



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Veda Yar Yıldırım  
Fevzi Dursun

DOI: 10.29299/kefad.2019.20.02.007

Makale Bilgileri

Yükleme:20/12/2018 Düzeltme:05/05/2019 Kabul:18/06/2019

#### Özet

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek için geliştirilen “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”nin geliştirilme aşamalarını sunmaktır. Ölçeği geliştirmek üzere öncelikle ulusal ve uluslararası literatürden ve okul yöneticilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu yolla okul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin ifadeler ölçek maddesi haline getirilmiştir. Ayrıca hazırlanan bu taslak ölçek için uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği test edilmiştir. Bu amaçla dokuz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirmek amacıyla iki farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Osmaniye, Sivas, Malatya ili Doğanşehir ilçesi, Kars Susuz ilçesi, Yozgat Kadışehri ilçesi, Aydın Bozdoğan ilçesi, Samsun Tekkeköy ilçesi, Adana, Kırıkkale il ve ilçelerinde 380 okul yöneticisinden ve Tokat, Amasya, Samsun, Çorum ve Ordu il ve ilçelerinde görev yapan 554 okul yöneticisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açılımlı faktör analizi (AFA) ve ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör isimlerinin belirlenmesinde dokuz öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin dört faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler; program yönetim becerisi, tutum, bilgi ile öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi olarak isimlendirilmiştir. Cronbachalpha iç tutarlık katsayısı program yönetim becerisi boyutu için .913 olarak bulunurken, tutum boyutu için .932, bilgi boyutu için .935 ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi boyutu .926 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular geliştirilen ölçeğin okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini dört alt boyutta ölçebilecek bir araç olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program okuryazarlığı, Okul yöneticileri, Ölçek geliştirme

**Sorumlu Yazar :** Veda Yar Yıldırım, Dr. Öğr. Üyesi, KSÜ Eğitim Fakültesi, Türkiye, vedayaryildirim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2129-4189>

Fevzi Dursun, Doç. Dr., TOGÜ Eğitim Fakültesi, Türkiye, fevizdursun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2103-8940>

705

Bu çalışma “Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıklarına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

**Atf için:** Yıldırım, V. Y. ve Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.

## Giriş

Eğitim ve öğretim programları okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayan en önemli araçtır. Okullarda uygulanan öğretim programlarını eğitim örgütlerinin varoluş nedeni, okulun üretim planı olarak açıklayan Başaran (1994), okulların öğrenciler için olduğunu, öğrencilerin ise programa göre yetiştirildiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticileri okulu yönetirken, programlara da liderlik etmekte, programları da yönetmektedirler (Başaran, 1994). Okul yöneticilerinin programa ilişkin tutumları okulun işleyişini olumlu etkilemektedir. Okul yöneticilerinin programa ilişkin yaklaşımlarının öğretimin kalitesini (Balyer, 2013) ve öğrencilerin öğrenmesini artırdığı (Dinham, 2004) görülmektedir. Bu da okulun varlık nedenini yani misyonunu yerine getirmesi anlamını taşımaktadır.

Dünyada eğitim-öğretim programlarında sürekli değişimlere gidilmektedir. Çağın ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirme, insana ilişkin bilimsel çalışmalar, insan yetiştirme sistemi olan eğitim programlarında sürekli değişime gitmelerine neden olmaktadır. Bu bazen politik nedenlerle de gerçekleşmektedir. Schlechty (2011) bu tür program değişimlerini anlayabilecek uygulamada uyum sağlayabilecek liderliğe ihtiyaç duyulduğundan söz etmektedir. Türkiye’de de gerek gelişme, gerekse politik nedenlerden dolayı programlarda sık sık değişiklikler yapılmaktadır. İlkokul ve ortaokullarda halen uygulanmakta olan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım anlayışında 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve bu öğretim programlarında farklı zamanlarda değişiklikler yapılmıştır. Yine yakın zamanda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 157 öğretim programından 51 öğretim programında 2016-2017 yılından itibaren değişim ve yenileme çalışması yapılmıştır. Amaç çağın gerekleri, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre öğretim programlarını güncellemek, gözden geçirmek ve gerekli değişiklikleri yapmaktır.

Uygulanan öğretim programlarının temel yaklaşımları ve programların uygulanmasında sorumlu olan eğitim çalışanlarının görevleri Tebliğler Dergisinde (2004) yayınlanmıştır. Buna göre programlarda referans olarak; ülkenin tüm birikimi ve cumhuriyetin geliştirilmesi, dünyadaki gelişim ve değişime ayak uydurmak, Avrupa birliğine uyum ve uluslararası araştırmalar gösterilmektedir. Programın temeli değerler, amaçlar, tutumların ezberlenmeden içselleştirilebilmesi esasına dayandırılmaktadır.

Programın uygulanmasında eğitim çalışanlarının (öğretmen, yönetici, müfettişler) ve velilerin ortak hareket etme ve özellikle okul yöneticilerinin klasik anlayıştan uzak okul liderliği yapmalarının önemine vurgu yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmene yardımcı olması gerektiğine vurgu yapılarak, programın uygulanmasında yöneticilerden 17 noktada beklenti bulunmaktadır. Bu beklentiler incelendiğinde bunların bilgi, beceri ve tutum boyutunda olduğu görülmektedir. Genel anlamda bilgi boyutunda okul yöneticilerinin program hakkında yeterli ve doyurucu bilgiye sahip

olmaları; beceri boyutunda programın uygulanması için her türlü ortamı sağlamaları, materyal desteği vermeleri, öğretmenler arası işbirliğini sağlamaları, gerekli toplantılar yaparak değerlendirmeler yapmaları, öğrenme ortamlarını hazırlamaları, velilerle işbirliklerini artırmaları, internet web sayfasını hazırlayarak programların süreçlerini paylaşmaları, programlar arası eşgüdümü artırmaları, problemlere çözüm üretmeleri, çalışmalara bizzat katılmaları; tutum boyutunda öğretmenleri cesaretlendirmeleri, öğrenme-öğretme sürecindeki planlama ve uygulama başarılarını öğretmenlerin sahiplenmesini sağlamaları, okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamaları beklenmektedir (MEB, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2003) programın uygulanmasında okul yöneticilerini sorumlu tutmakta ve programın uygulanması için belirlediği roller incelendiğinde özetle şunlar ortaya çıkmaktadır (MEB, 2005, s.73-74): Program bilgisi, uygulamada sorunları çözmek, program için gerekli materyallerin temini, programın hedeflerini belirli zaman dilimlerinde değerlendirmek, programın uygulanmasında teknolojiden yararlanmayı sağlamak, programın uygulanacağı ortamları işlevsel hale getirmek vb. Okulların etkililiği açısından yöneticilerin öğretim süreçlerinde sadece mevcut durumu sürdürmekle kalmayıp, ek eğitim ve öğretim programları da hazırlamaları da gerekebilmektedir (Lott, 1998).

Okul yönetimi, eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek amacıyla insan (eğitim çalışanları, destek personeli, öğrenci, veli) ve madde kaynağını (program, materyal, fiziki ortam) harekete geçirmek olarak görülmektedir (Demirtaş, 2005). Tanımdan anlaşılacağı üzere okul yönetimi süreçlerinden birisi programın yönetilmesidir. Okul yöneticileri öğretim programlarının uygulamasından sorumlu eğitim çalışanlarıdır. Bu sorumluluk onların öğretim liderliği rollerine dayanmaktadır (Can, 2007; Findley ve Findley, 1992; Gümüseli, 2001; Smith ve Andrews, 1989; Şişman, 2004; Yörük ve Akdağ, 2010). Okul yöneticilerinin programa dair sorumlulukları ilgili alan yazında oldukça geniş yer almaktadır. Murphy'ye (1988) göre, okul yöneticileri öğretim programlarıyla doğrudan ilgilenmesi gereken bir liderlik sergilemek durumundadırlar. Hallinger ve Murphy'nin (1985) geliştirdikleri modelde öğretim programlarını yönetmek okul yöneticilerinin öğretim liderliği boyutları arasında yer almaktadır. Şişman'a (2007) göre okulda programın yönetimi o kadar önemlidir ki, hatta yönetimin varlık nedenidir. Buradan hareketle program okul süreçlerinin temel taşıdır denilebilir.

Program bilgisi yöneticilerin yüksek seviyede sahip olmaları gereken bir yeterlik olarak ele alınmaktadır (Can, 2007). Yöneticilerin sahip olması gereken bilgi konusunu Şişman (2002) programın içeriği, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve mevzuat olarak boyutlandırmaktadır. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) eğitim programlarının ve ortamının yönetimini yeterlik alanı olarak görmekteler ve bu alana ilişkin yeterliği şu şekilde tanımlamışlardır: Programın yönetimi; öğretim

programlarına uygun ortamların hazırlanması, geliştirilmesi, programları bilme ve geliştirebilme, eğitim ve öğretime ilişkin kavramlar konusunda kendini güncellemedir.

Bottoms (2001), okul yöneticilerinin program ve programa dayalı öğretim konusunda derin bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak Türkiye’de olduğu gibi, Dünyada’da okul yöneticilerinin programa dair bilgi, beceri ve tutum boyutlarında gereken yeterli olmadıkları ve bu sebeple eğitime gereksinim olduğu belirtilmektedir (Chapman, 2005; Manges ve Wilcox, 1997).

Öğretimle ilgili hizmetler okul yöneticileri tarafından her öğretim yılı başında yapılmaktadır. Öğretimin planlanması o yılın yol haritası şeklindedir. Yapılacak planlamanın etkililiği, programın uygulanmasını dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin amacına ulaşmasını sağlayacaktır (Çalık, 2003; Duman, 2003; Taymaz, 2000). Öğretim yılının planlanması, yapılacak işlerin en önemlisi olarak görülmektedir (Başaran, 2008). Yıllık öğretim planında; yıllık çalışma planı yapma, öğrenci şubelerini belirleme, şubelere göre öğretmen belirleme, ders dağıtım programı hazırlama, ders planları hazırlama çalışmaları bulunmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2007).

Demirel (2013) program geliştirmenin ve yönetmenin uzmanlık gerektirdiğini ve bu konuda yeterince bilgi sahibi olunması gerektiğini belirtmektedir. Bu tartışmayı Hallinger ve Murphy (1985), yöneticilerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bilgi yetersizliğine bağlı olarak programı anlamadıkları, analiz edemedikleri ve öğretimi yönetemediklerini dolayısıyla programın amacına ulaşmadığını ifade ederek desteklemektedirler. Bu duruma çözüm olarak ise Yüksel (2003) okul yöneticilerinin program hazırlama sürecine merkez örgütüyle birlikte katılmaları gerektiği üzerinde durmaktadır.

Okullarda uygulanan eğitim ve öğretim programı, eğitim sisteminin amacını, yetiştirilmek istenen insanın özelliklerini belirleyen yazılı metinlerdir. Uygulamadan sorumlu kişiler ise öğretmenler ve süreci yöneten okul yöneticileridir (müdür, müdür yardımcıları). Bu sorumluluk kendilerine Tebliğler Dergisinde (2004) belirtildiği üzere resmi olarak verilmektedir. Okul yöneticilerinin bu görevi amacına uygun ve verimli bir şekilde yürütebilmesi öğretim programlarını tüm yönleriyle bilmelerine ve program okuyazarı olmasına bağlı görülmektedir. Aksi takdirde okulun asıl varlık nedeni olan eğitim ve öğretim işleri amacına tam olarak ulaşmayacaktır.

Programın başarıya ulaşmasından birinci derecede sorumlu tutulan okul yöneticilerinin programlardaki değişimlere ayak uydurması için çok yönlü bakışa, çoklu veri tabanlarına ulaşmaya, programın gerektirdiği çok yönlü uygulama becerisine sahip olmaya, programı sürdüreceği farklı değişkenleri yönetme becerisine sahip olması beklenmektedir. Bu da bilgi, beceri, tutum içeren program okuyazarlığı ile mümkün görünmektedir. Program okuyazarlığı kavramını açıklamadan önce okuyazarlık kavramına genel olarak bakmak gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı okuryazarlığı; anlama, yorumlama, uygulama, düşünme, bilimsel bakış, bilgiye ulaşma yollarını arama, bilgiyi kullanma yollarını öğrenme olarak tanımlamaktadır. (MEB, 2010). Okuryazarlık literatürü ışığında genel anlamda okuryazarlığın bileşenleri şu şekilde oluşmaktadır; bilgi (Snavely ve Cooper, 1997), beceri (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010), tutum (Yore, Pimm ve Tuan, 2007), anlam oluşturma, düşünme (Potter, 2005; Disessa, 2000), farkındalık (Lewis ve Jhally 1998), yaşamda kullanma (Pugalee, 1999), çoklu bakış (Gregory ve Cahill, 2009), uygulama (Şahin ve Say, 2010).

