyla ilgili felsefi bakış açısı, varsayımları, inançları ve değerleri hakkında bilgi vermelidir. Böylelikle okuyucu, araştırmacının geçmiş deneyimlerine, eğilimlerine ve bakış açılarına ilişkin bilgi sahibi olarak ve araştırmayı bunların farkında olarak değerlendirebilir (Creswell, 2013). Sosyal bilimlerde gerçekliğin test edilerek değil daha çok yorumlanarak oluşturulabileceğini savunan araştırmacı, nesnel gerçekliğe ulaşmanın kolay olmayacağı görüşündedir. Araştırmacı, sosyal bilimlerdeki çalışmaların merkezini bireylerin oluşturması nedeniyle, sosyal olguların bağlı oldukları çevre içerisinde esnek ve özne merkezli süreçler eşliğinde incelenmesinin daha zengin ve geçerli çıkarımlara ulaştıracağını düşünmektedir.

Araştırmanın etik ve araştırma izinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Veriler toplanmadan önce araştırma izni (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 14588481-605.99-E.7723843 no.lu araştırma izni) ve etik kurul oluru (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu tarafından 24.06.2019 tarihinde yapılan 8 No.lu toplantı ve 231 numaralı kararı) alınmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim programı liderliğinin anlamı

Katılımcılardan eğitim programı liderliğine yönelik elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Eğitim programı liderliğinin anlamı

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Tema	n
Eğitim Programı Liderliğine Yönelik Tanımlar	Eğitim Programları Konusunda Danışmanlık (k1,k3,k4,k9,ö1,ö6, ö7)	Koordinasyon	14
	Planlama ve Yol Göstermek (k1,k5,k6,ö2,ö7, ö8,ö9)		
	Eğitim Programının Uygulanmasını Kontrol Etmek (k2, k3, k7, k8, k10, k11, ö1, ö3, ö4)	Mevzuat Kontrolü	6

Ders Programlarının Planlanması Toplantılara Başkanlık Etmek Okulu Yönetmek (k2,k11,ö3,ö9,k2, k3)	Diğer	6
---	-------	---

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Eğitim Programı liderliğine yönelik görece en çok *eğitim programının koordine edilmesine* atıfta buldukları görülmektedir (f:14). Katılımcıların görüşlerine göre eğitim programı liderliği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her okul kademesi ve her bransa yönelik dağıtılan eğitim programının yazılı mevzuat olmasından hareketle, bu belgelerin okulda uygulama işinin koordinasyonu olarak görülmektedir. Katılımcılardan biri (k3) bu duruma yönelik durumu şu şekilde açıklamıştır:

k3: ...Okul müdürümüz, çok çalışkan biri evet ama yasaların ve yönetmeliklerin kendisine çizdiği sınırlar içinde çok çalışkan. Milli Eğitim Bakanlığı belirli aralıklarla yönetmelik, yazı gönderiyor. Bizim müdür de "Arkadaşlar, şöyle bir yazı geldi, bir bakın. Sanırım programda değişiklik olmuş/olacakmış. Kendinizi hazırlayın." der geçer. Mesela bir gezi, etkinlik için kendisine başvururuz, hemen "Kurum yönetmeliği izin veriyor mu, ilçe ile bir görüşelim bakalım." cevaplarını alırız.

Katılımcılar, eğitim programının kontrol edilmesinden sonra en çok *mevzuat kontrolü* (f:6) konusunda görüşlerini paylaşmışlardır.

Okullarda eğitim programının uygulanmasına yönelik katılımcı görüşleri

Katılımcılardan okullarındaki eğitim programlarının uygulanmasına yönelik elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim programının uygulanmasına yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n
Eğitim Programının Uygulanması	Öğrenci ihtiyaçlarına göre değişiklik (k1, k2, k3, k7, ö1, ö2, ö3, ö8, ö9)	Farklılaştırma	14
	Yetkilendirme/görev verme (k2, k9, ö2, ö3, ö4, ö5)		
	İşbirliği içinde çalışma (k2,k3,k10,ö3,ö4,ö6)	Örgüt yapısı	6

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların okullarda eğitim programının uygulanmasında görece en çok *eğitimin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaya* yönelik atıfta buldukları görülmektedir (f:14). Katılımcıların görüşlerine göre okullarda eğitim programı uygulanırken en çok gözlenen durum okulun ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre programının revize edilmesidir. k2 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

k2: Eğitim programına uymuyoruz. Evet resmi bir program var fakat okulun bulunduğu ortam, öğrenciler gibi değişkenler sebebiyle programı istenilen şekilde uyguluyoruz. Öğrencilerin yapabilecekleri etkinlik ve kazanımları seçiyoruz ve bunu bir döneme yayıyoruz. Diğer okullarda (özellikle özel okullarda) her hafta bir konu işleniyor. Biz az olsun öz olsun bizim olsun mantığı ile yaklaşıyoruz.

