

İki Önemli Öğretmenlik Mesleği Yeterliği: Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Eğitim Programı Liderliği

Yavuz BOLAT¹, Muhammet BAŞ²

Öz: Bu araştırma birer öğretmen yeterliği olarak kabul edilen Eğitim Programı Okuryazarlığı (EPO) ile Eğitim Programı Liderliği (EPL) kavramlarına açıklık getirerek bu iki yeterlik arasındaki ilişkiyi bilimsel verilerle ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı ayrıca içerisinde bir ölçek geliştirme sürecinin de olduğu karma desenli bir araştırmadır. Bu araştırmaya farklı eğitim kurumlarında ve branşlarda görev yapan 595 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin EPO yeterlikleri genel itibarıyla yüksek olmasına karşın okuma ve yazma boyutlarında farklılık göstermiştir. EPO yeterliklerinden hedef alanına dönük yeterliklerin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile Eğitim Programı Liderliği Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiler de birlikte düşünüldüğünde bu iki öğretmen yeterliği arasında bir ilişkinin olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler nitel verilerle desteklenerek alana ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Programı Okuryazarlığı, Eğitim Programı Liderliği, Öğretmenlik Mesleği, Yeterlik, EPLÖ

Two Important Teaching Professional Competencies: Curriculum Literacy and Curriculum Leadership

Abstract: This research aims to reveal the relationship between these two competencies with scientific data by clarifying the concepts of Curriculum Literacy (CL) and Curriculum Leadership (CLe), which are accepted as teacher competencies. This study is mixed-patterned research in which qualitative and quantitative data are used together and also includes a scale development process. 595 teachers working in different educational institutions and branches participated in this research. According to the results of the research, although teachers' CL competencies were high in general, they differed in reading and writing dimensions. It has been determined that the target area-oriented competencies are lower than the CL competencies. When the relationships between Curriculum Literacy Scale and Curriculum Leadership Scale sub-dimensions are considered together, it has been concluded that there is a relationship between these two teacher competencies. The data obtained from the research were supported by qualitative data and some suggestions regarding the field were presented.

Keywords: Curriculum Literacy, Curriculum Leadership, Teaching Profession, Competencies, CLeS

Geliş Tarihi: 25.10.2022

Kabul Tarihi: 15.02.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye, e-posta: yavuzbolat06@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2398-9208>

² Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay, Türkiye, e-posta: mubas01@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9309-8702>

Atf için/ To cite:

Bolat, Y., & Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 294-330. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372541>

Eğitim programları, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçladığı insan yetiştirme politikalarını gerçekleştirmek için başvurdukları, toplumsal, ekonomik, felsefi, tarihi ve sosyal olarak eğitime yön veren değerleri içermektedir. Toplumun okul çağı okullaşma hedefleri ve bu okullaşmadan beklentilerinin ne olduğunun ifade edildiği siyasi bir anlam içermenin yanında ideolojik bir zeminde temellendirilerek oluşturulmuş resmi siyasi bir belge olan en temel eğitimsel araçtır (Norberg & Johansson, 2010; Stabback, 2016; Tian & Risku, 2019). Geniş kapsamlı sahip olduğu temellerin yanında öğretmenlerin ve onlara liderlik eden okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerine açıklık getiren bir araç özelliği gösteren eğitim programları, öğrenme-öğretme üzerinde etkili rol oynamaktadır (Woulfin & Gabriel, 2020). Bu rol, bir okuldaki eğitime yön verirken aynı zamanda yapısı itibarıyla okulda ya da bir bölgedeki eğitimin tutarlılığını da sağlamaktadır (Beacco ve diğerleri, 2014; Bolat, 2021; Folsom ve diğerleri, 2017).

Eğitim programı, eğitimcilerin öğretimsel yönleri hakkındaki anlayışlarını geliştirmelerine izin veren bir yapıya sahip olmakla birlikte pedagojik bilgi, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme kavramlarına sahip bir kılavuzdur. Eğitim programları, eğitim ortamlarında sunulan eğitimin kalitesini belirleyen ve ona şekil veren bir araç olmakla birlikte öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin öğretim süreçlerinin yol haritasını ve bu eğitim hizmetlerinden faydalanan paydaşların istedik davranışlarını belirtmektedir (Bolat, 2014; Bolat, 2021; Longhurst, 2016; Null, 2011; Oliva & Gordon, 2013; Rizvi & Lingard, 2010; Valencia ve diğerleri, 2006; Woulfin & Gabriel, 2020). Eğitim sistemini genel ve özel hedeflerini içeren eğitim programları (Tian & Risku, 2019) çok yönlü bileşenli yapısıyla sadece öğretmenleri ve okul liderlerini değil aynı zamanda öğrencileri ve öğrencilerin içinde yer aldığı tüm toplumun bugününü ve geleceğini etkiler (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu durum onu eğitsel bir araç olmanın ötesine taşımaktadır (Bernstein, 2000). Toplumun önem atfederek üzerine titizlikle eğildiği; *“sosyal, pozitif ve teknik bilimler, dil, din, örf-adet, gelenek ve görenekler, yaşam becerileri, toplumun değerleri gibi en değerli gördüğü şeylerin yeni nesillere aktarılmasında kullanılan toplumsal, sosyolojik ve bilimsel verileri içeren, geniş sosyal ve toplumsal anlaşmayı yansıtan, yasa yapıcının ve eğitim sistemini düzenleyen temel erkin politika beyanı olan resmi olarak onaylanmış teknik bir belge”* haline getirmektedir (Bolat, 2021, s.3). Kullanılması ayrıca teknik bir bilgi isteyen bu değerli araç; öğretmenlerin kullandığı içeriği gerçekleştirecekleri sınıf içi öğretimsel rutinleri, kullandıkları öğretim araçlarını, ölçme ve değerlendirmeleri için olanakları göstererek öğretmenlere belirli talimatlarla öğretim konularının kapsamını ve sırasını onlara sunarak öğrenme-öğretme sürecini şekillendirir (Rasinski ve diğerleri, 2009; Tian & Risku, 2019).

Eğitim programları, formal eğitimi diğer eğitim faaliyetlerinden ayıran temel unsurdur (Grajcevcı & Shala, 2016). Eğitim programının sahip olduğu yakın ve uzak hedefler, başarılı bir öğretim sürecini planlamadaki giriş noktası olarak öğretim uygulamaları içerisindeki dönütler, düzeltmeler ile kullanılacak ölçme ve değerlendirmeler için bir pusula görevi yaparken süreçte öğrencilere ne öğretileceğini özetlemektedir (Liew & McTigue, 2010; McBrien & Brandt, 1997; Msaedeh, 2019; Stoyanova & Yovkov, 2016). Eğitim programının hedeflerindeki eğitsel davranışları öğrenci davranışına dönüştürmek, kazandırmak, düzenlemek ya da geliştirmek için içerik önemli bir araçtır (Bolat, 2021). Yaşanan bilimsel ilerlemeler, yeni teknolojik ürünler ve değişen dünya şartları içeriğin sürekli olarak yeni kalmasını gerektirirken geçerli ve güvenilir bilgiye sahip içeriğin oluşturulmasını gerektirmektedir (Berkins & Kritsonis, 2007; Marek & Wu, 2020; Jayapragas, 2016). Aksi durumda eğitim programları yeni gelişmelerin neden olduğu sosyal, ekonomik, sosyolojik hatta teknolojik beklentiler ile bireysel talepleri karşılayamadığı için eğitim çıktılarının var olan işgücüne katılmasındaki beklenen becerileri ve onların meslekleşmesini sağlamakta zorlanacaktır. Eğitim programlarının diğer bir önemli bileşeni öğrenme-öğretme süreçleridir. Bu bileşen yardımıyla eğitim hedeflerini başarıyla gerçekleştirmek için okullar farklı bireysel beklenti ve yeterlikteki bireylere eğitim hizmetleri sunmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler sınıf içi, sınıf dışı, grupla ya da bireysel, klasik, çağdaş ya da hibrit öğretimsel yöntem ve teknikler kullanılarak eğitimi gerçekleştirir (Bolat & Koroğlu, 2021; Dora Choi Wa, 2010). Öğretimi gerçekleştirilen içeriğin ve geliştirilen eğitsel davranışların başarısı, eksik yönlerinin belirlenmesi ya da yeni öğrenmelere ilişkin ipucu vermesi bakımından ölçme ve değerlendirme eğitim programı için diğer bileşenler kadar önemlidir. Bu önem öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirmenin yanında en iyi ve en yeni ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olmasını gerektirir. Çünkü ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim süreçlerinin tamamı hakkında bir önem, bir değer ya da karar

yargılaması içeren öğretmen, öğrenci, okul, eğitim programı ve sistemini içeren bir anlayışa sahiptir (Adom ve diğerleri, 2020; Hu, 2006; Longhurst, 2016; Wilson, 2018).

Eğitim Programı Okuryazarlığı (EPO)

EPO çalışmalarının giderek artması konunun öneminin farkındalığının oluştuğunu göstermektedir. Özellikle bazı araştırmaların öğretmen yetiştirme sürecinin temel dayanağı olan eğitim fakültelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğu öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Ayrıca görevlerine devam eden öğretmenler ve okul liderleriyle yürütülen çalışmaların (Aslan, 2019; Atlı ve diğerleri, 2021; Aydın & Kurt; 2022; Aygün, 2019; Bolat, 2017; Bolat, 2021; Boncuk, 2021; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdamar & Akpunar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Henning & Johnston-Rodriguez, 2018; Huang ve diğerleri, 2017; Gülpek, 2020; Karagülle ve diğerleri, 2019; Kasapoğlu, 2020; Kızılaslan Tunçer, 2019; Konakman ve diğerleri, 2017; Körükçü, 2021; Johnston-Rodriguez & Henning, 2019; Saral, 2019; Sarıca, 2020; Sarıgöz & Bolat, 2018; Sağın & Karabulut, 2020; Süral & Dedeali, 2018; Süral & Dedeali, 2021; Shively & Palilonis, 2018; Tan-Şişman, 2021; Ustabulut, 2021; Yar-Yıldırım, 2020) sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır.

Okuryazarlık temel yazma ve okuma becerilerinin ötesine geçerek anlam derinliğine ve anlamının çok yönlü zenginleşmesine uğraması nedeniyle farklı bilimsel alanlarda kullanım alanı bulmuştur (Farmer, 2019; Henning & Johnston-Rodriguez, 2018). Eğitim bilimleri alanında konu ve kuram olarak birçok özel bilgi ve beceriye sahip olmayı gerektiren okuryazarlık türleri doğmuştur. Bu okuryazarlık türünden birisi olan EPO gün geçtikçe ilgi görmektedir (Bolat, 2021; Mills & Exley, 2014; Mills & Unsworth, 2016; Northcote & Lim, 2009). Bu yeterliğe gerekli düzeyde sahip olmayan eğitimcilerin yürüttüğü eğitim-öğretim süreçlerinin gerçek anlamda başarılı olması güç bir durumdur. Öğretmenlerin mesleki başarısı ve eğitim süreçlerinin başarısı için bu yeterliklerin geliştirilmesi gerekir (Northcote & Lim, 2009). Çünkü EPO, eğitim programını bileşenlerinin özelliklerini anlama ve onlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olup, programın var olan özelliklerini kavrayarak eğitim programının uygun öğrenme-öğretme ortamlarında hayata geçirilmesi bilgi ve becerisini gerekli kılmaktadır (Kahraman, 2020; Şahin, 2020). Bu gereklilik öğretmen yetiştirme politikalarında sürekli bir yenileşmeye işaret ederken EPO'yu geliştirecek öğretim süreçlerini yeni yeterliklerle yürütmeyi ifade etmektedir (Kisige ve diğerleri, 2021).

EPO “bir eğitim programının temel bileşenleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak sunulan ve resmileştirilen eğitim programının geliştirildiği felsefesi, tarihi, kültürel, sosyolojik ve psikolojik temelleri ile programın geliştirildiği yaklaşımı anlama, ilgili programın hedef bileşenlerini anlama, açıklama ve analiz edebilme, bu hedeflere uygun içerik tasarlama, seçme ve uygulamada kullanabilme, öğrenme-öğretme süreçlerini hedeflere uygun seçme, kullanma ve materyal tercihi yapma ya da tasarlama, öğrenci özelliklerine, öğrenme ortamına ve diğer çevresel faktörlere göre öğrenme-öğretmen süreçlerini zenginleştirme, tüm bu unsurları dikkate alarak eğitim hedeflerine, öğrenci özelliklerine, öğretim türü ve konu alanı özellikleri bağlamında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin dizayn edildiği kuramsal bilgi ve operasyonel uygulama becerini içeren bir uzmanlık yeterliği” (Bolat, 2021; s.14) olarak geniş bir yeterlik çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu tanım öğretmen yeterlikleri bakımından EPO'yu vurgulamaktadır. Ancak bu yeterlikler durağan olmayıp gelişime ve değişime açıktır. Çünkü EPO, diğer okuryazarlık türlerine göre gelişmeye ve değişmeye açık bir yeterlik türüdür (Mills & Unsworth, 2016). EPO, eğitim programının çoğu zaman anlaşılmayan yapısının öğretim uygulayıcıları tarafından doğru anlaşılması, uygulanması ve değerlendirmesini ifade eder. Çünkü bir eğitim programını anlamak ve ilişkilerini çözmek üst düzey bir beceri gerektirebilir (Quinn & Kim, 2017). Ancak EPO, bu zorlukların aşılmasını sağlarken bilgi ve becerinin eş zamanda kullanıldığı ayrıca programa ilişkin bir tutumu barındıran bir okuryazarlık türüdür. EPO yeterliğinin istenen düzeyde olması bir öğretmenin eğitim programına ilişkin algısını yüksek kılacaktır (Demeuse & Christine, 2016). Meydana gelen bu yüksek algının öğretimin tüm bileşenleri için fayda sağlaması beklenen bir durumdur. Öğretmen yetiştirme kalitesi konularında gerçekleşen biz dizi tartışmanın (Ballard & Dymond, 2017; Kisige ve diğerleri, 2021; Mkandawire ve diğerleri, 2018) süreç içerisinde bertaraf edilmesinde EPO yeterliklerinin geliştirilmesi yardımcı bir araç olabilir. Bununla birlikte EPO kavramı üzerine yapılan araştırmaların vurguladığı ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından öğretmenlik mesleği için tanımlanan yeterlikler incelendiğinde ve ilgili literatürle birleştirildiğinde EPO yeterlikleri Tablo 1'deki gibi sınıflandırılabilir (Aslan, 2019; Atlı ve diğerleri, 2021;

Aygün, 2019; Bolat, 2017; Bolat, 2021; Boncuk, 2021; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem & Eğmir, 2018; Erdamar & Akpunar, 2020; Henning & Johnston-Rodriguez, 2018; Huang ve diğerleri, 2017; Gülpek, 2020; Karagülle ve diğerleri, 2019; Kasapoğlu, 2020; Kızılaslan Tunçer, 2019; Konakman ve diğerleri, 2017; Körükçi, 2021; MEB, 2017; Saral, 2019; Sarıca, 2020; Sağın & Karabulut, 2020; Süral & Dedeali, 2018; Shively & Palilonis, 2018; Süral & Dedeali, 2021; Johnston-Rodriguez & Henning, 2019; Tan-Şişman, 2021; Yar-Yıldırım, 2020).

Tablo 1. EPO Yeterlilikleri

Bileşen	Yetkinlik Alanı		
	Bilişsel	Beceri	Tutum
<i>Hedef</i>	Hedefler hakkında bilgi sahibi olma. Hedef davranışı anlama. Hedef davranışın türünü ayırt etme. Hedeflerin sınırlıklarını belirleme. Hedeflerin gerçekleşme süresini tespit etme.	Program hedeflerine uygun davranma. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazma. Konu alanına ilişkin dikey hedefler yazma. Konu alanına ilişkin yatay hedefler yazma. Hedefleri gerekli durumlarda uyarlama. Hedeflerin gerçekleşme süresine göre hareket etme. Hedeflere uygun ders planı hazırlama.	Eğitim hedeflerine önem verme. Hedeflerin öğrenen açısından değerinin farkında olma. Eğitim süreçlerinde hedeflerin rehber olarak kullanmayı kişilik haline getirme.
<i>İçerik</i>	İçerik hakkında bilgi sahibi olma. İçeriğin hedeflerle ilişkisini tespit etme. Konu ve kavramları analiz etme. İçeriği analiz etme. Doğru içerik seçme. İçeriğin eksikliklerini belirleme. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleme.	Hedefe uygun içerik yazma. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlama. Konu ve kavramların öğretim sıralamasına uygun ilerleme. İçeriği hedefe uygun zenginleştirme. İçeriğin eksikliklerini tamamlama. Öğrenci seviyesine uygun içerik yazma. İçeriği gerekli durumlarda uyarlama.	İçeriğe değer verme. İçeriğin eğitim hedeflerinin gerçekleşmesindeki rolünün farkına varma. Bilimsel kaynaklı içerikleri kullanmayı tercih etme. Toplumsal ve sosyal açıdan değerli içeriği kullanmayı kişilik haline getirme .
<i>Öğrenme-Öğretme Süreçleri</i>	Öğrenme-öğretme süreçleri hakkında bilgi sahibi olma. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleme. Hedefe uygun öğretim tekniği belirleme. Eğitsel materyal bilgisine sahip olma. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini seçme. Öğretim süresi için gereken zamanı belirleme. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alma. Öğrenci özelliklerini öğretim süreçleriyle ilişkilendirme. Kuram ve yaklaşımları yansımalarını fark etme. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan teknolojik ürünlerin bilgisine sahip olma.	Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun becerileri sergileme. Öğretim yöntemlerini kullanma. Öğretim tekniklerini kullanma. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlama/geliştirme. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini kullanma. Öğrenme-öğretme süreçlerini öğrenme ortamına göre uyarlama. Bireysel farklılıklara uygun öğretim ortamları hazırlama Öğretim için belirlenen süreci içinde öğretimi gerçekleştirme. Kuram ve yaklaşımlara uygun yöntem ve teknik kullanma. Öğrenme-öğretme süreçlerinde uygun teknolojik araçları kullanma becerisini gösterme.	Öğrenme-öğretme süreçlerine değer verme. Öğrenme-öğretme süreçlerini kullanmaya özen gösterme. Öğrenme-öğretme süreçlerini doğru kullanmayı kişilik haline getirme. Öğrenme-öğretme süreçleri hakkında farkındalık oluşturma. Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerini tercih etme.

Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme hakkında bilgi sahibi olma. Hedefe uygun ölçme yöntemini seçme. Ölçme araçlarını okuma. Öğrenci başarısını yordama. Hedefe uygun soru türü belirleme. Ölçme ve değerlendirme türüne karar verme. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler hakkında bilgi sahibi olma.	Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma. Hedefe uygun ölçme değerlendirme ölçütü geliştirme. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlama Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirme. Hedefe uygun veri toplama aracı oluşturma. Kullandığı ölçme araçların geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirme. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanma.	Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine değer verme. Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine üzerine farkındalık oluşturma. Geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütmeyi kişilik haline getirme.
------------------------	--	--	--

Eğitim Programı Liderliği (EPL)

EPL kavramı, ilk kez 80'lerin etkili okul hareketi içinde ABD'de ortaya çıkmıştır (Hallinger, 2003). 90'lara gelindiğinde ülke ekonomisinin, küreselleşmesinin ve bilgiye dayalı topluma geçişin eğitim üzerindeki güçlü etkileriyle birlikte, birçok ülkede okul eğitiminde yüksek standartların, beklentilerin karşılanması ve tüm paydaşlara şeffaflık çerçevesinde hesap verebilir bir yönetim arayışı doğmuştur (Kihara ve diğerleri, 2013). Kavramın gelişmeye başlamasıyla birlikte öğretim süreçlerini ve istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bağlamında öğretmen bağlılığını, profesyonel katılımı ve yenilikçiliği gibi kavramlar EPL kapsamına girmiştir (Sheppard, 1996). EPL kavramını içeren alanyazında, *öğretim liderliği* ve *müfredat liderliği*, *pedagojik liderlik* kavramları birlikte kullanılmaktadır (Bogotch ve diğerleri, 2017; King, 2010; Jorgensen, 2016; Taylor, 2013). EPL ile ilgili olarak dönüştürücü, yaratıcı, demokratik, eleştirel, işbirlikçi ve örgütsel liderlik anahtar yeterlikler ön plana çıkmaktadır (Kihara ve diğerleri, 2013). EPL, yönetsel süreçleri, hedef belirleme ve planlamayı; okulun eğitim programını izlemeyi, gözden geçirme ve geliştirmeyi; okul personelinin izlenmesini, gözden geçirilmesi ve geliştirilmesini; kültür inşası ve kaynak ayırmayı ya da kaynak yaratmayı kapsayan bir kavramdır (Lee & Dimmock, 1999). EPL, "liderin ortak bir amaç etrafında, işbirlikçi ekipler oluşturmak, bir çalışma şekli tasarlamak ve birçok karmaşık etkinliği koordine etmek için başkalarıyla birlikte çalıştığı kolaylaştırıcı bir süreç" olarak da ele alınabilir (Wiles, 2008). EPL, eğitim kurumlarında görev yapan uzman personelin mesleki gelişimini ve öğrenmesini desteklemeyi, personelle ve personel arasında güven verici ilişkiler oluşturmaya, akran öğrenimini kolaylaştırmayı, eğitim programının ve değerlendirmenin uygulanmasını teşvik etmeyi ve tüm bunları destekleyecek çalışma ortamını yapılandırmayı içerir (Douglass, 2019). Bu yönü ile EPL, salt akademik bilgi aktarımı değil aynı zamanda öğrencilerin çeşitli kültürel, entelektüel ve sosyal faaliyetlerle gelişmelerine olanak sağlayan bir liderlik türü olarak yorumlanabilir. Çünkü EPL kurumun ya da çalışma ortamının davranışlarını, normlarını ve değerlerini modelleyerek ve daha sonra öğretmenleri liderlik sorumluluklarını paylaşmaya davet ederek, öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesine katkı sağlamaktadırlar (Yilmaki ve diğerleri, 2016). İlgili alan yazın incelendiğinde etkili eğitim liderliğine sahip okulların diğerlerinden daha iyi performans ortaya koyduğunu gösteren çalışmalara rastlanması EPL'nin faydalarını ortaya koymaktadır (Mestry, 2017; Bron ve diğerleri, 2018). Süreç tasarımı gerektiren program geliştirme aşamalarında liderler, program planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bir aşamalılık ortaya koyarlar. EPL yeterliğine sahip olan liderlerin akademik olarak verilecek derslerin planlanması, kullanılacak öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine karar verme, öğrenci ya da sınıf seviyesine göre ders yüklerinin dağıtımını ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak EPL yeterliklerini kullanmaları gerekmektedir (Xiong & Lim, 2015). Eğitim yönetimiyle ilgili birçok kaynak, okul müdürünün bir okuldaki en üst pedagojik karar verici olarak rolünü tanımlamak için EPL kavramını kullanırken (Pinar ve diğerleri, 1995), müfredatın anlamı öğretim pratiğinin ötesine geçerek eğitim içeriği ile ilgili kararlarının sosyokültürel ve politik yönlerine uzanmaktadır (Yilmaki, 2012). Ancak geleneksel olarak EPL, öğretmenlerin ve okul liderlerinin mesleki başarıları için gelişmesi gereken bir mesleki beceri olarak görülmektedir.

(Glatthorn ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte EPL okulu meydana getiren tüm çalışanların amaçlı bir koordinasyonu ve diğer paydaşlarla olan iş birliğine dayanan bir süreci yansıtmaktadır. Bu süreç program geliştirmeden hedeflerin gerçekleşmesine ve karar almada demokratik bir iklimin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Kihara ve diğerleri, 2013; Lofthouse ve diğerleri, 1995).

EPL'nin etkili örgütsel davranışın bir bileşeni olduğunu açıklayarak liderin paydaşlarını etkileyecek beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar (Smith & Lovat, 2004): (1) İletişimi kolaylaştırmak, (2) olumlu bir açık iklim yaratmak, (3) personelle bir vizyon oluşturmak, (4) katılım yoluyla personel geliştirmek, (5) etkili bir rol model olmaktır. EPL rolünün literatüre geçen bir diğer altı alt işlevi bulunmaktadır. Bunlar; bir okul vizyonunun geliştirilmesini kolaylaştırmak, eğitim programı, öğretim ve değerlendirmenin uyumunu izlemek; öğretmenlerin gözlem ve değerlendirme yoluyla öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi; uygun değerlendirmelerin günlük sınıf eğitimine düzenli olarak entegrasyonunu sağlamak; sınıf öğretimini geliştirmek için teknolojiyi ve birden fazla veri kaynağını kullanmak ve personele odaklanmış, sürekli, araştırmaya dayalı mesleki gelişim sağlamaktır (Gedifew, 2020). Bu özelliklerle birlikte eğitim programı lideri, öğretim uygulamalarını tasarlanması ve değerlendirmesi süreçlerine yön vermektedir. Ayrıca öğrencilerin başarısını artırmak için verileri okuyup değerlendirebilecek yeterliklere sahip olmalıdır (Coplan & Knapp, 2006).

Eğitim Programı Liderleri

Eğitim programı liderleri için akla ilk gelen görev eğitim programı geliştirmedir. Kullanılan programın yerleştirilmesi, güncel gelişmeler ışığında çağın ve toplumsal yapının beklentilerine göre değişim ve dönüşümünü sağlamak eğitim programı liderliğine atfedilen görevlerdir (Larkin ve diğerleri, 2009). Genişleyen bakış açısıyla ele alındığında tüm paydaşlarca kabul görebilecek bir öğrenme vizyonu oluşturabilmek, öğrencilerden ve öğretmenlerden oluşan ekipler ve topluluklar oluşturmak, öğrenci ve yetişkin öğrenimini merkez odağı haline getirmek, öğrenciler, öğretmenler ve toplum için yüksek beklentilere sahip olmak ve toplum paydaşlarını eğitim sürecine dâhil etmek eğitim programı liderleri için beklenen roller arasında yer almaktadır (Reames, 2010). Bununla birlikte EPL okullarda etkili öğretim ve öğrenim yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması ile yakından ilgilidir (Southworth, 2002). Yalnızca program temelli düşünüldüğünde eğitim programı liderleri iki temel yetki, görev ve sorumluluğa sahiptir. Bu sorumlulukları; mevcut eğitim programının uygulama ve süreçlerinin tamamını kontrol etmek, mevcut programı güncellemek, eksikliklerini tamamlamak, ihtiyaçlar bağlamında hedefleri oluşturularak öğrenme-öğretme ortam ve süreçlerini geliştirmek; öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun gelişimi için farklı boyutlarda kaynaklar tahsis etmek ile problem çözme kapasitesini artırmak olarak sıralayabiliriz (Albashiry, 2015; Marek & Wu, 2020; Grimus, 2020; Romiszowski, 2016). Literatürde açıklanan bu özellikler dikkate alındığında EPL; yeni gelişen durumlara cevap verebilecek uzmanlık bilgisi, yeni ve bağlama özgün öğretim metodolojisi bilgisi, iletişim becerileri ve bilgiye dayalı çözümler geliştirmelerine yardımcı olan bir tür süreç uzmanlığı olarak tanımlanabilir (Heifetz ve diğerleri, 2009).

EPL'nin öğretim boyutuna odaklanması gerektiği ile ilgili literatürde yer alan bazı bilgiler bulunmaktadır. Eğitim-öğretim sürecini meydana getiren tüm paydaşlara etkili bir şekilde öğretim ve öğrenme vizyonunun oluşturulmasına dayanan bu yaklaşım eğitim sürecindeki bütün uzman kadronun birlikte hareket etmesi için farklı kaynakların yaratılması üzerinde durmaktadır (Marshall ve diğerleri, 2011). Okulda görev yapan öğretmenlerin onlara sunulan kaynakları verimli biçimde kullanabilmesi ile öğrenci başarısındaki durum, eğitim programı liderlerinin performansları üzerinde doğrudan etkilidir (Fasso ve diğerleri, 2016). Eğitim programı liderlerinin öğrenci üzerindeki etkilerinin başarı yönünde olması için, öğretmenlerin mesleki topluluğa katılımını güçlendirmesine ve bunun da öğrenci başarısı ile ilişkili öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik etmesine bağlıdır (Wahlstrom ve diğerleri, 2010). Bu bakımdan EPL'nin başarılı olması için okul ortamında öğretme, öğrenci, okul yönetimi ve öğrenci ailelerini içine alan kolektif bir bütünlüğün oluşturulması gerekmektedir. Bu öğrencilerin akademik olarak okullaşması, toplumsal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve iletişime açık olarak yetişmeleri için eğitim programı liderlerine önemli görevler düşmektedir.

Eğitim programı liderlerinin sahip olduğu özellikler onları meslektaşları arasında ve aynı programı kullanan diğer öğretim uzmanları arasında liderlik rollerini geliştirmesinde etkin rol oynar. EPL rolleri incelendiğinde bir okul vizyonunun geliştirilmesini kolaylaştırmak; eğitim programı, öğretim ve değerlendirmenin uyumunu izlemek; öğretmenlerin gözlemi ve değerlendirmesi yoluyla öğretim uygulamalarını iyileştirmek; uygun değerlendirmelerin günlük sınıf eğitimine düzenli olarak entegrasyonunu sağlamak; sınıf öğretimini geliştirmek için teknolojiyi ve birden fazla veri kaynağını kullanmak ve personele odaklanmış, sürekli, araştırmaya dayalı mesleki gelişim sağlamak gibi rollerin ön plana çıktığı görülmektedir (Gedifew, 2020). Bu bakımdan okullardan beklenen öğretmenlerin etkili ve verimli sınıf içi ders uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının güvenilir ölçme-değerlendirme sistemleri geliştirme ile eğitim programının verimli biçimde uygulanmasını sağlamak görevleri EPL rolleriyle örtüşmektedir (Naidoo & Petersen, 2015). Etkili eğitim programı liderleri, okul içinde çok güçlü ve net bir vizyona ve değerler kümesine sahip alanında uzmanlaşmış kişilerdir. Okulun yaşam ve öğrenme iklimi üzerinde belirleyici rolleri bulunmaktadır. Onlar birlikte görev yaptığı öğretmenlerin performanslarını büyük ölçüde etkileyerek okul için net bir yön ve amaç duygusu oluşturur (Day & Sammons, 2014). Eğitim programı liderlerinin, okul ve sınıf içi uygulamalar bütününde güven ve saygı ortamı yaratmak için ekip çalışması ve iş birliği halinde karar vermeye açık olması gerekir (Huber ve diğerleri, 2017). Bu nedenle, eğitim programı liderleri iş birliği içinde çalıştıkları ekipleri etkili bir şekilde organize etmeli, planlama süreçlerine liderlik etmeli, eğitim hedeflerini belirlemeli, sorunları çözmeli ve iş birliği ile hareket etmelidirler. Bu becerileri kesinlikle öğrenmeli ve uygulamalıdır (Hlalele & Malekut, 2022). Bu sayede liderlik rolleri bakımından başarılı olunabileceği unutulmamalıdır.

Eğitim programı liderleri öğrenme-öğretme süreçleri ve diğer süreçlerde ortaya çıkan sorunları tespit ederek okul bütünündeki uygulamaların etkililiğini kontrol ederler. Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlarken eğitim programına uygun ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle veri toplayabilme yeterliliklerine sahip olmalıdırlar. Eğitim programı liderlerinin etkili olabilmesi için tüm uygulama süreçlerinde proaktif ve analitik olmaları gerekir. Çünkü EPL bunu gerekli kılmaktadır (Dematthews, 2014). Ayrıca eğitim-öğretim görevlerini yerine getirirken yasal bağlamda ona verilen görev ve sorumluluklar bağlamında hareket etmeleri ve tüm işlemlerinde hesap verebilir şeffaflıkta olmaları gerekir (Douglass, 2019). Okulun başarı performansını izleyerek performansın artması için onların yönetsel veya idari faaliyetlerden ziyade asıl işlevleri olan öğretme ve öğrenme rollerine odaklanmaları gerekmektedir Aksi durumda rolleri geleneksel bir okul idarecisi haline dönüşebilir (Naidoo & Petersen, 2015; Gedifew, 2020). Eğitim programı liderlerinin geleneksel idari rolün ötesine geçmeleri için eğitim programı liderleri olarak rollerini daha fazla geliştirmeleri gerekir. Liderlerin eğitim programlarını planlamak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini en üst düzeye çıkarmak, ders içi, ders dışı ya da okul dışı öğrenme etkinliklerini tasarlamak ve öğretmenlerle karar almak gibi bir dizi liderlik rollerini geliştirmeleri gerekmektedir (Neumerski, 2013). Bununla birlikte öğrenme konusunda yüksek beklentiler ortaya koymaları gerekmektedir. Eğitimsel hedefler belirleyerek öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme, eğitim programını koordine etme ve öğrenci ilerlemesini izlemek gibi son derece önemli görevleri başarıyla organize etmelidirler (Dipaola & Wagner, 2018). Bunun yanında öğretme-öğrenme süreçlerine katkı sağlayan ve bunu kolaylaştıran bir eğitim programı geliştirmeye odaklanarak öğrencilerin katıldığı etkili öğrenme-öğretme süreçleriyle okulun başarısına katkı sağlamaları gerekir (Gedifew, 2020).

Eğitim programı liderleri öğrenme ortamlarında teşvik edici rolleri göstermektedirler. Alternatif yaklaşımlar ve bu yaklaşımların bütünleştiği öğretim yöntemlerini kullanarak öncü görevleri mevcuttur. Bu sayede okulun güven duygusunun inşasına katkı sağlayabilirler (Day & Sammons, 2014). EPL gereği liderler okulun profesyonel öğretim ortamı olarak görev yapabilmesi için çalışanlar arasında etkili iletişim kurmada aracı rolleri bulunmaktadır (Lin & Chen, 2018). Bu rol, ekip çalışması ve iş birliğiyle okulda güven ve saygı ortamı yaratmayı kolaylaştırır (Singh, 2018). Okulun örgütsel kültürünün inşasına katkı sağlar (Bolat & Korkmaz, 2021). Bütün bu pozitif durumlar düşünüldüğünde eğitim programı liderliğinin eğitim-öğretim sürecinin tamamı, eğitim programı geliştirme ve uygulama için önemi, meslektaş birlikteliği ve kurum kültürünün gelişimi, öğrenci başarısı ve okul performansı için önemli bir öğretmen yeterliğini işaret ettiği görülmektedir.