Okuryazarlık literatürü ışığında okuryazarlığın tüm bileşenlerinin üç ana temada toplandığı görülmektedir. Bunlar ilgi, beceri, tutum bileşenleridir (Miller, 1983; Kurbanoglu, 2010). Bilgi, beceri ve tutum temalarının program okuryazarlığına uygulanmasında bileşenleri şu şekilde oluşmaktadır: program bilgisi (kavramlar, felsefe), beceri (program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme, yönetme becerileri) ve tutum (destek, yardım, ihtiyaçları karşılama, açıklama) şeklindedir. Buna göre program okuryazarlığı; programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlamalar yapabilme (zaman, yöntem, sınıfa uygun öğretmeni seçme, materyal, öğrenme ortamı vb.), program hakkında konuşabilme (felsefesi, amacı, hedefleri, gelişime uygunluğu, hazırlığı ve uygulaması, değerlendirme) anlamlarına gelmektedir. Program okuryazarlığının gösterim şekli aşağıda verilmektedir:



Şekil 1. Program okuryazarlığı

Aslan ve Karip'in (2014) araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin okulun tüm süreçlerine, özellikle de programa hakim olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin artık birinci sıradaki yeni rollerinin program yönetimi ve gerekirse program geliştirme olduğunu vurgulayan Aslan ve Karip

(2014) bunun için yeni bir takım liderlik standartlarının geliştirilebileceğinden söz etmektedirler. Mademki okul müdürleri programın yöneticisi, hatta program geliştiricisi (Erdoğan, 2000; Özden, 2005; Turhan ve Yaraş, 2014) o halde böyle bir standart içerisine mutlaka program okuryazarlığı da eklenmelidir.

Eğitimin temel noktası olarak nitelenen programların uygulanma sürecinde amaç yürütülen programların hedeflerini-kazanımlarını öğrencilere kazandırmaktır. Süreçte eğitim program lideri (Wiles, 2016) olarak da adlandırılan okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel okuryazarlıklardan biri de program okuryazarlığıdır. Okullarda yürütülen programlara liderlik etme görevi bulunan okul yöneticilerinin programa ilişkin kavramları bilmesi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırabilmesi, programa liderlik edebilmesi, programa ilişkin kararlar alabilmesi ve planlamalar yapabilmesi diğer bir deyişle; program okuryazarı olması gerekmektedir.

Yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim programları okuryazarlık düzeylerini belirleyebilecek “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”ni ortaya çıkarmaktır.

### **Yöntem**

Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları bu bölümde verilmiştir. Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği ile okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri nicel boyutta (istatistiksel olarak) ortaya konmuş olacaktır.

### **Çalışma Grubu**

Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için olmak üzere iki farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacıya daha kolay ulaşabileceği insanlardan veri toplama imkanı vermektedir (Balci, 2004, s. 88). AFA için veri toplanan il ve ilçeler şunlardır: Osmaniye, Sivas, Malatya ili Doğanşehir ilçesi, Kars Susuz ilçesi, Yozgat Kadışehri ilçesi, Aydın Bozdoğan ilçesi, Samsun Tekkeköy ilçesi, Adana, Kırıkkale. Araştırmanın AFA için oluşturulan çalışma grubuna ilişkin demografik veriler aşağıda Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.AFA için oluşturulan çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (n=380)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%	
Yaş	25-29	18	4.7	Mezun olduğu okul	Eğitim fak	249	65.5	
	30-34	39	10.3		Fen Ed. Fak.	56	14.7	
	35-39	93	24.5		Diğer	75	19.7	
	40-44	93	24.5		Toplam	380	100	
	45 ve üstü	137	36.1		Çalıştığı okul türü	Anaokulu	24	6.3
	Toplam	380	100			İlkokul	97	25.5
			Ortaokul	131		34.5		
Cinsiyet	Erkek	329	86.6	Lise	128	33.7		
	Kadın	51	13.4	Toplam	380	100		
	Toplam	380	100					
Yöneticilik kıdemi	1-4	173	45.5	Eğitim durumu	Ön lisans	11	2.9	
	5-9	87	22.9		Lisans	293	77.1	
	10-14	63	16.6		Yüksek lisans	75	19.7	
	15 ve üstü	57	15.0		Doktora	1	0.3	
	Toplam	380	100		Toplam	380	100	
Mesleki kıdem	1-4	15	3.9	Yöneticilik durumu	Müdür	124	32.6	
	5-9	34	8.9		Müd. b. yrd	17	4.5	
	10-14	82	21.6		Müdür yrd	239	62.9	
	15-19	98	25.8	Toplam	380	100		
	20 ve üstü	151	39.7	Okulun durumu	Devlet okulu	371	97.6	
	Toplam	380	100		Özel okul	9	2.4	
Yöneticinin branşı	Sınıf öğrt	91	23.9	Toplam	380	100		
	Branş	289	76.1					
	Toplam	380	100					

Tablo 1 incelendiğinde yaş değişkeninde okul yöneticilerinin 25 ile 45 ve üstü aralığında olduğu ve en fazla 45 ve üstü yaş grubunda (%36,1) okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde okul yöneticilerinin erkek ağırlıkta olduğu (%86.6) görülmektedir. Bu durum kadın eğitim çalışanlarının yöneticilik mesleğini çeşitli sebeplerden (çevreden destek alamama, kendilerine güvensizlik, iş-aile arasında sorunlar yaşama kaygısı) dolayı tercih etmemeleriyle (Çelikten, 2004) açıklanabilir. Yöneticilik kıdem değişkeninde daha çok 1-4 yıl (%45.5) grubunun ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu durum 2015 yılında yönetici atama yönetmeliğine bağlı olarak yoğun yönetici görevlendirilmesiyle ilişkilendirilebilir. Öğretmenlik mesleki kıdemde 20 ve üstü grup %39.7 ile baskın olduğu görülmektedir. Bu da yönetici olmak için belirli süre öğretmenlik yapmak şartıyla açıklanabilir. Yöneticilerin büyük çoğunluğunun branş öğretmeni olduğu (%76.1) görülmektedir. Bu da sistemdeki öğretmenlerin sınıf ve branş durumlarıyla örtüşmektedir. Yöneticilerin mezun oldukları okullar dikkate alındığında %65.5'inin eğitim fakültesi, % 35'inin de edebiyat ve diğer fakültelerden olduğu görülmektedir. Yöneticilerin çalıştığı okullar dikkate alındığında ortalama %30'unun ilk, ortaokul ve lisede görev yaptığı, az bir oranının da anaokulunda (% 6.3) görev yaptıkları görülmektedir. Bu da sistemde ki okul oranlarıyla örtüşmektedir. Yöneticilerin mezuniyet durumlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu oldukları (%77.1); % 63'ünün



müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin görev yaptıkları okul değişkeni dikkate alındığında %97.6'sının devlet okulu olduğu, çok az bir kısmının da özel okul olduğu görülmektedir.

DFA çalışma grubu için Tokat, Amasya, Samsun, Çorum ve Ordu il ve ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın DFA için oluşturulan çalışma grubuna ilişkin demografik veriler aşağıda Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.DFA için oluşturulan çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (n=554)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	25-29	16	2.9	Mezun olduğu okul	Eğitim F.	360	65,0
	30-34	52	9.4		Fen Ed. Fak.	64	11.6
	35-39	113	20.4		Diğer	130	23.5
	40-44	144	26.0		Toplam	554	100
	45+	229	41.3		Anaokulu	17	3.1
	Toplam	554	100		İlkokul	145	26.2
Cinsiyet	Erkek	484	87.4	Çalıştığı okul türü	Ortaokul	167	30.1
	Kadın	70	12.6		Lise	225	40.6
	Toplam	554	100		Toplam	554	100
Yöneticilik kıdemi	1-4	192	34.7	Eğitim durumu	Ön lisans	35	6.3
	5-9	105	19.0		Lisans	437	78.9
	10-14	85	15.3		Lisansüstü	82	14.8
	15-19	79	14.3		Toplam	554	100
	20+	93	16.8				
	Toplam	554	100				
Mesleki kıdem	1-4	12	2.2	Yöneticilik durumu	Müdür	234	42.2
	5-9	43	7.8		Mdr baş yard.	30	5.4
	10-14	101	18.2		Müdür yard.	290	52.3
	15-19	144	26.0		Toplam	554	100
	20+	254	45.8		Devlet okulu	550	99.3
	Toplam	554	100		Özel okul	4	.7
Yöneticinin branşı	Sınıf öğret.	153	27.6	Okulun durumu	Toplam	554	100
	Branş	401	72.4				
	Toplam	554	100				

Tablo 2 incelendiğinde yaş değişkeninde okul yöneticilerinin 25 ile 45 ve üstü aralığında olduğu ve en fazla 45 ve üstü yaş grubunda (%41.3) okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde okul yöneticilerinin erkek ağırlıkta olduğu (%87.4) görülmektedir. Yöneticilik kıdem değişkeninde daha çok 1-4 yıl (%34.7) grubunun ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleki kıdemde 20 ve üstü grup %45.8 ile baskın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin büyük çoğunluğunun branş öğretmeni (%72.4) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin mezun oldukları okullar dikkate alındığında %65'inin eğitim fakültesi, %35'inin de Fen-Edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Yöneticilerin çalıştığı okullar dikkate alındığında ortalama %30'unun ilk, ortaokul ve



lisede görev yaptığı, az bir oranının da anaokulunda (%6.3) görev yaptıkları görülmektedir. Yöneticilerin mezuniyet durumlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu oldukları (%78.9); %52.3'ünün müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin görev yaptıkları okul değişkeni dikkate alındığında %99.3'ünün devlet okulu olduğu, çok az bir kısmının da özel okul olduğu görülmektedir.

Tablo 1'de AFA için oluşturulan çalışma grubuna ilişkin sayısal veriler (n=380), Tablo 2'de ise DFA için oluşturulan çalışma grubuna ilişkin sayısal veriler (n=554) bulunmaktadır. Buna göre ölçek geliştirmek amacıyla veri toplanan okul yöneticisi sayısının yeterli görülmektedir. Field (2005) ve Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre, örneklem sayısı 300' ü geçtiğinde kararlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Ho (2006) örneklem sayısının 100'ü düşmemesi veya madde sayısının 5 katını geçmesi gerekliliğinden söz etmektedir. Ölçek oluşturma sürecinde 56 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Örneklem kapsamında alınan 380 veri ölçek maddelerinin yaklaşık 7, 554 veri yaklaşık 10 katıdır. Bu açılarından bu araştırmada kullanılan veri seti sayısı yeterli görülmektedir.

### **Ölçeğin Oluşturulma Süreci**

Ölçek geliştirmek amacıyla taslak ölçek oluşturma sürecinde literatür tarama, okul yöneticilerinden kompozisyon şeklinde görüş alma, madde havuzu oluşturma ve uzman görüşü alma süreçleri izlenmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiştir (Bilgin, 2008; Can, 2007; Kobola, 2007; MEB, 2003; MEB, 2004; Newlove, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2004; Ural ve Aslim, 2013; Yörük ve Akdağ, 2010). Daha sonra okul yöneticileriyle ön görüşme yapıp, onlardan "okulda öğretim programlarının yürütülmesi sürecinde yaşadıkları sorunlar, hissettikleri eksiklikler ve ihtiyaç duydukları konulara" dair bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu amaçla 21 okul yöneticisinden kompozisyon alınmıştır. Bu çalışmalardan sonra bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler alanında uzman 9 akademisyene sunularak görüş alınmıştır. Uzman görüşü alınan öğretim elemanlarının bilgileri şöyledir: Eğitim Programları ve Öğretim alanında 4 öğretim üyesi; Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 3 öğretim üyesi, BÖTE alanında 1 öğretim üyesi ve Ölçme Değerlendirme alanında 1 öğretim üyesi. Başlangıçta 47 madde olan havuzdan görüşler doğrultusunda 2 madde çıkarılmış, 11 madde eklenerek 56 maddelik bir taslak ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu taslak ölçek beş okul yöneticisine (müdür, müdür yardımcısı) okutulmuş ve anlaşılabilirlik problemi olan maddeler tekrar düzenlenmiştir. Taslak ölçek iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık boyutları içeren toplam 56 madde yer almaktadır.