Katılımcılar, eğitim programının farklılaştırılmasından sonra görece en fazla *iş birliği içinde çalışmaya* yönelik açıklamalarda bulunmuştur (f:6). Okulların büyüklüğü, okulların fiziki yapıları, zümre türlerinin ve öğretmenlerin çok olması gibi değişkenler okullarda iş birliği ve görev gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Bu duruma yönelik ö4 ve k2 kodlu katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ö4: Eğitim programlarının uygulanmasında her zümre kendi içinde planlama yapıyor. Bu okulda zümreler çok aktif çalışır. Bu planlamalar sonrası ölçme değerlendirme birimi devreye girer. Okul yönetimi, öğretmenler, diğer birimler ve öğrenciler ne yaptıklarının, ne yapmak istediklerinin bilincinde olduğu için uygulamalarda oldukça başarılı olduğumuzu düşünüyorum. Makinenin dişlilerine benzetebilirim. Bir sistem gibi tıkır tıkır çalışıyor. Ara sıra mutlaka sorunlar çıkıyor ama sistemin genelini kilitleyecek durumlar değil bunlar. Çözümleri de oldukça kolay oluyor.

k2: Genelde görevleri müdür yardımcıları yapıyor. Müdür görevleri müdür yardımcılara devreder. Müdür yardımcısının yetmediği yerde öğretmenlere de görevler gelebiliyor. Biz istemesek de görevler geliyor. Bu görevler genelde form hazırlama vb. şekilde oluyor. Eğitimle ilgili değil çoğu kez.

Mesleki gelişim kavramına yönelik katılımcı görüşleri

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden mesleki gelişim kavramına yönelik elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Mesleki gelişim kavramına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n
Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açılımları	Motivasyon (İçsel/Dışsal) (k1,k3,k5,k6,k10,ö6,ö3,ö5,ö8) Yenilenmek/Üretmek (k2,k7,k8,ö3,ö4,ö5)	Olumlu Yönde Değişim	15
	Okullarda Mesleki Gelişim (Lisans/Lisansüstü) (k2,k5,k6,ö6)	Formal Eğitim	4
	Öğrenci/Meslektaş/Okul Yönetimi Baskısı (ö3,ö7,k2)	Diğer Kişilerin Zorlaması	3

Tablo 4 incelediğinde katılımcıların mesleki gelişim kavramına yönelik görüşlerinin diğer örneklerle oranla *olumlu yönde değişimden* yana olduğu görülmektedir (f:15). Katılımcıların kişisel deneyimleri ve görüşlerinden hareketle ifade ettikleri bu durum mesleki gelişimi bireysel düzeye indirgemektedir. Mesleki gelişim, öğretmenin kendini geliştirme konusundaki motivasyonu olarak ifade edilen durumda motivasyon kaynakları çoğunlukla içsel olsa da bir katılımcı (k3) dışsal olarak ifade etmiştir. Mesleki gelişim konusunda içsel motivasyondan bahseden k1 ve ö8 kodlu katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

k1: Kimya bilim odaklı bir ders. Kimyadaki gelişmeleri takip etmek zorundayız bence. MEB elindeki tüm gücü bu konuda işe koşmaya çalışıyor fakat onların da tıkağındıkları noktalar oluyor. Burada öğretmenin kendi talebi devreye giriyor. Öğretmen gelişmek isterse gider bir kitap okur, dergi okur, arkadaşı ile konuşur. İsterse fırsatı çok olur fakat konuşmayan, merak etmeyen öğretmen olduğu yerde durur, duracaktır da.

ö8: Temel bilgileri lisans eğitimi esnasında öğreniyoruz evet ama uygulama çok farklı oluyor. Burada biraz öğretmenin yaratıcılığı devreye giriyor. Bu yaratıcılık da mesleki gelişim ile besleniyor bence. Mesleki gelişim etkinliklerinde öğretmen ister istemez aktif rol oynamaya başlıyor. Rahata alışmış öğretmenleri rahatsız ediyor bu durum ama böyle. Mesleki gelişim sadece kişisel istekle olmuyor elbette ama en büyük etken kişinin bunu istemesi.

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katkısına ilişkin görüşleri sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Tema	n
Okul Müdürünün Mesleki Gelişime Katkısı	Ders Gözlemi/ Dönüt /Performans Takibi (k3,k4,k5,k9,k11,ö1,ö2,ö3,ö6,ö8,ö9,ö10)	Denetim ve Değerlendirme Yeterliği	22
	Danışmanlık/Yönlendirme (k5,k7, k8, ö1,ö3,ö4,ö5,ö7,ö8,ö10)		
	Kaynak Sağlama/Uzman Desteği (k5,k10,ö1,ö2,ö5,ö6,ö8,ö10)	Kaynak Sağlama Yeterliği	8
	Zümre Başkanlıklarına Devir (k2,k4,ö4)	Diğer	5
	Etkisiz (k1,k2)		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların görece olarak denetim ve değerlendirme yeterliği konusunda görüş belirttiği görülmektedir. (f:22). Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik k9 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

k9: Olumsuz bir tutum sergilemiyor. Performans takip ediliyor. Sonuçta özel bir eğitim kurumundayız. Eğitim kalitesini garanti altına almak gibi bir görevi var müdürün. Olumsuz geri bildirimler kesinlikle kalp kırıcı, motivasyon düşürücü şekilde olmuyor. “Daha iyiyi nasıl elde ederiz?” bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum müdürün.

Program lideri olarak okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri

Okul müdürünün eğitim programı lideri olarak sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığı, ilişki varsa nasıl bir ilişki olduğuna yönelik durumun tespit edilmesi için katılımcılardan elde edilen görüşleri sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Program lideri olarak okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiye yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Alt kategori	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n
Lider ve Takipçi İlişkisi	Vardır	İletişim becerileri/ Bilgi aktarıcı/ Açık kapı politikası sergileme (k1,k3,k4,k6,k8,k9,ö2,ö6,ö7,ö9)	Liderlik	25
		Kendini yenileme (k6,k9,ö2,ö5,ö6,ö7,ö9)	Açısından	
		Değişiklikleri içselleştirip- en iyiye yönlendirme/Personelini tanıma (k6,k7,ö1,ö3,ö4,ö7,ö8)	Bilinçli Hareket Etme	
			Program yöneticisi-program uygulayıcısı farkı (k1,k5,k6,ö2,ö6,ö8)	Diğer
		Bilgi kirliliğini engellemek (k2,ö4,ö5)		
	Yoktur	Ölçme değerlendirme baskısı/branş farkı (k2,k7,ö8)	Dış Değişkenlerin Etkisi	3