Eğitim Programı Liderliği Stilleri

Diğer liderlik türlerinde olduğu gibi EPL algılayış ve kullanım biçimi bakımında farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık eğitim programı liderliği stillerini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum eğitim-öğretim süreçlerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin EPL bağlamında yerine getireceği görev ve sorumlulukları uygulama perspektifi olarak algılanmaktadır. EPL bağlamında oluşan literatür incelendiğinde *dağıtımçı liderlik*, *dönüştürücü liderlik*, *dönüştürücü liderlik* ve *hizmetkâr liderlik* stillerinin yer aldığı görülmektedir (Lynch, 2016; Jorgensen, 2016; Yilmaki, 2012; Yang, 2019). *Dağıtımçı liderlik* stili, EPL içerisinde tek bir kişiden ya da oldukça dar odaklı bir bakış açısından ziyade, yönetici, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında paylaşılan ve kişi üzerindeki iş yükünün paylaşıldığı bir liderlik anlayışını yansıtmaktadır (Yang, 2019; Yilmaki, 2012). Kısaca EPL rollerinin bir kısmının okuldaki ilgili personelle paylaşılmasını olarak tanımlanan dağıtımçı liderlik, paydaşların süreçlere aktif olarak katılmasıyla okulun ulaşmak istediği hedeflere ulaşması daha mümkün hale getirmektedir (Douglass, 2019; Jorgensen, 2016). *Dönüştürücü liderlik* stili, çalışanların motivasyonunu artırarak onları yaptıkları işlerde gelişmeye, ilerlemeye ve yaratıcı olmaya yönlendirmektedir. Dönüştürücü liderlik stiline sahip eğitim programı liderleri, okulun değişimi başta olmak üzere öğretmenlerin gelişimi ve değişimi ile inovasyonel yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlarlar. Eğitim-öğretim süreçlerinde, dönüştürücü liderlik, öğretmenlerin duygularını harekete geçirerek onların öğrenme-öğretme süreçlerinde ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetleri de dahil olmak üzere diğer tüm imkânları onlara sunmaya çalışır (Lynch, 2016). *Dönüştürücü liderlik* stiline sahip eğitim programı lideri okulda verilen derslerin içeriği ile demokratik vatandaşlık eğitiminin kavram ve uygulamalarını ve sosyal öğrenmeyi uyumsallaştırması gerekliliği üzerinde durarak benlik gelişimi ve sosyal öğrenme üzerine alternatif bakış açıları oluştururlar. Bununla birlikte okullardaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedefleyerek adil, eşit ve demokratik bir okul ortamı yaratmayı amaçlamaktadırlar. Bunu yaparken bireylerin demokratik tutumlarını, farklı bakış açıları geliştirme ve farklı çalışma yöntemlerini geliştirmeleri ve alternatif fırsatları değerlendirme becerilerini geliştirirler (Mafora, 2013; Yilmaki, 2012). *Hizmetkâr liderlik* stili tutum ve davranışlarına sahip eğitim programı liderlerinin en belirgin özelliği tüm öğrenciler için etkili, destekleyici, öğrenme ortamları geliştirmeye odaklanmalarıdır. Hizmetkâr liderler için en temel hedef öğrencilerin gelişim süreçlerini kolaylaştırarak beşerî kaynaklarla toplumun ihtiyaç duyduğu sosyal sermayenin gelişime katkı sağlamaktır (Blanchard & Hodges, 2003). Öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik etmek, onları desteklemeyerek öğrenme-öğretme ortamlarında güven kültürünü oluşturmayı sağlamak için çalışan hizmetkâr eğitim programı liderleri çevresindeki tüm paydaşlara empatik becerilerle yaklaşır (Lynch, 2016).

Eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği konuları üzerine literatürde farklı bilgi ve çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu iki kavramın bir öğretmen yeterliği olarak ele alınıp EPO ile EPL arasında bir ilişkinin araştırıldığı bir çalışmanın olmaması öğretmen yetiştirme literatüründeki önemli bir boşluğa işaret ettiğinden bu araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

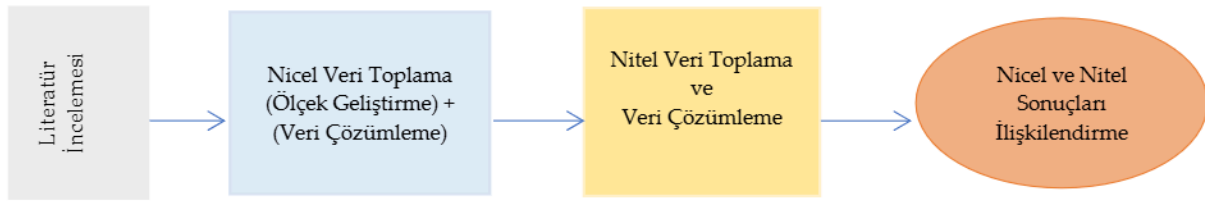
Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmen yeterliği olarak kabul edilen eğitim programı okuryazarlığı (EPO) ile eğitim programı liderliği (EPL) kavramlarına açıklık getirerek bu iki yeterlik arasındaki ilişkiyi bilimsel verilerle ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bu temel amacı bağlamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Bunlar:

1. Katılımcıların EPO düzeyleri nasıldır?
2. Katılımcıların EPL düzeyleri nasıldır?
3. EPO ile EPL arasında bir ilişki var mıdır?
4. Katılımcıların EPO ve EPL konusundaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı ayrıca içerisinde bir ölçek geliştirme sürecinin de olduğu karma desenli bir eğitim bilim araştırmasıdır. Karma desenli araştırmalarda üzerinde çalışılan kavramın açıklanabilmesi ya da problemin çözüme kavuşturulması için verileri toplamak ve analiz etmek, bulguları entegre etmek ve duruma ilişkin çıkarımlar yapmak için araştırmacılar hem nicel hem de nitel yaklaşımları kullanırlar (Tashakkori & Creswell, 2007). Tek yönlü araştırma türlerine göre karma yöntemli araştırmalar çok düzeyli ve çok bileşenli kavram ya da konuları araştırmak için ideal şekilde kullanılmaktadır (Headley & Plano Clark, 2020). Başka bir ifadeyle karma desenli araştırmalar nicel ve nitel verilerin entegrasyonunu içeren ve diğer araştırma türlerine göre oldukça fazla avantajlar içeren bilimsel bir süreçtir (McCrudden & Marchand, 2020). Bu çalışmada önce nicel verilerin daha sonra nitel verilerin kullanıldığı göz önüne alındığında karma yöntemli bu araştırmanın deseni “açımlayıcı sıralı desen” olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı sıralı desen, iki ayrı etkileşimli aşamada gerçekleşir. Araştırma sorusunun yanıtlanmasına öncelikle nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlanır. Nicel aşamanın sonuçlarının izlenmesi nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile gerçekleşir. Araştırmacı nitel sonuçlardan ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasında yararlanır (*NİCEL+nitel*) (Creswell, 2008; Creswell & Plano Clark, 2015). Çalışmada desenlenen karma yöntemli araştırmanın bilimsel süreçleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Bilimsel Süreçleri

Evren ve Örneklem

Araştırma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı Etik Kurul tarafından E-21817443-050.99-112120 sayılı etik izin belgesi ile yapılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay İli sınırlarında farklı branşlarda görev yapan yaklaşık 2500 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan bu sayıyı temsil edecek düzeyde öğretmene ulaşabilmek için amaçlı örneklem alma yöntemi kullanılarak araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için Hatay İli Antakya İlçesi sınırları içerisindeki dört farklı okul kademesinde ve 29 farklı branşlarda görev yapan 602 öğretmen katılmıştır. Ancak 595 öğretmenin veri toplama aracına verdiği yanıtlar dikkate alınmıştır. Karma araştırmalarda sıralı açımlayıcı desen çalışmalarının öngördüğü nitel verilerin elde edilmesi için bu Tablo 2’de verilen katılımcılar arasından rastgele seçilen 85 öğretmen nitel ikinci örneklem grubunu meydana getirmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Araştırmanın Örneklemi

		f	%
Cinsiyet	Erkek	255	42,9
	Kadın	340	57,1
Görev	Öğretmen	472	79,3
	Müdür/ Müdür Yardımcısı	123	20,7
Branş	Adalet Öğretmenliği	3	0,50
	Almanca Öğretmenliği	1	0,16
	Arapça Öğretmenliği	3	0,50
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	7	1,17
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	8	1,34
	Biyoloji Öğretmenliği	4	0,67
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	4	0,67
	Coğrafya Öğretmenliği	4	0,67
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	15	2,52
	El Sanatları Öğretmenliği	5	0,84
	Felsefe Grubu Öğretmenliği	13	2,18

	Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	1,84
	Fizik Öğretmenliği	14	2,35
	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	4	0,67
	İngilizce Öğretmenliği	50	8,40
	İnşaat Teknolojileri Öğretmenliği	2	0,33
	Kimya Öğretmenliği	14	2,35
	Matematik Öğretmenliği	33	5,54
	Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği	5	0,84
	Okul Öncesi Öğretmenliği	41	6,89
	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	4,03
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	28	4,70
	Sağlık Hizmetleri Öğretmenliği	3	0,50
	Sınıf Öğretmenliği	165	27,3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	40	6,72
	Tarih Öğretmenliği	16	2,68
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	2	0,33
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	29	4,87
	Türkçe Öğretmenliği	45	7,56
Okul	Anaokulu	41	6,9
	İlkokul	238	40,0
	Ortaokul	139	23,4
	Lise	177	29,7
Kıdem	0-5 Yıl	169	28,4
	6-10 Yıl	91	15,3
	11-15 Yıl	89	15,0
	16-20 Yıl	106	17,8
	21 ve üzeri	140	23,5
Kurum	Devlet Okulu	523	87,9
	Özel Okul	72	12,1
Toplam		595	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çok bileşenli veri toplama araçları kullanılmıştır. *Birincil veri toplama araçları*, nicel verilerin toplanması için kullanılan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) ile bu araştırma sürecinde geliştirilen Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (EPLÖ)'dir. *İkincil veri toplama aracı*, nitel verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formudur. Veri toplama araçlarına ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

Birincil Veri Toplama Araçları

(1) **Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ):** Bolat (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek öğretmen adayları, öğretmenler ve eğitim programı süreçlerini uygulayan okul liderleri ve eğitim uzmanlarının eğitim programı okuryazarlıkları yeterliklerini ölçmek için kullanılmaktadır. EPOÖ, okuryazarlık kavramının genişleyen anlamı kullanılarak eğitim programı okuryazarlığı kavramının temellendirilmesi ve öğretmen gelişimini hedeflemektedir. EPOÖ geliştirilme sürecinin ilk aşamasına 313 öğretmen ikinci aşamasına da 215 öğretmen katılmıştır. EPOÖ okuma boyutunda 15 ve yazma boyutunda 14 madde içermekte olup toplamda 29 maddeden meydana gelmektedir. EPOÖ'yi meydana getiren bu maddeler eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkindir. Ölçek geliştirildiği süreçte iki faktörlü bir yapıda olup toplam varyasyon %43,54'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından okuma boyutu 0.888 ve yazma boyutu 0.907 iç tutarlılığa sahip olup ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı araştırmacı tarafından 0.940 olarak hesaplanmıştır. EPOÖ geliştirme sürecinde Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak elde edilen uyum değerleriyle ($X^2=657.80$; $p < 0.05$; $sd = 376$; $RMSEA = 0.059$; $SRMR = 0.052$; $NFI = 0.94$; $NNFI = 0.97$; $CFI = 0.97$; $IFI = 0.97$; $GFI = 0.83$; $AGFI = 0.80$) ölçeğin iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır. EPOÖ 5'li Likert tipinde yapıya sahiptir. Ölçekte derecelendirme "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Az Katılıyorum", "(3) Orta Düzeyde Katılıyorum", "(4) Çok Katılıyorum", "(5) Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin tamamı olumlu cümleler içermektedir. Ölçeğin bu yapısı dikkate alınarak bu araştırmanın amacına hizmet edebilecek özelliklere sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

(2) **Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (EPLÖ):** Bu araştırma sürecinde geliştirilen Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (EPLÖ) geliştirme süreçleri ve ölçeğe ait bilgiler aşağıdaki şekildedir:

(a) *Hazırlık Süreci:* Eğitim programı liderliği konusunda literatür incelenerek kavramsal temelin oluşturulması ile ölçek geliştirme sürecine başlanmıştır. Bu konuda çalışmaları olan yerli ve yabancı araştırmacıların bilimsel yayınları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Geniş bir literatür taraması yapılarak eğitim programı liderliğinin tanımı, içeriği, kapsamı ve liderlik rolleri belirlenmiştir. Bu sayede ölçek maddelerinin yazılması için bir temel oluşturulmuştur.

(b) *Amacın Belirlenmesi:* Geliştirilmek istenen ölçme aracının neyi ve ne şekilde ölçmesi gerektiği belirlenmesi gerekir. Bu durumda geçerli ve güvenilirliği sağlanacak olan ölçme aracının geliştirilmek istenen amaca yönelik olarak hizmet etmesi gerekir. Bu bakımdan bu basamak ölçme aracının neyi ölçmesi gerektiği üzerine düşünmek, araştırmak ve karar vermek eylemi üzerine odaklanmaktadır (Erkuş, 2016). Bu nedenle geliştirilmesi planlanan ölçme aracının öğretmenleri ya da okul liderlerinin eğitim programı liderliği yeterliğini ölçmesi amaçlanmaktadır.

(c) *Geliştirilme Süreci:* Ölçek geliştirme sürecinin en başında madde ve madde havuz oluşturmak yatmaktadır. Bir ölçek geliştirme sürecinde görüşme, literatür taraması ya da uzman görüşü gibi çok farklı yöntemler kullanılabilir ya da tercih edilebilir. Bu seçim araştırmanın türüne ya da araştırmacının durumuna göre değişiklik gösterebilir (Morgado ve diğerleri, 2017). EPLÖ geliştirme süreci için literatür incelemesi sonunda elde edilen bilgiler ışığında eğitim programı liderliği yeterliklerini içeren madde yazımına geçilmiştir. Bu süreçte araştırmayı yürüten araştırmacılar tarafından yazılan maddelerin yanında Eğitim Programı ve Öğretim alanı uzmanı ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanı uzmanından bu konuda bazı yeterlikleri listelemeleri istenmiştir. Çünkü maddelerin doğru üretimi, ölçme aracının güvenilir biçimde ölçüm sonuçları vermesini sağlayacaktır (Hinkin, 1995). Konuyla ilgili olan uzmanların listeledikleri yeterlikler madde havuzuna alınarak öncelikli olarak 41 maddeden oluşan bir yapı meydana gelmiştir. Bu maddeler bir araya getirilip Eğitim Programı ve Öğretim alanında görev yapan 3 öğretim üyesi ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında görevli 3 öğretim üyesine görüşleri alınması için gönderilmiştir. Toplamda altı farklı uzmana gönderilen madde değerlendirme formları kullanılarak uzman görüşlerinin uyum değeri hesaplanmıştır. Buna göre $“Uyuşum\ yüzdesi = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği) + (Görüş\ ayrılığı)} \times 100”$ formülü kullanılarak uzmanların maddeler üzerindeki görüş birliği ve ayrılıkları analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Uzman görüşlerine göre her madde ayrı ayrı analiz edildiğinde 33 madde %70 ve üzeri görüş birliğine sahip olurken 8 madde bu oranın altında kaldığından ön ölçek formundan çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınarak maddeler üzerinde düzeltmeler ve bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Ön ölçek formunun son hali Türkçe dil uzmanı tarafından incelenerek dil, anlatım ve imla kuralları açısından düzenlenmiştir.

(d) *Uygulama Süreci:*

d.1. Uygulama I: Bu uygulama ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında ölçeğin anlaşılabilir ve kullanılabilirliğinin test edildiği bilimsel bir veri toplama ve analiz sürecidir (Ruppel, 2016). Bu uygulama sürecine Hatay İli Antakya İlçesinde farklı okul ve branşlarda görev yapan 420 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğin 33 maddelik ön uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler üzerinden faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin ilgili faktör yüklerinin belirlenmesi için sırasıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Barlett’s Küresellik Testi, ölçeğin yapısal geçerliğini sağlamak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirliği tespit için Cronbach’s Alpha ve son olarak ölçek maddelerin iç geçerliğini kanıt sağlamak amacıyla maddelerin toplam korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin ilk uygulama formu KMO değeri 0,891 ve Barlett Küresellik Testleri değerlerinin anlamlılık düzeyi 0.00 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında toplanan veriler üzerinde Faktör Analizi yapılarak faktör yükleri ve ölçeği meydana getiren her bir maddenin ölçek ile ilişkisi tespit edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu ölçeğin ortaya çıkan faktör yapısına ait öz değerler ve açıklama varyansları incelendiğinde öz değeri 1,0’den büyük 4 faktörün varlığı tespit edilmiştir. 4 faktörlü bu yapının açıkladığı varyans, toplam varyansın %54.07 olduğu görülmüştür. 33 maddeden oluşan birinci

uygulama ölçeğinin 5 maddesinin yüklerinin birden faktörde görülmesi, faktör yüklerinin gereken düzeyde olmaması ve ölçekte yer almalarının 4 faktörlü yapıyı engellemesinden dolayı yapılan her analiz sonunda maddelerin tek teker çıkarılmasına karar verilmiştir. Bundan sonraki uygulama sürece 28 madde ve 4 faktörlü yapının test edilmesiyle devam edilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısı için yapılan analiz sonunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0.769, ikinci faktör için 0.791, üçüncü faktör 0.801 ve dördüncü faktör için 0.930 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler EPLÖ'nün iç tutarlılık bakımından güvenilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir. EPLÖ'nün tamamı için Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı 0.822 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör 6, ikinci faktör 7, üçüncü faktör 8 ve dördüncü faktör 7 maddeden meydana gelerek ilk uygulamanın 28 maddelik EPLÖ'nün ilk halini meydana getirmiştir.

d. 2. Uygulama II:

EPLÖ'nün dört faktörlü ve 28 maddeden oluşan yapısının doğrulanması için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. 225 katılımcının dâhil olduğu bu uygulamadan elde edilen verilerle AFA ile oluşan yapının doğrulanması sağlanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. DFA'nın sunduğu uyum değerleri ölçeğin yapısal doğruluğu hakkında bilgiler sunmaktadır. DFA sonunda elde edilen uyum değerleri sırasıyla; $X^2=295,43$; $p<0.05$; $sd=129$; $RMSEA=0.08$; $SRMR=0.050$; $NFI=0.93$; $NNFI=0.88$ $CFI=0.90$; $IFI=0.83$; $GFI=0.86$; $AGFI=0.82$ biçimindedir. Uyum değerleri içerisinde yer alan RMSEA değerinin de 0.10 değerinden küçük olması ölçeğin yapısal boyutları arasında iyi bir uyum olduğuna işaret etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 2001). Bu değerler dikkate alındığında EPLÖ'ye ait 4 faktörlü ve 28 maddeden oluşan yapının doğrulandığını söylemek mümkündür.