## Verilerin Analizi

Okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğini inceleme yollarından birisidir (Büyüköztürk, 2003). Açımlayıcı faktör analizinin yapılmasında amaç, değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak yeni bir yapıyı ortaya çıkarmaktır (Can, 2014). Bu araştırmada okul yöneticilerinin program okuryazarlığı eğitim ihtiyacını belirlemek üzere onların program okuryazarlığını ölçecek bir yapıyı değişkenleriyle birlikte ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmeden önce hazırlanan taslak ölçek için uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği test edilmiştir. Ölçek geliştirildikten sonra faktör isimlerinin belirlenmesinde üç eğitimde ölçme ve değerlendirme, üç eğitim yönetimi ve denetimi, üç de eğitim programları ve öğretim alanında olmak üzere dokuz öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır, ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonu ile %27’lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Ölçüt geçerliği için ölçeğin toplam puanı ile dört faktörün birbirleri arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Veri analizi SPSS 18 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm hipotez testlerinde alfa katsayısı .05 olarak belirlenmiştir. DFA için ise Mplus 7 programı kullanılmıştır.

## Bulgular

### Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği’nin Yapı Geçerliği ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları

“Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”ni geliştirmek üzere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, analiz sonuçlarını etkileyebilecek uç değerlerin bulunmaması, normal dağılım ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu varsayımları test edilmiştir.

Tablo 3. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü	.965
Bartlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	17232.935
serbestlik derecesi	1485
anlamlılık düzeyi	.000

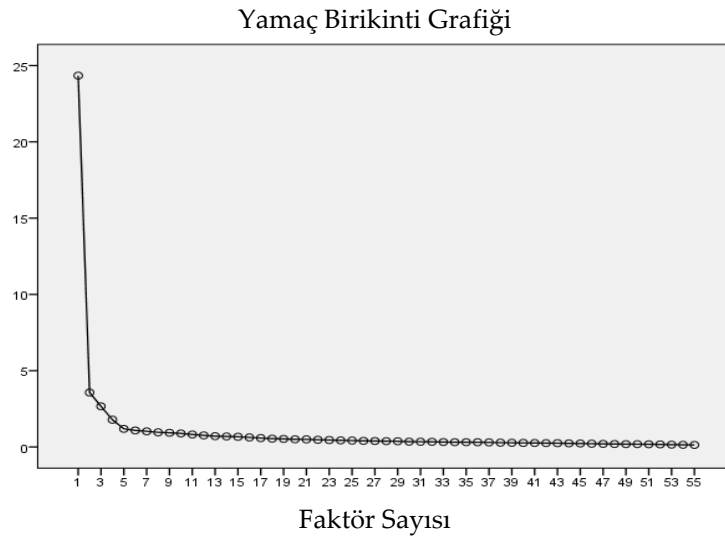
Yapılan KMO testi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin .60’ı geçtiği ve .965 olduğu bulunmuştur. Buna göre, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “mükemmel derecede” yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu, elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu yani verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Elde edilen test sonuçları, ölçme aracının açılıyıcı faktör analizine devam edilmesinde uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca, maddelerin normal dağılımını test etmek için normal Q-Q plot ve histogramlara da bakılmıştır ve dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Uç değerler için kutu grafiğine bakılmıştır. Madde değerleri 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değiştiğinden ve her değer araştırma için önem arz ettiğinden ortaya çıkan uç değerlerin silinmesini gerektiren önemli bir nedenle karşılaşılmamıştır. Buna göre veri analizi tüm veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde maximumlikelihood estimation methodu ve direct oblimin rotasyonu uygulanmıştır. Mamimumlikelihood faktör analizi en sık kullanılan faktörleştirme tekniklerinden biridir. Bu analizle faktörler arasındaki korelasyon katsayılarını görmek ve faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığını test etmek mümkündür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın amacı kuramsal olarak birbirleriyle ilişkili faktörlerden oluşan bir yapı ortaya çıkarmak olduğu ve faktörler arasında ilişki beklendiği için eğik döndürme tekniği directoblimin kullanılmıştır. Bu döndürme tekniği SPSS'te tek eğik döndürme tekniğidir (Can, 2014).

Açılıyıcı faktör analizi sürecinde öncelikle analize alınan 56 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısını belirlemek üzere özdeğerler, varyanslar ve yamaç birikinti grafikleri incelenmiştir.

Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı % 68.119 olan sekiz faktör bulunmuştur. Ancak her bir faktörün varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, ilk dört bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Ayrıca örneklem sayısı 300'den büyük olduğu için (Field, 2005)yamaç birikinti grafiği (screeplot) incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği (screeplot) yer almaktadır.



Grafik 1. Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Grafikte yer alan özdeğerler ve faktör sayılarını içeren yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü üzere, beşinci noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizin 4 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Dört faktör için tekrarlanan ve directoblimin rotasyonu uygulanan analiz sonuçlarına göre açıklanan toplam varyanslar aşağıdaki Tablo 4' de yer almaktadır.

Tablo 4. Açıklanan toplam varyans

Faktör	Başlangıç Değerleri			Toplam Açıklama Değerleri			Rotasyon Açıklama Değerleri
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi	Toplamalı Varyans Yüzdesi
F1	25.054	45.552	45.552	24.589	44.708	44.708	20.494
F2	3.631	6.602	52.154	3.160	5.745	50.453	18.250
F3	2.633	4.787	56.940	2.219	4.035	54.488	15.532
F4	1.857	3.377	60.317	1.544	2.807	57.295	16.570

Tablo 4'de görüldüğü üzere, dört faktör için tekrarlanan ve directoblimin rotasyonu uygulanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %20.494, ikinci faktör için %18.250, üçüncü faktör için %15.532 ve dördüncü faktör için %16.570 olduğu görülmüştür. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %60.317'dir.

Büyüköztürk (2007) maddelerin ölçekte kalması için faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasını iyi bir ölçü olarak kabul etmektedir. Ancak 0.30' un üzerinde olan maddelerin de ölçekte kalabileceği ifade edilmektedir (Kline, 2015). Buna bağlı olarak madde yük değerinin 0.30'un üzerinde bulunan maddeler ölçekte yer almıştır.

Dört faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, 23. madde iki faktörde .30'un üzerinde ve binişik olduğundan dolayı analiz dışına bırakılarak tekrar sınanmıştır. Bu sınamadan sonra ölçekte başka binişik madde kalmamıştır. Bir maddenin analiz dışında bırakılması sonucunda ortaya koyulan ve 55 maddeden oluşan ölçeğe ait faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Faktör analizi sonuçları

Taslak ölçek m. no	Ölçek madde no	Maddeler	Faktörler				
			Program yönetim becerisi	Tutum	Bilgi	Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	Madde Toplam Korelasyon
36	35	Hedeflere uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik yapabilirim.	.860	.023	.031	.053	.721
37	36	Öğretim programlarında meydana gelen değişikliklerin bir yönetici olarak öğretim sürecine yansıtılması için liderlik yapabilirim.	.755	.032	.049	.007	.736
38	37	Öğretim programlarının uygulanması süresince ortaya çıkan aksaklıkları gidermek amacıyla öğretmenlere etkili rehberlik yapabilirim.	.754	.055	.112	.075	.734
35	34	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik edebilirim.	.736	.014	.119	.033	.728
34	33	Öğretim programlarının uygulanmasında yıllık hedeflerin (kazanımların) değerlendirmesini yapabilirim.	.736	.086	.155	.003	.699
33	32	Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık hedeflerin (kazanımların) değerlendirmesini yapabilirim.	.705	.004	.113	.035	.690
39	38	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.	.681	.093	.085	.025	.725
32	31	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen- yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.	.612	.149	.043	.016	.711
30	29	Öğretim programlarının güçlü-zayıf yönlerini belirleyebilirim.	.607	.053	.023	.163	.694
31	30	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.	.603	.056	.024	-.135	.710
29	28	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.	.566	.123	.177	.208	.639
28	27	Öğretim programlarının öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli kaynakları (web tabanlı. kitap vs.) sağlayabilirim.	.565	.080	.124	.181	.624
40	39	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.	.560	.042	.157	.109	.739
27	26	Proje ve performans gibi görevlerin kriterlerinin belirlenmesinde öğretmenlere rehberlik yapabilirim.	.545	.104	.028	.177	.695
26	25	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarının ayarlanabilmesi için öğretmene yol gösterebilirim.	.528	.140	.073	.179	.674
41	40	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim	.489	.035	.160	.053	.631
24	23	Öğretim programlarının değerlendirilmesi için öğretmenlerle birlikte kriterler geliştirebilirim.	.451	.080	.035	.230	.681
25	24	Öğretim programlarının uygulanması için gerekli fiziki ortamın hazırlanmasını sağlayabilirim.	.437	.242	.117	.106	.589
46	45	Öğretmenlerden öğretim programlarına ilişkin izledikleri çalışmalar hakkında sürekli bilgi almayı tercih ederim.	.002	.788	.005	.030	.623

50	49	Okul personeli öğretim programlarını uygularken, onlara kaynaklardan yararlanmalarının önemini açıklamayı görev bilirim.	.053	<b>.784</b>	.023	.093	.636
49	48	Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin güncel bilgilerin okuldaki uygulamalara aktarılmasını görev olarak kabul ederim.	.004	<b>.766</b>	.094	.037	.667
54	53	Öğretmenlerin öğretim programlarındaki politikaları benimsemelerine yardım ederim.	.080	<b>.757</b>	.040	.060	.575
47	46	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanın etkili kullanılması için kurallar oluşturmayı görev kabul ederim.	.006	<b>.756</b>	.086	.056	.644
55	54	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.	.072	<b>.754</b>	.016	.098	.651
56	55	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.	.035	<b>.727</b>	.011	.079	.625
52	51	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasını takip ederim.	.107	<b>.722</b>	.020	.094	.629
51	50	Okul personeli öğretim programlarını uygularken, onları kaynaklardan yararlanma konusunda desteklerim.	.121	<b>.702</b>	.011	.039	.661
45	44	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.	.011	<b>.694</b>	.023	.051	.618
53	52	Okuldaki zamanımın çoğunu öğretimsel etkinliklerle (sınıf ziyaretleri, öğretmen toplantılarına katılma, örgencilerle konuşma vb.) geçirmeyi kendime görev bilirim.	.018	<b>.660</b>	.012	.037	.582
44	43	Kurul toplantılarında öğretmenlerle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alış verişini yapmayı desteklerim.	.056	<b>.652</b>	.055	.008	.636
48	47	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası işbirliği yapılabilmesini desteklerim.	.030	<b>.643</b>	.059	.136	.707
42	41	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (öğretmenlere, öğrencilere, velilere) açıklamayı kendime iş edinirim.	.290	<b>.436</b>	.010	.043	.600
43	42	Öğretim programları sürecinin verimliliği için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturma isteği gösteririm.	.222	<b>.417</b>	.084	.064	.665
2	2	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.	.117	.112	<b>.815</b>	.028	.580
5	5	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	.035	.039	<b>.765</b>	.101	.660
4	4	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.	.054	.060	<b>.747</b>	.094	.639
3	3	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.	.054	.073	<b>.727</b>	.055	.605
1	1	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	.022	.078	<b>.727</b>	.004	.598
10	10	Öğretim programlarının dayandığı felsefeye uygun öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibiyim.	.054	.028	<b>.710</b>	.002	.568
7	7	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.	.055	.011	<b>.659</b>	.018	.575
8	8	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.	.009	.052	<b>.652</b>	.147	.648
6	6	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim	.092	.063	<b>.622</b>	.052	.647
11	11	Öğretim programlarını uygulamada yardımcı olabilecek	.191	.071	<b>.620</b>	.015	.600

		veri tabanları, kitap, dergi gibi araç-gereçlere ulaşma konusunda bilgi sahibiyim.						
9	9	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.	.183	.020	<b>.560</b>	.007	.615	
12	12	Öğretim programlarını uygularken öğretmenlere yerel olanaklardan yararlanmaları için yardım edebilecek düzeyde bilgi sahibiyim.	.208	.047	<b>.396</b>	.107	.616	
20	20	Okul içinde yapılan projelerin içeriğini düzenleyebilirim.	.080	.008	.071	<b>.878</b>	.676	
18	18	Okul içinde yapılan projeler için ihtiyaç analizi yapabilirim.	.012	.023	.025	<b>.814</b>	.687	
21	21	Okul içinde yapılan projeler için eğitim durumları hazırlayabilirim.	.024	.023	.063	<b>.789</b>	.668	
19	19	Okul içinde yapılan projelerin hedeflerini belirleyebilirim.	.047	.026	.066	<b>.781</b>	.727	
22	22	Okul içinde yapılan projelerin değerlendirmesini yapabilirim.	.045	.028	.049	<b>.747</b>	.688	
17	17	Okul içinde yapılan projeleri öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim.	.070	.028	.039	<b>.708</b>	.675	
16	16	Okulda öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.	.117	.108	.138	<b>.508</b>	.702	
13	13	Öğretmenlerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.	.240	.008	.149	<b>.438</b>	.687	
15	15	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.	.221	.081	.145	<b>.412</b>	.707	
14	14	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.	.259	.065	.145	<b>.363</b>	.690	

Faktörlere isim verilmesi için 9 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanların bilgileri şöyledir: Eğitim Programları ve Öğretim alanında 3 öğretim üyesi; Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 3 öğretim üyesi ve Ölçme Değerlendirme 3 öğretim üyesi.