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürünün eğitim programı lideri olarak sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik katılımcıların görece çoğunluğu (f:34) bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler içinde görece okul müdürünün program liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda *liderlik açısından bilinçli hareket etme* açısından ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürünün eğitim programı lideri olarak sergilediği davranışlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katılımcılar aşağıdaki gibi açıklamalarda bulunmuştur:

ö2 kodlu katılımcı *iletişim becerisi* konusunda bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ö2: ...Sınavlarda yapılan değişikliklerin söylenti haline gelmesi, herkesin her şey hakkında bir şeyler söylemesi örnek olarak gösterilebilir. Böyle durumlarda okul müdürü kesin bilgiye ulaşmayı bilmek zorunda bence. Bu sınav hakkında da olabilir eğitim programı hakkında da olabilir. Bu değişiklikleri içselleştirip- en iyi öğrenip- öğretmenleri buna hazırlamak zorunda okul müdürü. Hazırlama konusunda da iletişim becerileri devreye giriyor bence. Soru sormaya korktuğunuz bir müdürün eğitim programı liderliğinin nasıl bir etkisi olabilir ki?

k9 kodlu katılımcı eğitim programı lideri olarak okul müdürünün kendi mesleki gelişimine yönelik etkisine ilişkin şu şekilde görüş belirtmiştir:

k9: ...Aslında bu konuda biraz daha aktif olmasını bekliyorum. Öğretmenleri sadece mesleki gelişim etkinliklerine yönlendirmek yetmez. Etkinlikleri takip de etmek gerek. Bir sürü online eğitim fırsatı var. Okul müdürü haberdar ediyor ama kaçına katıldınız dersiniz hiç derim. Okul müdürüne belki de onlarca eğitim fırsatı geliyor ama kendisinin uygun gördüklerini bizimle paylaşıyor. Bu da bir eksiklik bence.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri

Eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerine düşen görevlerin açıklanması amacıyla elde edilen görüşler onucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Tema	n
Öğretmenlerin Gelişimi İçin Eğitim Programı Liderine Düşen Görevler	İhtiyaç analizi yapma (k1,k3,k5,k6,k7,k11,ö2,ö5,ö8,ö9)	Okulu ve Çalışanları Tanıma	18
	Branşa/kideme göre mesleki gelişimi farklılaştırma (k2,k3,k5,k11,ö2,ö5,ö7,ö9)		
	Kendini geliştirme/ Farklı bakış açısı sağlama (k1,k3,ö5,ö6,ö7)	Kişisel Beceriler ve Gelişim	9
	Kaliteli iletişim kurmayı bilme ve uygulama (k1,ö2,ö3,ö5)		

Tablo 7 incelendiğinde eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerine düşen görevlerin belirlenmesine yönelik katılımcılar görece olarak *okulu ve çalışanları tanımadan* bahsettikleri görülmektedir (f:18). ö2 ve k6 kodlu katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ö2: *Öğretmenlere yönelik piyasada birçok eğitim var. Koçluk, mentorluk, stem vs. Bunlar evet gerekli ama içeriklerinden emin olmadan mesleki gelişime eklenmeleri, daha sonra da sınıflar, eğitim programlarına adapte edilmeleri bazı riskler getiriyor. Okul müdürü gerçekten ihtiyaç duyulan eğitimleri temin etmelidir. Bu eğitimler illaki yüz yüze olmak zorunda değil bence. Mesela birçok online kurs var.*

k6: *İlk olarak öğretmenlerini çok iyi tanımalıdır. Bu tanıma süreci elbette zaman gerektiriyor fakat bu bir zorunluluktur. Öğretmenin işe alımı sonrası sanki tamammış gibi kabul edilip derse sokulması bence iyi bir yaklaşım değil. Okul müdürü işe aldığı kişiyi de iyi analiz edip neye ihtiyacı olduğunu tespit edebilmeli. Bu kişi mesleğinin başında da olabilir emekliliğine birkaç yıl da kalmış olabilir. Sonuçta bu iki öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı aynı değildir.*

Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Okul müdürünün bir eğitim programı lideri olarak öğretmenlerin Mesleki gelişimine yönelik katkısına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler sonucunda oluşturulan alt temalar ile katılımcı görüşlerinden temel biçimlendirilmiş alıntılar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Alt K.	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Alt Temalar	n	
Mesleki Gelişimine Yönelik Katkısına Yönelik Katkısı	Olumlu	Eğitim Programı- Okul Entegrasyon becerisi (k1,k2,k4,k5,k9,k10,k11,ö1,ö2,ö4,ö5,ö6,ö7,ö8)	Problem Çözme	29	
		Mesleki gelişimi desteklemesi/sorun çözmesi (k2,k3,ö2,ö4,ö5,ö6,ö8,ö9)			
		Yetki devri/Özerklik sağlama (k8,k7,ö2,ö4,ö6,ö7,ö9)	İlerleme isteği		
		Mesleki gelişim talebinde bulunması/teşvik etmesi (k7,k8,ö1,ö2,ö6,ö7,ö9)			
	Olumsuz	Gözlem becerisinin az olmasının olumsuz etkisi (k1,k4,k5,k6,ö3,ö5,ö8)	Sorumlulukları yerine getirmemesi	14	
		Ders gözlemi yapmaması (k1,k4,k5,k6,ö3,ö5,ö8)			
		Kopukluk olması (k1,k3,k5,k9,k10,k11,ö2)	İletişimsizlik		13
		Branş farklılığın oluşturduğu engel (k1,k2,k4,ö3,ö5,ö9)			
Etkisiz (k2,k4,k5,k10,ö2)	Diğer	6			

