

GEFAD/GUJGEF 42(3): 2757-2791(2022)

## Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği ile Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki\* \*\*

### The Relationships Between Learning-centered Leadership and Curriculum Literacy of School Administrators

Canan KALKAN ÇELİK<sup>1</sup>, Ferudun SEZGİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, canankalkan06@hotmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ferudun@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 28.10.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 06.12.2022*

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma nicel yöntemde ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 239 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların öğrenme merkezli liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği" ve program okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla "Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem için t-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı düzeylerine ilişkin yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların değişkenlere ilişkin alguları cinsiyet, görev yaptıkları eğitim kademesi ve kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; görev türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları; öğrenme merkezli liderliğin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma ve öğrenme desteği sağlama boyutlarının program okuryazarlığının program yönetim becerisi ve tutum alt boyutları tarafından yordandığını göstermektedir. Öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun ise sadece tutum boyutu tarafından yordandığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen*

---

**\*Alıntılama:** Kalkan Çelik, C. & Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791.

**\*\***Bu çalışma, Prof. Dr. Ferudun Sezgin danışmanlığında yürütülen Canan Kalkan Çelik'in Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı tez çalışmasından üretilmiştir.

bulgulara dayanarak, okul yöneticilerinin mesleki gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirme yetkilerinin artırılması ve öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmaları için gerekli olan bütçenin sağlanması önerilmektedir. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere, öğretim programı konusunda güncel bilgilere sahip olacakları ve program okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri mesleki gelişim programlarına katılım sağlamaları önerilmektedir. Bunun yanında, okul yöneticilerine, dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri ve yetkilerini müdür yardımcıları ve öğretmenler ile paylaşmaları tavsiye edilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme merkezli liderlik, Program okuryazarlığı, Öğrenme, Okul yöneticileri

### ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between school administrators' learning-centered leadership and curriculum literacy. Quantitative and correlational research model were used in the research. A total of 239 school administrators employed in Ankara participated in the study. 'Learning-Centered Leadership Scale' and the 'Curriculum Literacy Level Scale' were used to obtain the data. Descriptive statistics, independent samples t-test, Pearson product-moment correlation coefficient, and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. As a result of the research, it has defined that school administrators' perceptions of learning-centered leadership and curriculum literacy are at a high level. While the perceptions of the participants about the variables do not show a significant difference according to gender, the level of education they serve and the institution variables; they differ significantly according to the type of task. Results revealed that school administrators' learning-centered leadership was positively correlated with their perceptions of curriculum literacy. Regression analyses showed that building a learning vision and providing learning support which are sub-dimensions of learning-centered leadership were predicted by the curriculum management skills and attitude sub-dimensions of curriculum literacy. It was determined that managing the learning program and being a model dimension of learning-centered leadership were predicted only by the attitude dimension of curriculum literacy. Based on the findings of this study, it is recommended that necessary budget should be provided for the principals to reward teachers' professional development and to increase their rewarding powers. School principals and teachers are recommended to attend professional trainings that enable current information about curriculum and increase their curriculum literacy. In addition, school principals are recommended to show distributed leadership characteristics and share their authority with the assistant principals and teachers.

**Keywords:** Learning-centered leadership, Curriculum literacy, Learning, School administrators

## GİRİŞ

Toplumlarda meydana gelen gelişmeler, eğitime ve eğitimin uygulayıcıları olan okul liderleri ve öğretmenlerin okul içindeki rollerine yansımaktadır. Gelişmeler neticesinde

okulların sürekli gelişen ve öğrenen örgütler olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda, okulların gelişiminde kritik bir rol oynadığı bilinen okul liderlerinden, eğitimde meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilecekleri yeni roller üstlenmeleri beklenmektedir (Mulford, 2003).

Eğitim yönetimi alanında, okul müdürlerinin liderliği 1970’li yıllardan itibaren okulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu anlayışına dayanan etkili okul araştırmalarıyla birlikte önem kazanmıştır. Etkili okulların güçlü bir lidere, yüksek akademik beklentiye ve öğrenci başarısını ortak amaç edinen okul üyelerine sahip oldukları (Edmonds, 1979), öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir müfredat uyguladıkları ve öğrenme fırsatları sağladıkları belirlenmiştir. Söz konusu okulların başarılı olmalarında en önemli rolü ise öğretim liderlerinin oynadığı belirtilmiştir (Hallinger ve Murphy, 1985, 1986).

Öğretim lideri olarak okul müdürleri, okullarda akademik başarının artırılmasına yönelik ortak bir misyon belirlemekte ve bu misyonu okulun paydaşlarına aktarmaktadır. Bu liderler, okulun tüm çalışanlarını eşgüdümleyerek okulun amaçlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Edmonds, 1979; English, Hoyle ve Steffy, 1998; Hallinger ve Murphy, 1985; Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğretim liderleri, olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmakta (Barth, 1990; Hallinger Murphy, 1985, 1986; Özdemir ve Sezgin, 2002; Şişman, 2012), okulun akademik misyonuna ulaşması için gerekli faaliyetleri düzenlemekte, okulun tüm faaliyetlerinde ve öğretim programının uygulanma sürecinde aktif rol almakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermektedir (Bamburg ve Andrews, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985; Kulophas ve Hallinger, 2021).

Öğretim liderliği, uzun yıllar okulların başarılı olmalarında en etkili liderlik türü olarak görülmüştür. Ancak zaman içinde, öğrenmeden çok öğretmeye odaklandığı (Bush, 2015), hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu (Leithwood, 1992) ve akademik başarıya odaklanırken öğrencilerin üst düzey becerilerinin ihmal edildiği (Cuban, 1984) gerekçeleriyle eleştirilmiştir. Son yıllarda eğitim yönetimi alanında, öğrenme ve okul

gelişimine odaklanan yeni bir liderlik türü olarak öğrenme merkezli liderlik ön plana çıkmıştır (Cravens, 2008; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2007).

Öğrenme merkezli liderler, odak noktası öğrenme olan bir okul vizyonu belirleyerek bu vizyonu okulun tüm paydaşlarına aktarırlar (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a, 2016b; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2006; Murphy vd., 2007). Okullarda akademik başarının artmasına yönelik iyi bir şekilde ifade edilmiş hedefler belirler (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009; Hallinger, 2005; Murphy vd., 2007; Tan, 2014) ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli tüm kaynakları temin ederler. Öğretim programının planlama, koordine etme ve değerlendirme süreçlerini gerçekleştirirler. Okulun tüm paydaşlarının mesleki gelişimlerine önem verir ve buna yönelik etkinlikler düzenlerler (Liu vd., 2016b; Murphy vd., 2006; Tan, 2014). Birden fazla kaynaktan elde ettikleri veriye dayalı değerlendirme sistemi kullanırlar (Goldring vd., 2009; Murphy vd., 2006, 2007; Tan, 2014) ve okullarda öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir okul kültürü oluştururlar (Goldring vd., 2009; Murphy vd., 2006; Tan, 2014).