Tablo 5 incelendiğinde, 4 faktörlük ölçeğin birinci faktörünün toplam 18 maddeden (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40) oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .860 ile .437; madde toplam korelasyonlarının ise .739 ile .589 arasında değiştiği görülmektedir. Aynı faktör altında yer alan madde içerikleri birlikte incelendiğinde, bu faktörün "*program yönetim becerisi*" başlığı altında toplanabileceği belirlenmiştir. Program yönetim becerisi faktöründe okul yöneticilerinin okulda uygulanan öğretim programlarının yönetimine ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddelere bakılacak olursa ("Öğretim programlarının uygulanması süresince ortaya çıkan aksaklıları gidermek amacıyla öğretmenlere etkili rehberlik yapabilirim", "Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim", "Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim") bunların okul yönetim süreçleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

İkinci faktörün toplam 15 maddeden (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55) oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .788 ile .417; madde toplam korelasyonlarının ise .707 ile .575 arasında değiştiği görülmektedir. Aynı faktör altında yer alan madde içerikleri birlikte



incelendiğinde, bu faktörün *“tutum”* başlığı altında toplanabileceği belirlenmiştir. Burada tutum; destek, yardım, ihtiyaçları karşılama, açıklama, tavır (Kurbanoglu, 2010; Miller, 1983) olarak kabul edilmektedir. Bu faktörde yer alan maddelere bakılacak olursa (*“Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim”, “Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim”, “Okuldaki zamanımın çoğunu öğretimsel etkinliklerle (sınıf ziyaretleri, öğretmen toplantılarına katılma, öğrencilerle konuşma vb.) geçirmeyi kendime görev bilirim”, “Öğretim programları sürecinin verimliliği için yaratıcılığı teşvik eden bir okul iklimi oluşturma isteği gösteririm”*) bunların yönetici tutumları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Üçüncü faktörün toplam 12 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .815 ile .396; madde toplam korelasyonlarının ise .660 ile .568 arasında değiştiği görülmektedir. Aynı faktör altında yer alan madde içerikleri birlikte incelendiğinde, bu faktörün *“bilgi”* başlığı altında toplanabileceği belirlenmiştir. Bilgi faktöründe okul yöneticilerinin öğretim programlarını yönetebilmesi için gerekli bilgi maddeleri bulunmaktadır. Bu faktörde yer alan maddelere bakılacak olursa (*“Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim”, “Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim”, “Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim”*) bunların bilgi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Dördüncü faktörün toplam 10 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) oluştuğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .878 ile .363; madde toplam korelasyonlarının ise .727 ile .668 arasında değiştiği görülmektedir. Aynı faktör altında yer alan madde içerikleri birlikte incelendiğinde, bu faktörün *“Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi”* başlığı altında toplanabileceği belirlenmiştir. Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi faktöründe yer alan maddelere bakılacak olursa (*“Okul içinde yapılan projeler için ihtiyaç analizi yapabilirim”, “Okul içinde yapılan projeleri öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim”, “Okulda öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim”, “Öğretmenlerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim”*) bu maddelerin okulda uygulanan eğitim ve öğretim programlarının tasarımı ve planlanması ile ilgili olduğu görülmektedir.

#### **“Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” Güvenirlilik Analiz Sonuçları**

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Faktörlerin cronbach alpha güvenilirlik katsayıları

Faktör	Cronbach $\alpha$
Program yönetim becerisi	.913
Tutum	.932
Bilgi	.935
Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	.926
Toplam	.892

Tablo 6’da Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde, birinci faktör için .913, ikinci faktör için .932, üçüncü faktör için .935, dördüncü faktör için .926 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde ise, ölçeğin tümü için geçerli Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise .892 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçekten toplanan verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Alt faktörlere ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve korelasyon katsayıları

Faktör	$\bar{x}$	s	F1	F2	F3	F4	Toplam
F1 Program yönetim becerisi	4,1143	,58484	1	.752**	.658**	.763**	.930**
F2 Tutum	4.2623	.56191		1	.580**	.619**	.859**
F3 Bilgi	4.0386	.60697			1	.683**	.822**
F4 Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	4.0397	.65558				1	.864**
Toplam	4.1246	.52145					1

(\*\* p<.01)

Tablo 7’de görüldüğü gibi tüm boyutlar birbiriyle anlamlı ilişki göstermektedir (p< .01). Bu durum boyutların ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerini desteklemektedir.

Ölçek maddelerin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplam puanı belirlenerek %27’lik alt grup ve %27’lik üst grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Alt-Üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonuçları

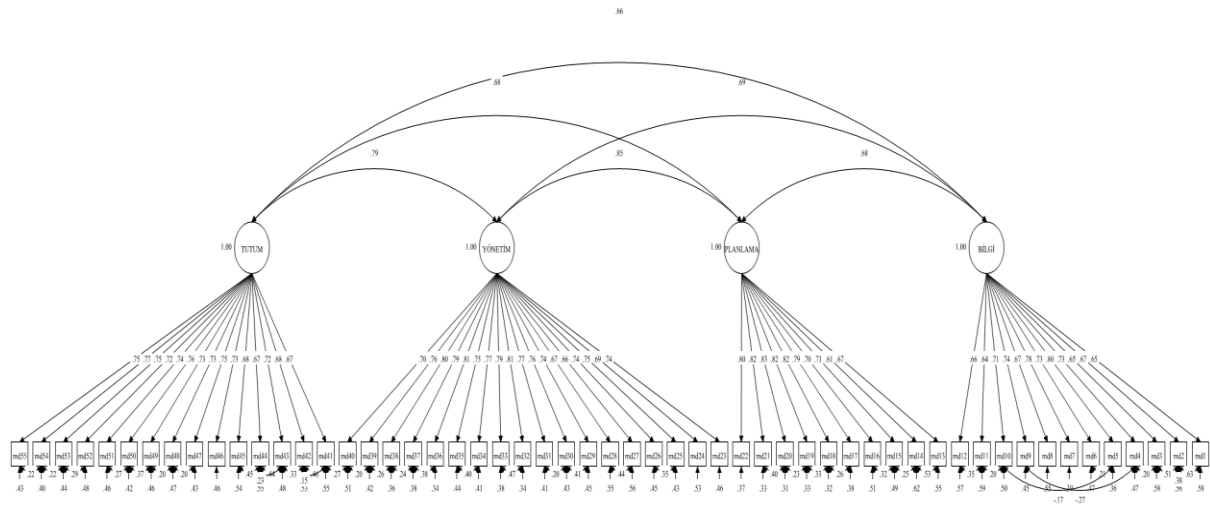
Ölçekler	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Ölçek toplam	%27’lik alt grup	103	3.46	.35	204	34.48	.000*
	%27’lik üst grup	103	4.72	.10			
F1 Program yönetim becerisi	%27’lik alt grup	103	3.42	.42	204	27.36	.000*
	%27’lik üst grup	103	4.71	.21			
F2 Tutum	%27’lik alt grup	103	3.64	.50	204	20.10	.000*
	%27’lik üst grup	103	4.74	.23			
F3 Bilgi	%27’lik alt grup	103	3.39	.45	204	24.53	.000*
	%27’lik üst grup	103	4.67	.26			
F4 Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	%27’lik alt grup	103	3.32	.52	204	24.08	.000*
	%27’lik üst grup	103	4.73	.27			

\*p<. 001

Tablo 8’de ölçek için %27’lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu; t değerinin anlamlı ( $p < .001$ ) çıktığı görülmektedir. Alan yazında çok faktörlü yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her bir faktör için tanımlanması ve o faktörde yer alan madde puanlarının karşılaştırılması gerektiğinden bahsedilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple %27’lik alt ve üst gruplar için de analiz yapılmış ve Tablo 8’de her faktör için t değeri anlamlı ( $p < .001$ ) olduğu sonucu görülmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA yapılan ölçek için, verilerin dört faktörlü yapıyı destekleyip desteklemediğini belirlemek amacıyla DFA’ndan yararlanılmıştır. DFA sonucu elde edilen diyagram aşağıdaki Şekil 1’de verilmiştir. Elde edilen model sonucunda uyumluluk indeksine bakılmıştır. Alan yazında RMSEA ve SRMR 0.08’den düşük ve CFI ve TLI .90’dan büyük olduğu durumlarda modelin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Kline, 2015).



Şekil 2. Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Ölçeğin RMSEA ve SRMR 0.08’den düşük ve CFI ve TLI 90’dan büyük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir ( $\chi^2/df = 2.50 < 4$ ; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). DFA sonucunu gösteren Şekil 1’de her bir maddenin faktör yükleri yer almaktadır. Modelde aynı faktöre bağlı bazı maddeler arasında yüksek korelasyon çıktığından dolayı maddelerin hata ölçümleri bağlanmıştır. Model sonucunda her bir maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Tüm bu işlemlerden sonra “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”nin 55 madde ve dört faktör ile geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebileceği bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu ölçek geliştirme çalışması okul yöneticileri için geliştirilmiş olan okul yöneticileri program okuryazarlık hizmet içi eğitim programının ihtiyaç analizine ilişkin nicel bulguları ortaya koymak için yapılmıştır. “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” adı verilen ölçeği geliştirmek üzere öncelikle ulusal ve uluslararası literatürden (Yörük ve Akdağ, 2010; Ornstein ve Hunkins, 2004; Newlove, 2005; MEB, 2003; Ural ve Aslim, 2013; Can, 2007; Bilgin, 2008; Kobola, 2007; MEB, 2004) ve okul yöneticilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu yolla okul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin ifadeler ölçek maddesi haline getirilmiştir. Uzman ve yönetici görüşleri ile oluşturulan ölçek taslağı üzerinde AFA uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin dört faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler; “program yönetim becerisi”, “tutum”, “bilgi” ile “öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi” olarak isimlendirilmiştir. Ortaya çıkan bu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA’nden yararlanılmıştır. Ölçeğin RMSEA ve SRMR 0.08’den düşük ve CFI ve TLI 90’dan büyük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplamda 55 maddelik “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği”nin okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini dört alt boyutta ölçebilecek, geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebileceği bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada geliştirilen ölçek (Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği) alanında ilk ölçeklerden birisidir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği, program yönetimi, eğitim-öğretim işleri konularında ölçekler bulunmaktadır. Ancak, programı çok yönlü bilme ve uygulamaya geçirme anlamında “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” alanında ilklerden olması bakımından önemli görülmekte ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde okul yöneticileri de uygulanan ölçeğin önemi ve farkındalık yarattığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu da ölçekten uygulamada yararlanılacağını göstermektedir.

- Bundan hareketle okul yöneticileri öğretim program okuryazarlığı ölçeği okul yöneticileri için yol gösterici, rehber olarak kullanılabilir.
- Bu araştırmada okul yöneticileri program okuryazarlık düzeyleri okul yöneticilerinin kendi görüşleri açısından incelenmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçek öğretmenlere uyarlanarak başka bir araştırmada okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları öğretmenler açısından araştırılabilir.
- Bu araştırmada okul yöneticilerinin program okuryazarlıkları incelenmiştir. Başka bir araştırmada geliştirilecek bir ölçekle öğretmenlerin program okuryazarlıkları araştırılabilir.

## Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altunkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255- 279. DOI: 10.14527/kuey.2014.011.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bilgin, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bottoms, G. (2001). *What school principals need to know about curriculum and instruction?* Southern Regional Education Board, 1-5.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Chapman, J.D. (2005). Recruitment, retention and development of school principals, international institute for educational planning. *Educational Policy Series, UNESCO*, 1-37.
- Çalık, T. (2003). Yeni öğretim yılına hazırlık. İçinde Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (151-170). Ankara: Nobel.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2007). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İçinde Özdemir, S. (Ed), *Öğretimle ilgili hizmetler* (201-216). Ankara: Nobel.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

- Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde Kıran, H. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (1-34). Ankara: Anı.
- Dinham, S. (2004). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Disessa, A.A. (2000). *Changing minds; computers, learning and literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Duman, T. (2003). Yeni bir döneme başlangıç. İçinde Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (219-242). Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd Edition). London: Sage.
- Findley, B. ve Findley, D. (1992). Effective schools: The role of principal. *Contemporary Education*, 63(2), 100-104.
- Gregory, A. E. ve Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical literacy: Theories and practices*, 3(2), 6-16.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC Press.
- Kılınç, A.Ç. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları*. İçinde Güçlü, N. ve Koşar, S. (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (69-89). Ankara: Pegem.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th Edition). New York: Guilford Publications.
- Kobola, M.W. (2007). *The role of the school principal in the implementation of the revised national curriculum statement: A case study*. Unpublished master dissertation, The University of South Africa.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Lewis, J. ve Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48, 109-120.
- Lott, M. J. (1998). *Teachers' perceptions of middleschool principals' effectiveness in performing instructional leadership duties in Hamilton county schools*. UMI, Bell&Howell.

- Manges, C. ve Wilcox, D. (1997). *The role of the principal in rural school reform*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 545106).
- MEB (2003). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete* (27.08.2003). Sayı: 25212.
- MEB (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2563. 27.04. 2016 tarihinde [www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme](http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme) adresinden erişilmiştir.
- MEB (2005). *Benim öğretmenim*. Ankara: Bir.
- MEB (2010). *Öğretim programları*. 17.02.2016 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> adresinden erişilmiştir.
- Miller, J.D.(1983). Scientific literacy: A conceptual and emperial review. *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Newlove, K. (2005). *Principal's understanding of their role as leaders of curriculum and instruction*. Unpublished master thesis, University of Saskatchewan.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*(4th Edition). Boston: Pearson.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*(6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Potter, J. (2005). *Media literacy* (3rd Edition). CA: Sage.
- Pugalee, D.K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *Academic Research Library*, 73, 19.
- Schlechty, P.C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (çev. Y. Özden). Ankara: Nobel.
- Smith, W. F. ve Andrews, R.L. (1989). *Instructional leadership: How principal make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snavely, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Şahin, C. T. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *KÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223–240.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 1, 3-14.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Edition). USA: Allynand Bacon.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem.



- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 175-193. DOI: 0.15285/EBD.2014397404.
- Ural, A. ve Aslim, S. T. ( 2013). Okul müdürlerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine İlişkin bir betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 26-38.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği*. Ankara: Nobel.
- Yore, L. D., Pimm, D. ve Tuan, H.L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 559-589.
- Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 66-92.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 120-124.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

### Development of the School Administrators' Curriculum Literacy

#### Levels Scale

Veda Yar Yıldırım

Fevzi Dursun

DOI: 10.29299/kefad.2019.20.02.007

[Article Information](#)

Downloaded:20/12/2018 Edited:05/05/2019 Accepted:18/06/2019

#### Abstract

The research aimed to present the development stages of the "School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale", which was developed to determine the literacy levels of school administrators. National and international literature was initially examined, and the school administrators' views were received during the development process of the scale. Thus, expressions of the school administrators regarding curriculum literacy were written as scale items. Besides, content validity and appearance validity were tested for the draft scale prepared on the basis of expert opinions. Nine experts were consulted for that purpose. Study group was chosen with convenience sampling method. Data were collected from two different study groups. While 380 data were collected from the school administrators working in the provinces of Osmaniye, Sivas, Dogansehir district of Malatya, Susuz district of Kars, Kadisehri district of Yozgat, Bozdogan district of Aydin, Tekkekoy district of Samsun, provinces and districts of Adana, Kirikkale; 554 data were collected from the school administrators working in the provinces and districts of Tokat, Amasya, Samsun, Corum and Ordu. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted for the construct validity of the scale and Confirmatory Factor Analysis (CFA) for the confirmation of the resulting structure. Views of the nine faculty members were asked while determining factor names. As a result of the factor analysis, the items were determined to gather under four factors which were; curriculum management skills, attitude, knowledge and instructional design (project) and planning skills. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be .913 for the curriculum management skills dimension, .932 for the attitude dimension, .935 for the knowledge dimension and .926 for the instructional design (project) and planning skill dimension. These findings have revealed that the scale is a tool that can measure school administrators' curriculum literacy levels with four factors.

**Keywords:** Curriculum literacy, School administrators, Scale development

**Corresponding Author:** Veda Yar Yıldırım, Assist. Prof. Dr., KSU Faculty of Education, Türkiye, vedayaryildirim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2129-4189>

Fevzi Dursun, Assoc. Prof. Dr., TOGU Faculty of Education, Türkiye, fevzidursun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2103-8940>

The study was produced from the Ph. D. dissertation titled "Developing and Evaluating In-Service Training Curriculum For School Administrators' Curriculum Literacy"

## Introduction

Education and teaching curriculum are regarded to be the most significant instruments in achieving the fundamental objectives of the school. Having explained the curricula implemented in schools as the reason for the existence of educational organizations and the production plan of the school; Basaran (1994) emphasized that schools are designed for students who are raised depending on the curriculum. While administering the school, school administrators lead and manage the curriculum at the same time (Basaran, 1994). School administrators' attitudes toward the curriculum have a positive effect on the functioning of the school. Besides, their approaches to the curriculum undertake the key role in facilitating the quality of teaching (Balyer, 2013) and students' learning (Dinham, 2004), which means that the school fulfils its reason to exist, namely its mission.

Education and teaching programs continuously change around the world. Raising people as required by age and scientific studies regarding human beings cause changes in the curricula, which are the human raising systems. This occasionally exists for political reasons. Schlechty (2011) noted that there is a need for leadership that can adapt to the implementation to understand such curriculum changes. The curricula are frequently changing in Turkey due to developmental and political reasons. The curricula that are currently being implemented in primary and secondary schools have been put into practice with the constructivist approach since the 2005-2006 academic year and various changes have been made in these curricula at different times. Likewise, the Board of Education has carried out change and renewal studies in 51 out of 157 curricula since 2016-2017. The aim is to update, review and make necessary changes depending on the requirements of age, as well as the needs of individuals and society.

Basic approaches of the curricula implemented and the duties of the training study group which was responsible for the implementation of the curricula were published in the Journal of Communiques (2004). Accordingly, all savings of the country and the development of the republic, keeping pace with the developments and changes in the world, as well as harmonization with the European Union and international research are presented as references within the curricula. The core of the curriculum is grounded on the principle that values, objectives and attitudes can be internalized without any memorization.

It is of great importance for educationalists (teachers, administrators and inspectors) and parents to act jointly and especially school administrators to keep away from the classical understanding of school leadership during the implementation of the curriculum. Emphasizing that school administrators should guide the teachers; 17 key points are unearthed as expectations from administrators during the implementation of the curriculum. Considering these expectations; they are

encountered in the dimensions of knowledge, skill and attitude the most. In the general sense, school administrators should possess sufficient and satisfactory knowledge related to the curriculum in terms of the knowledge dimension, provide all kinds of facilities for the implementation of the curriculum in terms of the skill dimension, ensure material support, provide cooperation among teachers, make evaluations by arranging meetings, prepare learning environments, increase cooperation with parents, share the curriculum processes by preparing internet web pages, increase coordination in the curricula, generate solutions to the problems and participate in studies. Also, they are expected to encourage teachers, to enable teachers to embrace the planning and implementation achievements in the learning-teaching process and to facilitate the realization of out-of-school activities in terms of the attitude dimension (MNE, 2004).

The Ministry of National Education (MNE, 2003) assigns school administrators the responsibility of implementing the curriculum. The roles identified for the implementation of the curriculum are as follows (MNE, 2005, pp.73-74): Curriculum knowledge, solving problems in practice, supplying the necessary materials for the curriculum, evaluating the objectives of the curriculum at certain time frames, making use of technology in the implementation of the curriculum, making the environments in which the curriculum will be implemented functional and so on. Keeping the effectiveness of schools in mind; administrators are not only required to maintain the current situation in their teaching processes, but they may also need to prepare additional education and teaching curriculum (Lott, 1998).

School administration is considered to activate people (educationalists, support staff, students and parents) and material resources (curricula, materials and physical environment) in order to pursue education and teaching (Demirtas, 2005). As can be understood from the definition, one of the school administration processes is the administration of the curriculum. School administrators are the education staff responsible for the implementation of the curriculum. This responsibility is based on their teaching leadership roles (Can, 2007; Findley and Findley, 1992; Gumuseli, 2001; Smith and Andrews, 1989; Sisman, 2004; Yoruk and Akdag, 2010). The responsibilities of school administrators regarding the curriculum are quite extensive in the relevant literature. Murphy (1988) reported that school administrators should display a leadership that needs to be directly involved in their curriculum. In the model developed by Hallinger and Murphy (1985), managing school curricula is among the teaching leadership dimensions of school administrators. Sisman (2007) stressed that the management of school curriculum is so important that it is even the reason why the administration exists. Thus, it is possible to say that the curriculum is the cornerstone of school processes.

Curriculum knowledge is considered a competency that managers should enjoy at the highest level (Can, 2007). Sisman (2002) scales the knowledge dimension as content, development, evaluation

and legislation of the curriculum. Agaoglu, Altinkurt, Yilmaz and Karakose (2012) considered the management of education curricula and environment a competency area and defined the competency in this field as follows: Management of the curricula; preparation and development of suitable environments for teaching curricula, knowing and developing curricula, updating oneself about the concepts related to education and teaching.

Bottoms (2001) stated that school administrators should have in-depth knowledge of curriculum and instruction. However, as in Turkey, school administrators are also frequently inadequate with regard to the dimensions of curricula such as knowledge, skill and attitude around the world and thus, there is a need for preparatory training (Chapman, 2005; Manges and Wilcox, 1997).

School-related services are provided by school administrators at the beginning of every academic year. The planning of the instruction is in the form of a road map of that year. Effectiveness of the planning will ensure the implementation of the curriculum and thus the achievement of the education process (Calik, 2003; Duman, 2003; Taymaz, 2000). The planning of the academic year is acknowledged as the most significant service to be done (Basaran, 2008). The annual instruction plan includes performing annual work plan, determining student branches and teachers, preparing the course distribution program and preparing lesson plans (Calik and Sezgin, 2007).

Demirel (2013) stated that curricula development and management require expertise and that sufficient knowledge is required in this regard. Hallinger and Murphy (1985) supported this discussion by mentioning that administrators have insufficient knowledge about the curriculum, do not understand the curriculum due to lack of knowledge, cannot analyze and manage the instruction and therefore the curriculum will not achieve its goals. As a solution to that situation, Yuksel (2003) emphasized that school administrators should participate in the curriculum preparation process together with the central organization.

The curricula implemented in schools are written texts that determine the purpose of the education system in line with the characteristics of the people to be trained. Those who are responsible for the implementation are teachers and school administrators (principals and deputy headmasters) managing the process. This responsibility is designated to them formally, as stated in the Journal of Communiques (2004). School administrators are able to carry out this task in a suitable and efficient way depending largely on their knowledge of all aspects of the curricula and their curriculum literacy. Otherwise, education and teaching processes, the main reason why the school exists, will fall short of the goals.

School administrators, who are assigned responsible for the success of the curricula, are expected to have a multi-faceted perspective, access to multiple databases, an ability to carry out a multi-faceted implementation required by the curriculum and competency to manage different variables to maintain the curriculum. This seems to be possible with the curriculum literacy, including knowledge, skills and attitudes. Prior to explaining the concept of curriculum literacy, it will be wise to make the concept of literacy more explicit.

The Ministry of National Education defines literacy as understanding, interpreting, implementing and thinking from a scientific point of view, seeking ways of accessing to knowledge and learning the ways of using knowledge (MNE, 2010). Under the strength of the literacy literature, the components of literacy are formed as follows; knowledge (Snaveley and Cooper, 1997), skill (Kurudayıoğlu and Tuzel, 2010), attitude (Yore, Pimm and Tuan, 2007), making meaning, thinking (Potter, 2005; Disessa, 2000), awareness (Lewis and Jhally 1998), using it in life (Pugalee, 1999), multiple view (Gregory and Cahill, 2009) and practice (Sahin and Say, 2010).