Tablo 8 incelendiğinde eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişiminin yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşlerinin görece çoğunluğunun olumlu katkılardan bahsettiği görülmektedir (f:36). Olumlu katkıların derinlemesine çözümlenmesi sonucu öğretmenlerin görece en çok *problem çözme* alt temasında görüş belirttiği tespit edilmiştir (f:29). ö6 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ö6: Okulun ihtiyaçları ile eğitim programının gerekliliklerini bir araya getirmelidir. İhtiyacım olmayan bir konuda mesleki gelişim çalışmasına katılmak beni zorluyor fakat gerçekten ihtiyacı olan bir öğretmen için bulunmaz bir fırsat olabilir. Bu durumun yaşanmaması için okul müdürünün okulunu iyi bilmesi gerekir.

Okul müdürünün eğitim programı lideri olarak mesleki gelişim konusunda desteklediğini, bu konuda sorunlarla karşılaştığında sorunları hızla çözmesi konusunda k2 kodlu katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

k2: Eğri oturup doğru konuşmak lazım. Mesleki gelişim etkinliklerine katılmamıza hiç engel olmadı. Hocam, devlet okullarında öğretmen böyle bir çalışmaya gittiğinde büyük ihtimalle dersler boş geçer. Bu konu da tahmin ederseniz ki riskli bir durumdur. Okul müdürümüz [bu] konuda hep destekledi. Ayrıca gelen hiçbir yazıyı sümen altı etmedi, yeri geldi ders programımızı ayarladı, yeri geldi dersleri değiştirdi...

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okulların temel görevi ve işlevi eğitim öğretimdir. Okullarda gerçekleştirilen tüm faaliyetler eğitim öğretimi geliştirmek, daha iyiyi sağlamak içindir. Aslında okulun kendisi de eğitimi gerçekleştirmede bir araçtır (Aydın, 2012). Okulların varoluş amacı öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak, diğer bir ifade ile öğrencileri bütüncül olarak bir birey ve toplum üyesi haline getirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesinde okula yol haritası olarak eğitim programı kullanılır. Bu yüzden kavramsal olarak okulu yönetmek, aslında eğitim programını yönetmektir (Başaran, 1994). Bu durum da okul müdürünün birincil görevlerinin başında eğitim programını en etkili şekilde yönetmek gelmektedir

(Şişman, 2018). Hallinger (2005), öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için öğretim liderlerinin öğretim programını koordine etmeleri, denetlemeleri ve değerlendirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Öyleyse öğretim liderlerinden beklenenin, eğitim programının işleyişine liderlik etmek olduğu söylenebilir. Katılımcıların eğitim programı liderliğine yönelik görece en çok *eğitim programının koordine edilmesine* atıfta buldukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Yaraş ve Turhan (2014) tarafından yapılan çalışma ile tutarlılık sergilemektedir. Yaraş ve Turhan (2014) öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün eğitim programı liderliği davranışını farklı değişkenler ışığında inceledikleri çalışmasında koordinasyon kavramına atıfta bulunmuşlardır.

Eğitim ortamı kavramı ile genelde okul özelde ise sınıf ortamı ifade edilmektedir. Eğitim programının yazılı olmaktan çıkıp uygulanır hale dönüştüğü ortamlarda eğitim programı lideri olarak okul müdürüne birçok iş düşmektedir. Eğitim programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin toplamını içeren uygulamalar hem okula hem de bakanlık düzeyinde geri bildirim sağlamak açısından önemlidir. Eğitim programının MEB tarafından okullara gönderilmesi beraberinde olumlu ve olumsuz yönleri getirmektedir. Her ne kadar eğitim programının okulların yeterliklerine göre farklılaştırılması istendik bir durum olsa da nihayetinde eğitim programı resmi bir belgedir ve bu belgenin kontrolü de düzenli olarak yapılmaktadır. Bu kontrolden ülke düzeyinde Bakanlık, yerelde ise okul müdürü sorumludur. Yapılan bu kontrol ve gözden geçirmeler sonrası eğitim programı lideri olarak okul müdürünün eğitim programının okula uyarlaması sürecine kısmen izin tanınması beklendik bir durumdur. Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin yönetime katılmasını teşvik etmesi istenilen bir durumdur. Araştırmanın sonuçlarında eğitim programlarının okullarda uygulanmasına yönelik belirtilen görüşlerin görece çoğunluğunun eğitim programında farklılaştırma kavramına odaklandığı gözlemlenmektedir. Eğitim programının uygulanmasın esnasındaki farklılaştırma çalışmalarında, ders programlarının hazırlanması gibi süreçlerde öğretmenlerden görüş almak hem öğretmenlerin motivasyonunu arttırmakta hem de okulun amaçlarını gerçekleştirme yolunda işini kolaylaştırabilmektedir. Bu farklılaştırma çalışmalarında eğitim programı olarak okul müdürünün bir politika sahibi olması bir gerekliliktir. Nitekim yardımcılarını ve öğretmenleri güçlendirme ve politikaları uygulama, işi ilginç hale getirme, motivasyon, yön belirleme, personel yönetimi ve karar verme becerileri yönetici rolü için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların, okullarda eğitim programının uygulanmasına yönelik görüşleri incelendiğinde genel olarak eğitim programlarının farklılaştırılmasına atıfta buldukları tespit edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen sonuçlar, okulların yerel düzeydeki ihtiyaçlarını gidermek için eğitim programında değişiklik yapma, eğitim-öğretimi farklılaştırma yoluna gittiklerini ortaya koymuştur. Nitekim okul müdürü, okulunun başarılı bir şekilde eğitim öğretim uygulamalarına devam etmesi için okulun misyonunu ve vizyonunu belirlemeyi, okul amaçlarını tanımlamayı ve paydaşları bilinçlendirmeyi ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik vizyon geliştirmeyi kendine hedef belirlemelidir (Özdemir ve Sezgin, 2007).