Öğrenme merkezli liderler, okulların öğrenen örgütlere dönüşümünde önemli rol oynamaktadır (Ertürk, 2022). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda; öğrenme merkezli liderlerin okullarda, öğrenmeyi destekleyici bir okul ortamı oluşturdukları (Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz, 2018; Rodman, 2012) ve öğretimsel etkinliklerin (Kılınç, Bellibaş ve Polatcan, 2020), öğrenci başarısının (Özdemir, Gün ve Yirmibeş, 2021); Reardon, 2011), öğretmen profesyonelizminin (Polat, 2020) ve öğretmenlerin yapısal güçlendirmelerinin (Akgün, 2021) artmasında önemli katkı sağladıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğrenme merkezli liderlerin okulun başarıya ulaşmasında önemli etkilere sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenme merkezli liderler, okullarda öğretim programının uygulanma sürecinde önemli görevlere sahiptir. Okullarda müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasından öğretmenler ve okul yöneticileri sorumludur. Müfredatın aynı özelliklere sahip okullardan bazılarında daha başarılı bir şekilde uygulanması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin program lideri olmalarının sonucudur (Middlewood, 2001). Program liderliği, okul

yöneticilerinin sahip olması beklenen bir özelliktir. Program yönetimi konusunda program liderleri kilit bir öneme sahiptir (Lee ve Dimmock, 1999).

Program liderleri, öğretim programı kapsamında sorumluluklarının farkındadır ve öğretim programını doğru bir şekilde anlayıp yorumlayabilmektedirler. Okul içinde tüm alanlarda aktif bir şekilde bulunmakta ve programın uygulanma sürecinde ortaya çıkan tüm sorunlara çözümler üretmektedir. Bu süreçte öğretmenlerle iş birliği yapmaktadır (Gülbahar, 2014). Öğretmenlere rehberlik yapmakta, öğrenci gelişimini takip etmekte ve süreçte gerekli olan finansal desteği sağlamaktadır (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018; Demiral, 2009; Turhan ve Yaraş, 2014). Program lideri olan okul yöneticileri, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin araştırma becerilerinin gelişimini ve bilişim teknolojilerinin kullanımını sağlamak, okul içinde olumlu ilişkilerin geliştiği bir okul iklimi oluşturmak, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecine velilerin desteğini sağlamak sorumluluklarını üstlenerek öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir (Middlewood, 2001).

Toplumsal ve bilimsel yenilikler sonucunda gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinde yeni gelişmeler meydana gelmekte ve bu gelişmeler doğrultusunda öğretim programları güncellenmekte ve değişmektedir. Öğretim programlarının başarıya ulaşmasında, okul yöneticilerinin bu kapsamdaki rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi etkili olmaktadır. Okul yöneticileri, öğretim programına hâkim olmalı, öğretim programının amaç, yapı ve yöntemini bilmeli ve öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlere rehberlik etmelidir (Gülbahar ve Özdemir, 2019). Okul yöneticileri, söz konusu sorumlulukları yerine getirmek için öğretim programıyla ilgili bazı yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin, programa ilişkin kavram bilgisine sahip, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırabilen, programı yönetebilen, programa ilişkin kararlar alabilen ve planlamalar yapabilen (zaman, yöntem, materyal, öğrenme ortamı vb.), program hakkında konuşma (felsefesi, amacı, hedefleri, gelişime uygunluğu, hazırlığı ve uygulandığı, değerlendirme) becerisine sahip program okuyazarı olmaları beklenmektedir (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019). Uzmanlık becerilerine sahip okul yöneticilerinin okul gelişimi sağlamak ve öğrenci başarısını

artırmak konusunda daha başarılı oldukları araştırmalar sonucu ortaya konmuştur (Goldring, Huff, Pareja ve Spillane, 2008).

Okulların başarıya ulaşması, öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması ile gerçekleşir. Bu nedenle öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programı doğru bir şekilde anlamaları önemlidir. Öğretmenlerin programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları (Sarıca, 2020), programı tanımaları, sorgulamaları ve programa değer vermeleri (Keskin, 2020) beklenmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarı olmaları gereklidir (Atlı, Kara, ve Mirzeoğlu, 2021; Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Erdem ve Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019). Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasından sorumlu olan okul yöneticileri ise gerekli kaynakları sağlamalı, dönem içi etkinliklerin planlanması sürecine aktif olarak katılmalı, öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamalı ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri bir okul iklimi sağlamalıdır (Can, 2007). Okullarda başarıyı artırabilmek için okul yöneticilerinin program, öğretim ve öğrenci başarıları konularında bilgi sahibi olmaları ve program okuryazarı olmaları beklenmektedir (Bottoms, 2003).

Okullarda öğrenmeye odaklanan öğrenme merkezli liderler, öğretim programının uygulanması, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin belirlenmesi, değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde yönetme sorumluluğu üstlenmektedir. Süreç içinde ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretmekte ve gerekli kaynakları sağlamaktadır. Başta kendi mesleki gelişimleri olmak üzere okulun tüm personelinin mesleki gelişimini desteklemektedir. Öğrenme merkezli liderler, okullarda öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabildiği ve iş birliği yapabildikleri bir okul kültürü oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen bu rolleri yerine getirebilmeleri öğretim programıyla ilgili temel bilgilere ve süreci yönetebilecek becerilere sahip olmalarını ve program okuryazarı olmalarını gerektirmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik kapsamındaki rolleri ile öğretim programının verimli bir şekilde uygulanması sürecinde gerekli olan yeterlilikler

tartışılmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilerin okul yöneticilerine, öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık rolleri konusunda rehber olacağı ve okul yöneticilerinin mesleki eğitimleri konusunda yol göstereceği düşünülmektedir. Söz konusu konularla ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş ve sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların yoğun olarak öğretmenlerle ya da öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olması ve söz konusu konuların daha önce ilişkilendirilmemiş olmaları nedeniyle çalışma özgünlük kazanmaktadır.

### **Öğrenme Merkezli Liderlik**

Sürekli gelişen ve değişen dünyada eğitim sistemleri bu değişimin bir parçası olmakta ve yeni koşullara uyum sağlamaları beklenmektedir. Eğitim sisteminde, eğitim politikaları, müfredat, materyal, teknoloji gibi alanlarda gerçekleştirilen reformların başarılı olması öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine bağlıdır (MEB, 2018). Öğrenme merkezli liderlik, okulların dönüşümünde en önemli faktör olan öğrenmeyi odak noktası hâline getiren son zamanların en etkili liderlik türü olarak bilinmektedir (Murphy vd., 2006; Southworth, 2003; Tan, 2014). Öğrenme merkezli liderler, okulun tüm çalışanları için eşitlikçi ve güçlü öğrenme fırsatları yaratan ve onların bu fırsatlardan faydalanmalarını teşvik eden liderlerdir (Amey, 2005; Knapp, Copland ve Talbert, 2003). Bu liderler, okullarda bireysel ve birlikte öğrenmeyi desteklemekte ve okulun öğrenme kapasitelerinin artmasına katkı sağlamaktadırlar (Hallinger, 1998). Aynı zamanda kendi mesleki gelişimlerini sağlayarak okulun çalışanlarına model olmaktadır (Huber, 2011; Kılınç vd., 2017).