Thus, all the components of literacy are gathered under three main themes as; knowledge, skill and attitude (Miller, 1983; Kurbanoglu, 2010). The components of knowledge, skills and attitude themes in the implementation of the curriculum literacy are composed of curriculum knowledge (concepts and philosophy), skills (curriculum preparation, implementation, guidance, monitoring, evaluation and managing skills) and attitudes (support, assistance, meeting needs and explanation). In this respect, curriculum literacy refers to concept knowledge regarding the curriculum, making the correlation between the concepts meaningful, curriculum management, making decisions and plans related to the curriculum (such as time, method, choosing an appropriate teacher for the class, material and learning environment), talking about the curriculum (philosophy, goal, objectives, suitability for development, preparation and implementation and evaluation). Figure 1 displays the curriculum literacy as follows:

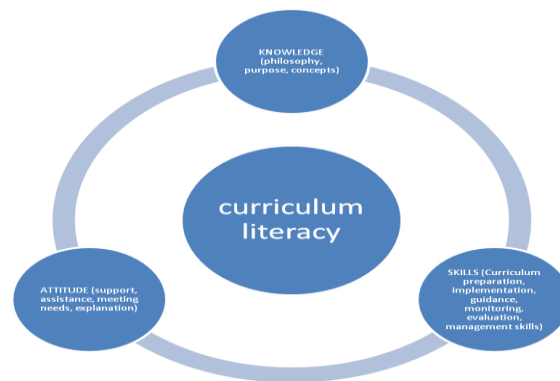


Figure 1. Curriculum literacy

Aslan and Karip's (2014) research results revealed that school administrators should control all the processes of the school, in particular the curriculum. Emphasizing that the primary role of school administrators is curriculum management and development if necessary, Aslan and Karip (2014) pointed that new leadership standards can be developed for that purpose. As school principals are curriculum managers and even curriculum developers (Erdogan, 2000; Ozden, 2005; Turhan and Yaras, 2014), curriculum literacy should be integrated into that kind of standard.

The aim of the implementation of the curricula which are defined as the core of education is to enable students to acquire the objectives and achievements of the curricula. One of the basic literacies that school administrators, also known as education curriculum leaders, (Wiles, 2016) should possess is curriculum literacy. School administrators who are responsible for leading the curricula carried out in schools should be able to know the concepts related to the curriculum, to make sense of the correlations between the concepts, to lead the curriculum, to make decisions and plans for the curriculum; that is, to be curriculum literate.

In line with the explanations presented above, the research aimed to develop the "School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale", which can determine the curriculum literacy levels of school administrators.

### **Method**

Development stages of the School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale were presented in this section. With the School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale, the school administrators' curriculum literacy levels will be determined quantitatively (statistically).

#### **Study Group**

The research data were collected from two different study groups for Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis in order to develop the Scale of School Administrators' Curriculum Literacy Levels. The participants were chosen with convenience sampling method. This approach allows the researcher to collect data from people s/he can reach more easily (Balci, 2004, p. 88). The provinces and districts where the data were collected for EFA were: Osmaniye, Sivas, Doganşehir district of Malatya, Susuz district of Kars, Kadışehri district of Yozgat, Bozdoğan district of Aydın, Tekkekoy district of Samsun, Adana, Kirikkale. The demographic data regarding the participants collected for EFA are presented in Table 1.



Table 1. Demographic data regarding the study group created for EFA ( $n = 380$ )

Variables	Groups	f	%	Variables	Groups	f	%	
Age	25-29	18	4.7	Alma mater	Fac. of Education	249	65.5	
	30-34	39	10.3		Fac. of Science and Letters	56	14.7	
	35-39	93	24.5		Other	75	19.7	
	40-44	93	24.5		Total	380	100	
	45 and over	137	36.1		School type where s/he works	Preschool	24	6.3
	Total	380	100			Primary	97	25.5
Gender	Male	329	86.6	Secondary		131	34.5	
	Female	51	13.4	High school		128	33.7	
	Total	380	100	Total		380	100	
Administration seniority	1-4	173	45.5	Educational status		Associate degree	11	2.9
	5-9	87	22.9		Bachelor's degree	293	77.1	
	10-14	63	16.6		Master's degree	75	19.7	
	15 and over	57	15.0		Doctoral degree	1	0.3	
	Total	380	100		Total	380	100	
Professional seniority	1-4	15	3.9	Administration status	Administrator	124	32.6	
	5-9	34	8.9		Administrator	17	4.5	
	10-14	82	21.6		Head assistant			
	15-19	98	25.8		Deputy	239	62.9	
	20 and over	151	39.7		Headmaster			
	Total	380	100	Total	380	100		
Administrator's branch	Classroom teacher	91	23.9	School status	Public school	371	97.6	
	Branch	289	76.1		Private school	9	2.4	
	Total	380	100		Total	380	100	

Table 1 showed that the school administrators were in the age range of 25 to 45 and over and there were at most 45 and more (36.1%) school administrators. In the variable of gender, most of the school administrators were male (86.6%). This could be because female educationalists do not choose the managerial profession for various reasons (such as lack of support from the environment, lack of self-confidence and anxiety about having problems between the profession and family) (Celikten, 2004). In the variable of administration seniority, the participants mostly had 1-4 years of experience (45.5%). This may be associated with excessive appointment of the administrators in 2015 depending on the regulation of administrator appointment. Besides, 39.7% of them had a teaching seniority of 20 years and over. This may be explained with the fact that teaching is compulsory for a certain period of time to become an administrator. Majority of the administrators were branch teachers (76.1%), explaining the class and branch status of the teachers in the system. Considering the alma mater of the administrators; it was determined that 65.5% of them had graduated from the faculty of education and 35% from the faculty of science and letters and other faculties. Considering the schools where the administrators work; it was clear that 30% of them worked in primary, secondary and high schools,

whereas a small percentage worked in preschools (6.3%). This shows a parallelism with the school rates within the present system. As for the graduation status of the administrators, majority of them had bachelor's degree (77.1%); while 63% were deputy headmasters. When it comes to the variable of school in which the administrators work, it was clear that 97.6% were public schools and some were private schools.

The research data were collected from the school administrators working in the provinces and districts of Tokat, Amasya, Samsun, Corum and Ordu for CFA study group. The demographic data regarding the participants collected for CFA are presented in Table 2.

Table 2. Demographic data regarding the study group created for CFA (n = 554)

Variables	Groups	f	%	Variables	Groups	f	%	
Age	25-29	16	2.9	Alma mater	Fac. of Education	360	65,0	
	30-34	52	9.4		Fac. of Science and Letters	64	11.6	
	35-39	113	20.4		Other	130	23.5	
	40-44	144	26.0		Total	554	100	
	45 and over	229	41.3		School type where s/he works	Preschool	17	3.1
	Total	554	100			Primary	145	26.2
Gender	Male	484	87.4	Secondary		167	30.1	
	Female	70	12.6	High school		225	40.6	
	Total	554	100	Total		554	100	
	Administration seniority	1-4	192	34.7		Educational status	Associate degree	35
5-9		105	19.0	Bachelor's degree	437		78.9	
10-14		85	15.3	Master's degree	82		14.8	
15 and over		79	14.3	Doctoral degree	554		100	
Total		93	16.8	Administration status	Administrator		234	42.2
1-4		554	100		Administrator Head assistant		30	5.4
Professional seniority	5-9	12	2.2		Deputy Headmaster	290	52.3	
	10-14	43	7.8		Total	554	100	
	15-19	101	18.2		School status	Public school	550	99.3
	20 and over	144	26.0			Private school	4	.7
	Total	254	45.8	Total		554	100	
Administrator's branch	Classroom teacher	554	100	Branch	Branch	153	27.6	
	Total	401	72.4		Total	401	72.4	
	25-29	554	100					

Table 2 showed that the school administrators were in the age range of 25 to 45 and over and there were at most 45 and more (41.3%) school administrators. Most of the school administrators were male (87.4%) in terms of the variable of gender. In the variable of administration seniority, the

participants mostly had 1-4 years of experience (45.5%). Besides, 45.8% of them had a teaching seniority of 20 years and over and majority of the administrators were branch teachers (72.4%). Considering the alma mater of the administrators; it was determined that 65% of them had graduated from the faculty of education and 35% from the faculty of science and letters and other faculties. Considering the schools where the administrators work; it was clear that 30% of them worked in primary, secondary and high schools, whereas a small percentage worked in preschools (6.3%). As for the graduation status of the administrators, majority of them had bachelor's degree (78.9%); while 52.3% were deputy headmasters. When it comes to the variable of school in which the administrators work, it was clear that 99.3% were public schools and some were private schools.

Table 1 presents the numerical data (n =380) created for EFA for the study group and Table 2 presents those created for CFA for the study group (n=554). Accordingly, the number of school administrators was found to be sufficient to develop the scale. According to Field (2005) and Tabachnick and Fidell (2001), stable results will be attained when the number of sample is over 300. Ho (2006) stated that the number of a sample should be under 100 or it should be five times greater than the number of items. A draft scale with 56 items was prepared during the scale development process. 380 data were determined to be approximately seven times greater than the scale items, while 554 data were approximately ten times greater. In this regard, the number of the data sets used in the research was accepted to be sufficient.

### **Scale Development Process**

The drafting process of the scale development was carried out by conducting a literature review, receiving views from the school administrators in an essay form, creating a pool of items and receiving expert opinions.

National and international literature was examined before developing the scale (Bilgin, 2008; Can, 2007; Kobola, 2007; MNE, 2003; MNE, 2004; Newlove, 2005; Ornstein and Hunkins, 2004; Ural and Aslim, 2013; Yoruk and Akdag (2010). Then the school administrators were pre-interviewed and asked to write an essay on "the problems they experienced during the implementation of the curricula at school, the deficiencies they felt and the issues they needed". Therefore, 21 essays were gathered from the school administrators. After all, a pool of items was created. The items were presented to 9 academicians who were expert in their fields. Information about the instructors whose views were received was as follows: four faculty members in the field of Curriculum and Instruction; three faculty members in the field of Educational Administration and Supervision, one faculty member in the field of CIT and one faculty member in the field of Measurement and Evaluation. In the beginning, two items were eliminated from the item pool including 47 items and 11 items were added and a 56-item

draft scale was formed. Five school administrators (principals and deputy head masters) were asked to revise that draft scale and the items with intelligibility problems were reworded. The draft scale consisted of two parts; the first part included questions regarding personal information, while the second part included 56 items about curriculum literacy dimensions of the school administrators.

### **Data Analysis**

The “School Administrators’ Curriculum Literacy Levels Scale” was developed for the purpose of determining the curriculum literacy levels of school administrators. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted for the construct validity of the scale and Confirmatory Factor Analysis (CFA) for the confirmation of the resulting structure. Factor analysis is one of the ways of examining the construct validity of the scale (Buyukozturk, 2003). The purpose of exploratory factor analysis is to explore a new structure by questioning the correlations between variables (Can, 2014). This research aimed to reveal a structure that would measure the curriculum literacy of the school administrators with variables in order to determine the curriculum literacy educational needs of the school administrators. Moreover, the content validity and appearance validity were tested by receiving expert opinions for the draft scale prepared before the scale was developed. After the scale was developed, nine instructors were consulted to determine the factor names: three instructors from measurement and evaluation, three from educational management and supervision and three from curriculum and instructional fields. The Cronbach’s Alpha reliability coefficient was performed to determine the reliability of the scale. Item-total correlation and 27% lower-upper group comparisons were used to identify the item discrimination in the scale. Total score of the scale and the correlation coefficients between the four factors were examined for the criterion validity. The research data were analyzed using the SPSS 18 package software. Alpha coefficient was found to be .05 in all the hypothesis tests. Mplus 7 software was used for CFA.

### **Findings**

#### **Analysis Results of the Construct Validity and Factor Structures Regarding the “School Administrators’ Curriculum Literacy Levels Scale”**

Exploratory factor analysis was performed to improve the “School Administrators’ Curriculum Literacy Levels Scale”. Prior to the exploratory factor analysis, the assumptions that there were no extreme values which could affect the results of the analysis, the normal distribution and the suitability of the sample size for factorization were tested.

Table 3. *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett sphericity test results*

---

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.965
Bartlett Chi-square Test of Sphericity Test	17232.935
degree of freedom	1485
significance level	.000

---

Examining the KMO test results; the KMO value was found to exceed .60, which was .965. Accordingly, it was determined that the sample size was “perfectly” appropriate to conduct a factor analysis (Buyukozturk, 2007).