(d) Eğitim Programı Liderliği Ölçeği'ne (EPLÖ) ait özet bilgiler:

EPLÖ geliştirme sürecinde elde edilen sonuçlar dikkate alındığında EPLÖ'ye ilişkin özet bilgileri ortaya çıkmıştır. EPLÖ öğretmen, öğretmen adayları ve eğitim liderlerinin eğitim programı liderlikleri yeterliklerini ölçen bir araç olarak geliştirilmiştir. Ölçek 33 maddelik ilk uygulamanın ardından yapılan analizler sonunda 5 maddenin farklı sebeplerden dolayı ölçekten çıkarılması sonucunda 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. EPLÖ, KMO değeri 0,891 ve Barlett Küresellik Testleri değerlerinin anlamlılık düzeyi 0.00 olarak hesaplanmıştır. AFA sonucu ölçeğin ortaya çıkan faktör yapısına ait öz değerler ve açıklama varyansları incelendiğinde öz değeri 1,0'den büyük 4 faktörün varlığı tespit edilmiştir. 4 faktörlü bu yapının açıkladığı varyans, toplam varyansın %54.07'sini oluşturduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısı için yapılan analiz sonunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0.769, ikinci faktör için 0.791, üçüncü faktör 0.801 ve dördüncü faktör için 0.930 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler EPLÖ'nün iç tutarlılık bakımından güvenilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir. EPLÖ'nün tamamı için Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı 0.822 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör 6 madde, ikinci faktör 7 madde, üçüncü faktör 8 madde ve dördüncü faktör 7 maddeden meydana gelerek toplamda 28 maddelik bir yapısı bulunmaktadır. Birinci faktör *Program Liderliği Boyutu*, ikinci faktör *Organizasyonel Liderlik Boyutu*, üçüncü faktör *Öğretimsel Liderlik Boyutu* ve dördüncü faktör *Ölçme ve Değerlendirme Liderliği Boyutu* olarak adlandırılmıştır (*Ek 1 Bakınız*). EPLÖ geliştirme sürecinde Doğrulamalı Faktör Analizi yapılarak elde edilen uyum değerleriyle ($X^2=295,43$; $p<0.05$; $sd=129$; $RMSEA=0.08$; $SRMR=0.050$; $NFI=0.93$; $NNFI=0.88$ $CFI=0.90$; $IFI=0.83$; $GFI=0.86$; $AGFI=0.82$) ölçeğin dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. EPLÖ 5'li Likert tipinde yapıya sahiptir. Ölçekte "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Az Katılıyorum", "(3) Orta Düzeyde Katılıyorum", "(4) Çok Katılıyorum", "(5) Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin tamamı olumlu cümleler içermektedir. Ölçeğin bu yapısı dikkate alınarak bu araştırmanın amacına hizmet edebilecek özelliklere sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

İkincil Veri Toplama Araçları

(3) Yarı-Yapılandırılmış Sorular: Nicel verilerin sonuçlarının açıklanması ve desteklenmesi için yarı-yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Karma araştırmalarda sıralı açıcı desenin genel kullanımı gereği bu sorular nicel veri analizinden sonra ortaya çıkan durumun daha bilimsel bir biçimde açıklanmasına yardımcı olması için kullanılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015). Bu nedenle yarı-yapılandırılmış sorular nicel veri analizin sonunda ortaya çıkan EPÖ ve EPL yeterlik düzeyleri durumuna göre şekillendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan form nicel veriler gözetilerek bu araştırmada kullanılan farklı değişken grupları içerisinde yer alan 85 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcılara uygulanan görüşme formunda yer alan yarı-yapılandırılmış sorular aşağıda sunulmaktadır:

- a) Size verilen bir hedef davranışı analiz ederken hangi tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
- b) Eğitsel içerik seçiminde veya tasarımında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- c) Eğitim programı lideri olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?
- d) Eğitsel organizasyonların ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Veri Analizi ve Yöntemleri

Araştırmada birden çok ve farklı yapıda veri toplama araçları kullanıldığından araştırma sürecinde farklı veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında kullanılacak analiz yöntemlerini belirlemek için ölçme araçlarının normallik dağılım değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları Normallik Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	Analiz	Değer	S.S.
EPOÖ	Okuma	Basıklık	,726	,140
		Çarpıklık	,559	,278
	Yazma	Basıklık	-,746	,140
		Çarpıklık	,791	,278
EPLÖ	Program Liderliği (PL)	Basıklık	-,513	,100
		Çarpıklık	,723	,200
	Organizasyonel Liderlik (OL)	Basıklık	-,589	,100
		Çarpıklık	,508	,200
	Öğretimsel Liderlik (ÖL)	Basıklık	-,636	,100
		Çarpıklık	,143	,200
	Ölçme ve Değerlendirme Liderliği (ÖDL)	Basıklık	,616	,100
		Çarpıklık	-,165	,200

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının alt boyutlarının değerleri -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Literatürde bu değerlerin -1 ile +1 arasında yer alması ilgili ölçme araçlarının normal dağılım gösterdiği biçiminde yorumlanmaktadır (George & Mallery, 2010; Hair ve diğerleri, 2013). Bu nedenle bu ölçme araçları kullanılarak betimsel analizlerin yanında t testi, korelasyon ve ANOVA gibi parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmın oluşturan nitel boyutta veri toplamak için yarı-yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış sorulardan elde edilen cevaplar üzerinden veri madenciliği için içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonunda kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak araştırmada yer verilmiştir. Alıntılar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamasına ve tırnak içerisinde italik yazı stiliyle sunulmasına özen gösterilmiştir. Çözümlenen verilerin geçerliliğini sağlamak için örneklem grubu, verilerin toplanması, kodlanması, ortak temaların oluşturulması ve çözümlemesi süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmaların okuyucu tarafından daha kolay anlaşılabilmesi için bulgular, tablo ve grafik halinde sunulmuştur. Çözümleme verilerinin tutarlılığını sağlamak için uzman yardımına ve görüşüne başvurulmuştur. Geçerlik ve tutarlılığı sağlamak için farklı uzmanlar tarafından kategorilerin gözden geçirilmesi sağlanırken verilerin korunması sağlanarak araştırmanın nitel veri kalitesinin artırılması sağlanmıştır.

Bulgular

Katılımcıların EPO Düzeyleri Nasıldır?

Tablo 4. Katılımcıların EPO Düzeyleri

Maddeler	X	SS	X	SS
Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	2,35	1,09		
İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	3,73	,981		
Hedefe uygun içerik seçebilirim.	2,59	,936		
Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	3,58	,803		
İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	3,60	,847		
Ölçme araçlarını okuyabilirim.	3,88	,882		
Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	3,73	,982		
Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	3,56	,867	3,63	,378
Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim	3,83	,894		
Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	3,60	,949		
Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	3,58	,954		
Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	3,68	,851		
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	3,64	,978		
İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	3,86	,787		
Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	3,64	,890		
Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	3,77	1,16		
Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	3,67	1,00		
Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	3,81	,884		
Hedefe uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	3,65	1,03		
Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	3,63	,966		
Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	3,83	,920		
Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	3,73	,888	3,74	,520
Hedefe uygun soru yazabilirim.	3,87	,889		
Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3,61	,917		
Hedefe uygun içerik yazabilirim.	4,07	,833		
Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3,60	1,00		
İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	3,74	,902		
Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	3,57	,945		
İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	3,92	,868		
EPOÖ Genel			3,63	,375

N= 595

Tablo 4'te katılımcıların EPO düzeylerine ilişkin veriler sunulmaktadır. Okuma ve yazma boyutundan oluşan EPOÖ genel ortalamasının 3,63 olduğu görülmektedir. Okuma boyutu 3,63 yazma boyutu ise 3,74 ortalama sahiptir. Katılımcıların EPOÖ ortalamasının üzerinde 18 maddeye ilişkin yeterli düzeyleri mevcutken 1 madde ortalama ile aynı düzeyde değere sahiptir. EPOÖ içerisinde yer alan 10 maddenin ise genel ortalamasının altında yeterli düzeyine sahip olduğu görülmektedir. EPOÖ alt boyutlarından yazma boyutunun okuma boyutundan ve EPOÖ genel ortalamasından daha yüksek ortalama sahip olduğu tespit edilmiştir (X=3,74). Okuma boyutuna ilişkin olarak "Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim." (X=2,35) ile "Hedefe uygun içerik seçebilirim." (X=2,59) maddeleri en düşük ortalama değere sahip yeterlikler olarak dikkat çekmektedir. "Ölçme araçlarını okuyabilirim." (X=3,88) yeterlik maddesi okuma boyutu ve ölçek geneli itibarıyla da ortalamasının üzerinde olan yeterlik maddesini oluşturmaktadır. "Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim." (X=3,57) yeterlik maddesi yazma boyutuna ilişkin en düşük ortalama değere sahip yeterlik maddesidir. Bu boyuta ilişkin olarak en yüksek ortalama değer "Hedefe uygun içerik yazabilirim." (X=4,07) yeterlik maddesine ilişkindir. Bu yeterlik maddesi oldukça yüksek ortalama değer ile diğerlerinden ayrılarak ön plana çıkmıştır. "İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim." (X=3,92) yeterlik maddesi yazma boyutunda ön plana çıkan ikinci yeterlik maddesidir. Bu yeterlik maddesine en yakın yeterlik maddesi "Hedefe uygun soru yazabilirim." (X=3,87) yazma boyutu yeterliliğidir.

Tablo 5. Katılımcıların EPO Düzeylerinin Cinsiyet, Kurum Türü ve Görev Değişkenlere Göre Durumu

		Değişken	N	X	ss	t	df	p
Cinsiyet	EPOÖ	Kadın	340	3,6591	,31909	,01731	593	,009
		Erkek	255	3,5951	,43679	,02735		
	Okuma	Kadın	340	3,5311	,35558	,01928	593	,183
		Erkek	255	3,5108	,40675	,02547		
	Yazma	Kadın	340	3,7962	,43474	,02358	593	,001
		Erkek	255	3,6855	,61168	,03830		
Kurum Türü	EPOÖ	Devlet Okulu	523	3,6254	,37826	-1,092	593	,931
		Özel Okul	72	3,6769	,35037	-1,157		
	Okuma	Devlet Okulu	523	3,5230	,38851	,093	593	,014
		Özel Okul	72	3,5185	,29439	,115		
	Yazma	Devlet Okulu	523	3,7353	,51888	-1,710	593	,706
		Özel Okul	72	3,8469	,52488	-1,695		
Görev	EPOÖ	Öğretmen	472	3,6280	,38584	-,459	593	,687
		Müdür/Müd. Yard.	123	3,6455	,33174	-,502		
	Okuma	Öğretmen	472	3,5148	,38185	-,966	593	,976
		Müdür/ Müd. Yard.	123	3,5518	,36368	-,994		
	Yazma	Öğretmen	472	3,7494	,54162	,057	593	,317
		Müdür/ Müd. Yard.	123	3,7464	,43155	,066		

N=595

Tablo 5'te katılımcıların EPO düzeylerinin cinsiyet, kurum türü ve görev değişkenlere göre durumları verilmektedir. Tabloda yer alan cinsiyet değişkeni için kadınların ölçeğin geneli ve alt boyutları için erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Kadınların yazma boyutunda hem erkeklerden hem de ölçeğin genelinden daha yüksek bir yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir ($X=3,7962$). Cinsiyet değişkeni bağlamında EPO yeterliklerinin kadınlar lehinde olduğu söylenebilir. Kurum türü değişkeni incelendiğinde özel okulda görev yapan katılımcıların EPO yeterliklerinin daha iyi olduğu görülmektedir ($X=3,67$). Bu değişken türünde hem devlet okulunda hem de özel okulda görev yapan katılımcıların EPOÖ alt boyutlarından yazma boyutuna ilişkin yeterliklerinin okuma boyutundan daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okullarında yaptığı göreve ilişkin değişken incelendiğinde müdür/müdür yardımcısı ($X=3,64$) olarak görev yapan katılımcıların öğretmen olarak görev yapanlardan EPO yeterliklerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir ($X=3,62$). Hem öğretmen olarak görev yapanların hem de müdür/müdür yardımcısı olarak görev yapanların EPO alt boyutlarından yazma boyutuna ilişkin yeterlikleri okuma boyutuna göre daha yüksektir ($X=3,74$). Bunun dışında katılımcıların EPO düzeylerinin kıdem, branş ve okul kademesi değişkenlere göre durumu Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların EPO Düzeylerinin Kıdem, Branş ve Okul Kademesi Değişkenlere Göre Durumu

		sd	F	p	Farklılık Grupları
Kıdem	EPOÖ	Gruplar arası	4	,965	,426
		Gruplar içi	590		
		Toplam	594		
	Okuma	Gruplar arası	4	,619	,649
		Gruplar içi	590		
		Toplam	594		
	Yazma	Gruplar arası	4	1,129	,342
		Gruplar içi	590		
		Toplam	594		
Branş	EPOÖ	Gruplar arası	27	3,011	,000
		Gruplar içi	565		
		Toplam	592		
	Okuma	Gruplar arası	27	1,583	,032
		Gruplar içi	565		
		Toplam	592		

	Toplam	592			Kimya-Fizik, Matematik-Fen, Matematik-PDR, Özel eğitim-Fen, Sınıf-Fen, Sınıf-PDR, Sosyal-Fen, Sosyal-PDR, Türkçe-Fen, Türkçe-PDR	
Yazma	Gruplar arası	27	3,927	,000	Adalet-Din, Adalet-Fen, Adalet-Kimya, Adalet-PDR, Arapça-Din, Arapça-Kimya, Arapça-PDR, Beden-Fen, Beden-Din, Beden, Kimya, Biyoloji-Türkçe, Biyoloji-Tarih, Biyoloji-Sosyal, Biyoloji-Edebiyat, Coğrafya-Din, Felsefe-Din, Felsefe-PDR, Fizik-Fen, Fizik-PDR, Görsel Sanatlar-Kimya, İngilizce-Fen, İngilizce-Fen, İngilizce-Türkçe, İngilizce-Tarih, Matematik-Din, Özel Eğitim-Fen, Sınıf-Din, Sınıf-PDR, Sosyal-Kimya, Tarih-Din, Tarih-İngilizce, Tarih-PDR, Edebiyat-Fen, Edebiyat-PDR, Türkçe-Fen, Türkçe-PDR	
	Gruplar içi	565				
	Toplam	592				
Okul Kademesi	EPOÖ	Gruplar arası	3	,887	,447	-
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			
	Okuma	Gruplar arası	3	1,080	,357	-
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			
	Yazma	Gruplar arası	3	1,091	,352	-
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			

N=595

Tablo 6'ya göre katılımcıların EPO düzeylerinin katılımcıların kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Katılımcıların EPOÖ düzeylerinin EPOÖ alt boyutlarına ilişkin olarak bir farklılık yaratmaması ölçeğin genelindeki farklılaşmaya etki etmemiştir. Ancak katılımcıların öğretmenlik branşları EPO düzeylerine ilişkin çeşitli farklılaşmalara neden olmuştur. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin okuma ve yazma alt boyutlarında katılımcıların branş türleri onların okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmasını sağlamıştır. EPOÖ geneli ve yazma boyutunda bu farklılaşma okuma boyutu yeterliklerine göre daha fazla farklılaşmıştır ($p<0.05$). Okuma boyutuna ilişkin olarak branşlar arası yeterlikler nispeten daha az gerçekleşmiştir. Bununla birlikte Tablo 6'da yer alan okul kademesi değişkeninde katılımcıların EPO düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Bu durum EPOÖ ile alt boyutları arasında da aynı biçimde gerçekleşmiştir. Katılımcıların kıdem yılları ve branşları onların EPO düzeylerinde bir farklılaşma yaratmazken branş türleri gruplar içi ve gruplar arasında bazı farklılaşmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Okul kademesi değişkeni incelendiğinde EPOÖ geneli ile okuma ve yazma boyutlarında eğitim programı okuryazarlığı yeterlikleri düzeylerinde bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>0.05$). Tablo 6 verileri genel olarak özetlendiğinde katılımcıların EPO düzeyleri katılımcıların kıdem ve görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşmamakla birlikte katılımcıların branşlarına göre bir farklılaşma ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Eğitim Programı Liderliği Düzeyleri Nasıldır?