Öğrenme merkezli liderlik Murphy ve diğerleri (2006) tarafından sekiz boyutta ele alınmıştır. Öğrenme merkezli liderler, öğrenme odaklı bir vizyon belirlemekte ve bu vizyonu okulun diğer paydaşlarına aktarmaktadır. Öğrenme programı ve müfredat hakkında derin bilgiye sahiptirler. Birden fazla kaynaktan elde ettikleri veriye dayalı bir değerlendirme sistemi kullanırlar. Okullarda öğrenme toplulukları oluştururlar ve bunu teşvik ederler. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına önem verirler.

Öğrenme merkezli liderler kaynak sağlayıcı rolü üstlenirler ve okul başarısının artırılması için gerekli tüm kaynakları temin ederek okulun paydaşlarının bu kaynaklardan yararlanmasını sağlarlar. Okullarda başarıya odaklı bir okul kültürü oluştururlar. Çevrenin okula etkilerinin farkındadırlar ve okul çevre arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde yönetirler. Velilerle sürekli iletişim hâlinde olurlar, velilerin okul etkinliklerine katılımını teşvik ederler, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlerler.

Öğrenme merkezli liderlik boyutlarının ifade edildiği bir başka çalışma Liu ve diğerleri (2016a, 2016b) tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci boyut öğrenme merkezli liderlerin öğrenmeyi destekleyici bir okul vizyonu oluşturarak bunu okulun paydaşlarına aktarması olarak belirtilmiştir. Öğrenme merkezli liderler, öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili yüksek beklentiye sahiptirler ve bu anlamda onları desteklerler. İkinci boyutta ise liderler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan para, zaman gibi maddi kaynakların yanında öğrenme ortamı ve fırsatları sağlarlar. Mesleki gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirirler. Üçüncü boyut öğrenme programını yönetme boyutudur ve bu boyutta liderler, öğretim programlarında mesleki gelişim sağlamaya yönelik düzenlemeler yaparlar ve etkinlikler düzenlerler. Dördüncü boyut olan model olma boyutunda ise öğrenme merkezli liderler, kendi mesleki gelişimleri konusunda istekli tavırlar sergilemekte ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini desteklemektedir.

Okullarda öğrenme odaklı yaklaşıma geçmek ve okul başarısını artırmak için ilk olarak eğitimcilerin okullarda değişimin gerekliliğine inanmaları gerekmektedir. Okul liderlerinin, okulun tüm paydaşları için öğrenme fırsatları yaratması, okulda eleştirel yaklaşım ve iş birliğini geliştiren saygı ve güvene dayalı bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir (Wagner, 2001). Öğrenme merkezli lider, ekibinin sosyal bağlamını iyi bilmeli, onları iyi tanımalı ve kurumun ve bireylerin değerlerini dikkate alarak ve her bir çalışanın sağladığı katkının farkında olarak değerlendirmeler yapmalıdır (Harris ve Cullen, 2008).



Öğrenme merkezli liderliğin yeni bir liderlik türü olduğunu savunan araştırmacıların yanında öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik ve dağıtımçı liderliğin entegre edilmesi sonucu oluşan bir liderlik türü olduğu da ifade edilmektedir. Öğrenme merkezli liderlikte, öğretim liderliğinin hiyerarşik yapısının azaltıldığı, okul liderinin sorumluklarını öğretmenlerle paylaştığı, ortaklaşa kararlar aldıkları, farklı fikirleri dinleyerek bunlara değer verdikleri (Leithwood, 1992) bir liderlik türüne dönüştüğü vurgulanmaktadır. Bütünleşik liderlik modelinin uygulandığı bu okullarda akademik kapasitenin artması ve yüksek performans göstermeleri beklenmektedir (Dempster, 2009; Hallinger, 2003, 2007, 2010a, 2010b; Marks ve Printy, 2003; Murphy vd., 2006).

### **Program Okuryazarlığı**

Program okuryazarlığı, öğretim programıyla ilgili tüm süreçlerde yapılması gereken işlerin anlaşılabilmesi için gerekli en alt düzeyde bilgi ve beceriyi ifade etmektedir (Akyıldız, 2020). Bir başka tanımda program okuryazarlığı, “Programa ilişkin kavram bilgisi, kavramlar arası ilişkileri anlamlandırma, programın yönetimi, programa ilişkin kararlar alabilme ve planlamalar yapabilme (zaman, yöntem, materyal, öğrenme ortamı vb.), program hakkında konuşabilme (felsefesi, amacı, hedefleri, gelişime uygunluğu, hazırlığı ve uygulanışı, değerlendirme)” olarak tanımlanmıştır (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019). Sarıca (2020) ise program okuryazarlığını “Eğitim programlarının temel bileşenleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme ile ilgili temel bilgileri ve bu bilgileri uygulama yetkinliğini kapsamaktadır” olarak tanımlamıştır. Program okuryazarlığı, öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacak bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olmak olarak ifade edilebilir.

Öğretim programı okulun en önemli öğelerinden biridir. Öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması için program uygulayıcılarının ve okul yöneticilerinin birtakım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Program okuryazarlığı bu yeterlikleri ifade etmektedir. Program okuryazarlığı konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda konu araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Ayyıldız (2020) program okuryazarlığını iki boyutta incelemiştir. İlk boyut olan bilgi boyutu, programı anlama, uygulama, değerlendirme süreçlerine ait bilgi sahibi olmayı içermektedir. İkinci boyut

olan beceri boyutunda ise öğrenme-öğretme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ait beceriler yer almaktadır. Bu süreçlerin birbiri ardınca uygulanması bir döngü oluşturmakta ve programa süreklilik kazandırmaktadır.

Program okuryazarlığı Aslan ve Gürten (2019) tarafından üç boyutta incelenmiştir. İlk boyut program bilgisi olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta programın amacını ve içeriğini anlama, programı takip etme becerileri yer almaktadır. İkinci boyut ise planlama olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta ders planı yapma ve içerik hazırlamaya yönelik becerilere yer verilmiştir. Üçüncü boyut olan uygulamada ise programın sınıflarda uygulanma süreci, materyal tasarlama, yöntem ve teknik seçmeye ait becerilere yer verilmiştir.

Program okuryazarlığı alanında yaptıkları çalışmalarında Yar Yıldırım ve Dursun (2019), konuyu üç boyutta incelemişlerdir. Birinci boyut bilgi boyutudur ve bu boyutta okul yöneticilerinin program, kavram ve programın dayandığı felsefeye dair bilgi sahibi olmaları gerektiği ifade edilmektedir. İkinci boyut olan beceri boyutunda, okul yöneticilerinin programın hazırlanma, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme ve yönetme süreçlerine dair beceri sahibi olmaları beklenmektedir. Üçüncü boyut ise tutum boyutudur. Bu boyutta okul yöneticilerinin programın uygulanması sürecinde öğretmenlere destek sağlamaları, ihtiyaçları karşılamaları ve gerekli durumlarda açıklama yapmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Öğretim programları zaman içinde çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmektedir. 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarında öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırmak amacıyla bilgi çağına uygun birtakım değişiklikler yapmıştır. Yeni öğretim programlarının başarıyla uygulanmasının ise okul yöneticileri, öğretmenler, müfettişler ve velilerin iş birliği ile özverili ve istekli bir şekilde çalışmaları ile gerçekleşeceğini belirtmiştir (MEB, 2004).