Bartlett Sphericity test results revealed that the test result was statistically significant, the chi-square value was significant at the level of .01, meaning that the data came from a multivariate normal distribution. The test results showed that the instrument was appropriate for exploratory factor analysis (Buyukozturk, 2007). Besides, normal Q-Q plots and histograms were examined to test the normal distribution of the items and the distribution was found to be close enough to normal. Box graph was analyzed for extreme values. As the item values ranged from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) and no value was significant for the research, it was found that there was no significant reason to eliminate the extreme values. Thus, the data analysis was performed with the whole data set.

Maximum likelihood estimation method and direct oblimin rotation were deployed during the data analysis. Maximum likelihood factor analysis is one of the most commonly used factorization techniques. This analysis ensures to observe the correlation coefficients between the factors and tests whether the factor loadings are significant (Cokluk, Sekercioglu & Buyukozturk, 2012). As the aim of the research was to reveal a structure consisting of theoretically related factors and the correlations between the factors, the direct oblimin rotation was welcomed. This rotation technique is the only oblique rotation technique in SPSS (Can, 2014).

Eigenvalues, variances and scree plots were initially examined to determine the number of factors related to the 56-item scale during the exploratory factor analysis process.

Eight factors emerged with an eigenvalue above 1 and its contribution to 68.119% variance. However, the contribution of each factor to the variance suggested that the contribution decreased after the first four components. Furthermore, scree plot was examined since the number of the sample was greater than 300 (Field, 2005). Diagram 1 presents the scree plot of the scale.

Scree plot

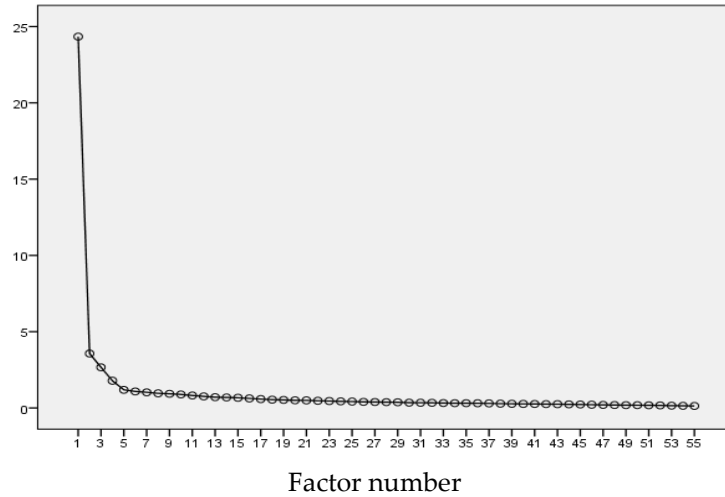


Diagram 1. Scree Plot

As is seen in the scree plot including eigenvalues and factor numbers, the slope made a plateau after the fifth point. Therefore, it was decided to repeat the analysis for the four factors. The total variances explained for the four factors depending on the analysis results of the repeated and direct oblimin rotation analysis are presented in Table 4.

Table 4. Total variance explained

Factor	Initial Values			Total Explanation Values			Rotation
	Total	Percentage of Variance	Sum of Variance	Total	Percentage of Variance	Sum of Variance	Explanation Values
F1	25.054	45.552	45.552	24.589	44.708	44.708	20.494
F2	3.631	6.602	52.154	3.160	5.745	50.453	18.250
F3	2.633	4.787	56.940	2.219	4.035	54.488	15.532
F4	1.857	3.377	60.317	1.544	2.807	57.295	16.570

Table 4 presented the analysis results of the repeated and direct oblimin rotation analysis for the four factors; accordingly, the contribution of the factors to the total variance was 20.494% for the first factor, 18.250% for the second factor, 15.532% for the third factor and 16.570% for the fourth factor. The total contribution of the four factors to the variance was 60.317%.

Buyukozturk (2007) stated that a factor load value of 0.45 or higher is considered to be a good measure in order not to remove the items from the scale. However, items above 0.30 may also remain in the scale (Kline, 2015). In this respect, items with a load above 0.30 were included in the scale.

When the items were evaluated in terms of overlapping and acceptance levels of factor loads in the analysis made for the four factors, the item 23 was re-tested by being excluded from the analysis as it was over .30 and overlapped within the two factors. As a result, it was determined that there

were no other overlapping items in the scale. Table 5 presented factor patterns, factor load values and item total correlations of the 55-item scale, which was developed as a result of excluding an item.

Table 5. *Factor analysis results*

Draft scale i. no	Scale item no	Items	Factors				Item total correlation
			Curriculum management skill	Attitude	Knowledge	Instructional design (project) and planning skill	
36	35	I can provide guidance to teachers on appropriate measurement and evaluation methods.	<b>.860</b>	.023	.031	.053	.721
37	36	As an administrator, I can take the lead so that the changes in the curricula can be reflected in the teaching process.	<b>.755</b>	.032	.049	.007	.736
38	37	I can provide effective guidance to teachers to eliminate the problems emerging during the implementation of the curriculum.	<b>.754</b>	.055	.112	.075	.734
35	34	I can provide guidance to teachers on the effective use of classroom time management.	<b>.736</b>	.014	.119	.033	.728
34	33	I can assess annual objectives (acquisitions) in the implementation of the curricula.	<b>.736</b>	.086	.155	.003	.699
33	32	I can assess monthly objectives (acquisitions) set by teachers in the implementation of the curricula.	<b>.705</b>	.004	.113	.035	.690
39	38	I can generate solutions to problems emerging in the implementation of the curricula.	<b>.681</b>	.093	.085	.025	.725
32	31	I can provide teacher-teacher, teacher-administrator and teacher-parent communication that will enable the understanding, development and implementation of the curricula.	<b>.612</b>	.149	.043	.016	.711
30	29	I can identify the strengths and weaknesses of the curricula.	<b>.607</b>	.053	.023	.163	.694
31	30	I can identify the mistakes and deficiencies of the practices within the curricula during the teaching process.	<b>.603</b>	.056	.024	-.135	.710
29	28	I can provide necessary resources to achieve the objectives of the curricula.	<b>.566</b>	.123	.177	.208	.639
28	27	I can provide the necessary resources (web-based, books, etc.) so that teachers can understand the curricula better.	<b>.565</b>	.080	.124	.181	.624
40	39	I can check the appropriateness of the teaching approaches used in learning and teaching processes for the curricula.	<b>.560</b>	.042	.157	.109	.739
27	26	I can provide guidance to teachers on setting criteria for tasks such as projects and performance.	<b>.545</b>	.104	.028	.177	.695
26	25	I can provide guidance to teachers to adjust the curriculum by taking individual differences into account in the classroom.	<b>.528</b>	.140	.073	.179	.674
41	40	I can follow current studies related to the curricula.	<b>.489</b>	.035	.160	.053	.631
24	23	I can develop criteria with teachers for the evaluation of the curricula.	<b>.451</b>	.080	.035	.230	.681
25	24	I can ensure the preparation of the physical environment required for the implementation of the	<b>.437</b>	.242	.117	.106	.589



		curricula.						
46	45	I always prefer to get information from teachers about the studies they follow related to the curricula.	.002	<b>.788</b>	.005	.030		.623
50	49	I feel responsible for explaining the school staff the significance of using resources while implementing the curricula.	.053	<b>.784</b>	.023	.093		.636
49	48	I take it as a duty to transfer current information about learning-teaching processes to the practices in the school.	.004	<b>.766</b>	.094	.037		.667
54	53	I help teachers adopt policies in the curricula.	.080	<b>.757</b>	.040	.060		.575
47	46	I agree to establish rules for the effective use of time in the implementation of curricula during the teaching process.	.006	<b>.756</b>	.086	.056		.644
55	54	I attach importance to the evaluation results of the curricula that are effective in the evaluation of the curricula.	.072	<b>.754</b>	.016	.098		.651
56	55	It is among my duties to take measures to prevent the loss of time while implementing the curricula during the academic year.	.035	<b>.727</b>	.011	.079		.625
52	51	I follow the consideration of student needs and expectations in the implementation of the curricula.	.107	<b>.722</b>	.020	.094		.629
51	50	I support the school staff in utilizing resources while implementing the curricula.	.121	<b>.702</b>	.011	.039		.661
45	44	I pay attention to the announcement of the objectives of the curricula with banners, posters, etc. in the school.	.011	<b>.694</b>	.023	.051		.618
53	52	I feel responsible for spending most of my time at school doing instructional activities (such as classroom visits, attending teacher meetings and speaking to students).	.018	<b>.660</b>	.012	.037		.582
44	43	I support exchanging opinions with teachers on the implementation of the curricula at general meetings.	.056	<b>.652</b>	.055	.008		.636
48	47	I support the cooperation between teachers and groups in order to ensure the functionality of the curricula.	.030	<b>.643</b>	.059	.136		.707
42	41	I feel responsible for explaining the objectives of the curricula to the stakeholders (teachers, students and parents).	.290	<b>.436</b>	.010	.043		.600
43	42	I am willing to create a school climate that encourages creativity for the effectiveness of the curricula.	.222	<b>.417</b>	.084	.064		.665
2	2	I have knowledge of the acquisitions of the curricula.	.117	.112	<b>.815</b>	.028		.580
5	5	I have knowledge of the teaching environments required by the curricula.	.035	.039	<b>.765</b>	.101		.660
4	4	I have knowledge of teaching approaches to be used in the implementation of the curricula.	.054	.060	<b>.747</b>	.094		.639
3	3	I have knowledge of the content organization of the curricula.	.054	.073	<b>.727</b>	.055		.605
1	1	I have knowledge of the general objectives of the curricula.	.022	.078	<b>.727</b>	.004		.598
10	10	I have knowledge of teaching methods and techniques in accordance with the philosophy of the curricula.	.054	.028	<b>.710</b>	.002		.568
7	7	I have knowledge of the philosophy of the curricula.	.055	.011	<b>.659</b>	.018		.575
8	8	I have knowledge of developing the curricula.	.009	.052	<b>.652</b>	.147		.648
6	6	I have knowledge of measurement and evaluation techniques required by the curricula.	.092	.063	<b>.622</b>	.052		.647
11	11	I have knowledge of accessing databases, books and journals that are useful in the implementation of the curricula.	.191	.071	<b>.620</b>	.015		.600
9	9	I have knowledge of making evaluations about the	.183	.020	<b>.560</b>	.007		.615

		curricula at the end of the academic year.					
12	12	I have enough knowledge to help teachers take advantage of local opportunities while implementing their curricula.	.208	.047	<b>.396</b>	.107	.616
20	20	I can edit the content of the projects carried out in the school.	.080	.008	.071	<b>.878</b>	.676
18	18	I can make needs analysis for the projects carried out in the school.	.012	.023	.025	<b>.814</b>	.687
21	21	I can prepare learning experiences for the projects in the school.	.024	.023	.063	<b>.789</b>	.668
19	19	I can determine the objectives of the projects in the school.	.047	.026	.066	<b>.781</b>	.727
22	22	I can evaluate the projects carried out in the school.	.045	.028	.049	<b>.747</b>	.688
17	17	I can design projects as a curriculum.	.070	.028	.039	<b>.708</b>	.675
16	16	I can prepare annual activity plans for myself in relation to the educational activities required by the curricula in the school.	.117	.108	.138	<b>.508</b>	.702
13	13	I can prepare a study plan with teachers regarding the acquisitions of the curricula.	.240	.008	.149	<b>.438</b>	.687
15	15	I can make a study plan with students about the acquisitions of the curricula.	.221	.081	.145	<b>.412</b>	.707
14	14	I can make a study plan with parents about the acquisitions of the curricula.	.259	.065	.145	<b>.363</b>	.690

Nine experts were consulted to name the factors. The information obtained regarding these experts were as follows: three faculty members in the field of Curriculum and Instruction; three faculty members in the field of Educational Administration and Supervision and three faculty members in the field of Measurement and Evaluation.

Table 5 presented that the first factor of the 4-factor scale consisted of a total of 18 items (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40) and the factor load values of the items varied from .860 to .437 and the item total correlations ranged from .739 to .589. When the contents of the items under the same factor were examined together, that factor was determined to be named as "*curriculum management skill*". The factor of curriculum management skill included items related to the school administrators' management of the curricula implemented in the school. The items in that factor were related to the school management processes ("I can provide effective guidance to teachers to eliminate the problems emerging during the implementation of the curriculum", "I can generate solutions to problems emerging in the implementation of the curricula", "I can provide necessary resources to achieve the objectives of the curricula").