Eğitim programının uygulanması konusunda özellikle batılı ülkelerde yoğun bir araştırma kültürü oluşmuştur. Özellikle yerinden yönetim (adem-i merkeziyet) yaklaşımında yönetilen okullarda eğitim programının revize edilmesi, değiştirilmesi oldukça alışılmış bir durumdur. Nitekim Blase ve Blase (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Blase ve Blase, Alabama okul bölgesinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarında eğitim programlarının okulun kimliğine (fiziki durum, öğrenci durumları, öğretmen nicelik ve nitelikleri vb.) göre adapte edilmesinin başarı oranında kabul edilebilir bir artış sağlayacağını ortaya koymuştur. Gumus ve Akcaoglu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da elde edilen sonuçlar ile tutarlılık sergilemektedir. Gumus ve Akcaoglu, (2013) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretimsel liderliğin bir bileşeni olarak eğitim programı yönetilmesi bakımından eğitim programının okula uyumlu hale getirme konusunda bakımından okul müdürlerinin bu davranışı yeterince sergilemediklerini tespit etmişlerdir.

Okul müdürü eğitim programına liderlik etme sürecinde öğrencilerin niteliğini, öğretime ilişkin süreçleri, okuldaki bireylerin farklılıklarını ve benzerliklerini ve kurumun diğer kurumlardan ayrılan örgütsel kimliğini göz önünde bulundurarak eğitimi yönetmeye çaba göstermek zorundadır. Fakat bir okul müdürünün bu bilgiler ve süreçlerin tümünü detaylı ve güncel şekilde takip etmesi olanaklı değildir. Bu durum, okul müdürünü okuldaki eğitim programının yönetilmesine yönelik bilgi ve süreçlerin takibinde bir adım geride bırakmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde görece olarak mesleki gelişimi değişim/olumlu yönde değişim ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlar

alanyazında bulunan diğer araştırmalar ile örtüşmektedir. Örneğin, Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim çalışmalarını gerek okullarına gerekse kişisel mesleki gelişimlerine fayda sağlayan bir etkinlik olarak kabul ettiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine cezbeden kavram ve durumları tespit etmeye yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçlarında Shernoff, Sinha, Bressler ve Ginsburg (2017), öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda, üzerinde çalışılan konunun çekiciliği ve öğretmenlerin içsel motivasyonunun önemli birer değişken tespit etmiştir.

Öğretmenlerin motivasyonu konusunda bazı katılımcılar içsel motivasyon yerine dışsal motivasyondan bahsetmiştir. Bir katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda dışsal motivasyon odaklı olduğunu ifade etmiştir. Dışsal motivasyon olarak para, öğrenci başarısı, okul yönetimi takdiri gibi kavramların daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu durum dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan gelir düzeyinin önemini vurgulamaktadır. Diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin gelir düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bazı ülkelerde yapılan araştırmalar da öğretmenlerin sahip olduğu ekonomik gelir düzeyinin onların mesleki gelişim etkinliklerine yönelik sahip oldukları istek ve katılım durumlarını etkileyen en önemli faktörlerin başında geldiğini göstermiştir (Klassen, Chong, Huan, Wong, Kates ve Hannok, 2008). Bunun için dışsal motivasyonun önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katkısına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde görece olarak *denetim ve değerlendirme yeterliği* konusunda görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ders gözlemi yapmak, denetim faaliyetleri gerçekleştirmek ve performans takibi yapmak, öğretmenlere ve yöneticilere mesleki gelişim konusunda ihtiyaç belirlemek için veri sağlamaktadır. Nitekim öğretmenlerin sınıf ortamında ihtiyaç duydukları beceri ve yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu ihtiyaçlar dahilinde mesleki gelişim çalışmaları temin edilmesi veya sağlanması istendik bir durumdur. Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel ve Rothstein'e göre (2012) okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını geliştirmeye yönelik verdikleri geri bildirim hem sınıftaki ders işleyişine hem de öğretmenin mesleki gelişim konusunda daha bilinçli hale gelmesine olumlu etki yapmaktadır. Buna ek olarak işe yarar geri bildirim almak öğretmenlerin sınıftaki eğitim faaliyetleri esnasında kendine güvenini artırır (Atkinson, 2000). Yapılan araştırmalar (Ford, Van Sickle, Clark, Fazio, Brunson ve Schween, 2017) öğretim konusunda kendine güvenen öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda daha istekli olduklarını ortaya koyarken kendine güveni az ya da düşük olan öğretmenlerin (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009) mesleki gelişim konusunda daha az girişken bir durumda olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri çalışmalarında son yıllarda çevrimiçi (on-line) ve yüz yüze eğitim çalışmaları ön plana çıkmaya başlamıştır. Bütçe, zaman ve yer bakımından çevrimiçi çalışmaların, yüz yüze eğitim etkinliklerine göre artı yönleri mevcuttur. Okul müdürlerinin bu imkanları etkili şekilde kullanması oldukça önemlidir. Nitekim Özdemir Baki'ye (2020) göre çevrimiçi mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin; iş birlikçi düşünme, eleştirel meslektaşlık, öğrenci düşünmesine odaklanma, fark etmeyi öğrenme ve sınıf içi uygulama alanlarında katkı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak üzere okul müdürlerinin eğitim programı lideri olarak üzerine düşen görevlere yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde okullardaki mesleki gelişim faaliyetleri öncesi, eğitim programı lideri olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu ihtiyaçlar dahilinde hareket etmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Özoglu'na göre (2010), özellikle yerel düzeyde (okul/ilçe/il) gerçekleştirilen etkinliklere katılımın zorunlu kılması, katılımcıların verilen eğitime katılmaya yönelik motivasyon ve isteği ve ne derece öğrenmeye açık olduğunun belirgin olmayışı birer sorun olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerdeki engellerin tespiti ve bu engelleri aşmak için çözüm önerilerine yönelik Can (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile elde edilen sonuçlar ihtiyaçların tespiti konusunda örtüşmektedir. Can'a göre, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun meslekî gelişimlerini sağlayacak eğitim politikaları ve eğitim planlamaları karar alıcıların gündeminde olmalıdır. Yates ve Ortiz (1991), dil eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin incelediği çalışmasında, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişimin okul yöneticileri tarafından bilinip değerlendirilmesinin, mesleki gelişim etkinliğinin sonuçlarına pozitif yönde katkı yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin günlük eğitim faaliyetlerine yansımaları açısından ihtiyaç duydukları mesleki gelişimlerin etkililiğinin, gönülsüzce katıldıkları eğitimlerin etkisine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Fraser, Kennedy, Reid ve Mckinney, 2007; Seezink ve Poell, 2010).