Okullarda öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması öğretmenlerin programı anlaması ve doğru bir şekilde uygulaması ile gerçekleşecektir. Bu anlamda öğretmenlerin program okuryazarı olmaları gerekmektedir (Aslan ve Gürten, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Sarıca, 2020; Yıldırım, 2019). Öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanması sağlamak ise okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden

biridir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere bu anlamda yol göstermesi ve rehberlik yapması önemlidir (Can, 2007; Erdamar ve Akpınar, 2021; Gülbahar ve Özdemir, 2019; MEB, 2004). Okul yöneticilerinin, programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları, ihtiyaç duyulacak materyalleri karşılamaları, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri ve koordineli bir şekilde çalışabilecekleri ortamı sağlamaları, öğretmenler arası iş bölümü yapmaları, hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla değerlendirmeler yapmaları beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenlemeleri, okul alanlarının işlevsel kullanımını sağlamaları ve okul web sayfasının öğretim programına uygun olarak düzenlenmesini sağlamaları gerekmektedir (Can, 2007; MEB, 2004).

Öğrenme merkezli liderler, öğretim programıyla ilgili çeşitli sorumluluklara sahiptir. Müfredat ve öğretim programlarıyla ilgili geniş bilgi birikimleri vardır (Murphy vd., 2007). Okul yöneticilerinin öğretim programı temelindeki sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için program okuyazarı olmaları gerekmektedir. Program okuyazarları liderler, öğretim programında öğretilmesi gereken temel becerileri anlayabilir ve programın dayandığı felsefe, genel amaçlar, kazanımlar, içerik hakkında bilgi sahibi olurlar. Bunun yanında öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri, araç gereçler ve değerlendirme süreçlerine hâkim olurlar. Programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olurlar ve programla ilgili güncel gelişmeleri takip ederler. Programın uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek aksaklıklara çözümler üretebilirler ve öğretmenlere süreç içinde rehberlik yaparlar. Öğretim zamanının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlarlar (Yar Yıldırım ve Dursun, 2019).

Eğitim yönetimi alanında okul yöneticilerinin liderlik stilleri önem verilen bir konudur. Okul liderleri, okulların temel işlevi olan öğretimi gerçekleştirmek ve başarıya ulaşmalarını sağlamak konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Son yıllarda okul yöneticilerinin liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrenme merkezli liderlerin okullarda akademik başarıyı artırmak ve okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamak konusunda diğer liderlik türlerinden daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenme merkezli liderler, okullarda görev yapan tüm personelin mesleki gelişimlerine

odaklanmakta, okulun akademik kapasitesini artırmakta ve öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır. Öğrenme merkezli liderler, okulun ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme programının uygulanmasını sağlamaktadır. Bu anlamda, öğrenme merkezli liderlerin öğretim programı konusunda derin bilgiye ve programda öğretilmesi gereken temel becerileri anlayabilecek yeterliklere sahip program okuryazarı olmaları beklenmektedir. Program okuryazarı olarak okul yöneticilerinin, öğretim programının uygulanması için gerekli araç gereçleri temin etmesi, uygulama sırasında ortaya çıkabilecek aksaklıkları gidermesi, öğretimin niteliğini belirleyebilmesi ve gerekli önlemleri alması beklenmektedir. Öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı okullarda akademik başarının artırılması konusunda önem arz eden iki önemli konudur. Bu konular, ulusal ve uluslararası literatürde güncel çalışma başlıkları olup henüz yeterince araştırılmamıştır. Söz konusu konular arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın, ulusal literatürde teorik bir boşluğu dolduracağı ve okulların gelişimini sağlamak konusunda okul yöneticilerine fikirler sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin, okul yöneticilerinin öğrenme ve öğretim programı temelinde rolleri konusunda politika yapıcılara, eğitim uygulayıcılara ve eğitim yöneticilerine fikirler sunabileceği düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkinin ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ve program okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ve program okuryazarlık düzeyleri yaşa, kıdeme, cinsiyete, görev yapılan eğitim kademesine ve görev türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri, öğrenme merkezli liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı algıları yaşa, kıdeme, cinsiyete, görev yapılan eğitim kademesine ve görev türüne göre karşılaştırılmış ve aralarındaki ilişki belirlenmiştir. Bu amaçla, ilişkisiz örneklem için *t* testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi istatistiksel işlemlerinden yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan, Yenimahalle) resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve 239 okul yöneticisi araştırmaya katılmıştır. Tablo 1’de katılımcılara ait bazı değişkenlere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Bazı Değişkenler

Değişkenler	Kategoriler	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Erkek	171	71.50
	Kadın	68	28.50
Eğitim Kademesi	İlkokul	121	50.60
	Ortaokul	118	49.40
Görev	Okul Müdürü	82	34.30
	Müdür Başyardımcısı	11	4.60
	Müdür Yardımcısı	146	61.10

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %71.5'inin ( $n=171$ ) erkek, %28.5'inin ( $n=68$ ) kadın olduğu; %50.6'sının ( $n=121$ ) ilkokulda ve %49.4'ünün ( $n=118$ ) ortaokulda görev yaptıkları görülmektedir. Görev türlerine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %34.3'ünün ( $n=82$ ) okul müdürü, %4.6'sının ( $n=11$ ) müdür başyardımcısı ve %61.1'inin ( $n=146$ ) müdür yardımcısı olarak çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların yaşları 28 ile 65 yaş aralığında değişmekte; kıdemleri ise 1 ile 43 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalamalarının 45 olduğu ve ortalama 11 yıllık kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerini elde etmeye yönelik üç bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde, katılımcıların öğrenme merkezli liderlik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik sorular içeren “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Liu ve diğerleri (2016a) tarafından geliştirilmiş, Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek dört boyut 25 maddeden oluşurken, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formu üç boyut 19 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut “öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma (ÖDBVO)” boyutudur ve 5 maddeden oluşmaktadır, ikinci boyut “öğrenme desteği sağlama (ÖDS)” boyutudur ve 7 maddeden oluşmaktadır, üçüncü boyut ise “öğrenme programını yönetme ve model olma (ÖPYMO)” boyutudur ve 7 madde olarak belirlenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, üç boyutun toplam varyansın %65.49'unu açıkladığı ve maddelerin iç tutarlılık değerlerinin 0.88 ile 0.91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin üçüncü bölümünde katılımcıların program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla “Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Yar Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından geliştirilmiş dört boyut 55 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut olan “program yönetim becerisi (PYB)” 18 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut, “tutum” boyutudur ve 15 maddeden