The second factor consisted of 15 items (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55) and the factor load values of the items varied from .788 to .417 and the item total correlations ranged from .707 to .575. When the contents of the items under the same factor were examined together, that factor was determined to be named as "*attitude*". The factor of attitude included items like support, assistance, meeting needs, explanation and manner (Kurbanoglu, 2010; Miller, 1983). The items in that factor were related to the administrators' attitudes ("I attach importance to the evaluation results of

the curricula that are effective in the evaluation of the curricula”, “I pay attention to the announcement of the objectives of the curricula with banners, posters, etc. in the school”, “I feel responsible for spending most of my time at school doing instructional activities (such as classroom visits, attending teacher meetings and speaking to students)”, “I am willing to create a school climate that encourages creativity for the effectiveness of the curricula”).

The third factor consisted of 12 items (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) and the factor load values of the items varied from .815 to .396 and the item total correlations ranged from .660 to .568. When the contents of the items under the same factor were examined together, that factor was determined to be named as “*knowledge*”. The factor of knowledge included knowledge items that were necessary for school administrators to manage their curricula. The items in that factor were related to knowledge (“I have knowledge of the acquisitions of the curricula”, “I have knowledge of teaching approaches to be used in the implementation of the curricula”, “I have knowledge of making evaluations about the curricula at the end of the academic year”).

The fourth factor consisted of 10 items (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22) and the factor load values of the items varied from .878 to .363 and the item total correlations ranged from .727 to .668. When the contents of the items under the same factor were analyzed together, that factor was determined to be named as “*instructional design (Project) and planning skill*”. The items in that factor were correlated with the design and planning of education and teaching curricula implemented in schools (“I can make needs analysis for the projects carried out in the school”, “I can design projects as a curriculum”, “I can prepare annual activity plans for myself in relation to the educational activities required by the curricula in the school”, “I can prepare a study plan with teachers regarding the acquisitions of the curricula”).

#### **Reliability Analysis Results Related to the “School Administrators’ Curriculum Literacy Levels Scale ”**

The Cronbach’s Alpha reliability coefficients calculated to determine the reliability of the scale are presented in Table 6.

Table 6. *The Cronbach’s alpha reliability coefficients regarding the factors*

Factor	Cronbach $\alpha$
Curriculum management skill	.913
Attitude	.932
Knowledge	.935
Instructional design (project) and planning skill	.926
Total	.892

Examining the Cronbach’s Alpha coefficients in Table 6, they were identified to be .913 for the first factor, .932 for the second factor, .935 for the third factor and .926 for the fourth factor. When all

the factors were evaluated together, the Cronbach’s Alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .892. Accordingly, all of the reliabilities were above commonly acceptable levels and suggested a strong evidence of internal consistency.

Table 7. *Arithmetic mean, standard deviation values and correlation coefficients of sub-factors*

Factor	$\bar{x}$	s	F1	F2	F3	F4	Total
F1 Curriculum management skill	4,1143	,58484	1	.752**	.658**	.763**	.930**
F2 Attitude	4.2623	.56191		1	.580**	.619**	.859**
F3 Knowledge	4.0386	.60697			1	.683**	.822**
F4 Instructional design (project) and planning skill	4.0397	.65558				1	.864**
Total	4.1246	.52145					1

(\*\* p<.01)

As illustrated in Table 7, all the factors demonstrated a significant correlation with one another (p <.01). This supports the fact that the factors and the whole scale measure a similar structure.

For the purpose of determining the item discrimination of the scale items, the total score of the scale was determined and item analysis was performed in 27% lower and 27% upper groups. The difference between the mean scores of the groups was analyzed using independent samples t-test. Table 8 displays the analysis results.

Table 8. *Lower-Upper Group Means t-Test Results*

Scales	Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
The overall scale	%27 lower group	103	3.46	.35	204	34.48	.000*
	%27 upper group	103	4.72	.10			
F1 Curriculum management skill	%27 lower group	103	3.42	.42	204	27.36	.000*
	%27 upper group	103	4.71	.21			
F2 Attitude	%27 lower group	103	3.64	.50	204	20.10	.000*
	%27 upper group	103	4.74	.23			
F3 Knowledge	%27 lower group	103	3.39	.45	204	24.53	.000*
	%27 upper group	103	4.67	.26			
F4 Instructional design (project) and planning skill	%27 lower group	103	3.32	.52	204	24.08	000*
	%27 upper group	103	4.73	.27			

\*p<. 001

Table 8 reveals a statistically significant difference between 27% lower and upper groups; the value t was found to be significant (p<.001). The relevant literature clarifies that lower-upper groups should be defined for each factor and the item scores of that factor should be compared in the scales with multiple factors (Buyukozturk, 2019). Hence, 27% lower and upper groups were analyzed as well and Table 8 suggested that the value t was significant for each factor (p <. 001).

### Confirmatory Factor Analysis

CFA was performed to determine whether the data supported the four-factor structure of the scale. The diagram obtained as a result of CFA was presented in Figure 1. The compatibility index was examined in the model obtained. The model is acceptable if the RMSEA and SRMR are less than 0.08 and the CFI and TLI are greater than .90 (Kline, 2015).

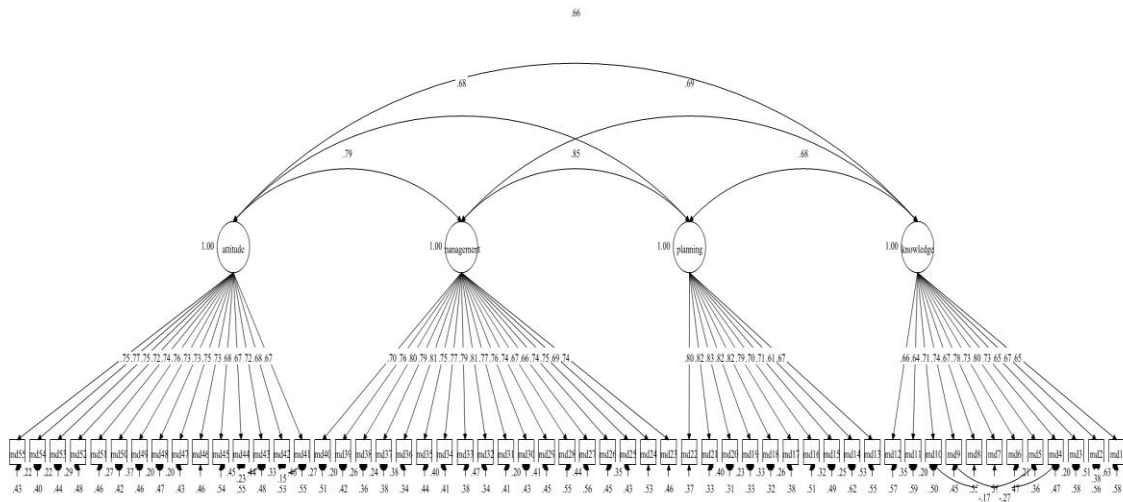


Figure 1. Confirmatory Factor Analysis Model Regarding the School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale

It is possible to say that the model is acceptable because the scale was less than 0.08 RMSEA and SRMR and the CFI and TLI were greater than 90 ( $\chi^2/df= 2.50 <4$ ; CFI=0.92; TLI=0.91; RMSEA=0.06; SRMR=0.05). Figure 1 showed the CFA result and the factor loadings of each item. As there was a high correlation between some items related to the same factor in the model, error measurements of the items were connected. As a result of the model, factor loadings of each item were found to be significant. After all these procedures, the "School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale" with 55 items and four factors showed a structure in which valid and reliable results could be obtained.

### Result and Recommendations

This scale development study was carried out to reveal the quantitative findings related to the needs analysis of the school administrators' curriculum literacy in-service training program developed for school administrators. In order to develop the "School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale", national and international literature was initially reviewed (Yoruk and Akdag, 2010; Ornstein and Hunkins, 2004; Newlove, 2005; MEB, 2003; Ural and Aslim, 2013; Can, 2007; Bilgin, 2008; Kobola, 2007; MNE, 2004) and the school administrators' views were consulted. In this way, the expressions of the school administrators regarding curriculum literacy were written down as scale items. EFA was

applied to the scale draft which was formed with the views of the experts and administrators. Factor analysis results revealed that the items included in the scale were gathered under four factors. These factors were; "Curriculum management skills", "attitude", "knowledge" and "instructional design (project) and planning skills". DFA was performed to test whether the resulting structure was verified. The model was determined to be acceptable because RMSEA and SRMR were less than 0.08 and the CFI and TLI were greater than 90. The "School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale" with 55 items is a tool that can measure school administrators' curriculum literacy levels with four factors and through which valid and reliable results can be obtained.

The scale (School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale) is one of the first scales in the relevant field. There are various tools on teaching leadership, curriculum management and educational affairs of school administrators. However, the "School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale" is paramount as it is one of the firsts in the field and it also knows and implements the curriculum in a multi-faceted way. Besides, the tool is thought to make great contributions to the relevant literature.

During the research process, the school administrators also expressed their views on the significance of the scale, suggesting that the scale would be used in practice.

- The School Administrators' Curriculum Literacy Levels Scale can be used as a guide and support for school administrators.
- This research examined the school administrators' curriculum literacy levels on the basis of their own views. The scale used in the research can be adapted to teachers and various studies can be conducted to identify teachers' views on school administrators' curriculum literacy.
- This research explored school administrators' curriculum literacy. Another scale can be developed to determine teachers' curriculum literacy.

## References

- Agaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*,37(164). 159-175.
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255- 279. DOI: 10.14527/kuey.2014.011.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem

- Balyer, A. (2013).Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,19(2), 181-214.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bilgin, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim programını yönetme görevlerini yerine getirme miktarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bottoms, G. (2001). *What school principals need to know about curriculum and instruction?* Southern Regional Education Board, 1-5.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Chapman, J.D. (2005). Recruitment, retention and development of schoolprincipals, international institute for educational planning. *Educational Policy Series, UNESCO*, 1-37.
- Çalık, T. (2003). Yeni öğretim yılına hazırlık. İçinde Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (151-170). Ankara: Nobel.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2007). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İçinde Özdemir, S. (Ed), *Öğretimle ilgili hizmetler* (201-216). Ankara: Nobel.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde Kıran, H. (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (1-34). Ankara: Anı.
- Dinham, S. (2004). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Disessa, A.A. (2000). *Changing minds; computers, learning and literacy*. Cambridge: MIT Press.



Yıldırım, V. Y. & Dursun, F.

Duman, T. (2003). Yeni bir döneme başlangıç. İçinde Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (219-242). Ankara: Nobel.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd Edition). London: Sage.

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

Gregory, A. E. ve Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical literacy: Theories and practices*,3(2),6-16.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.

Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC Press.

Kılınç, A.Ç. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. İçinde Güçlü, N. ve Koşar, S. (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (69-89). Ankara: Pegem.

Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th Edition). New York: Guilford Publications.

Kobola, M.W. (2007). *The role of the school principal in the implementation of the revised national curriculum statement: A case study*. Unpublished master dissertation, The University of South Africa.

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.

Lewis, J. ve Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48, 109-120.

Lott, M. J. (1998). *Teachers' perceptions of middleschool principals' effectiveness in performing instructional leadership duties in Hamilton county schools*. UMI, Bell&Howell.

Manges, C. ve Wilcox, D. (1997). *The role of the principal in rural school reform*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 545106).

MEB (2003). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete* (27.08.2003). Sayı: 25212.

MEB (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2563. 27.04. 2016 tarihinde [www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme](http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme) adresinden erişilmiştir.

MEB (2005). *Benim öğretmenim*. Ankara: Bir.

- MEB (2010). *Öğretim programları*. 17.02.2016 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> adresinden erişilmiştir.
- Miller, J.D.(1983). Scientific literacy: A conceptual and emperial review. *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Newlove, K. (2005). *Principal's understanding of their role as leaders of curriculum and instruction*. Unpublished master thesis, University of Saskatchewan.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*(4th Edition). Boston: Pearson.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*(6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Potter, J. (2005). *Media literacy* (3rd Edition). CA: Sage.
- Pugalee, D.K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *Academic Research Library*, 73, 19.
- Schlechty, P.C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (çev. Y. Özden). Ankara: Nobel.
- Smith, W. F. ve Andrews, R.L. (1989). *Instructional leadership: How principal make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snavely, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Şahin, C. T. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *KÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223–240.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 1, 3-14.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Edition). USA: Allynand Bacon.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 175-193. DOI: 0.15285/EBD.2014397404.
- Ural, A. ve Aslim, S. T. ( 2013). Okul müdürlerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine İlişkin bir betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 26-38.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği*. Ankara: Nobel.

Yıldırım, V. Y. & Dursun, F.

Yore, L. D., Pimm, D. ve Tuan, H.L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 559-589.

Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 66-92.

Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 120-124.