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde görece okul müdürünün program liderliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda *liderlik açısından bilinçli hareket etme* açısından ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim programı lideri olarak okul müdürünün görev ve sorumlulukları; öğrencilerin başarısının temini ve takip edilmesi, eğitim programının eşgüdümü, öğrenme ortamlarının eğitim programının uygulanmasına yönelik hazırlanması ve öğretmenlerin eğitim programını en etkili şekilde uygulayabilecek mesleki yeterliğe sahip olmalarını sağlamak olarak sayılabilir. Mesleki yeterlik ile mesleki gelişim arasındaki bağlantı araştırmacılar (Darling-Hammond, 1996; Goe ve Stickler, 2008; Nye, Konstantopoulos, ve Hedges, 2004; OECD, 2009; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Sanders ve Rivers, 1996) tarafından ortaya koyulmuştur.

Eğitim programlarının çağın gerekliliklerine uyması gerekmektedir. Nitekim bu bilinçle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), öğretim programlarını güncellemiş ve Ocak 2018 tarihinde kamuoyu ile paylaşmıştır (TTKB, 2017). Halihazırda yaşanan bu değişimler öğretmenlerin, müdürlerin derslerde ne yaptığını ve ne yapacağını doğrudan etkilemektedir. Böylesi değişim süreçlerinde okul müdürleri eğitim programı liderlik rollerini sergilemek zorundadır. Bu rollerde okul müdürünün hem aşağıdan yukarıya bilgi akışı sağlaması, hem de yukarıdan aşağıya uygulamaları aktarması köprü görevini yerine getirmesi beklenmektedir (Gupton, 2010). Nitekim Balcı'ya (2013) göre okul yöneticisi, bir öğretim lideridir ve öğretim lideri olduğunu sergilemek ve kanıtlamak için öğretim etkinliklerinin nasıl daha iyi olacağına yönelik etkinlikler gerçekleştirmek zorundadır.

Okul müdürünün eğitim programı liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişiminin koordinasyon edilmesine etkisinin olduğu ifade edilebilir. Eğitim programı liderlerinin, öğretmenlerin daha etkili ve kaliteli eğitim öğretim yapmaları için öğretmenlerin mesleki anlamda desteklenmeleri gerekmektedir. Nitekim etkili okullardaki liderler öğretmeye, sınıfları ziyaret etmeye ve öğretmenlerle öğretim konularında birlikte çalışmaya önem vermektedirler (Murphy ve Calway, 2008). Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişime kaynak olmanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını giderecek etkinliklere de katılmalarını teşvik etmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda eğitim programı lideri olarak okul müdürü farklı kabiliyet gerektiren çalışmalarda performansı artıracak faaliyetler yapabilme sorumluluğunda olmalıdır (Aydın, 2012). Mesleki gelişim, öğretimin özü olan içerik, ilerleme, değerlendirme ve pedagojinin titiz bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Bu bileşenlerin de etkili şekilde uygulanmasının yanı sıra temin edilmesi eğitim programı liderinin sorumluluğundadır. Eğitim programı lideri olarak okul müdürlerinin sahip oldukları mesleki deneyimlerinden hareketle öğretmenlere mesleki eğitim konusunda yardım etmeleri beklenmektedir. Bu kaynaklık etme, okul müdürü ile öğretmen arasındaki branş uyumundan ziyade öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetim ile ölçme değerlendirme çalışmaları odaklı olabilmektedir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin sahip olduğu gelişimsel dönemler, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda desteklenmesi gerektirmektedir.