Tablo 7. Katılımcıların EPL Düzeyleri

	Maddeler	X	SS	X	SS
Program Liderliği (PL)	Eğitim programları temelinde eğitsel liderliğin davranışsal özelliklerini bilirim.	3,67	,994	3,75	,743
	Eğitim programları aracılığıyla öğrenen liderlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilirim.	3,54	1,02		
	Eğitim programlarını kullanarak mesleki gelişimi destekleyen liderlik özelliklerini geliştirebilirim.	3,79	,903		
	Eğitim programlarının işaret ettiği eğitsel liderliğe ait kurumsal gelişim davranışlarını gösterebilirim.	3,77	,902		
	Eğitim programlarının beklediği eğitsel liderlik tutumlarına sahip liderlik davranışı geliştirebilirim.	3,86	,906		
	Eğitsel liderlik özellikleri bağlamında eğitim programı liderliği sorumluluklarını yerine getirebilirim.	3,90	,881		
	Okul ortamını kurumsal beklentilere göre organize edebilirim.	3,99	,856	3,84	,760
Organizasyonel Liderlik (OL)	Öğrenme-öğretme ortamlarının organizasyonunu sağlayabilirim.	4,07	,853		
	Öğretim süreçlerinin kurumsal organizasyonunu sağlayabilirim.	3,89	,899		
	Öğretmenlerin ders/konu alanları dağılımlarının organizasyon liderliğini yürütebilirim.	3,78	,906		

Öğretimsel Liderlik (ÖL)	Okul ortamında yürütülen ders/konu alanlarının eğitim programlarına uygun bir biçimde yürütülmesinin organizasyonunu sağlayabilirim.	3,80	,982	Ölçme ve Değerlendirme Liderliği (ÖDL)			
	Liderlik vizyonu bağlamında kurumsal liderlik organizasyonunu sağlayabilirim.	3,67	,966				
	Eğitsel organizasyon yapılarına uygun eğitim programı liderlik görevlerini yerine getirebilirim.	3,73	,936				
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında etkin olarak liderlik yapabilirim.	3,79	,977				
	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin eğitim programlarına uygun biçimde yürütülmesinde liderlik edebilirim.	3,65	1,04				
	Eğitim-öğretim süreçlerine kurum bağlamında aktif olarak liderlik yapabilirim.	2,91	1,15				
	Eğitsel organizasyonlarda öğretimsel liderlik yapabilirim.	2,72	,807				
	Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak yeni öğretimsel materyallerin kullanılmasında meslektaşlarıma liderlik edebilirim.	3,56	1,03				
	Öğrenme-öğretme süreçlerinin gelişiminde vizyoner öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilirim.	3,09	,884				
	Öğretimsel gelişim boyutlarında kurumsal yapının gelişimi için liderlik rollerini yerine getirebilirim.	2,96	1,09				
	Öğretimin niteliğini artırmak için eğitim programının vizyonu bağlamında diğer eğitimcilere liderlik edebilirim.	2,85	1,11				
	Eğitim programları hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme süreçlerine liderlik edebilirim.	2,93	1,14				
	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde vizyoner eğitim örgütleri oluşturabilirim.	2,71	1,25				
	Ölçme ve değerlendirme gruplarının organizasyon liderliğini yürütebilirim.	2,92	1,09				
	Öğrenen bireylerin ihtiyaçlarını tespit edebilecek ölçme ve değerlendirme liderliği görevlerini yürütebilirim.	3,05	1,10				
Ölçme ve Değerlendirme Liderliği (ÖDL)	Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yenilikçi yaklaşımlara öncülük eden liderlik davranışları gösterebilirim.	2,92	1,11				
	Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde kullanılabilecek yeni yöntem ve tekniklerinin öğrenilmesinde diğer öğretmenlere liderlik edebilirim.	3,53	1,06				
	Ölçme ve değerlendirme liderliği bağlamında organizasyon gruplarına liderlik edebilirim.	2,54	1,33				
	EPLÖ Genel					3,41	,535

N= 595

Tablo 7'ye göre katılımcıların EPL yeterlik düzeyleri incelendiğinde katılımcıların EPLÖ genel yeterlik düzeyinin 3,41 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dört alt boyuta sahip olan EPLÖ bu genel ortalamanın altında yer alan ÖL Boyutu 3,19 ortalama düzeyindedir. Ayrıca EPLÖ'nün ÖDL Boyutu 2,94 ortalamayla EPLÖ genel ortalamasında kalarak katılımcıların yeterlik düzeyinin en düşük olduğu boyuttur. OL Boyutu katılımcıların en yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu EPLÖ boyutudur ($X=3,84$). PL Boyutu 3,75 ortalama düzeyiyle EPLÖ yeterlikleri içerisinde ikinci sırada yer almaktadır. EPLÖ yeterlikleri içerisinde yer alan "Öğrenme-öğretme ortamlarının organizasyonunu sağlayabilirim." ($X=4,07$) yeterlik maddesi katılımcıların en yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu EPLÖ yeterliğidir. "Okul ortamını kurumsal beklentilere göre organize edebilirim." ($X=3,99$) EPLÖ yeterliği katılımcıların ikinci sıradaki yeterlik düzeyidir. "Eğitsel liderlik özellikleri bağlamında eğitim programı liderliği sorumluluklarını yerine getirebilirim." ($X=3,90$) EPLÖ yeterliği üçüncü sırada yer alan yüksek düzeye sahip yeterlik maddesidir. Bununla birlikte Tablo 7'ye göre EPLÖ yeterlikleri içerisinde "Ölçme ve değerlendirme liderliği bağlamında organizasyon gruplarına liderlik edebilirim." ($X=2,54$) maddesi en düşük yeterlik düzeyine sahiptir. "Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde vizyoner eğitim örgütleri oluşturabilirim." ($X=2,71$) ile "Eğitsel organizasyonlarda öğretimsel liderlik yapabilirim." ($X=2,72$) EPLÖ yeterlikleri ise alt yeterlik düzeyine sahip diğer maddeler olarak göze çarpmaktadır. EPLÖ genel olarak değerlendirildiğinde 11 yeterlik maddesinin ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Ortalamasının altında yer alan yeterlik maddelerinin büyük çoğunluğunun ($n=7$) ÖDL Boyutu içerisinde yer alması dikkat çekmektedir. Ortalamasının altında yer alan 4 madde ise ÖL Boyutu yeterlik maddeleridir. OL ve PL Boyutlarında ortalamasının altında bir madde bulunmamakla birlikte bu iki alt boyut EPLÖ genel ortalamasının oldukça üzerinde değerlere sahiptir. Katılımcıların EPL düzeylerinin cinsiyet, kurum türü ve görev değişkenlerine göre durumları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların EPL Düzeylerinin Cinsiyet, Kurum Türü ve Görev Değişkenlere Göre Durumu

		Değişken	N	Ortalama	ss	t	df	p
Cinsiyet	EPLÖ	Kadın	340	3,3864	,49370	-1,480	593	,008
		Erkek	255	3,4521	,58643	-1,444		
	PL	Kadın	340	3,7127	,66272	-1,556	593	,001
		Erkek	255	3,8085	,83781	-1,506		
	OL	Kadın	340	3,8265	,69664	-,762	593	,018
		Erkek	255	3,8745	,83968	-,742		
	ÖL	Kadın	340	3,1824	,54463	-,478	593	,017
		Erkek	255	3,2055	,62976	-,469		
	ÖDL	Kadın	340	2,9000	,45780	-2,675	593	,009
		Erkek	255	3,0056	,50065	-2,641		
Kurum Türü	EPLÖ	Devlet Okulu	523	3,3926	,53592	-2,705	593	,614
		Özel Okul	72	3,5739	,51184	-2,802		
	PL	Devlet Okulu	523	3,7122	,74820	-3,712	593	,285
		Özel Okul	72	4,0556	,63726	-4,191		
	OL	Devlet Okulu	523	3,8154	,76825	-2,755	593	,399
		Özel Okul	72	4,0774	,66616	-3,069		
	ÖL	Devlet Okulu	523	3,1822	,58532	-1,141	593	,354
		Özel Okul	72	3,2656	,55781	-1,183		
	ÖDL	Devlet Okulu	523	2,9364	,46359	-1,222	593	,001
		Özel Okul	72	3,0099	,57909	-1,033		
Görev	EPLÖ	Öğretmen	472	3,3484	,53628	-6,078	593	,192
		Müdür/ Müd. Yard.	123	3,6686	,45396	-6,699		
	PL	Öğretmen	472	3,6886	,76000	-4,251	593	,048
		Müdür/ Müd. Yard.	123	4,0041	,61902	-4,790		
	OL	Öğretmen	472	3,7585	,77357	-5,709	593	,043
		Müdür/ Müd. Yard.	123	4,1870	,60170	-6,603		
	ÖL	Öğretmen	472	3,1202	,57819	-6,095	593	,070
		Müdür/ Müd. Yard.	123	3,4690	,51248	-6,541		
	ÖDL	Öğretmen	472	2,9074	,47365	-3,820	593	,279
		Müdür/ Müd. Yard.	123	3,0906	,47390	-3,819		

N=595

Tablo 8’de katılımcıların EPL düzeylerinin cinsiyet, kurum türü ve görev değişkenlere göre durumları verilmektedir. Tabloda yer alan cinsiyet değişkeni için kadınların ölçeğin geneli ve alt boyutları için erkeklerden daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Özellikle ÖL ve ÖDL boyutlarında EPL yeterlikleri hem ortalamanın hem de erkek katılımcıların puanlarında düşüktür. Bu durum cinsiyet değişkeninin EPL yeterliklerinde katılımcılar arasında farklılaşma yarattığına yönelik yorum getirebilir. Kurum türü değişkeninde ise özel eğitim kurumlarında görev yapanların EPL yeterlikleri ve EPLÖ alt boyutları yeterlikleri ortalamaları devlet okulunda görev yapanlardan daha yüksek gerçekleşmiştir. Katılımcıların yaptıkları görev dikkate alındığında müdür/müdür yardımcısı olarak görev yapan katılımcıların EPL yeterlikleri EPLÖ geneli ve alt boyutlarında öğretmen olarak görev yapan katılımcılardan yüksek yeterlikte gerçekleşmiştir. En düşük yeterlik düzeyi öğretmen olarak görev yapan katılımcıların ÖDL (X=2,90) boyutuna ilişkin yeterlik düzeyleridir. Katılımcıların EPL düzeylerinin kıdem, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre durumları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların EPL Düzeylerinin Kıdem, Branş ve Okul Kademesi Değişkenlere Göre Durumu

		sd	F	p	Farklılık Grupları	
Kıdem	EPLÖ	Gruplar arası	4	3,065	,016	B-A, D-A, E-A
		Gruplar içi	590			
		Toplam	594			
	PL	Gruplar arası	4	4,263	,002	B-A, D-A, D-C, E-A, E-D
		Gruplar içi	590			
		Toplam	594			
	OL	Gruplar arası	4	2,795	,026	B-A, D-A, E-A
		Gruplar içi	590			

Branş	ÖL	Toplam	594			
		Gruplar arası	4			-
		Gruplar içi	590	1,346	,251	
		Toplam	594			
	ÖDL	Gruplar arası	4			-
		Gruplar içi	590	1,587	,176	
		Toplam	594			
	EPLÖ	Gruplar arası	27	3,477	,000	Adalet-Biyoloji, Adalet- Din, Adalet-Fen, Adalet-Kimya, Adalet-Fizik, Adalet-PDR, Adalet-Türkçe, Adalet-Edebiyat, Arapça-PDR, Beden-Din, Beden-Kimya, Beden-PDR, Beden-Edebiyat, Beden-Türkçe, Felsefe-Din, Felsefe-PDR, Fen-PDR, İngilizce-Din, İngilizce-PDR, İngilizce-Türkçe, Matematik-Din, Matematik-Özel Eğitim, Sınıf-Din, Sınıf-PDR, Sosyal-Kimya, Sosyal-Edebiyat, Sosyal-Türkçe, Tarih-Din, Tarih-PDR.
		Gruplar içi	565			
		Toplam	592			
	PL	Gruplar arası	27	3,066	,000	Adalet-Coğrafya, Adalet- Din, Adalet-PDR, Adalet-Türkçe, Arapça-PDR, Beden-Din, Beden-Kimya, Beden-PDR, Beden-Türkçe, Felsefe-Din, Felsefe-PDR, Fen-PDR, Fizik-PDR, Görsel Sanatlar-PDR, İngilizce-Din, İngilizce-Okul Öncesi, İngilizce-Özel Eğitim, İngilizce-PDR, İngilizce-Türkçe, Matematik-Özel Eğitim, Sınıf-Din, Sınıf-PDR, Sınıf-Türkçe, Sosyal-Kimya, Sosyal-PDR, Sosyal-Türkçe, Tarih-PDR, Edebiyat-Özel Eğitim.
		Gruplar içi	565			
		Toplam	592			
	OL	Gruplar arası	27	3,424	,000	Adalet- Din, Adalet-Fizik, Adalet-Özel Eğitim, Adalet-PDR, Adalet-Edebiyat, Adalet-Türkçe, Arapça-Din, Arapça-Fizik, Arapça-Edebiyat, Arapça-Türkçe, Beden-Fen, Beden-Fizik, Beden-Kimya, Beden-Edebiyat, Beden-Türkçe, Felsefe-Coğrafya, Felsefe-PDR, Fen-Din, İngilizce-Din, İngilizce-PDR, İngilizce-Edebiyat, Kimya-PDR, Kimya-Matematik, Sınıf-Özel Eğitim, Sınıf-PDR, Sınıf-Türkçe, Sosyal-Türkçe, Tarih-PDR, Tarih-Türkçe, Tarih-Edebiyat.
		Gruplar içi	565			
		Toplam	592			
	ÖL	Gruplar arası	27	3,005	,000	Adalet-Bilişim Teknolojileri, Adalet-Biyoloji, Adalet-Din, Adalet-Fizik, Adalet-İngilizce, Adalet-Edebiyat-Adalet-Türkçe, Arapça-Bilişim Teknolojileri, Arapça-El Sanatları, Arapça-Özel Eğitim, Arapça-PDR, Beden-Din, Beden-Özel Eğitim, Felsefe-Din, Felsefe-PDR, Fen-PDR, Matematik-Özel Eğitim, Sınıf-Edebiyat, Sosyal-Özel Eğitim, Sosyal-PDR.
		Gruplar içi	565			
		Toplam	592			
	ÖDL	Gruplar arası	27	2,641	,000	Adalet-Coğrafya, Adalet-Fen, Adalet-Görsel Sanatlar, Adalet-Özel Eğitim, Arapça-Görsel Sanatlar, Beden-Görsel Sanatlar, Felsefe-PDR, Fen-Özel Eğitim, Fizik-Özel Eğitim, Fizik-PDR, Görsel Sanatlar-PDR, İngilizce-Türkçe, Matematik-Din, Sınıf-Fen, Sınıf-PDR, Sınıf-Türkçe, Sosyal-Coğrafya, Sosyal-Kimya, Sosyal-Edebiyat, Tarih-Din, Tarih-Özel Eğitim.
		Gruplar içi	565			
		Toplam	592			
Okul Kademesi	EPLÖ	Gruplar arası	3	1,721	,162	2-3,
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			
	PL	Gruplar arası	3	3,479	,016	2-3, 4-3
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			
	OL	Gruplar arası	3	1,594	,190	-
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			
	ÖL	Gruplar arası	3	2,693	,045	1-3, 1-4
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			
	ÖDL	Gruplar arası	3	1,155	,326	-
		Gruplar içi	589			
		Toplam	592			

N=595;

A=0-5 yıl, B=6-10 yıl, C=11-15 yıl, D=16-20 yıl, E=21 yıl ve üzeri (Kıdem değişkenleri)

1=Anaokulu, 2=İlkokul, 3=Ortaokul, 4=Lise (Okul kademesi değişkenleri)

Tablo 9'a göre katılımcıların EPL düzeylerinin katılımcıların kıdem yıllarına göre bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir ($p<0.05$). EPLÖ genel yeterlik incelendiğinde katılımcıların kıdem değişkenleri B-A, D-A ve E-A arasında gerçekleşmiştir. Bir başka ifadeyle kıdem yılı fazla olan gruplarla kıdem yılı daha az olan katılımcı grupları arasında EPL yeterlik düzeyleri farklılaşmıştır

($p<0.05$). EPLÖ alt boyutlarında en fazla farklılaşmanın yaşandığı boyut PL boyutudur. PL boyutundaki farklılaşma B-A, D-A, D-C, E-A, E-D arasında gerçekleşmiştir ($p<0.05$). EPLÖ yeterliklerine ilişkin olarak kıdem değişkenine göre diğer bir farklılaşma OL boyutunda yer almaktadır. OL boyutunda B-A, D-A, E-A arasında farklılaşma tespit edilmiştir ($p<0.05$). Kıdem değişkeni EPLÖ alt boyutlarında ÖL ve ÖDL boyutlarında bir farklılaşma oluşturmamıştır ($p>0.05$). Ayrıca katılımcıların EPL düzeylerinin katılımcıların görev yaptıkları branş değişkenine göre EPLÖ ve alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmektedir ($p<0.05$). Meydana gelen bu farklılıkların EPLÖ ile alt boyutlarda nispeten benzer gruplar arasında gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların EPL düzeylerinin katılımcıların görev yaptığı okul kademesi değişkenine göre ölçek genelinde ve ölçeğin bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılık EPLÖ genelinde 2 ve 3 arasında gerçekleşmiştir ($p<0.05$). PL boyutunda 2-3 ile 4-3, ÖL boyutunda 1-3 ile 1-4 arasında EPL yeterlik düzeyleri farklılaşmıştır ($p<0.05$). Ancak EPLÖ alt boyutlarından OL ve ÖDL boyutlarında bir farklılaşma gerçekleşmemiştir ($p<0.05$).

EPO İle EPL Arasında Bir İlişki Var Mıdır?