oluşmaktadır. Üçüncü boyut olan “bilgi” boyutu 12 maddeden oluşurken, “öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi (ÖTPB)” olarak adlandırılan dördüncü boyut 10 maddeden oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.89’dur ve dört boyut birlikte toplam varyansın %60.32’sini açıklamaktadır. Bu değere göre ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek geçerli ve güvenilirlerdir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirliklerini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önceden faktör deseni belirlenmiş bir ölçme aracının yeni bir kültür deseni doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla yapılan bir analizdir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen çok sayıda değerin değerlendirmesi yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde, ilk olarak elde edilen p değerinin anlamsız olması beklenmektedir. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, p değeri anlamlı çıkmıştır. Örneklem sayısının yüksek olduğu çalışmalarda p değerinin anlamlı olması normal kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2018). Değerlendirmeye alınacak diğer bir veri, uyum indeksinin ( $X^2$ ), serbestlik derecesi (sd) ile oranlanması sonucu elde edilen ( $X^2/sd$ ) değeridir. Bu değer 3’ün altında olması mükemmel uyum olarak yorumlanmaktadır (Kline, 2005). Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde, bu değer 2.56 olarak bulunmuştur, buna göre ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kaykare ( $X^2$ ) değerinin 4615.78, serbestlik derecesinin (sd) 1417 olduğu belirlenmiştir. Kaykarenin serbestlik derecesine oranının ( $X^2/sd$ ) ise 3.25 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 3’ün altında olması mükemmel uyum, 5’in altında olması ise orta düzeyde uyum olarak yorumlanmaktadır (Kline, 2005). Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinin orta düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 26.0 ve LISREL 8.8 paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılım normalliğini incelemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Analiz sonucunda ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine yakın olması ve çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik düzeyi ve program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, görev türü ve görev yaptıkları eğitim kademesi değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla ilişkisiz örneklem için *t* testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı algıları arasındaki ilişkinin ve alt boyutların yaş ve kıdem ile ilişkisinin belirlenmesinde Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bunun yanında program okuryazarlık alt boyutlarının öğrenme merkezli liderlik tarafından yordanmasına ilişkin analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

**Etik Kurallara Uygunluk**

Bu araştırmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 21.05.2021 tarihli 80287700-302.08.01-91271 sayılı yazısı ile bilimsel etik ilkelerine uygun bulunmuştur. Etik Kurul Onay Belgesi Ek 1'de sunulmuştur.

**BULGULAR****Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Algıları**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarına yönelik veriler Tablo 2'de verilmiştir.



**Tablo 2.** Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçekler	Değişkenler	$\bar{X}$	S
Öğrenme Merkezli Liderlik	Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	4.31	0.43
	Öğrenme Desteği Sağlama	4.04	0.46
	Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	4.20	0.41
Program Okuryazarlığı	Program Yönetim Becerisi	4.16	0.42
	Tutum	4.23	0.44
	Bilgi	4.08	0.46
	Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	4.09	0.50

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılar, öğrenme merkezli liderlik alt boyutlarında en yüksek puanı öğrenmeye dönük vizyon oluşturma ( $\bar{X}= 4.31$ ) boyutunda alırken; en düşük puanı öğrenme desteği sağlama ( $\bar{X} =4.04$ ) boyutunda elde etmiştir. Program okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların en yüksek puanı tutum ( $\bar{X} = 4.23$ ), en düşük puanı ise bilgi ( $\bar{X} = 4.08$ ) boyutunda elde ettikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılım öğrenme programını yönetme ve model olma ( $S =0.41$ ) boyutunda iken en heterojen dağılımın öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ( $S = 0.50$ ) boyutunda olduğu görülmektedir.

### Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı *t* testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Cinsiyete İlişkin *t*-Testi Sonuçları

Değişkenler	Erkek ( <i>n</i> = 171)	Kadın ( <i>n</i> = 68)
-------------	----------------------------	---------------------------

	$\bar{X}$	$S$	$\bar{X}$	$S$	$t$	$p$
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	4.32	0.44	4.28	0.44	0.57	0.57
Öğrenme Desteği Sağlama	4.06	0.46	3.99	0.47	1.03	0.31
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	4.19	0.42	4.23	0.40	-0.66	0.51
Program Yönetim Becerisi	4.17	0.41	4.07	0.49	0.25	0.81
Tutum	4.23	0.43	4.24	0.50	-0.21	0.84
Bilgi	4.08	0.46	4.07	0.49	0.13	0.90
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	4.08	0.48	4.12	0.55	-0.54	0.59

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme dönük bir vizyon oluşturma [ $t(237)=0.57$ ;  $p>0.05$ ], öğrenme desteği sağlama [ $t(237)=1.03$ ;  $p>0.05$ ] ve öğrenme programını yönetme ve model olma düzeylerinde [ $t(237)=-0.66$ ;  $p>0.05$ ] okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Program okuryazarlığı değişkeninin alt boyutları cinsiyete göre değerlendirildiğinde benzer sonuç elde edilmiştir ve program yönetim becerisi [ $t(237)=0.25$ ;  $p>0.05$ ], tutum [ $t(237)=-0.21$ ;  $p>0.05$ ], bilgi düzeyi [ $t(237)=0.13$ ;  $p>0.05$ ] ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi düzeylerinde [ $t(237)=-0.54$ ;  $p>0.05$ ] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Buna göre, öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı değişkenlerinin alt boyutları, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı algıları görev yaptıkları eğitim kademesine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarının Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine İlişkin *t*-Testi Sonuçları

Değişkenler	İlkokul ( <i>n</i> = 121)		Ortaokul ( <i>n</i> = 118)		<i>t</i>	<i>P</i>
	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>		
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	4.33	0.43	4.28	0.45	0.83	0.41
Öğrenme Desteği Sağlama	4.03	0.49	4.04	0.43	-0.09	0.93
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	4.16	0.42	4.17	0.41	-0.38	0.79
Program Yönetim Becerisi	4.19	0.42	4.21	0.41	-0.38	0.71
Tutum	4.20	0.44	4.27	0.45	-1.30	0.20
Bilgi	4.08	0.47	4.08	0.47	-0.01	0.99
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	4.07	0.52	4.11	0.49	-0.52	0.61

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderlik değişkeninin alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma [ $t(237)=0.83$ ;  $p>0.05$ ], öğrenme desteği sağlama [ $t(237)=-0.09$ ;  $p>0.05$ ] ve öğrenme programını yönetme ve model olma [ $t(237)=-0.38$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarında yapılan değerlendirme sonucunda, katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Program okuryazarlığı değişkeninin alt boyutları olan program yönetim becerisi [ $t(237)=-0.27$ ;  $p>0.05$ ], tutum [ $t(237)=-1.30$ ;  $p>0.05$ ], bilgi [ $t(237)=-0.01$ ;  $p>0.05$ ] ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama düzeylerinde [ $t(237)=-0.52$ ;  $p>0.05$ ] benzer şekilde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı alt boyutları katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesine göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı algıları görev türlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan müdür başyardımcılarının sayı olarak az olması nedeniyle müdür yardımcıları ile aynı kategoride ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Yöneticilerinin Görev Türüne Göre Öğrenme Merkezli Liderlik ve Program Okuryazarlığı Alt Boyutlarına İlişkin *t*-Testi Sonuçları

Değişkenler	Müdür ( <i>n</i> = 82)		Müdür Yardımcıları ( <i>n</i> = 157)		<i>t</i>	<i>p</i>
	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>		
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Oluşturma	4.40	0.40	4.26	0.44	2.26	0.02
Öğrenme Desteği Sağlama	4.12	0.47	3.99	0.51	2.01	0.04
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	4.27	0.39	4.16	0.42	1.94	0.05
Program Yönetim Becerisi	4.24	0.43	4.13	0.41	1.95	0.05
Tutum	4.33	0.39	4.18	0.46	2.43	0.01
Bilgi	4.12	0.47	4.06	0.46	1.03	0.30
Öğretim Tasarımı (Proje) ve Planlama Becerisi	4.14	0.46	4.06	0.52	1.13	0.25

Tablo 5 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma [ $t(237)=2.26$ ;  $p<0.05$ ], öğrenme desteği sağlama [ $t(237)=2.01$ ;  $p<0.05$ ] ve öğrenme programını yönetme ve model olma [ $t(237)=1.94$ ;  $p\leq 0.05$ ] düzeyleri katılımcıların görev türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Program okuryazarlığı değişkeninin alt boyutları olan bilgi [ $t(237)=1.03$ ;  $p>0.05$ ] ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama düzeyleri [ $t(237)=1.13$ ;  $p>0.05$ ] görev türüne göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık elde edilmezken; program yönetim becerisi [ $t(237)=1.95$ ;  $p\leq 0.05$ ] ve tutum boyutlarında [ $t(237)=2.43$ ;  $p<0.05$ ] anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre değerlendirildiğinde; okul müdürlerinin, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılara göre öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma davranışlarını daha sık gösterdikleri söylenebilir. Bunun yanında, okul müdürlerinin öğretim programını yönetmeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu ve tutum boyutundaki görüşlerinin müdür başyardımcılarının ve müdür yardımcılara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı alt boyutları arasındaki ilişki ve bu boyutların katılımcıların yaş ve kıdemleriyle olan ilişkisine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrenme Merkezli Liderlik ile Programı Okuryazarlığı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ÖDBVO	1	0.61**	0.61**	0.61**	0.58**	0.46**	0.53**	0.04	0.15*
2. ÖDS		1	0.70**	0.50**	0.51**	0.40**	0.42**	-0.01	0.08
3. ÖPYMO			1	0.57**	0.61**	0.47**	0.54**	-0.04	0.11
4. PYB				1	0.79**	0.75**	0.85**	-0.05	0.09
5. Tutum					1	0.64**	0.72**	-0.11	0.06
6. Bilgi						1	0.79**	-0.04	0.05
7. ÖTPB							1	-0.06	0.05
8. Yaş								1	0.67**
9. Kıdem									1

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderlik alt boyutları ve program okuryazarlığı alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenlerin, katılımcıların yaş ve kıdemiyle ilişkisi incelendiğinde, kıdem ve öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin kıdemi arttıkça öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma davranışları artmaktadır. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin tecrübelerinin, okul vizyonu belirlemelerinde olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenme merkezli liderlik alt boyutlarının program okuryazarlığı tarafından yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Program Okuryazarlığı

Değişkenler	ÖDBVO <sup>a</sup>			ÖDS <sup>b</sup>			ÖPYMO <sup>c</sup>		
	B	T	p	$\beta$	t	p	B	t	p
Sabit		6.40	0.00		5.53	0.00		7.10	0.00
PYB	0.44	3.92	0.00	0.29	2.39	0.02	0.14	1.25	0.21
Tutum	0.25	3.03	0.00	0.32	3.53	0.00	0.39	4.70	0.00
Bilgi	-0.06	-0.65	0.52	0.05	0.58	0.56	0.01	0.15	0.88
ÖTPB	0.02	0.23	0.82	-0.10	-0.87	0.39	0.13	1.19	0.24

<sup>a</sup> $R = 0.63$ ;  $R^2 = 0.40$ ;  $F = 39.50$ ;  $p < 0.01$ .

<sup>b</sup> $R = 0.54$ ;  $R^2 = 0.29$ ;  $F = 23.71$ ;  $p < 0.01$ .

<sup>c</sup> $R = 0.63$ ;  $R^2 = 0.39$ ;  $F = 38.08$ ;  $p < 0.01$ .

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutu ile program okuryazarlığının alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu dört değişkenin birlikte öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutundaki varyansın %40'ını açıkladığı ( $R=0.63$ ;  $R^2=0.40$ ;  $p<0.01$ ) görülmektedir. Araştırmada *t*-testi sonuçları değerlendirildiğinde program okuryazarlığı alt boyutlarından sadece program yönetim becerisi ( $\beta=0.44$ ;  $p<0.01$ ) ve tutum ( $\beta=0.25$ ;  $p<0.01$ ) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutu üzerindeki görece önem sırasının; program yönetim becerisi, tutum, bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrenme desteği sağlama boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, söz konusu boyutun, program okuryazarlığının tüm alt boyutları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Program okuryazarlığına ait dört değişken birlikte, öğrenme desteği sağlama boyutundaki varyansın %29'unu açıklamaktadır ( $R=0.54$ ;  $R^2=0.29$ ;  $p<0.01$ ). Analiz sonuçları program yönetimi ve becerisi ( $\beta=0.29$ ;  $p<0.05$ ) ve tutum ( $\beta=0.32$ ;  $p<0.01$ ) değişkenlerinin öğrenme desteği sağlama boyutunun anlamlı yordayıcıları oldukları belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin öğrenme desteği sağlama boyutu

üzerindeki görelî önem sırasının; tutum, program yönetim becerisi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ve bilgi şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

Program yönetimi ve model olma boyutu ile program okuryazarlığının alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, değişkenlerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlığına ait dört değişkenin birlikte, program yönetimi ve model olma boyutundaki varyansın %39'unu ( $R=0.63$ ;  $R^2=0.39$ ;  $p<0.01$ ) açıkladığı görülmektedir. Bulgulara göre sadece tutum ( $\beta=0.39$ ;  $p<0.01$ ) değişkeninin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin program yönetim ve model olma boyutu üzerindeki görelî önemi; tutum, program yönetim becerisi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ve bilgi şeklinde sıralanmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişkinin okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar bu amaçla elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, katılımcıların öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, ulusal literatürde öğrenme merkezli liderlik alanında yapılan araştırmaların (Akgün, 2021; Bakan vd., 2018; Bellibaş vd., 2020; Kılınç vd., 2017; Polat, 2020) ve uluslararası literatürde konuyla ilgili çalışmaların (Creavens, 2008; Hallinger vd., 2017; Liu vd., 2016a, 2016b; Reardon, 2011; Rodman, 2012) bulguları ile uyumludur. Söz konusu çalışmalarda, araştırmacılar katılımcıların yüksek düzeyde öğrenme merkezli liderlik algısına sahip olduklarını raporlamıştır. Öğrenme merkezli liderler, öğrenci başarısını artırmayı amaç edinen ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde önemli etkiye sahip liderlerdir. Bu liderler, okullarda öğrenme olanakları oluşturmakta ve okulların öğrenen örgütlere dönüşümüne katkı sağlamaktadırlar. Öğrenme merkezli liderler, öğrencilerin değişen koşullara uyum sağlamaları ve gelecekte ihtiyaç duyacakları üst düzey becerileri kazanmalarını sağlamakta ve öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç

hâline getirmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu kapsamda değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik algılarının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarında yüksek düzeyde algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular Creavens (2008), Reardon (2011) ve Rodman (2012) tarafından öğrenme merkezli liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları ile uyumludur. Katılımcılar boyutlar arasında en yüksek puanı *öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma* boyutunda, en düşük puanı ise *öğrenme desteği sağlama* boyutunda elde etmişlerdir. Öğrenme desteği sağlama boyutunda, okul yöneticilerinin okulun paydaşlarının mesleki gelişimlerini sağlamak ve mesleki gelişim gösteren personeli ödüllendirmek gibi sorumlulukları yer almaktadır. Türk Millî Eğitim sisteminde, okullara sınırlı düzeyde kaynak gönderilmekte ve okul yöneticileri belirli kriterler doğrultusunda ödüllendirme yetkilerini kullanabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin söz konusu boyutla ilgili düşüncelerinin diğer boyutlara göre daha olumsuz olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin program okuryazarlığı ve alt boyutlarında yüksek düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, konuyla ilgili yapılan çalışmaların (Aslan ve Gürten, 2019; Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Keskin, 2020; Sarıca, 2020) bulguları ile uyumludur. Okullarda öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasından okul yöneticileri sorumludur. Bu kapsamda okul yöneticileri, programın uygulanması için gerekli kaynakları sağlamakta ve programın uygulanma sürecinde öğretmenlere rehberlik etmekte ve ortaya çıkabilecek sorunları gidermektedir. Program okuryazarı olan okul yöneticileri, öğretim programlarının yaklaşımları, yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmakta ve programın değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Bu okul yöneticileri, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almakta, öğretim zamanının etkili kullanımı konusunda tedbirler almakta, öğretmenleri motive edici, iş birliği yapabilecekleri ve sorunlara ortaklaşa çözümler üretebilecekleri bir okul iklimi



oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim programıyla ilgili sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için program okuryazarı olmaları beklenmektedir. Çalışmanın bulguları bu kapsamda değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin yüksek düzeyde program okuryazarı olmaları olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Okul yöneticileri, program okuryazarlığının alt boyutları arasında en yüksek puanı tutum, en düşük puanı ise bilgi boyutunda elde etmişlerdir. Can (2007) program okuryazarlığı konusunda yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulguları ile uyumlu bir şekilde bilgi boyutunda katılımcıların algılarının yüksek olmadığını belirtmiştir. Çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin öğretim programları ile ilgili olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak programın genel amaçları, kazanımları, felsefesi, içerik, öğretim yaklaşımları ve değerlendirme süreçleriyle ilgili bilgiler konusunda mesleki eğitimlere ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığına ilişkin algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Araştırmanın bulguları öğrenme merkezli liderlikle ilgili yapılan Akgün'ün (2021) ve Polat'ın (2020) bulguları ile; program okuryazarlığı ile ilgili gerçekleştirilen Aslan ve Gürten (2019), Keskin (2020), Demir ve Toraman (2021), Erdem ve Eğmir (2018) ve Sarıca'nın (2020) bulguları ile uyumludur. Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesine göre yapılan değerlendirmede ilkökul ve ortaokulda görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme merkezli liderlik alanında Polat'ın (2020) çalışma bulguları ile uyumludur. Program okuryazarlığı konusunda ise gerçekleştirilen Keskin (2020) ve Sarıca'nın (2020) bulguları ile uyumludur. Bu bulgular değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik ve program okuryazarlığı algılarının cinsiyetlerine ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların görev türlerine göre yapılan değerlendirmede okul yöneticileri okul müdürü ve müdür yardımcısı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Öğrenme merkezli liderlik konusunda yapılan değerlendirmede, öğrenme merkezli liderliğin tüm

alt boyutlarında müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Buna göre; okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik algılarının daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, okul müdürlerinin yetkilerini kendilerinin daha çok kullandığı ve dağıtımçı liderlik özelliklerini düşük seviyede gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Program okuryazarlığı konusunda yapılan değerlendirmede, program okuryazarlığının alt boyutlarından bilgi ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Program yönetim becerisi ve tutum boyutlarında ise anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu bulgu değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin müdür yardımcılarına göre program okuryazarlığı konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları ve süreçte daha aktif rol oynadıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğrenme merkezli liderlik alt boyutları ile program okuryazarlığı alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkili olduğunu göstermektedir. Söz konusu değişkenlerin alt boyutları ile katılımcıların yaş ve kıdemleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma boyutu ile kıdem arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kıdemi arttıkça öğrenmeye dönük bir vizyon belirleme davranışlarının arttığı söylenebilir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça, öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma davranışları artmaktadır. Öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma ve öğrenme desteği sağlama boyutları program okuryazarlığının program yönetim becerisi ve tutum alt boyutları tarafından yordanmaktadır. Program yönetim becerisine sahip olan, öğretim programının tüm süreçlerine aktif bir şekilde dahil olan ve uygulama sırasında ortaya çıkan sorunlara çözümler üreten, programlarla ilgili güncel gelişmeleri takip eden ve programa karşı olumlu bir tutum geliştiren okul yöneticileri öğrenme odaklı bir vizyon belirleme konusunda ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme, bunun için gerekli kaynakları temin etme konusunda daha başarılıdır. Öğrenme merkezli liderliğin öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun tek yordayıcısı tutum

boyutudur. Buna göre, program konusunda destekleyici ve olumlu bir tutuma sahip olan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik ettikleri, buna yönelik etkinlikleri çeşitlendirdikleri ve kendi mesleki gelişimlerini sağlayarak öğretmenlere model oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğrenme merkezli liderlik ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öğretim programını anlayıp, yorumlayabilen, programla ilgili yeterli bilgiye sahip olan, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim öğretim materyallerinin belirlenmesi ve değerlendirme süreçlerine aktif bir şekilde katılan ve bu konularda öğretmenlere rehberlik yapan okul müdürleri öğrenme merkezli liderlik davranışlarını daha sık göstermektedir. Okullarında öğrenmeyi odak noktası hâline getirmekte, buna uygun vizyon ve hedefler belirlemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmekte ve gerekli kaynak ve olanakları sağlamaktadır. Okul yöneticileri kendi mesleki gelişimlerine de önem vermekte, bu anlamda öğretmenlere model olmaktadır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu durum araştırmada neden-sonuç çıkarımı yapmayı sınırlayan bir özellik olarak görülebilir. Konuyla ilgili boylamsal çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Araştırmanın verileri sadece okul müdürlerinden elde edilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal beğenin etkisiyle araştırma sonuçlarını etkileme ihtimalleri üzerinde durulduğunda, araştırmanın çoklu kaynaklardan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak çalışmanın, alanı teorik ve ampirik olarak ileri götürecek modelleme çalışmaları ya da nitel veya karma yöntemlerle farklılaştırılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin mesleki gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirme yetkilerinin artırılması ve öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmaları için gerekli olan bütçenin sağlanması önerilmektedir. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere, öğretim programı konusunda güncel bilgilere sahip olacakları ve program okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri okul temelli mesleki gelişim programlarına, mesleki gelişim topluluklarına ve öğretmen-yönetici hareketlilik programlarına katılım

sağlamaları önerilmektedir. Okul yöneticilerinin yetkilerini, müdür başyardımcıları ve öğretmenler ile paylaşarak dağıtımçı liderlik özellikleri göstermeleri tavsiye edilmektedir. Araştırmanın daha geniş bir örnekleme nitel veya karma yöntemlerle farklılaştırılması önerilmektedir

## KAYNAKLAR

- Amey, M. J. (2005). Leadership as learning: Conceptualizing the process. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(9), 689-704.
- Akgün, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965-983.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332, doi: 10.17755/esosder.554205.
- Aslan, O., Akpunar, B., & Erdamar, F. S. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 139-153.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Bakan, İ., Doğan, İ. F., Koçdemir, M., & Oğuz, M. (2018). Effect of learned resourcefulness on learning-centered leadership: A field research. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 7, 109-115.
- Bamburg, J., & Andrews, R. J. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bottoms, G. (2003). What school principles need to know about curriculum and instruction. *ERC Spectrum*, 21(1), 29-31.


- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-489.
- 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.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129-151.
- Cravens, X. C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for chinese principal*. Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yönetici algularına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demster, N. (2019). Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership for learning in schools: Understanding theories of leading* (pp. 403-421). Australia: Palgrave Macmillan.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- English, F. W., Hoyle, J. R., & Steffy, B. E. (1998). *Skills for succesful 21st century school leaders*. The United States of America: AASA.
- Erdamar, F. S., & Akpınar, B. (2021). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi*, 52, 1861-1884.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Ertürk, R. (2022). The relationship between school administrators' learning-centered leadership behaviours and learning schools according to teacher perceptions. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 161-182.
- Goldring, E., Huff, J. Pareja, A. S., & Spillane, J. (2008). *Measuring principals' content knowledge of learning-centered leadership*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, New York.


- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research professional standards and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36. doi: 10.1080/15700760802014951.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alan yazın tarama çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gülbahar, B., & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2007). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Australian Council for Educational Research (ACER)*, 1-7.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Harris, M., & Cullen, R. (2008). Learner-centered leadership: An agenda for action. *Innovative Higher Education*, 33(1), 21-28.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning-Learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townseed & J. Macbeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 635-652). Netherlands: Springer.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and reliability study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Polatcan, M. (2020). Learner-centered leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, doi: 10.1080/03055698.2020.1828833.

- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. London: Sage.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. CTP Research Report.
- Kulophas, D. & Hallinger, P. (2021). Does leadership make a difference in teacher learning: A contextual analysis of learning centered leadership in rural Thailand. *International Journal of Leadership in Education*, doi: 10.1080/13603124.2021.1980911.
- Lee, J. C. & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481. doi: 10.1080/13632439968970.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- MEB (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2563.
- MEB (2018). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: MEB.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principle leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum: Setting the vision. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 107-121). London: Paul Chapman.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: OECD.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Nashville, USA: Wallace.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201, doi: 10.1080/13632430701237420
- Özdemir, N., Gün, F., & Yirmibeş, A. (2021). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, doi: 10.1177/17411432211034167.

- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Polat, R. (2020). *Öğretmen profesyoneli olarak öğrenme merkezli liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Rodman, M. A. (2012). *A study of learning-centered leadership skills of principals in career and technical education schools*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, USA.
- Sarıca, R. (2020). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Southworth, G. (2003). *Learning centered leadership: The only way to go*. Paper presented at the Australian Principals Centre Invitational Seminar, Melbourne.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 451-468, doi: 10.1080/09243453.2013.866867.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 75-193, doi:10.15285/EBD.2014397404.
- Yar Yıldırım, V., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Education Journal*, 4(2), 1-28.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action plan theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.

## ORCID

Canan Kalkan Çelik  <https://orcid.org/0000-0003-1957-1738>

Ferudun Sezgin  <https://orcid.org/0000-0002-7645-264X>



## SUMMARY

### **Purpose**

*Learning-centered leaders are the ones who contribute the transformation of schools into learning organizations by enabling the lifelong learning of staff and teachers, thus building the learning capacity of the school (Hallinger, 1998). In recent studies conducted in the field of leadership, learning-centered leadership stands out in high-achieving schools (Cravens, 2008; Murphy, Elliott, Goldring, & Porter, 2007). Learning-centered leaders define a learning-oriented school vision that is shared by the staff of the school, and they create well-defined goals. They determine the needs of the school and develop appropriate strategies to meet them. They have a high awareness of values and beliefs and reflect this in their decision-making and problem-solving strategies. Learning-centered leaders also show instructional and distributive and transformational leadership characteristics (Hallinger, 2003, 2007, 2010a; Leithwood, 1992; Marks & Printy, 2003; Murphy et al., 2006). In this type of leadership, student learning is evaluated according to data obtained from many sources. They have deep knowledge as a result of their research on curricula (Murphy et al., 2007). The second variable of the study is program literacy. It is defined as having the ability to understand the basic skills that should be taught in learning programs (Bottoms, 2003). School administrators, who are responsible for ensuring the effective implementation of curricula, have tasks such as mastering the curriculum, knowing the goals, structure, and method of the curriculum, and providing guidance to teachers for the implementation of the program (Gülbahar & Özdemir, 2019). Learning-centered leaders are expected to be program literate. The aim of the study is to determine the relationship between school administrators' learning-centered leadership and curriculum literacy according to school administrators' views.*

### **Method**

*The research is designed in the quantitative research method and correlational research model. The sample of the research comprises school administrators working in primary and secondary public schools in the central districts of Ankara, Türkiye. A convenience sampling method was used to determine the participants. A total 239 school administrators working in the primary and secondary schools in Ankara in the 2020-2021 education year participated in the research. 'Learning-Centered Leadership Scale' and the 'Curriculum Literacy Level Scale' were used to obtain the data for the research. The obtained data was analyzed with descriptive statistics, independent samples t-test, Pearson product moments correlation Coefficient, and multiple linear regression analysis.*

### **Findings**

*At the end of the research, school administrators' perceptions of learning-centered leadership and curriculum literacy are identified at a high level. The perceptions of the school administrators do not differ according to their gender, education levels, and the institutions they work. However, they differ significantly according to their task type. School principals shows building a learning vision, providing learning support and managing the learning program and modeling behaviors more common than the assistant principals. Besides, school principals have more positive*

*attitudes toward the curriculum, and they are more active in managing the curriculum. The findings revealed that there is a positive and significant relationship between learning-centered leadership and curriculum literacy. According to the regression results, the curriculum management skills and attitude sub-dimensions of curriculum literacy are the predictors of building a learning vision and providing learning support which are sub-dimensions of learning-centered leadership. Besides the attitude dimension of curriculum literacy is the predictor of managing the learning program and being a model dimension of learning-centered leadership.*

#### ***Suggestions***

*Based on these findings, these recommendations can be given to all stakeholders. The necessary budget should be provided for the principals to reward teachers' professional development and to increase their rewarding powers. Professional trainings should be organized for school principals and teachers to increase their curriculum literacy. Repeating the study using qualitative and mixed models in a larger sample can contribute to the literature.*

**Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi**

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.06.2021-E.117125



T.C.  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-117125  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

29.06.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 21.05.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 91271 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Canan KALKAN ÇELİK'in, Prof.Dr.Ferudun SEZGİN'in danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderliği İle Program Okuryazarlığı Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 01.06.2021 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 683

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSDZ721UKS

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>  
Kep Adresi :[gaziuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:gaziuniversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için :Nursel Güner  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:202 20 57



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