Üniversite giriş sınavlarının eğitim programının uygulanmasına etki edip etmediğine ortaya koymak için bazı araştırmalar (Cooper, Gauna, Beaudry ve Curtis, 2020; Humes ve Priestley, 2021; Shapira ve Priestley, 2018) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre üniversiteye (undergraduate/bachelor degree) giriş sınavlarının etkisi genel anlamda olumsuz şekilde hissedilmektedir. Olumsuz etki etmemesi/etkinin azaltılması için okul müdürlerinin sınavlar, öğretmenler ve eğitim programları arasında kolaylaştırıcılık (fasilitatör) rolü üstlenmesi olumlu etki yaratabilir, çatışmayı azaltabilir. Bunu sağlamak için paydaşları (öğretmen, veli, öğrenci ve diğerleri) arasında kaliteli bir iletişim ağı kurması, karar alırken bu paydaşların görüşlerden faydalanması faydalı olabilir. Eğitim programlarına liderlik edilmesinde eğitim programının kontrolü döngüsünde veri kullanımı oldukça önemlidir. Okul düzeyinde öğretmenler ile eşgüdümle toplantılar yapılmalıdır. Yatay ve dikey düzeyde yapılacak bu toplantılarda eğitim programına yönelik eleştiri ve öneriler tartışılmalıdır. Bu toplantılarda alınan kararlar kayıt altına alınarak gelecek yıllardaki planlama toplantılarında veri olarak kullanılmalıdır.

Sonuç olarak, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler, eğitim programı liderliğinin vizyon sağlama, eğitim programlarını koordine etme gibi kavramlarla bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler, öğretmenlerin mesleki değişimini işe dönük değişim ve gelişim olduğunu söylemişlerdir. Anadolu lisesi öğretmenleri, eğitim programı lideri olarak okul müdürünü öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda -yasa ve yönetmeliklerin izin verdiği kadarı ile- görece başarılı bulmuşlardır. Problem çözme ve okulu bir bütün olarak ileriye taşımak için eğitim programını etkili şekilde

uygulamak, eğitim programını da etkili şekilde uygulamak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğinin bilincindedirler.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılabilecek öneriler olarak, okul müdürlerinin eğitim programına liderliğinin becerilerini geliştirmeleri için eğitim programları MEB tarafından hazırlanırken bazı eğitim programı bileşenlerinde (kazanım, beceri, ölçme ve değerlendirme vb.) özerklik sağlanabilir. Bu özerklik okulların bulunduğu çevre ve okulun sahip olduğu *öğretimsel gerçeklikle* harmanlanarak kullanılabilir. Okullarda okul müdürünün liderlik edeceği eğitim programı planlama ve uygulama kurulu oluşturulup düzenli olarak okulun eğitim öğretim etkinlikleri incelenebilir. Elde edilen sonuç benzer seviye okullar ile de paylaşılarak işbirliği temin edilebilir. Öğretmenlerin bazıları okul müdürünün öğretmenlik alanı ile kendi alanları arasındaki farklılığın mesleki gelişimlerine çok fazla etki edememesinin nedenlerinden biri olarak açıklamıştır. Bu durumu en aza indirmek için okul müdürü eğitim öğretimin ortak paydaşları olan sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntem teknikleri gibi konularda mesleki gelişime kaynaklık etse de uzmanlık gerektiren konularda uzmanlardan destek talep edebileceği bir sistemin kurulması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10 (3), 79-89. doi: 10.7827/TurkishStudies.7913
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138. doi:10.32960/uead.559025.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal.
- Berlin, B. M., Kavanagh, J. A., & Jensen, K. (1988). *The principal as curriculum leader: expectations vs. performance*. *NASSP Bulletin*, 72(509), 43-49. doi:10.1177/019263658807250907
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. doi:/10.1177/105268460201200203
- Boudreaux, M.K. (2015). An examination of principals' perceptions of professional development in an urban school district. *Journal of Education ve Social Policy*, 2(4), 27- 36.
- Bossert, S. T., D. C. Dwyer, B. Rowan, & G. V. Lee. (1982). "The Instructional Management Role of the Principal." *Educational Administration Quarterly* 18(3): 34-64. doi:10.1177/0013161X 82018003004.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. OAK Cliffs: Sage Publications. Erişim adresi: <http://www.myilibrary.com?id=37100> 2 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 5-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108266> 12 Mayıs 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. SAGE.

- Bush, T., R. Joubert, E. Kiggundu, & J. Van Rooyen. (2010). Managing teaching and learning in south african schools. *International Journal of Educational Development* 30(2): 162–168. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.04.008.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – *Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Can, H., Akgün, A., ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Basımevi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cooper, J., Gauna, L., Beaudry, C., & Curtis, G. (2020). Sustaining Critical Practice in Contested Spaces: Teacher Educators Resist Narrowing Definitions of Curriculum. *Cross-Disciplinary, Cross-Institutional Collaboration In Teacher Education*, 327-349. doi: 10.1007/978-3-030-56674-6_18
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. (Translator: L. Bütün ve B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, C. T., & Rice, R. C. (2000). The role of the principal as instructional leader in a standards-driven system. *NASSP Bulletin*, 84(620), 61-65. doi:10.1177/019263650008462007.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15. doi: 10.1177/003172171209300603
- Ehrlich, C. J. (1997). Human resource management: a changing script for a changing world. *Human Resource Management* (Spring 1997), Vol.36, No 1, Pp.85-89. New York: By John Wiley & Sons, Inc. 605 Third Avenue, NY 10158
- Ekiz, M. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont, NY: Eye on Education
- Ergen, H., & Eşiyok, İ., (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 3(1), 2-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/34552/381726> 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ford, T. G., Van Sickle, M., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31, 202-248. doi:10.1177/0895904815586855.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Glatthorn, A. A. (2009). *Curriculum renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). SAGE.
- Goe, L., & Stickler, L. (2008). *Teacher quality and student achievement: Making the most recent research* (TQ Research and Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Erişim adresi: <http://www.tqsource.org/publications/March2008Brief.pdf>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.
- Greenfield, W. (Ed.). (1987). *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies*. Allyn Bacon: Corwin Press.