Tablo 10. EPOÖ ve EPLÖ Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	X	SS
1. Program Liderliği (PL)	1	,739**	,668**	,429**	,229**	,521**	3,75	,743
2. Organizasyonel Liderlik (OL)		1	,785**	,434**	,247**	,565**	3,84	,760
3. Öğretimsel Liderlik (ÖL)			1	,440**	,183**	,450**	3,19	,582
4. Ölçme ve Değerlendirme Liderliği (ÖDL)				1	,221**	,252**	2,94	,378
5. Okuma					1	,407**	3,52	,378
6. Yazma						1	3,74	,520

N=595, $p<0.05$ **

Tablo 10 incelendiğinde öncelikli olarak EPLÖ alt boyutları incelendiğinde; PL ile OL boyutu arasında yüksek bir ilişki ($r=.739$), PL ile ÖL arasında yüksek bir ilişki ($r=.668$), PL ile ÖDL arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.429$) bulunmaktadır. EPOÖ alt boyutlarında ise okuma ile yazma boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.407$) tespit edilmiştir. Bununla birlikte EPOÖ ile EPLÖ alt boyutları arasında bazı ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. PL ile okuma arasında zayıf bir ilişki ($r=.229$), PL ile yazma arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.521$) ortaya çıkmıştır. OL ile okuma arasında zayıf bir ilişki ($r=.247$), OL ile Yazma arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.565$) ortaya çıkmıştır. ÖL ile okuma arasında zayıf bir ilişki ($r=.247$), OL ile Yazma arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.450$) ortaya çıkmıştır. ÖDL ile okuma arasında zayıf bir ilişki ($r=.221$), OL ile yazma arasında zayıf düzeyde bir ilişki ($r=.252$) ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte EPLÖ ile EPOÖ arasındaki ilişki için ölçeklerin tamamına ilişkin korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. EPOÖ ve EPLÖ İlişkin Korelasyon Analizi

Ölçekler	1	2	X	SS
1. Eğitim Programı Okuryazarlığı (EPOÖ)	1	,507**	3,63	,375
2. Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (EPLÖ)		1	3,41	,536

N=595, $p<0.05$ **

Tablo 11’e göre EPOÖ ile EPLÖ arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.252$) olduğu görülmektedir. EPOÖ ile EPLÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler de birlikte düşünüldüğünde bu iki öğretmen yeterliği arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Katılımcıların EPO ve EPL Konusundaki Görüşleri Nelerdir?

Bir Hedef Davranışı Analiz Ederken Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 12. Öğretmenlerin Hedef Davranışı Analiz Ederken Karşılaştıkları Sorunlar

Kategori	Alt Kategori	Kod Örneği	f	%
Bilgi	Hedef davranışı anlama	...hedefleri incelediğimde çoğu zaman hedefi anlamakta güçlük yaşıyorum. Ö17	20	23,52

	Hedef türünü anlama	<i>Hedef davranışların türüne ilişkin zaman zaman çelişkiye düşmekteyim. Ö4</i>	17	20,00
	Hedef türünü ayırt etme	<i>Eğitim davranışlarını analiz etmek istesem davranış alanını tam olarak açıklayamıyorum. Ö61</i>	9	10,58
Beceri	Hedefe uygun içerik seçme	<i>Hedefi geliştirmek için yeni bir içerik seçmek bana zor geliyor. Uygun olmayacağını düşünüyorum. Ö43</i>	22	25,88
	Hedefe uygun davranış gösterme	<i>Öğrenciye kazandıracağım hedefin davranış boyutunu yaşamakta zorlanıyorum. Deneyim boyutunda ikilemde kalıyorum. Ö24</i>	18	21,17
	Hedef davranışı uyarılama	<i>Hedef davranış öğrencilerim için zor geldiğinde bunu nasıl kolaylaştırmam gerektiğini bilmiyorum. Ö77</i>	6	7,05
	Hedefe uygun planlama yapma	<i>Ders planı yaparken hedef davranıştan uzaklaşabiliyorum. Ö37</i>	2	2,35
Tutum	Hedefe değer verme	<i>Yani programdaki bu hedef davranışın gerekli olduğunu biliyorum. Ama bazen bana çok önemliymiş gibi gelmiyor! Ö81</i>	19	22,35
	Hedefe bağlılık gösterme	<i>Hedefin kesin gerçekleştirilmesi beni öğretirken şartlanmışlık duygusuna itiyor. Bu yüzden hedefi bazen ihmal ederek öğretim yapma isteği duyuyorum. Ö51</i>	10	11,76

Öğretmenlerin hedef davranışı analiz ederken karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin Tablo 12’de üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “bilgi” kategorisinde “hedef davranışı anlama” alt kategorisi (%23,52) ilk sırada yer alırken “hedef türünü anlama” (%20,00) ve “hedef türünü ayırt etme” (%10,58) alt kategorileri bu kategoride yer almaktadır. “Beceri” kategorisinde “hedefe uygun içerik seçme” (%25,88) alt kategorisi hedef davranışı analiz etme sürecinde katılımcılarca en fazla karşılaşılan sorun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “hedefe uygun davranış gösterme” (%21,17), “hedef davranışı uyarılama” (%7,05) ve “hedefe uygun planlama yapma” (%2,35) alt kategorileri “beceri” kategorisinde öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları meydana getirmektedir. Öğretmenlerin hedef davranışı analiz ederken karşılaşılan sorunların “tutum” kategorisinde “hedefe değer verme” (%22,35) ile “hedefe bağlılık gösterme” (%17,76) biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Eğitsel İçerik Seçiminde veya Tasarımında Karşılaşılan Güçlükler

Tablo 13. Öğretmenlerin Eğitsel İçerik Seçiminde veya Tasarımında Karşılaşılan Güçlükler

Kategori	Alt Kategori	Kod Örneği	f	%
Bilgi	İçeriği hedeflerle ilişkilendirme	<i>Tamam hedefi anlamlandıırıyorum ama içeriği onunla ilişkili kuramıyorum. Bazen anlamsız olduğunu düşünüyorum. Ö60</i>	11	12,94
	Doğru içerik seçme	<i>Kitaptaki metinleri beğenmediğimde başka okuma parçası seçiyorum. Ama onun da doğru metin olduğuna tam olarak bilemiyorum. Ö19</i>	9	10,58
	İçeriğin eksikliklerini belirleme	<i>İçeriği eksik mi değil mi diye incelemek zorluyor beni. Sonuçta bir kitap bize verilmiş. Doğrudur galiba! Ö3</i>	4	4,70
Beceri	İçeriği hedeflere göre tasarlama	<i>Bir ders kaynağı gerektiğinde bu ihtiyacı karşılamak için içerik tasarımı yapabiliyorum. Ancak bunun hedefle tam olarak uyum sağladığımı söyleyemem! Ö52</i>	17	20,00
	İçeriği zenginleştirme	<i>Öğrenci okuduğundan anlamadığında çaresiz kalıyorum. Yeni bir şeyler yapamam gerekiyor. Ne yapmalıyım? Ö38</i>	11	12,94
	İçeriğin eksiklerini tamamlama	<i>Bir konu öğretirken kitabın bir noktada tıkanıp oluyorum. Ya da yeni bir şeyle tamamlamak gerekiyor. Bu noktada hemen çare bulamıyorum. Ö84</i>	11	12,94
	Uygun içerik yazma	<i>Bazı etkinliklerde öğrencinin de benim de yeni bir şeyler oluşturmamız gerekiyor. Bu bazen içerik ya da bir soru oluyor. Ama zorluklar yaşıyoruz. Ö11</i>	10	11,76
	İçeriği gerekli biçimde uyarılama	<i>Benim öğrencilerin hızlı öğreniyorlar. Etkinlik çabuk bitiyor. O anda yeni bir etkinlik uyarlamam gerekiyor. Açıkçası oldukça zor bir iş yükü bu! Zaman istiyor. Ö2</i>	3	3,52
Tutum	İçeriği önemli görme	<i>...ders kaynaklarının olması güzel ama içerik boyutunda öğretmenin tasarımları daha önemli olabilir. Ö28</i>	10	11,76

Öğretmenlerin eğitsel içerik seçiminde veya tasarımında karşılaştığı durumlara ilişkin görüşlerinin Tablo 13’te üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden “bilgi” kategorisinde “içeriği hedeflerle ilişkilendirme” alt kategorisi (%12,94) ilk sırada yer alırken “doğru içerik seçme” (%10,58) ve “içeriğin eksikliklerini belirleme” (%4,70) alt kategorileri bu kategoride yer almaktadır. “Beceri” kategorisinde “içeriği

hedeflere göre tasarlama" (%20,00) alt kategorisi hedef davranışı analiz etme sürecinde katılımcılarca en fazla karşılaşılan sorun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "içeriği zenginleştirme" (%12,94), "içeriğin eksiklerini tamamlama" (%12,94), "uygun içerik yazma" (%11,76), ve "içeriği gerekli biçimde uyarılama" (%3,52) alt kategorileri "beceri" kategorisinde öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları meydana getirmektedir. Öğretmenlerin eğitsel içerik seçiminde veya tasarımında karşılaştığı durumlara "tutum" kategorisinde "içeriği önemli görme" (%11,76) biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Eğitim Programı Lideri Olarak Eğitsel Organizasyonlarla Çalışırken Karşılaşılan Güçlükler

Tablo 14. Öğretmenlerin EPL Olarak Eğitsel Organizasyonlarla Çalışırken Karşılaşılan Güçlükler

Kategori	Alt Kategori	Kod Örneği	f	%
Bilgi	Organizasyonun beklentilerini anlama	İçinde görev yaptığım kurumları genellikle tam olarak anlayamadım. Farklı yöneticiler ya da farklı çalışanlar kurumun ne beklediğini bana açıklayamadılar. Ö29	10	11,76
	Organizasyonun işleyiş biçiminin farkına varma	Aslında bu görev yaptığımız yerlerde sürekli olarak müdür ya da öğretmen değiştiğinden kime göre hareket edeceğimizi bilemiyorum. Ö77	9	10,58
Beceri	Kurumsal liderlik organizasyonunu sağlama	Söyle bir düşündüğümde görev arkadaşlarımı bir araya getirmek oldukça zor ki onlara yöneticilik yapma daha da zor görünüyor. Zaten herkes kendi bildiğini okuyor. Ö13	9	10,58
	Eğitim programı liderlik görevlerini yerine getirme	Eğitim programını dersim için aktif kullanıyorum ama diğer çalışma arkadaşlarıma bu konuda faydalı olabileceğimi çok düşünmüyorum. Zümre toplantılarında bile zor ortak karar alıyoruz. Ö5	7	8,23
	Organizasyonla birlikte hareket etme	Sürekli olarak bir grupla hareket etmek kolay bir iş değil. Meslek hayatım boyunca gözlemediğim bağımsız hareket etmeyi alışkanlık haline getirmişim. Ö83	7	8,23
Tutum	Organizasyonun değerlerine katılma	Kurumların bir değer yapısı var. Şansıma çalıştığım yerlerde bu değerler beni hiç kapsamadı. Belki de şanssızlığım! Ö34	6	7,05

Öğretmenlerin EPL olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin Tablo 14'te üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden "bilgi" kategorisinde "organizasyonun beklentilerini anlama" alt kategorisi (%11,76) ile "organizasyonun işleyiş biçiminin farkına varma" (%10,58) alt kategorileri bu kategoride yer almaktadır. "Beceri" kategorisinde "kurumsal liderlik organizasyonunu sağlama" (%10,58) alt kategorisi EPL olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken öğretmenlerin en fazla karşılaşılan sorun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "eğitim programı liderlik görevlerini yerine getirme" (%8,23) ile "organizasyonla birlikte hareket etme" (%8,23) alt kategorileri "beceri" kategorisinde öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları meydana getirmektedir. Öğretmenlerin EPL olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken karşılaştığı durumlara ilişkin olarak "tutum" kategorisinde "organizasyonun değerlerine katılma" (%7,05) alt kategorisi biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Eğitsel Organizasyonların Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar

Tablo 15. Öğretmenlerin Eğitsel Organizasyonların Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar

Kategori	Alt Kategori	Kod Örneği	f	%
Beceri	Liderlik görevlerini yürütme	Ölçme ve değerlendirme konusunda bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak bir gruba liderlik yapamam. Ö59	17	20,00
	Eğitim örgütleri oluşturma	Sınıfta öğrencilerimle yaptığım yenilikçi diyeceğim bazı değerlendirme yöntemleri kullanıyorum. Bunu diğer öğretmenlerle paylaşmak isterim. Yalnız bu kadar uzman bir çalışma ortamı hazırlayabileceğimi düşünmüyorum. Ö9	12	14,11
	Liderlik davranışlarını gösterme	Lider olduğumu düşünemem. Çünkü lider yönetici bir davranışla ölçme ve değerlendirme nasıl yapılırsa ben bunu bilmiyorum! Ö71	10	11,76
	Organizasyon gruplarına liderlik etme	Küçük bir grupla çalışabilirim. Liderlik etmek ayrı bir beceri ister. Bunda iddialı olamam. Ölçme başlı başına bir uzmanlık işidir. Ö42	9	10,58
Tutum	Organizasyona ait olma	Ölçme ve değerlendirme boyuta sınıfa ilişkin olduğundan bağımsız çalışırım. Ö18	11	12,94

Organizasyon başarısına saygı duyma	Ölçme ve değerlendirmede organizasyonun başarısından çok öğretmenin başarısı etkilidir. Öğretmen doğru çalışıyorsa zaten başarı öncelikli olarak ona aittir. Ö24	8	9,41
-------------------------------------	--	---	------

Öğretmenlerin eğitsel organizasyonların ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştığı durumlara ilişkin görüşlerinin Tablo 15'te iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Kategoriler içerisinde "bilgi" kategorisinin oluşmadığı gözlemlenmiştir. Bu kategorilerden "beceri" kategorisinde "liderlik görevlerini yürütme" alt kategorisi (%20,00), "eğitim örgütleri oluşturma" (%14,11), "liderlik davranışlarını gösterme" (%11,76) ile "organizasyon gruplarına liderlik etme" (%10,58) alt kategorileri bu kategoride yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitsel organizasyonların ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştığı durumlara ilişkin olarak "tutum" kategorisinde "organizasyona ait olma" (%12,94) ile "organizasyon başarısına saygı duyma" (%9,41) alt kategorisi biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada nicel ve nitel boyutta elde edilen bulgular öğretmenlerin EPO ile EPL yeterliklerinin açıcı bir şekilde analiz edilmesini sağlamıştır. Öğretmenlerin EPO yeterlikleri okuma ve yazma boyutunda farklı düzeyde gerçekleşmiştir. Özellikle EPO yeterliklerinin yazma boyutu yeterlikleri okuma boyutuna göre daha yüksek bir yeterlik seviyesine sahiptir. Bu sonucu destekleyen farklı iki önemli bilimsel çalışmada Yıldız (2019) ile Mansuroğlu (2019) yazma boyutu EPO yeterliklerini okuma boyutuna göre daha yüksek bulmuşlardır. Ancak araştırmamızda öğretmenlerin EPO yeterliklerinin genel itibarıyla yüksek bir yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç literatüre daha önce geçmiş olan bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Çetinkaya & Tabak, 2019; Güneş Şinego & Çakmak, 2021; Boncuk, 2021; Sarıca, 2021; Aydın & Kurt, 2022).

Araştırmaya katılan farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin EPO yeterlikleri içerisinde eğitim programında sunulan hedef davranışların hangi alana ilişkin olduğunu tespit etmede düşük düzeyde bir yeterlik gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Ustabulut (2021) tarafından Türkçe öğretmenleri ile yapılan çalışmaya göre farklılaşmaktadır. Çünkü Ustabulut (2021) bu araştırmada katılımcıları hedef boyutunda EPO yeterlikleri düzeyleri bakımından oldukça yeterli bulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin hedefe uygun içerik seçebilmede sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak EPO yazma boyutunda hedefe uygun davranış yazabilme yeterliğinin yüksek olması okuma ve yazma boyutunda öğretmenlerin farklı yeterlik düzeyine sahip olmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin hedef davranışların analizinde bazı mesleki beceriler konusunda sınırlılıklara sahip olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin programlamaya ilişkin en temel boyutu eğitim hedefleri olduğu düşünüldüğünde (Grajcevcı & Shala, 2016; Stoyanova & Yovkov, 2016; Msaedeh, 2019) eğitim hedeflerinin doğru analiz edilmesi ve doğru anlaşılması mesleki başarı açısından büyük önem taşımaktadır.

EPO yazma boyutunda öğretmenlerin daha iyi bir yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EPO yazma boyutunda hedef bileşeni ile ilgili olarak tespit edilen yeterlik düzeyine ilişkin bulgunun Ustabulut (2021)'ün çalışmasıyla bu noktada paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu duruma katkı sağlayan yeterliklerin yatay hedefler yazabilme, yeni içerik yazabilme, içeriği zenginleştirebilme ve uygun soru yazabilme yeterlikleri olduğu tespit edilmiştir. Okuma boyutunda öne çıkan öğretmenlik yeterlikleri içeriğin gerçekleştirme süresini kontrol edebilme, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililik düzeylerini tespit edebilme ile ölçme-değerlendirme araçlarını okuyabilme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okuma yeterlikleri boyutunda öğretmenlerin içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin daha yüksek düzeyde yeterliklere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim programları hakkında daha fazla yeterli bilgiye sahip olmaları ve kendilerini bu konuda geliştirmeleri EPO yeterliklerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Güneş Şinego & Çakmak, 2021).

EPO cinsiyet değişkeni için kadınların ölçeğin geneli ve alt boyutları için erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Kadınların yazma boyutunda hem erkeklerden hem de ölçeğin genelinden daha yüksek bir yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında EPO yeterliklerinin kadınlar lehinde olduğu söylenebilir. Erdem ve Eğmir (2018) araştırmalarındaki yazma

boyutundaki yeterliklerin kadınlarda yüksek olması nispeten araştırmanızı destekleyen sonuçlar arasındadır. Ancak bu sonucun aksine EPO yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar ve literatüre geçen bir dizi araştırmayla zıtlıklar ortaya koymaktadır (Arslan & Gürlen, 2019; Gülpek, 2020; Güneş Şinego & Çakmak, 2021; Boncuk, 2021; Sarıca, 2021; Atlı ve diğerleri, 2021; Aydın & Kurt, 2022). Ustabulut (2021) araştırmasında EPO yeterlikleri içerisinde özellikle ölçme ve değerlendirme bileşenine ilişkin olarak erkekleri daha yeterli bulması cinsiyet değişkeni açısından literatürde farklı çalışmaların da olduğunu göstermektedir.

Kurum türü değişkeni incelendiğinde özel okulda görev yapan katılımcıların EPO yeterliklerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında yaptığı görevlere ilişkin olarak öğretmen ya da yönetici olma değişkeninde EPO yeterliklerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Erdamar ve Akpunar (2021) araştırmalarında okul yöneticilerinin perspektifinden sınıf öğretmenlerinin EPO yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucunu ulaşımlardır. Bu durumun yapılan bu araştırma ile ters düştüğü söylenebilir. Kurumlarında öğretmen ya da müdür/müdür yardımcısı olarak görev yapanların EPO alt boyutlarından yazma boyutuna ilişkin yeterliklerinin okuma boyutuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak EPO düzeylerinin katılımcıların kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kıdeme ilişkin olarak EPO yeterliklerinde farklılaşmanın olmaması sonucu Sarıca (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Güneş Şinego ve Çakmak (2021) yaptıkları çalışmada kıdem değişkenine bakarak EPO yeterlikleri arasında bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum EPO yeterliklerinin zamanla gelişen bir özellik göstermediği biçimde yorumlanacağından bu yeterliğin gelişimi için ek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte katılımcıların öğretmenlik branşları EPO düzeylerine ilişkin çeşitli farklılaşmalara neden olmuştur. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin okuma ve yazma alt boyutlarında katılımcıların branş türleri onların okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmasını sağlamıştır. Araştırmadaki bu durum literatürde öğretmenlik branşına göre bir farklılaşma tespit edilmeyen bazı bilimsel araştırmalarla ayrılmaktadır (Güneş Şinego & Çakmak, 2021). EPO yeterliklerine ilişkin olarak görev yapılan okul kademesi değişkeni incelendiğinde EPOÖ geneli ile okuma ve yazma boyutlarında eğitim programı okuryazarlığı yeterlikleri düzeylerinde bir farklılaşma tespit edilememiştir.

EPLÖ kullanılarak araştırmaya katılan öğretmenlerin EPL yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin EPL yeterlik düzeylerinin genel itibarıyla yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. EPL yeterlikleri arasında ÖDL diğer yeterlik düzeylerine göre düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Organizasyonel liderlik boyutu katılımcıların en yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu EPLÖ boyutudur. Program liderliği, EPLÖ yeterlikleri içerisinde ikinci sırada yer almaktadır. Öğretimsel liderlik ise EPL yeterliklerinin genel ortalama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EPL yeterlikleri incelendiğinde “öğrenme-öğretme ortamlarının organizasyonunu sağlayabilme, okul ortamını kurumsal beklentilere göre organize edebilme ile eğitsel liderlik özellikleri bağlamında eğitim programı liderliği sorumluluklarını yerine getirebilme” yeterlikleri üst düzey yeterlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu yeterlikler bağlamında kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durum Lee ve Dimmock (1999) tarafından EPL kavramı açıklamak için kullanılan organizasyon ve sorumluluk özellikleriyle bağdaşmaktadır. Ancak EPL yeterlikleri içerisinde yer alan “ölçme ve değerlendirme liderliği bağlamında organizasyon gruplarına liderlik edebilme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde vizyoner eğitim örgütleri oluşturabilme ile eğitsel organizasyonlarda öğretimsel liderlik yapabilme” yeterlikleri EPL yeterlikleri ortalamasının altında bir yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu konuda diğer önemli bir nokta ise ortalamanın altında yer alan yeterlik maddelerinin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme ile yeterlikleri içeren ölçme ve değerlendirme liderliği (ÖDL) boyutu içerisinde yer almasıdır. Bu noktada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili bazı mesleki beceriler açısından kendilerini gördükleri biçimde yorumlanabilir. Araştırmada geline bu nokta Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sorunlar yaşadığına ilişkin sonuçla benzerlik göstermektedir. EPL yeterlikleri içerisinde öğretmenlerin sınırlıklar yaşadığı bir diğer boyut öğretimsel liderlik (ÖL) boyutudur. Araştırmanın ÖL yeterliği bağlamındaki sonucu

Kurt (2020) tarafından yapılan araştırmada farklı okul türleri ve görev yapılan okul kademelerine göre değişen ÖL yeterliklerinin farklılaşması durumuyla açıklanabilir. EPL geneli itibarıyla öğretmenlerin ÖL ile ÖDL yeterlikleri bakımından bazı mesleki beceri sorunları yaşadığı söylenebilir.

EPL yeterliklerinin cinsiyet değişkeni için kadınların ölçeğin geneli ve alt boyutları için erkeklerden daha düşük ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ÖL ve ÖDL boyutlarında EPL yeterlikleri hem ortalamaların hem de erkek katılımcıların puanlarında düşüktür. Bu durum cinsiyet değişkeninin EPL yeterliklerinde katılımcılar arasında farklılaşma yarattığına yönelik yorum getirebilir. Ancak EPO için cinsiyet faktörünün önemli bir değişken rolü olmamasının EPL ile EPO yeterlikleri arasında bir farklılaşma yarattığı söylenebilir. Kurum türü değişkeninde ise özel eğitim kurumlarında görev yapanların EPL yeterlikleri ve EPLÖ alt boyutları yeterlikleri ortalamaları devlet okulunda görev yapanlardan daha yüksek gerçekleşmiştir. Katılımcıların yaptıkları görev dikkate alındığında müdür/müdür yardımcısı olarak görev yapan katılımcıların EPL yeterlikleri EPLÖ geneli ve alt boyutlarında öğretmen olarak görev yapan katılımcılardan yüksek yeterlikte gerçekleşmiştir. EPL yeterlikleri katılımcıların EPL düzeylerinin katılımcıların kıdem yıllarına göre bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle kıdem yılı fazla olan gruplarla kıdem yılı daha az olan katılımcı grupları arasında EPL yeterlik düzeyleri farklılaşmıştır. Bu durum EPO yeterliklerinden farklı olarak EPL yeterliklerinin zamanla artabileceği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca EPL düzeylerinin katılımcıların görev yaptıkları branş değişkenine göre EPLÖ ve alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. EPO ile EPL yeterlikleri arasında bazı ilişkiler tespit edilmiştir. EPLÖ alt boyutları incelendiğinde; PL ile OL boyutu arasında yüksek bir ilişki, PL ile ÖL arasında yüksek bir ilişki, PL ile ÖDL arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. EPOÖ alt boyutlarında ise okuma ile yazma boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. EPOÖ ile EPLÖ alt boyutları arasında bazı ilişkilerin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Program liderliği ile okuma arasında zayıf bir ilişki, program liderliği ile yazma arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Organizasyonel liderlik ile okuma arasında zayıf bir ilişki, organizasyonel liderlik ile yazma arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlik ile okuma arasında zayıf bir ilişki, organizasyonel liderlik ile yazma arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirme liderliği ile okuma arasında zayıf bir ilişki, organizasyonel liderlik ile yazma arasında zayıf düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte korelasyon analizi EPOÖ ile EPLÖ arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. EPOÖ ile EPLÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler de birlikte düşünüldüğünde bu iki öğretmen yeterliği arasında bir ilişkinin olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel bulgulardan hareketle oluşturulan yarı-yapılandırılmış sorulara ilişkin öğretmen görüşleri incelenerek nicel veriler ile elde edilen bulgular nitel veriler yardımıyla da açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin hedef davranışı analiz ederken karşılaştığı sorunlara ilişkin olarak bilgi kategorisinde “hedef davranışı anlama”, “hedef türünü anlama” ile “hedef türünü ayırt etme” yeterliklerinin katılımcılarla bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri kategorisinde “hedefe uygun içerik seçme”, “hedefe uygun davranış gösterme” “hedef davranışı uyarılama” ve “hedefe uygun planlama yapma” öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları meydana getirmektedir. Tutum kategorisinde “hedefe değer verme” ile “hedefe bağlılık gösterme” yeterliklerinin öğretmenlerce birer sorun kaynağı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitsel içerik seçiminde veya tasarımında karşılaştığı sorunlara ilişkin olarak bilgi kategorisinde “içeriği hedeflerle ilişkilendirme”, “doğru içerik seçme” ve “içeriğin eksikliklerini belirleme” alt kategorileri bu kategoride yer almaktadır. Beceri kategorisinde “içeriği hedeflere göre tasarılama”, “içeriği zenginleştirme”, “içeriğin eksiklerini tamamlama”, “uygun içerik yazma” ve “içeriği gerekli biçimde uyarılama” alt kategorileri “beceri” kategorisinde öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları meydana getirmektedir. Öğretmenlerin eğitsel içerik seçiminde veya tasarımında karşılaştığı tutum kategorisinde “içeriği önemli görme” biçiminde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin EPL olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken karşılaştığı durumlara ilişkin bilgi kategorisinde “organizasyonun beklentilerini anlama” ile “organizasyonun işleyiş biçiminin farkına varma” alt kategorilerdendir. “Beceri” kategorisinde “kurumsal liderlik organizasyonunu sağlama” alt kategorisi EPL

olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken öğretmenlerin en fazla karşılaşılan sorun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “eğitim programı liderlik görevlerini yerine getirme” ile “organizasyonla birlikte hareket etme” alt kategorileri beceri kategorisinde öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları meydana getirmektedir. Öğretmenlerin EPL olarak eğitsel organizasyonlarla çalışırken karşılaştığı durumlara ilişkin olarak tutum kategorisinde “organizasyonun değerlerine katılma” alt kategorisi biçiminde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitsel organizasyonların ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştığı durumlara ilişkin “beceri” kategorisinde “liderlik görevlerini yürütme” alt kategorisi “eğitim örgütleri oluşturma”, “liderlik davranışlarını gösterme” ile “organizasyon gruplarına liderlik etme” alt kategorileri bu kategoride yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitsel organizasyonların ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştığı durumlara ilişkin olarak “tutum” kategorisinde “organizasyona ait olma” ile “organizasyon başarısına saygı duyma” alt kategorisi biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında;

- EPO ve EPL yeterliklerinin geliştirilmesi için meslek öncesi eğitimde bu yeterlik türlerini kapsayan ders ya da seçmeli ders sayılarının artırılması gerekebilir. Ya da var olan derslerin ders içerikleri bu konular bağlamında tekrar güncellenebilir.
- EPO yeterliklerinin geliştirilmesinde ikinci bir yol haritası nitelikli hizmet içi eğitimlerin düzenlemesidir. Bu sayede mevcutta görev yapan öğretmenlerin EPO ve EPL yeterlikleri artırılabilir.
- Özellikle EPO yeterliklerinden hedefe ilişkin EPL yeterliklerinden öğretimsel liderlik ile ölçme ve değerlendir yeterliklerine ilişkin daha fazla eğitimler öğretmenlere sunulmalıdır.
- Bu çalışmada önemi ortaya konmaya çalışılan EPO ve EPL yeterlikleriyle ilgili farklı bilimsel araştırmalar düzenlenebilir.
- Araştırma değişkenlerinin ve ilişkilendirilen konuların çeşitlenmesinin bu iki yeterliğin kavramsal temellerini sağlamlaştıran operasyonel becerilerin artmasına yardımcı olabileceği dikkate alınmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme politikaları bağlamında EPO ve EPL yeterliklerine ilişkin bir yeterlik çerçevesi oluşturularak bu alandaki öğretmen ve okul yöneticileri yeterlikleri geliştirilebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışmaya araştırmacıların katkı oranı eşit düzeyde gerçekleşmiştir.

Etik Kurul Kararı: Araştırma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı Etik Kurul tarafından E-21817443-050.99-112120 sayılı etik izin belgesi ile yapılmıştır.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında veya diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmanın veri toplama süreçlerine gönüllü olarak katılan öğretmenlerimize ve okul yöneticilerimize teşekkürlerimizi sunuyoruz. Bu çalışmayı 06.02.2023 tarihli Kahramanmaraş İli Pazarcık İlçesi merkezli meydana gelen deprem nedeniyle aramızdan ayrılan öğretmenlere, okul yöneticilerine ve onların ailelerine ithaf ediyoruz.

Kaynaklar

Adom, D., Mensah, J. A., & Dake D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 109-119. <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20457>.

- Albashiry, N. (2015). *Professionalization of curriculum design practices in technical vocational colleges: curriculum leadership and collaboration* [Unpublished doctorate thesis]. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036539401>
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Aslan, S. & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://soi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, D. A. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Aydın, R., & Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self-efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90-117. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.422>
- Aygün, H. E. (2019). The prediction of the teaching readiness level of prospective teachers in terms of curriculum literacy. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 203-220. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.009>
- Ballard, S. L., & Dymond, S. K. (2017). Addressing the general education curriculum in general education settings with students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(3), 155-170. <https://doi.org/10.1177%2F1540796917698832>
- Beacco, Jean-Claude, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, Mirjam E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Berkins, C. L., & Kritsonis, W. A. (2007). *Curriculum leadership: new trends and career and technical education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498616.pdf>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, and critique*. Rowman & Littlefield.
- Blanchard, K., & Hodges, P. (2003). *The servant leader: Transform your heart, head, hands, and habits*. Countryman.
- Bogotch, I., Schoorman, D., & Reyes-Guerra, D. (2017). Educational curriculum leadership as currere and praxis. *Leadership and Policy in Schools*, 16(2), 303-327. <https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1298815>
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(18), 510-536. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.763>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *Sage Open*, 11(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177%2F21582440211023179>
- Bolat, Y., & Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.258>
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.

- Bron, J., Bovill, C., & Veugelers, W. (2018). Distributed curriculum leadership: how negotiation between student and teacher improves the curriculum. *Journal of Ethical Educational Leadership*, 2018(Special Issue 1), 76-98.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Coplan, M. A., & Knapp, M. S. (2006). *Connecting leadership with learning: A framework for reflection, planning, and action*. ASCD.
- Creswell, J. M., & Plano Clark V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı) (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Day, C., & Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- Dematthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theory and management strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 192-196. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.911141>
- Demeuse, M., & Christine, S. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak, Çev.). Pegem Yayınevi.
- Dipaola, M., & Wagner, C. A. (2018). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. IAP.
- Dora Choi Wa, H. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care OECD Education Working Paper No. 211*. <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282019%2919&docLanguage=En>
- Erdamar, F. S., & Akpunar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 21-31. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4619>
- Erdem, C., & Eğinir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Farmer, L. (2019). News literacy and fake news curriculum: School librarians' perceptions of pedagogical practices. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-1>
- Fasso, W., Knight, B. A., & Purnell, K. (2016). Distributed leadership of school curriculum change: An integrative approach. *School Leadership & Management*, 36(2), 204-220. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209177>
- Folsom, J.S., Smith, K.G., Burk, K., & Oakley, N. (2017). *Educator outcomes associated with implementation of Mississippi's K-3 early literacy professional development initiative* (REL 2017-270). Washington, DC: Regional Educational Laboratory Southeast, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573545.pdf>

- Gedifew, M. T. (2020). Exploring the Instructional Leadership Development Practices in Ethiopia. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(3), 402-410. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.15375>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. U. Journal of Education*, 33(2007), 135-145.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.). Pearson Education Limited.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Sage Publications.
- Grajcevcı, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(2016), 119-130.
- Grimus, M. (2020). Emerging Technologies: Impacting Learning, Pedagogy and Curriculum Development. In: Yu, S., Ally, M., Tsinakos, A. (Eds) *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_8
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Examination of education program literacy levels of teachers. *The Journal of Kesit Academy*, 7(27), 233-256. <https://doi.org/10.29228/kesit.51337>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Headley, M. G., & Plano Clark, V. L. (2020). Multilevel mixed methods research designs: Advancing a refined definition. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 145-163. <https://doi.org/10.1177/1558689819844417>
- Heifetz, R. A., Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- Henning, M. B., & Johnston-Rodriguez, S. (2018). Evaluating financial literacy curriculum for young adults with special needs: A review of content, universal design for learning, and culturally responsive curriculum principles. *Citizenship, Social and Economic Education*, 17(2), 118-135. <https://doi.org/10.1177/2047173418789593>
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988. <https://doi.org/10.1177/014920639502100509>
- Hlalele, D., & Malekutu, R. (2022). Educational Programme Leadership in South Africa: A Study of Principals' Perceptions. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 77-91. <http://doi.org/10.5539/jel.v11n1p77>
- Hu, Z. F. (2006). *Educational measurement and evaluation* (2nd ed.). Guangdong Higher Education Press.
- Huang, H.-P., Cheng, Y.-Y., & Yang, C.-F. (2017). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2761-2775. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01252a>
- Huber, S., Tulowitzki, P., & Hameyer, U. (2017). School leadership and curriculum: German perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 16(2), 272-302. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2017.1298816>

- Jayapragas, P. (2016). Leaders in education program: The Singapore model for developing effective principalship capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1), 92-108.
- Johnston-Rodriguez, S., & Henning, M. B. (2019). Pre-service teachers' perception of financial literacy curriculum: National standards, universal design, and cultural responsiveness. *Journal of Education Science*, 9(34), 2-18. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9010034>
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8*. Scientific Software.
- Jorgensen, R. (2016). Curriculum Leadership: Reforming and Reshaping Successful Practice in Remote and Regional Indigenous Education. In G. Johnson, & N. Dempster (Eds.) *Leadership in Diverse Learning Contexts* (Vol. 22, pp. 275-288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9_14
- Kahraman, A. (2020). Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karagülle, S., Varki, E., & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>.
- Kihara, T., Yano, H., & Mori, H. (2013). "Development of a New Curriculum Leadership Model with a Focus on Its Relation to the Professional Learning Communities". In *Back to the Future*. Leiden, The Netherlands: Brill. <https://brill.com/view/book/9789462092402/BP000008.xml>
- King, S. B. (2010). Insight gained from a review of the master of science degree in workforce education leadership curriculum. *Community College Journal of Research and Practice*, 35(1-2), 43-49. <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2011.525177>
- Kisige, A., Ezati, B. A., & Kagoda, A. M. (2021). Teacher preparation by universities: Internal stakeholders' perception of teacher education curriculum content in Makerere and Kyambogo Universities. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 4(1), 71-84. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.01.175>
- Kızılaslan Tunçer, B. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik "Eğitim Programı Başarı Testi" geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(Özel Sayı 1), 49-58. <https://doi.org/10.17244/eku.488661>.
- Konakman, Y. G., Yelken, Y. T., Karasolak, K., & Cesur, E. (2017). Teachers' Perception: Competent or not in curriculum development. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 56-73.
- Körükçü, M. (2021). Determination of social studies teachers' opinions on social gender. *International Journal of Education & Literacy Studies*. 9(2), 103-110. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.103>
- Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Larkin, D. B., Seyforth, S. C., & Lasky, H. J. (2009). Implementing and sustaining science curriculum reform: A study of leadership practices among teachers within a high school science department. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(7), 813-835. <http://doi.org/10.1002/tea.20291>
- Lee, J. C.-K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481. <https://doi.org/10.1080/13632439968970>

- Liew, J. ve McTigue, E. M. (2010). Educating the whole child: The role of social and emotional development in achievement and school success. L. E. Kattington (Eds.) *Handbook of Curriculum Development* (pp. 465-478). Nova Sciences Publishers.
- Lin, T.-B, & Chen, P. (2018). The inception of a curriculum leadership development program in Taiwan: Rationales and designs. *Chinese Education & Society*, 51(5), 324-336. <https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1510687>
- Lofthouse, M., Bush, T., Coleman, M., O'Neill, J., West-Burnham, J., & Glover, D. (1995). *Managing the Curriculum: University of Leicester EMDU: MBA in Educational Management by Distance Learning: Core Unit 2*. Financial Times.
- Longhurst, M. J. (2016). Curriculum renewal in a small island state: stabilization and early recovery phases of reconstruction. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(4), 66-85.
- Lynch, M. (2016). 4 major types of educational leadership. The Advocate. <https://www.theedadvocate.org/4-major-types-of-educational-leadership/>
- Mafora, P. (2013). Transformative leadership for social justice: Perceptions and experiences of South African township secondary school principals. *Journal of Social Sciences*, 34(1), 37-45. <http://dx.doi.org/10.1080/09718923.2013.11893116>
- Mansuroğlu, C. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Marek, M. W., & Wu, P. N. (2020). Digital learning curriculum design: Outcomes and affordances. In Daniela, L. (Ed.) *Pedagogies of Digital Learning in Higher Education* (1st ed.) (pp.163-182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003019466>
- Marshall, S. J., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87-103. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>
- McBrien, J. L., & Brandt, R. (Eds.). (1997). *The language of learning: A guide to educational terms*. ASCD.
- McCrudden, M. T., & Marchand, G. (2020). Multilevel mixed methods research and educational psychology. *Educational Psychologist*, 55 (4), 197-207. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1793156>.
- Mestry, R. (2017). Principals' perspectives and experiences of their instructional leadership functions to enhance learner achievement in public schools. *Journal of Education*, 69, 257-280. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i69a11>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data*. Sage
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). 2017 Program Değişikliği Talim Terbiye Kurulu Basın Bülteni. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Narrative and multimodality in English language arts curricula: A tale of two nations. *Language Arts*, 92(2), 136-143.
- Mills, K., & Unsworth, L. (2016) The literacy curriculum: A critical review. In D. Wyse, L. Hayward and J. Pandya (Eds.). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp.621-637). SAGE Publications Inc.
- Mkandawire, M. T., Maulidi, F. K., Sitima, J., & Luo, Z. (2018). Who should be deciding what to be taught in schools? Perspectives from secondary school teacher education in Malawi. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 5, 2382120518767903. <https://doi.org/10.1177/2382120518767903>

- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C.M., Amaral A. C., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(3), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>
- Msaedeh, R. (2019). Levels of educational goals used by teachers in the light of some variables in Amman directorate of education in Jordan. *International Education Studies*, 12(1), 103-113. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p103>.
- Naidoo, P., & Petersen, N. (2015). Towards a leadership programme for primary school principals as instructional leaders. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v5i3.371>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- Norberg, K., & Johansson, O. (2010). The ethical dimensions of curriculum leadership in Scandinavian countries. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 327-336. <https://doi.org/10.1108/09578231011041044>
- Northcote, M., & Lim, C. P. (2009). The state of pre-service teacher education in the Asia-Pacific region. C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, & C. Brook (Eds.) *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific perspective* (pp. 23-28). Sense Publishers.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Taubman, P. M., & Slattery, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). Peter Lang.
- Quinn, D. M., & Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal*, 54 (6), 1187-1220. <https://doi.org/10.3102/0002831217717692>.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>.
- Reames, E. (2010). Shifting paradigms: Redesigning a principal preparation program's curriculum. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(12), 436-459. <https://doi.org/10.1177/194277511000501205>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Romiszowski, A. J. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*. Routledge.
- Ruppel, J. (2016). *Development and pilot-testing of a questionnaire about the use of technology for learning and communication in small-and medium-sized enterprises (SMEs)* [Unpublished bachelor's thesis] University of Twente.
- Sağın, A. E., & Karabulut, Ö. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 121-133. <https://doi.org/10.31680/gaunjs.728004>
- Şahin, İ. A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- Saral, N. Ç. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170. <https://doi.org/10.29299/kefad.776214>.
- Sarıgöz, O. & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0566>
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Shively, K., & Palilonis, J. (2018). Curriculum development: Preservice teachers' perceptions of design thinking for understanding digital literacy as a curricular framework. *Journal of Education*, 198(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0022057418811128>
- Singh, V. (2018). *Unit 11 curriculum leadership*. IGNOU eBooks. <http://egyankosh.ac.in/handle/123456789/46027>
- Smith, D., & Lovat, T. J. (2004). *Curriculum: Action on reflection*. Social Science Press.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Stoyanova, S., & Yovkov, L. (2016). Educational objectives in e-learning. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(9), 8-11. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0309002>
- Süral, S., & Dedeşali N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>.
- Süral, S., & Dedeşali, N. C. (2021). The predictive power of the curriculum literacy levels of pre-service teachers upon their competencies in lesson planning. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 27-40.
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 355-400. <https://doi.org/10.14527/pegagog.2021.010>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>.
- Taylor, J. (2013). Learning from the Private Sector: Institutional approaches to curriculum leadership and delivery. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(4), 129-134. <https://doi.org/10.1080/13603108.2013.841302>
- Tian, M., & Risku, M. (2019). A distributed leadership perspective on the finish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229-244. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499806>
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1235-1243. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.941957>
- Valencia, S.W., Place, N.A., Martin, S.D., & Grossman, P.L. (2006). Curriculum materials for elementary reading: Shackles and scaffolds for four beginning teachers. *The Elementary School Journal*, 107(1), 93-120. <https://doi.org/10.1086/509528>

- Wahlstrom, K., Seashore, K., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Executive summary of research findings. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. Corwin Press.
- Wilson, M. (2018). Making measurement important for education: The crucial role of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1111/emip.12188>
- Woulfin, S., & Gabriel, R. E. (2020). Interconnected Infrastructure for Improving Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55 (1), 109–117. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.339>
- Xiong, X. B., & Lim, C. P. (2015). Curriculum leadership and the development of ICT in education competencies of pre-service teachers in South China. *Asia-Pacific Edu Res*, 24(3), 515–524. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-015-0238-1>
- Yang, W. (2019). Moving from imitation to innovation: Exploring a Chinese model of early childhood curriculum leadership. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/1463949119825501>
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177–5191. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1767>.
- Ylimaki, R. M. (2012). Curriculum leadership in a conservative era. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 304-346. <https://doi.org/10.1177/0013161x11427393>.
- Ylimaki, R. M., Fetman, L. J., Matyjasik, E., Brunderman, L., & Uljens, M. (2016). Beyond normativity in sociocultural reproduction and sociocultural transformation. *Educational Administration Quarterly*, 53(1), 70-106. <https://doi.org/10.1177/0013161x16669200>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Curriculums, which contain values that shape social, economic, philosophical, historical and social education, which countries apply to realize the human raising policies aimed by their education systems. Curriculums also contain an ideological meaning as well as expressing the school-age schooling goals of the society and what their expectations are from this schooling. Curriculums, which are an official and political document, are the most basic educational tool created on an ideological basis (Norberg & Johansson, 2010; Stabback, 2016; Tian & Risku, 2019). Reading, understanding and correctly applying this special and technical document is defined as Curriculum Literacy (CL). The gradual increase in CL studies shows that the awareness of the importance of the issue has arisen. In particular, it is seen that some studies focus on faculties of education, which are the mainstay of the teacher training process. CL refers to the correct understanding, implementation and evaluation of the often-misunderstood structure of curriculums by the teaching practitioners. Because understanding a curriculum and resolving its relationships may require a high level of skill (Quinn & Kim, 2017). However, CL is a type of literacy in which knowledge and skills are used simultaneously and also has an attitude towards the program while helping to overcome these difficulties. Having the desired level of CL proficiency can increase a teacher's perception of the curriculums (Demeuse & Christine, 2016).

The concept of Curriculum Leadership (CLe) emerged for the first time in the USA within the influential school movement of the 1980s (Hallinger, 2003). In the 90s, together with the strong effects of the country's economy, globalization and the transition to a knowledge-based society on education, a search for an accountable management within the framework of meeting high standards and expectations in school education and transparency to all stakeholders emerged in many countries (Kihara et al., 2013). With the development of the concept, concepts such as teacher commitment, professional participation and innovation in the context of improving teaching processes and desired student behaviors were included in the scope of CLe (Sheppard, 1996). Curriculum leaders demonstrate encouraging roles in learning environments. They have pioneering duties by using alternative approaches and teaching methods in which these approaches are integrated. In this way, it will contribute to the building of the school's sense of trust. (Day and Sammons, 2014). This research aims to reveal the relationship between these two competencies with scientific data by clarifying the concepts of Curriculum Literacy (CL) and Curriculum Leadership (CLe), which are accepted as teacher competencies. In the context of this main purpose of the research, answers to the following sub-problems were sought. These:

1. What are the CL levels of the participants?
2. What are the CLe levels of the participants?
3. Is there a relationship between CL and CLe?
4. What are the participants' views on CL and CLe?

Method

This study is a mixed-pattern educational science research in which quantitative and qualitative data are used together. The study also includes a scale development process. In mixed-pattern research, researchers use both quantitative and qualitative approaches to collect and analyze data, integrate findings, and make inferences about the situation in order to explain the concept studied or to solve the problem (Tashakkori & Creswell, 2007). According to one-way research types, mixed method research is ideally used to investigate multi-level and multi-component concepts or topics (Headley & Plano Clark, 2020). A total of 595 teachers with different 29 specialties and working in four different school types participated in the research.

Results and Conclusion

The research's quantitative and qualitative findings provided an exploratory analysis of teachers' CL and CLe competencies. Teachers' CL competencies were realized at different levels in reading and writing

dimensions. In particular, the writing dimension of the CL competencies has a higher level of proficiency than the reading dimension. It was concluded that the teachers working in different branches participating in the research showed a low level of proficiency in determining which area the target behaviors presented in the curriculum were related to among the CL competencies. It was concluded that teachers had better proficiency in the CL writing dimension. For the CL gender variable, it is seen that women have higher averages than men for the overall scale and its sub-dimensions. It has been determined that women have a higher proficiency in writing than both men and the general scale. In the context of the gender variable, it can be said that CL competencies are in favor of women. By using CLeS, the results regarding the CLe proficiency levels of the teachers participating in the research were obtained. It has been determined that teachers' generally have a high level of CLe proficiency. When the teachers' CLe competencies were examined, it was concluded that the competencies of "providing the organization of the learning-teaching environments, organizing the school environment according to institutional expectations and fulfilling the responsibilities of the curriculum leadership in the context of educational leadership characteristics" are high-level competencies. It can be said that teachers consider themselves quite competent in the context of these competencies.

Regarding the problems faced by the teachers while analyzing the target behavior, "understanding the target behavior", "understanding the target type" and "differentiating the target type", "selecting the content suitable for the target", "behaving in accordance with the target", "adapting the target behavior", and "targeting the target behavior". It was concluded that the competencies of "making appropriate planning", "valuing the goal" and "depending on the goal" were seen as a source of problems by the teachers. Regarding the problems faced by teachers in the selection or design of educational content, "associating the content with the goals", "choosing the right content", "defining the deficiencies of the content", "designing the content according to the goals", "enriching the content", "completing the deficiencies of the content", "writing appropriate content", "adapting the content as necessary", "seeing the content important". It is seen that the most common problems faced by teachers in the sub-categories of "understanding the expectations of the organization", "recognizing the way the organization works", "providing the corporate leadership organization" regarding the situations that teachers encounter while working with educational organizations as CLe. It has been determined that the situations that teachers encounter while working with educational organizations as CLeS are in the form of "participating in the values of the organization" in the attitude category. In the "skill" category regarding the situations faced by the teachers in the measurement and evaluation dimension of educational organizations, the "executing leadership tasks" subcategory, "creating educational organizations", "demonstrating leadership behaviors" and "leading organizational groups" sub-categories are included in this category. Regarding the situations faced by teachers in the measurement and evaluation dimension of educational organizations, it is seen that in the "attitude" category, "belonging to the organization" and "respecting the success of the organization" are sub-categories.

Ek 1. Eğitim Programı Liderliği Ölçeği (EPLÖ)

A	Program Liderliği
1	Eğitim programları temelinde eğitsel liderliğin davranışsal özelliklerini bilirim.
2	Eğitim programları aracılığıyla öğrenen liderlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilirim.
3	Eğitim programlarını kullanarak mesleki gelişimi destekleyen liderlik özelliklerini geliştirebilirim.
4	Eğitim programlarının işaret ettiği eğitsel liderliğe ait kurumsal gelişim davranışlarını gösterebilirim.
5	Eğitim programlarının beklediği eğitsel liderlik tutumlarına sahip liderlik davranışı geliştirebilirim.
6	Eğitsel liderlik özellikleri bağlamında eğitim programı liderliği sorumluluklarını yerine getirebilirim.
B	Organizasyonel Liderlik
7	Okul ortamını kurumsal beklentilere göre organize edebilirim.
8	Öğrenme-öğretme ortamlarının organizasyonunu sağlayabilirim.
9	Öğretim süreçlerinin kurumsal organizasyonunu sağlayabilirim.
10	Öğretim elemanlarının ders/konu alanları dağılımlarının organizasyon liderliğini yürütebilirim.
11	Okul ortamında yürütülen ders/konu alanlarının eğitim programlarına uygun bir biçimde yürütülmesinin organizasyonunu sağlayabilirim.
12	Liderlik vizyonu bağlamında kurumsal liderlik organizasyonunu sağlayabilirim.
13	Eğitsel organizasyon yapılarına uygun eğitim programı liderlik görevlerini yerine getirebilirim.
C	Öğretimsel Liderlik
14	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında etkin olarak liderlik yapabilirim.
15	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin eğitim programlarına uygun biçimde yürütülmesinde liderlik edebilirim.
16	Eğitim-öğretim süreçlerine kurum bağlamında aktif olarak liderlik yapabilirim.
17	Eğitsel organizasyonlarda öğretimsel liderlik yapabilirim.
18	Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak yeni öğretimsel materyallerin kullanılmasında meslektaşlarıma liderlik edebilirim.
19	Öğrenme-öğretme süreçlerinin gelişiminde vizyoner öğretimsel liderlik davranışlarını gösterebilirim.
20	Öğretimsel gelişim boyutlarında kurumsal yapının gelişimi için liderlik rollerini yerine getirebilirim.
21	Öğretimin niteliğini artırmak için eğitim programının vizyonu bağlamında diğer eğitimcilere liderlik edebilirim.
D	Ölçme ve Değerlendirme Liderliği
22	Eğitim programları hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme süreçlerine liderlik edebilirim.
23	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde vizyoner eğitim örgütleri oluşturabilirim.
24	Ölçme ve değerlendirme gruplarının organizasyon liderliğini yürütebilirim.
25	Öğrenen bireylerin ihtiyaçlarını tespit edebilecek ölçme ve değerlendirme liderliği görevlerini yürütebilirim.
26	Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yenilikçi yaklaşımlara öncülük eden liderlik davranışları gösterebilirim.
27	Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde kullanılabilecek yeni yöntem ve tekniklerinin öğrenilmesinde diğer öğretmenlere liderlik edebilirim.
28	Ölçme ve değerlendirme liderliği bağlamında organizasyon gruplarına liderlik edebilirim.