- Gupton, S. L. (2010). *The instructional leadership toolbox: A handbook for improving practice* (2nd ed). Allyn Bacon: Corwin Press.
- Gülbahar, B., ve Özdemir, S. (2019). Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi. *Yuzuncu Yil Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790. doi: 10.23891/efdyu.2019.179
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047>
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302. doi:10.1177/1741143212474801
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayımlanmış Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. doi:/10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. İçinde B. Davies ve M. Brundrett (Ed.), *Developing Successful Leadership* (ss. 61-76). Springer Netherlands. doi:/10.1007/978-90-481-9106-2_5
- Hallinger, P., & R. H. Heck. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 22 (1): 1–27. doi:10.1080/09243453.2010.536322.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996), "Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995", *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44, doi: 10.1177/0013161X96032001002
- Hallinger, P., & J. Murphy. (1985). "Assessing the Instructional Management Behavior of Principals." *The Elementary School Journal* 86 (2): 217–247. doi:10.1086/461445.
- Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69. doi:/10.1177/003172171009200319
- Humes, W., & Priestley, M. (2021). Curriculum reform in scottish education: Discourse, narrative and enactment. *Curriculum Making In Europe: Policy And Practice Within And Across Diverse Contexts*, 175-198. doi: 10.1108/978-1-83867-735-020211009
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2),2, ss. 123-149.
- Jacobs, C. M. (2019). Ineffective-leader-induced occupational stress. *SAGE Open*, 9(2), 14-29 doi:10.1177/2158244019855858
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., ve Bayram, A. (2014). Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğü ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). Erişim adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/2345/635>
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1919-1934. doi:10.1016/j.tate.2008.01.005
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Sciences*, 47(47), 480-495. doi: 10.16992/ASOS.12368

- Koşar, S. & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m
- Leithwood, K., A. Harris, & D. Hopkins. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership ve Management* 28(1): 27–42. doi:10.1080/13632430701800060.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59. doi:10.1080/0951839900030105
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Ed.). (2008). *Connecting leadership and learning* (1st. ed.). Routledge. doi:10.4324/9780203894644
- Marlow, S & Minehira, N. (1996). *Principals as curriculum leaders: new perspectives for the 21st century*. Pasific Resources for Education and Learning.
- Merleau-Ponty, M., & Bannan, J. F. (1956). What is phenomenology? *Cross Currents*, 6(1), 59–70. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/24456652>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191. doi:/10.1177/0013161X02382004
- Murphy, G. A. & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*. 48(3), 424-444.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- October Gertrude, S. (2009). *The principal as curriculum leader during a time of educational change* (Master, University of Stellenbosch). University of Stellenbosch, South Africa. Erişim adresi: <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/2692>
- OECD, (2009). The professional development of teachers. In: *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Berlin: OECD, 47–86.
- Özdemir Baki, G. (2020). Video kulüp modelinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde katkısının incelenmesi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 127-145
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, S., Sezgin, F., ve Koşar, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. & Sezgin, F.(2004). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Ankara: *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 266-282.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Powell. E. D. (2011). *The relationship between elementary school climate and teacher perceptions about evaluation* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Houston-Clear Lake, USA.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004

- Rivers, J. C., & Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. In L. T. Izumi & W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 13-24). Stanford, CA: Hoover Institution Press
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd, & K. J. Rowe. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* 44 (5): 635–674. doi:10.1177/0013161X08321509.
- Rutherford, W., Hord, S. & Thurber, J., (1984). Styles and behaviours of elementary school principals, their relationship to school improvement. *Education and Urban Society*, 17: 29-48.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Leadership as stewardship*. "Who's serving who". The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership. San Francisco, CA The Author.
- Seezink, A., & Poell, R. F. (2010). Continuing professional development needs of teachers in schools for competence-based vocational education: A case study from The Netherlands. *Journal of European Industrial Training*, 34(5), 455-474. doi:10.1108/03090591011049819
- Seif, F., (1998). design education whole systems design antioch university of seattle. Erişim adresi: <http://www.silvia`austerlic.com/designeducation.htm>.
- Sindhvad, S., Mikayilova, U., & Kazimzade, E. (2020). Factors influencing instructional leadership capacity in Baku, Azerbaijan. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143220938364
- Shapira, M., & Priestley, M. (2018). Narrowing the curriculum? Contemporary trends in provision and attainment in the Scottish Curriculum, *Scottish Educational Review*, 50(1), 75-107. doi:10.51166/27730840-05001006
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 13. doi:10.1186/s40594-017-0068-1
- Shenton, A.K. (2004) Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Slegers, P. Bolhuis, S. & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming. A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (p. 527-543). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M.A. & Hart, A.W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd. Ed.) (p. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership ve Management*, 22(1), 73-91. doi:10.1080/13632430220143042
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172. doi:10.3102/01623737026002169.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development. Theory into action*. (4th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and

implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110, 228-245. doi:10.1086/605771

TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine*. Ankara: MEB Yayınları.

Yaraş, Z. ve Turhan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: Kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (58) , 573-600 . Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/61832/755102>

Yates, J. R., & Ortiz, A. A. (1991). Professional development needs of teachers who serve exceptional language minorities in today's schools. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 14(1), 11-18. doi: 10.1177/088840649101400103

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel