



T.C

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EPÖ – YL – 2011- 0002

**İZMİR, DENİZLİ, AYDIN VE MUĞLA İL MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜKLERİNDE GÖREV YAPAN PROGRAM
GELİŞTİRME ÇALIŞANLARININ FONKSİYONU VE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

HAZIRLAYAN

Derya DÜZGÜN

TEZ DANIŞMANI

Yrd.Doç.Dr.Ruken AKAR VURAL

AYDIN- 2011

T.C

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EPÖ - YL – 2011- 0002

**İZMİR, DENİZLİ, AYDIN VE MUĞLA İL MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜKLERİNDE GÖREV YAPAN PROGRAM
GELİŞTİRME ÇALIŞANLARININ FONKSİYONU VE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

HAZIRLAYAN

Derya DÜZGÜN

TEZ DANIŞMANI

Yrd.Doç.Dr.Ruken AKAR VURAL

AYDIN- 2011

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı öğrencisi Derya DÜZGÜN tarafından hazırlanan "İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde Yürütülen Program Geliştirme ve Değerlendirme Çalışmaları: İzmir, Aydın, Denizli ve Muğla İllerinde Betimsel Bir Çalışma" başlıklı tez, 18.07.2011 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı _____ :

Prof. Dr. Adil Türkoğlu

Yrd. Doç. Dr. Ruken Akar Vural

Yrd. Doç. Dr. Murat Ellez

Kurumu _____ :

Adnan Menderes Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

İmzası



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun sayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

Bu tezde işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı soyadı : Derya DÜZGÜN

İmza :



Yazar Adı-Soyadı: Derya Düzgün

**İZMİR, DENİZLİ, AYDIN VE MUĞLA İL MİLLİ EĞİTİM
MÜDÜRLÜKLERİNDE GÖREV YAPAN PROGRAM
GELİŞTİRME ÇALIŞANLARININ FONKSİYONU VE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

ÖZET

Bu araştırma İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu ve Karşılaştıkları Sorunları hem yasal düzenlemeler hem de uygulama boyutuyla ele almak amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

Türkiye’de okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar tüm örgün öğretim programlarının geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve revize edilmesi çalışmaları Cumhuriyetten bugüne, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi bir yaklaşımla yürütülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim programlarıyla ilgili kuram ve araştırmalar gerçekleştirilse dahi uygulamaya dönüşebilmesi için bakanlık onayı gerekmektedir (Demirel, 1999). Özellikle farklı bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde işlev gören okullarda yürütülen programların bölgenin gereksinimleri doğrultusunda gözden geçirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada okul program geliştirme uzmanları ve üst bir kurum olarak da ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğu büyüktür. 1970’lerden günümüze değin çeşitli araştırmalara ve uygulamalara konu olan okula dayalı program geliştirme kavramının, merkezi bir program geliştirme ve değerlendirme

anlayışına sahip ülkemizde de uygulanabilmesi için, okul, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bakanlık arasındaki koordinasyon önemlidir. Kuşkusuz, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinde bulunan program geliştirme komisyonları ve eğitim-öğretim şubelerinin merkez ile okul köprüsünü kurması kaçınılmazdır. Bu nedenle de çalışmada, İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla illerinde program geliştirme ve eğitim öğretim şubelerinde görev yapan personelin işlevi ve karşılaştıkları sorunlar mercek altına alınmıştır. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmada, veri toplama sürecinde bireysel görüşmeler ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Tasarlanan çalışma için, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bir ilçe milli eğitim müdürü ile pilot görüşme yapıldıktan sonra hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Pilot uygulamadan sonra, son biçimini alan görüşme formu, kişisel bilgiler dışında 10 temel sorudan ve 7 açıcı sorudan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında doküman analizi için ise, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, program geliştirme ve eğitim-öğretim şubelerinde gerçekleştirilen toplantı tutanakları, okullara yönelik çalışmaların raporları, bakanlık ve okul arasındaki program koordinasyonuna yönelik gelen-giden tüm evraklar incelenmiştir. Elde edilen görüşme metinlerinin analizinde tipolojik analiz ve betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Okula dayalı program geliştirme, İl milli eğitim müdürlüğü, program geliştirme, program geliştirme uzmanı.

Name: Derya Düzgün

**İZMİR, DENİZLİ, AYDIN AND MUĞLA PROVINCIAL
EDUCATION DIRECTORATES EMPLOYEES WHO
WORK PROGRAMME DEVELOPMENT AND FUNCTION
SOME PROBLEMS**

ABSTRACT

Curriculum development, evaluation, and revision studies have been carried out by The National Education Ministry in Turkey since 1923. In other words, even though the educational studies have been carried out, an approval has to be obtained from The National Education Ministry to implement these studies (Demirel, 1999). As far as it can be seen, curricula which have been implemented in schools from different socio-economic statuses are in need for being revised in the light of socio-economic variables and regional needs. For conducting school based curriculum development, National Education Ministry directorships and sub-directorships need to build up a bridge between schools and Ministry. For these reasons, the purpose of this study is to investigate the functions of the staff working as curriculum development workers and experts in the directorships of education in İzmir, Denizli, Aydın, and Muğla Districts in Turkey and their problems they have experienced. This study has been designed using qualitative research methods. In this study, semi-structured interview forms and formal documents will be used as data gathering tools. The semi structured interview form was developed after pilot study which has been runned an officer working in National Ministry directorship. The semi structured interview form comprised of 10 fundamental questions and 7 probing questions. Document analysis were focused on formal correspondents which have been carried out in 2009-2010 academic year

between National Ministry directorships and the other institutions. Typologic analysis and descriptive analysis were conducted in data analysing process.

KEY WORDS: School based curriculum development, national education directorships , curriculum development and curriculum worker.

ÖNSÖZ

Bu araştırma İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu ve Karşılaştıkları Sorunlarını kuramsal bir çerçevede ele almak amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. I.bölümde probleme, araştırmanın amacına, önem ve gerekçesine değinilmiş; II.bölümde Cumhuriyetten günümüze program geliştirme çalışmalarına, Türkiye'deki program geliştirme sürecine, sorunlarına ve program geliştirme çalışanlarının sorumlulukları konusunda ayrıntılı bilgiler sunulmuş ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuş; III. bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analizi konusunda bilgi verilmiştir. IV. bölüm, elde edilen bulgular ve tartışmayı içermektedir; V. bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinin planlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederim. Araştırma sürecinin her anında yardımlarını benden esirgemeyen, her aşamada beni destekleyen, bilimsel bir bakış açısı geliştirmemi sağlayan danışmanım Yrd.Doç.Dr. Ruken Akar Vural'a; lisans eğitimimden bu yana akademik bakış açımın değişmesinde ve gelişmesinde sonsuz katkısı olan, bilgi ve deneyimleri ile yetişmemde çok büyük emeği geçen her zaman desteğini gördüğüm değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Şevki Kömür'e ve ilgisini, sevgisini, desteğini ve bilgisini hiçbir zaman esirgemeyen Okt. Berrin Kömür'e çok teşekkür ederim. Maddi ve manevi her türlü desteğini yanımda hissettiğim, doğru bir birey olarak yetişmem için karşılıksız fedakarlığını gördüğüm ve bizimle her daim dost olmayı başaran sevgili annem Gönül Düzgün'e, hayatımın her döneminde desteğini yanımda hissettiğim, örnek aldığım, öğretmenliğinden ve doğruluğundan her zaman gurur duyduğum ve duyacağım babam Şeref Düzgün'e, hayatımın en güzel paylaşımlarını yaşadığım hem ablam hem de biricik dostum Berna Düzgün'e ve sevgisini, desteğini hep yanımda hissettiğim, fikirlerine her daim ihtiyaç duyduğum ve duyacağım sevgili teyzem Ümran Mengi'ye çok teşekkür ederim.

Derya Düzgün

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	i
ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
EKLER LİSTESİ	vi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	
1.1. Problem	4
1.2. Araştırmanın Amaç Ve Alt Amaçları	9
1.3. Araştırmanın Önem Ve Gerekçesi	9
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Kuramsal Açıklamalar	12
2.1.1. Programın Tanımı	12
2.1.2. Öğretim Programı	16
2.1.3. Hedef	17
2.1.4. İçerik	18
2.1.5. Eğitim Durumları	18
2.1.6. Ölçme ve Değerlendirme	20
2.1.7. Program Geliştirme	20
2.1.8. Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Çalışmaları	24

2.1.9. Türkiye'de Program Geliştirme Süreci ve İlgili Sorunlar	35
2.1.10. Program Geliştirme Çalışanlarının Yetki ve Sorumlulukları	41
2.1.11. Türkiye'de Program Geliştirme Uzmanın Görevleri ve İlgili Sorunlar	44
2.2. İlgili Araştırmalar	
2.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar	48
2.2.2. Yurt İçi Araştırmalar	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3.1. Araştırmanın Yöntemi	53
3.1.1. Araştırmanın Modeli	54
3.1.2. Verilerin Toplanması	54
3.1.3. Verilerin Analizi	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4.1. Bulgular ve Tartışma	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5.1. Sonuç ve öneriler	66
5.1.1. Sonuçlar	66
5.1.2. Öneriler	67
KAYNAKÇA	68
EKLER	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye’de okul öncesi dönemden yüksek öğretime kadar tüm örgün eğitim programlarının geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve revize edilmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi bir yaklaşımla yürütülmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim programlarıyla ilgili kuram ve araştırmalar gerçekleştirilse bile uygulamaya dönüşebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının bunları benimsemesi ve onaylaması gerekmektedir (Demirel, 1999). Özellikle ilköğretim programları açısından bakıldığında, farklı bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde işlev gören ilköğretim okullarında yürütülen programların zaman zaman bölgenin gereksinimleri doğrultusunda gözden geçirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada, okul program geliştirme uzmanları ve üst bir kurum olarak da il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri sorumluluğu doğmaktadır. Oysa Karakaya’nın da (2004) vurguladığı gibi, Türkiye’de okullara, eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına bir rol verilmemiş, program uygulamaları ve geliştirilmesiyle ilgili çeşitli birimler arasında organik bir ilişki sağlanmasına uzun yıllar gereksinim duyulmamıştır.

Ülkemizde 1924 yılından itibaren yürütülen program geliştirme çalışmalarının araştırmaya dayalı bir süreç olarak algılanmadığı, kişisel inisiyatif ile yürütüldüğü, bu nedenle de parça parça olduğu ve devamlı bir geliştirme hareketinin yapılamadığı yönünde de eleştiriler mevcuttur (Varış, 1988). Kuşkusuz Varış’ın 80’lerde dikkat çektiği bu sorun güncelliğini korumaktadır. Bununla birlikte, ilköğretim okullarında uygulanan eğitim programlarının bireysel, sosyal, ekonomik şartlara, bölgesel gereksinimlere ve okul şartlarına uygun biçimde yürütülmesidir. Lawton (1984) program geliştirme çalışmalarının ulusal, bölgesel, kurumsal (okul), bölümsel (zümre öğretmenleri) ve bireysel (öğretmenin sınıf içinde yapacağı uygulamalar hakkında verdiği kararlar) olmak üzere beş düzeyde yapılabileceğini belirtmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı da, program geliştirme süreci, merkezi bir yapıya sahip olsa bile, okula dayalı program geliştirme çalışmalarının yapılması çok önemlidir.

Okula dayalı program geliştirme kavramının temelleri 1970’li yıllarda tartışılmış ve bu yaklaşım, 2000’li yıllara kadar çeşitli ülkelerde uygulanmaya çalışılmıştır. Literatürdeki tanımlar incelendiğinde, okula dayalı program geliştirme kavramının; bir slogan, bir eğitim felsefesi ya da yöntem/teknik olarak ele alındığı görülmektedir (Marsh, Day, Hanay ve McCutchen, 1990). Okula dayalı program geliştirmede temel amaç, okulda uygulanan eğitim programlarının mümkün olduğu kadar çevrenin ilgi ve beklentilerine uygun hale getirilmesidir. Bu süreç okul müdürü ve okulda görev alan öğretmenler ağırlıkta olmak üzere öğrenci, veli ve toplum temsilcilerinin görev aldığı okul kurulu tarafından yürütülmektedir (Bümen, 2006). Yüksel (1998), okula dayalı program geliştirmeyi, “dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bununla birlikte, çoğu zaman yanlış anlamaya da yol açan, okula dayalı program geliştirme okullarda tümüyle yeni bir öğretim programı yaratılmasını zorunlu kılmaz (Bolstad, 2004). Örneğin Bezzina (1991), okula dayalı program geliştirmenin üç tür etkinliği içerdiğini belirtir: yeni öğretim programı yaratma, mevcut öğretim programına uyum sağlama ve mevcut programın değişmezlerini benimseme. Böylece okula dayalı program geliştirmenin farklı türleri ya da biçimleri olduğu düşünülebilir. Brady (1992), etkinliğin türüne (örneğin, program tasarlama, programa uyum sağlama, programdan seçim yapma vb.) ve katılımcılara (öğretmenler, öğretmen kurulları, tüm okul vb.) göre iki boyutlu olacak şekilde, on iki adet okula dayalı program geliştirme permütasyonu geliştirmiştir. Marsh ve diğerleri (1990) bu yapıya bir boyut daha ekleyerek zaman faktörünü de işe koşturmuştur. Bu yapının, okula dayalı program geliştirme çalışmalarının genişliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Okula dayalı program geliştirme çalışmaları federal sistemler ve ulusal programlara sahip sistemler açısından farklılık göstermektedir.

Federal eğitim sistemine sahip olan ABD, Kanada, Avustralya vb. ülkelerde eğitim programları üzerinde eyalet hükümetlerinin önemli ölçüde kontrolü bulunmaktadır (Bümen, 2006). Eyaletler okul kurallarının oluşturulması ve çalışmalarının yürütülmesinde her bir okula mali destek sağlamaktadır. Fakat bu tür çabalar içerisinde olan eyalet sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Bunun en büyük nedeni, eyalet hükümetlerinin okul programları üzerinde kontrolünü azaltmak istemesidir (Marsh ve diğerleri,1990; Weston, 1993). Merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerde ise hükümetin bazı yetkilerini yerel otorite ve okullara verdiği görülmektedir. Örneğin Polonya, Rusya Federasyonu ve Çek Cumhuriyeti’nde merkezi düzeyde eğitim programları hazırlanmakta ve geliştirilmekte olup

okul ve öğretmenlere öğretim yöntemleri ve zaman yönetimi gibi konularda yetki verilmiştir (Cerych, 1997, Kalen,1996'dan aktaran Yüksel, 1998).

Okula dayalı program geliştirme konusuyla ilgili literatür taramasında son yıllarda yapılmış çalışmaların sayıca az olduğu gözlenmiştir. Çalışmaların daha çok 1970-1990 yılları arasında yer aldığı ve çoğunlukla Avustralya, ABD, Kanada, Finlandiya, İngiltere ve İsrail'de yapıldığı görülmektedir. (Ben-peretz ve Dor, 1986; Bezzina,1989; 1991; Biggs,1989; Brady,1985a; 1985b; Hamalainen, Kimonen, Nevalainen ve Nikki, 2000; Kennedy, 1992; Lipman, 1991; Marsh ve diğerleri, 1990; Rice,1993; Shoham, 1995; Wright, 1985; Young,1985; 1988; 1990). Son yıllarda ise bu eğilim Asya ve Uzak Doğu'ya kaymış görünmektedir (Abiko, 2003; Chen ve Chung, 2000; Chun,1999; Huang, 2004; Hwang ve Chang, 2003; Lin, 2002; Wong, 2002; Wu, 2001). Bu fikrin 1970-80'li yıllarda özellikle Anglosakson ülkelerde popüler bir kavram olduğu, ancak 1990'ların ortasından itibaren gözden düştüğü söylenebilir. Bunun olası bir nedeni, okula dayalı program geliştirme fikrinin 1980 ve 90'lı yıllarda çeşitli ülkelerde yürütülen eğitsel reformlar altında zayıflayarak eğitsel panoramadan çıkmasıdır. Ayrıca 1970-80'li yıllarda okula dayalı program geliştirme kavramı, eğitimde merkezileşme karşısı görüşlerin (Elliot, 1997) en önemli savunma aracı olmuştur. Zaman içinde okula dayalı program geliştirme kavramı, eğitimde merkezileştirme (ulusal eğitim programı) ve antimerkezileşme (okulların kendi yönetimi ve karar verme sürecine odaklanma) görüşleri arasında değişim yaşamıştır. Bu kavram öncelikle antimerkezileşçi eğitim sistemlerinde (İngiltere ve Avustralya gibi) ortaya çıksa da, daha sonra pek çok ülke bu tür antimerkezileşçi program geliştirme stratejisini örnek alıp denemeye başlamıştır. Bununla birlikte sözü edilen eğitim sistemlerinin yapısı ve özellikleri analiz edildiğinde çoğunlukla yine merkezileşçi oldukları ve yenilikleri antimerkezileşçi bir anlayışla uygulamaya izin vermedikleri de gözlenmiştir (Archer, 1979; Warwick ve Williams, 1980, akt. Chun, 1999).

Bir ülkenin eğitim sisteminin ana bileşenlerinden biri belki de en önemlisi öğretim programlarıdır. Ülkelerin gelişmesine paralel olarak öğretim programlarının da zamanın gereksinim ve beklentilerine ayak uydurması beklenir. Çünkü sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler daha nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bu da ancak çağın gereklerine göre geliştirilen eğitim, öğretim programları ile mümkün olabilir (Tan, 2007). Türkiye'de de, kritik bir öneme sahip olan ilköğretim programları zaman zaman gözden geçirilmekte ve yenilenmektedir. Kuşkusuz, Merkezi bir yaklaşımla kağıt üzerinde hazırlanan ilköğretim programlarının, farklı okullarda sağlıklı biçimde yürütülmesi için, okula dayalı program geliştirme çalışmalarının analitik bir yaklaşımla sürdürülmesi ve ilçe, il Milli Eğitim

Müdürlüklerinin de aktif bir rol alması gerekmektedir. Ülkemizde, 2005 yılında uygulamaya konan ilköğretim programları zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmakta, ders dışı faaliyetler ve öğrenci kulüp çalışmaları içermektedir. Ancak, hedef, içerik, öğrenme öğretme ve değerlendirme aşamaları ayrıntılı bir öğretim programına dayanmayan seçmeli derslerin yürütülmesine ilişkin rehberler de bulunmamaktadır. Bu derslerin yürütülmesinde okullar arasında bir eşgüdüm bulunmadığı gibi, aynı okul içinde de uygulama farklılıklarına rastlanabilmektedir. Diğer taraftan, okul aile birliği çalışmaları, aile katılımı etkinlikleri, rehberlik çalışmaları, ders dışı faaliyetlerin belirlenmesi ve yürütülmesi, eğitim projelerinin hazırlanması ve uygulanması gibi ilköğretim programı kapsamında ele alınması gereken konuların kağıt üzerinde çerçeve bir yönetmeliği olmasına karşın uygulanmasında sorunlar bulunmaktadır.

Diğer bir deyişle bir öğretim programı kâğıt üstünde ne kadar mükemmel planlanırsa planlansın etkililiğine ancak uygulandıktan sonra karar verilebilir. Çünkü uygulanma aşamasında okulların mevcut durumu, öğretmen yeterlilikleri, öğrenci yapısı gibi farklı birçok etki söz konusudur (Saylan; 2001; Tan, 2007).

Programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur.

1.1.Problem

Uygulamalı bir bilim alanı olan eğitimde, istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yollarından birisi, bilim ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmelere paralel olarak eğitim programlarının da ilgili kurumlarla koordine biçimde sürekli olarak geliştirilmesini sağlamaktır.

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler. Bu bakımdan, Varış (1998) 'ın ve Kısakürek (1969)' in de vurguladığı gibi, eğitim programları eğitilenlerin ya da öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir araç olarak rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi de eğitim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Program geliştirme süreci özetle, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir. Cumhuriyet sonrasında Türk Eğitim Sisteminde uygulanan program geliştirme sürecini ortaya

çıkarabilmek için Ertürk, Özçelik ve Varış'ın eğitimde program geliştirme yaklaşımları, düşünceleri üzerinde kısaca durmak gerekir.

Program geliştirme sürecine, ürüne dönük bir bakış açısıyla yaklaşan Ertürk, programı; bireyde kalıcı iz bırakacak bir değişime yol açmak üzere belli ilkelere göre düzenlenmiş "öğrenme yaşantıları" olarak tanımlar (Ertürk, 1995). Ertürk'e göre düzenli eğitim durumlarını saptayabilmenin birinci koşulu, "program (yetişek) geliştirme programı" hazırlamaktır. Daha sonra uzmanlar grubu örnek hedefleri (davranışlar), örnek yaşantıları (eğitim durumları) ve örnek ölçme alet ve yöntemlerini ortaya koymalıdır (kılavuz-kaynak kitap). Program geliştirme faaliyetlerinin esas hazırlayıcısı ve uygulayıcısı kılavuz-kaynak kitapla donanmış, "planlı denemecilik" rolünü benimsemiş öğretmendir (Türel, 2007).

Özçelik "Öğretim Programı", "Öğretim Planı" ayrımına gider. Özçelik'e göre Öğretim Programı: "özel hedefler ve bunları tanımlayıcı öge ve kritik davranışlar, bu öge veya kritik davranışları, bunların öğrenilmiş olup olmadığını ortaya koyacak test durumlarından" oluşmaktadır (Akt.Türel, 2007). Öğretim Planı ise "bir öğretim programının belli bir öğrenci grubuna uyarlanması sırasında nelerin, hangi sıra ile nasıl ve ne zaman yapılacağını gösteren plandır". Öğretim programının uygulama için öğrencinin hazırbulunuşluk durumuna göre yeniden düzenlenmesi anlamına gelen Öğretim Planı'nın kapsamına yıllık plan, ünite planı, ders planı girer (Özçelik, 1992). Özçelik öğretim programı-öğretim planı ayrımıyla Ertürk'ün düşüncesini geliştirmiş: öğretmenin program içindeki bu çabasını belirginleştirerek öğretim planı çerçevesi içine almıştır. Böylece program geliştirme, biri uzmanların diğeri öğretmenlerin merkezinde yer aldığı birbirini tamamlayan iki süreç haline gelir (Türel, 2007).

Varış ise program geliştirmeye süreç boyutunda, etkinlik yönünde yaklaşmıştır. Varış'a göre program alanı, kesintisiz ve sürekli bir program geliştirme sürecidir. Ona göre program geliştirme süreci; okul dışı faaliyetleri, rehberlik hizmetlerini, öğretim bilgisinin tüm ayrıntılarını, epistemolojiyi, öğrenme teorilerini, metodolojiyi, öğretmen faaliyetlerini, öğretmen faaliyetlerinin ve etkinliğinin değerlendirilmesini ve varılan sonuçlara göre daha uygun sonuçlara yönelmeyi içine alacak kadar geniş, kapsamlı bir süreçtir. Bu kapsamlı özelliği nedeniyle, programı geliştirme amacına hizmet edecek örgütlenmenin örgün bir yapıyı meydana getirmesi doğru olmaz. Bu amaç doğrultusunda merkez kuruluşta "merkez program komiteleri" kurulmalı; her Milli Eğitim Müdürlüğüne bir ya da daha fazla sayıda program geliştirme uzmanı verilmelidir. Varış'a göre bu sürecin başarısı tümüyle "uzmanlık, yönetim ve teftiş personelinin koordine liderliğine" bağlıdır (Varış, 1988). Varış, program geliştirmeyi, kılavuz-kaynak kitap ve öğretim planları gibi metinler üzerinde bir çalışma

olarak görmez; program geliştirmede önemi, süreci yönlendirecek merkezi bir örgütlenmeye verir.

Eğitimde program geliştirme süreci, açık sistem özelliklerine uygun bir biçimde işleyen, kesintisiz bir süreç olmak durumundadır. Öğretim programlarının hazırlanışı, öğretim planlarının öğretmen elinde hazırlanıp uygulanması, uygulamadan çıkarılacak sonuçların ışığında program unsurlarının (amaçlar-davranışlar, içerik, eğitim durumları, değerlendirme durumları) yeniden gözden geçirilmesi ve bir sonraki eğitim-öğretim süreci için programın yeniden tasarlanması gibi birbirini izleyen karmaşık pek çok yaşantıyı içine alır.

Ülkemizde, eğitim bilimlerinde program geliştirme alanında daha çok; program kavramı, programların içeriği, hazırlanış tekniği, program geliştirme sürecinin neleri kapsaması gerektiği gibi sorunlar üzerinde durulmaktadır. Programların merkeziyetçi yapı ve işleyiş içinde yukarıdan aşağıya hazırlanma ve uygulanma biçimi korunurken sistemde program tasarımına yön veren temel düşüncenin değişmeye başlaması sistemde karışıklığı arttırmakta, yeni sorunları da beraberinde getirmektedir. Mevcut program geliştirme modeli içindeki temel sorun; ders programını hazırlayanlar ile ünite planını hazırlayanlar ve uygulayanlar arasında karşılıklı enformasyon ve deneyim alış verişini kolaylaştıracak ve sağlayacak işlevsel bir köprünün sistem içinde oluşturulamamış olmasıdır. Program geliştirme süreci içinde böyle bir köprü ancak, program geliştirme alan uzmanları ile uygulayıcıların birlikte oluşturdukları, karşılıklı bilgi ve deneyim akışına uygun bir örgütlenme ile kurulabilir (Türel, 2007).

Eğitim faaliyetleri sonunda hedeflenen sonuçların gerçekleşebilmesi tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılmasını ve bu planın etkili biçimde uygulanmasını gerektirir. Eğitimin verimliliği, bireye kazandırılacak davranışların gerçekçi biçimde tespit edilmesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesine, öğrenciye davranış değişikliğini gerçekleştirmede sistematik rehberlik yapılmasına, tasarlanan davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlıdır (Sezgin, 1994).

Program geliştirme çabaları Avrupa'da kimi ülkelerde eğitim sürecinin normal bir aşaması olarak ele alınırken, Amerika dahil pek çok ülkede eğitim reformu sloganı altında yürütölmektedir. Danimarka, İsveç, Norveç gibi ülkeler program geliştirmeyle ilgili araştırmalara 1940'larda başlamış ve nispeten yerleşik bir eğitim programı anlayışına deneysel aşamalardan geçerek sahip olmuştur. Sadece İsveç üniversitelerinde 1973-74 yılında yapılan araştırmaların üçte ikisinin programlarla ilgili olduğu görölmektedir. (Demirel, 1992)

Ülkemizde de konu ile ilgili çalışmalar birçok Avrupa ülkesi ve A.B.D.'de olduğu gibi deneme çalışmalarından geçilerek bugünkü durumuna gelmiştir. Ne var ki, sarf edilen çabaya göre elde edilen sonuç beklenen düzeyde bulunmamaktadır. Bütün bunlara ek olarak kimi üniversitelerle Milli Eğitim Bakanlığının program modeline olan yaklaşımlarının farklı olması, sorunu bir yerde bu noktada odaklaştırmaktadır (Demirel, 1992).

Cumhuriyetten günümüze, program geliştirme ve okul programlarının yürütülmesine ilişkin olarak program geliştirme uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdamı üzerine yasal düzenlemeler geliştirilmiş ve çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Program geliştirme uzmanlarının istihdam edildiği kamu kurumlarının başında Genel Kurmay Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile bakanlığa bağlı müdürlükler gelmektedir. Genel Kurmay Başkanlığına bağlı okullarda program geliştirme çalışmalarının Milli Eğitim Bakanlığında yapılan çalışmalardan çok farklı olduğu söylenemez. Kamu kurum ve kuruluşlarında program geliştirme anlayışından çok faaliyet programı anlayışı hakim durumdadır. Bu nedenle daha çok yıllık faaliyet programları hazırlanmakta, kurs ve konu başlıkları yazarak program hazırlama ve geliştirme çalışmaları yetersiz bir döngü içerisinde yürütülmektedir. (Gözütok, 2003)

Eğitim Programları ve Öğretim alanında bilim uzmanlığı ve doktora çalışmaları yapan üniversitelerimizin sayıları da oldukça azdır. 1990'larda eğitim programları üzerinde araştırmalar yapan üniversitelerimizin ilgili fakülte ve bölümleri şunlar idi:

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü ile Anadolu, Boğaziçi, Çukurova, Gazi, Hacettepe, İnönü, Karadeniz, Marmara, Selçuk ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerine bağlı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarıdır. Bu araştırmaların özgün, hızlı ve etkili yürütülebilmesi için gerekli olanak ve destek yetersiz kalmaktadır. Üniversiteler dışında MEB, Genel Kurmay ve kamu kurum ve kuruluşlarının eğitim programları konusundaki araştırmalara yeterince destek verdiği söylenemez. Bu olumsuzluklar nedeniyle Türkiye'de yerleşik program geliştirme anlayışının ortaya konduğunu söylemek oldukça güçtür (Demirel, 1992). 2010-2011 akademik yılı itibarıyla devlet üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim alanında lisans üstü eğitim veren, toplam 17 yüksek lisans programı, 19 doktora programına erişilmiştir. Ancak programlar arasında, üniversitelerarası işbirliği ya da üniversiteler ve il- ilçe milli eğitim müdürlükleri arasında karşılıklı bir etkileşim ve eşgüdüm söz etmek olası değildir. İl milli eğitim müdürlükleri düzeyinde bakıldığında, "program geliştirme çalışmaları", yalnızca bir müdür yardımcısının görevlerinden birini tanımlayan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Pratikte öğretim programları ile ilgili rehberlik görevi, aynı zamanda teftiş görevini de üstlenen müfettişlere bırakılmıştır. Gördükleri eğitim ve sistem içinde üstlendikleri rol gereği,

müfettişlerin ilgilerinin daha çok yönetim ve teftiş süreçlerine yöneldiği bir gerçekliktir (Türel, 2007).

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, geleceğin çağdaş Türkiye'sini hazırlayacak bir eğitim sistemi için geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir program geliştirme modeli oluşturulmalı ve işe mevcut eğitim düşüncesi sorgulanarak başlanmalıdır. Program geliştirme alan uzmanları ile uygulamaya dönük program hazırlayan uygulayıcıların birlikte oluşturdukları, iki yönlü bilgi ve deneyim akışına uygun bir örgütlenmenin oluşturulması gerekir (Türel, 2007).

Bunun için de öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde, program geliştirme alanında uzman bir müdür yardımcısının başkanlığında; teftiş başkan yardımcısı, alan uzmanı öğretmen, eğitimde teknolojik gelişme sorumlusu, psikolojik danışmanlık ve rehberlik sorumlusu, ölçme ve değerlendirme sorumlusu ve okul aile birlikleri temsilcisinden oluşan "İlköğretim Bölge Program Geliştirme Komisyonu" ve "Ortaöğretim Bölge Program Geliştirme Komisyonu" oluşturulabilir. Bu komisyonların altında, her konu alanında, o konu alanında program geliştirmeden en az yüksek lisans yapmış uzmanlarının başkanlığında konu alanı teftiş heyeti sorumlusu, alan uzmanı öğretmen, konuyla ilgili teknoloji kullanımı sorumlusu, alanla ilgili ölçme ve değerlendirme sorumlusundan oluşan "*İlköğretim Konu Alanı Program Geliştirme Komisyonları*" oluşturulabilir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki "Program Geliştirme" görev alanı, program geliştirme alanında uzmanlaşmış bir şube müdürü başkanlığında oluşturulacak bir örgütsel yapıyla işlevsel hale getirilmelidir (Türel, 2007). Kuşkusuz bu sürecin hem bilimsel temellere dayalı biçimde yürütülmesi, hem bölgesel gereksinimler ve okulların gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması için, bakanlık, üniversiteler ve il- ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, program geliştirme uzmanlarına istihdam olanakları yaratması ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkılarak tasarlanan bu çalışmada, İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan program geliştirme çalışmalarının işlevleri, birimde yapılan program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde eğitim öğretim ve program geliştirme şubelerinin teşkilat yapılanması ve görev tanımlamaları mercek altına alınmıştır. Bu çalışmanın, program geliştirme alanı açısından dört ildeki müdürlüklerin tamamını incelemek suretiyle, uygulama süreci, üniversiteler ve yasal düzenlemeler bağını yeniden kurarak gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi: “İzmir, Aydın, Denizli ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde yürütülen program geliştirme çalışanların işlevleri ve karşılaştıkları sorunlar nelerdir?”

1.2.Araştırmanın Amacı ve Alt amaçları

Çalışmanın temel amacı, İzmir, Aydın, Denizli ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan program geliştirme çalışanlarının fonksiyonu ve karşılaştıkları sorunları belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır;

1. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde program geliştirme uzmanları bulunmakta mıdır?
2. İzmir, Aydın, Denizli ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim öğretim ve program geliştirme şubelerinde ne tür program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir?
3. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde eğitim öğretim ve program geliştirme şubelerinin vizyonu, misyonu, stratejik planlama çalışmaları, teşkilat yapılanması ve görev tanımlamaları nasıldır?
4. İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile özel eğitim kurumları, ilk ve orta öğretim kurumları, mesleki eğitim merkezleri ve halk eğitim kurumları arasında, program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları açısından nasıl bir koordinasyon bulunmaktadır.
5. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim öğretim ve program geliştirme şubeleri çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler, anne-babalar ile nasıl bir işbirliği yürütmektedirler ve ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

1.3.Araştırmanın Önem ve Gerekçesi

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Çünkü, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun yanıtı eğitim programlarında ifadesini bulur.

3797 Sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun” uyarınca Millî Eğitim Bakanlığı tüm eğitim kademelerinde uygulanacak programların geliştirilmesinden sorumludur.

Bakanlık bu sorumluluğunu ana hizmet birimlerinden, Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim, Ortaöğretim, Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Öğretimi ile Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü; yardımcı hizmet birimlerinden, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve Meslekî ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının program geliştirme çalışmaları ile yerine getirir. Bu birimler kendilerine bağlı okullarda uygulanan programları geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapmakla yükümlüdürler. Geliştirilen programların yürürlüğe girmesi için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanması gerekmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan programlar tüm ülkede uygulanmaktadır. Bu durumun bölgenin, okulun, toplumun ve öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin yeterince karşılanamamasına yol açması doğaldır. Bu sorunun giderilmesi için eğitim programlarının yerel koşullara uygun hâle getirilmesi gerekmektedir. Ancak bu durumda program geliştirme de merkez örgütü ile yerel birimlerin rollerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde programların merkezden geliştirilmesi programların bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerinin karşılayamamasına yol açabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda bu sorun üzerinde durmaya başlamış, dünyadaki merkeziyetçi sisteme sahip diğer ülkelerdeki gibi yerel birimlere bazı yetkilerin devredilmesinin gerekliliğini kabul ederek, 1995 yılında Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmalarını yürütebilmeleri için yetki vermiştir. Millî Eğitim Müdürlüklerine bu yetkiyi veren, “Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi” 2428 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe konmuştur. Bu yönetmelik doğrultusunda Ankara iline bağlı merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle olmak üzere altı ilçe pilot uygulama kapsamına alınmış ve bu ilçelerde, bünyesinde program geliştirme, ölçme-değerlendirme uzmanları ve rehber öğretmenlerin bulunduğu program geliştirme komisyonları oluşturulmuştur. Daha sonra pilot uygulama kaldırılarak tüm Millî Eğitim Müdürlüklerine bu yetki verilmiştir. Ancak Ankara ili dışında program geliştirme çalışmalarını yapacak komisyonlar henüz kurulamamıştır. Günümüzde ancak Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün istek ve talimatları sonucunda 11 ilde (Antalya, Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, İçel, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun) program geliştirme komisyonları kurulmuştur. Bu komisyonların ülke genelinde yaygınlaştırılmasıyla programların yerel şartlara uygunluğu daha iyi sağlanabilecektir. Ancak bunun başarılabilmesi için yerel birimlerin eksiklikleri tespit edilmeli, bu eksiklikleri giderici tedbirler alınmalıdır. İl bazında uygulamaları bir öngörü sağlayabilmesi açısından önemlidir.

Çalışma ile yasal düzenlemeler ve uygulama arasındaki ilişkiye dikkat çekilmede, program geliştirme birimlerinde yapılan çalışmalarını ortaya koyma ve yapılması gerekeni tartışmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmaların yasal düzenlemeler, kuramsal temeller ve uygulama ilişkisiz dikkat çekeceği ve yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu çalışma İzmir, Aydın, Denizli ve Muğla illeri merkezinde bulunan il Milli Eğitim Müdürlükleri'ne ait program geliştirme birimlerinde görev yapan personelin görüşleri ve bu birimlerin çalışmalarınıyla sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Program Geliştirme: Okul içinde ve okul dışında, Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1976).

Program geliştirme birimi: Derslerin öğretim programlarının (derslerin amaçlarının, yöntemlerinin, öğretim etkinliklerinin, değerlendirme planlarının) hazırlanıp, sürekli yenilenmesinin amaçlandığı birimdir (Hunkins, 2004).

Program Geliştirme Uzmanı: Değişik kurumlarda, sistemlerde, kurumlarda ve kademelerde öğretme öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlere öğrencilere kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte eğitim bilimlerinin bir dalında, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Meb, 1991).

Toplumdaki gelişmeleri dikkate alarak eğitim programlarının genel ve özel amaçlarını, içeriğini, eğitim süreçlerini ve değerlendirmesini araştırma yoluyla düzeltmeye, geliştirmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş kişidir (Küçüker, 2000).

Program Geliştirme Komisyonu: İllerde il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı, ilçelerde ilçe millî eğitim müdürünün teklifi ve kaymakamın onayı ile yürürlükte bulunan programların alandaki uygulamalarını izlemek; yönetici, öğretmen, öğrenci velileri ve öğrencilerin görüşlerini almak; toplanan bilgileri ve dokümanları birleştirerek gerekli

değerlendirmeleri yapıp, karşılaşılan problemler için düşünölen çözümlerini de içeren raporları hazırlamak ve ilgililere sunmak amacıyla kurulan komisyondur (Meb, 1995).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Programın Tanımı

Eğitim programı kavramı üzerine düşünceler yüzyıllar öncesinden başlamıştır. Bu düşüncenin kökleri Platon' a kadar uzanmaktadır. Fakat eğitim programlarının temeli on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru popüler olan Johann Friedrich Herbart'ın (1776 – 1841) felsefi hareketine dayanmaktadır (Doğanay, 2008). Eğitim sistemlerinin eğitim programları ile işlerlik kazandıkları bir gerçektir. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatürde birbirinden farklı program ve program geliştirme tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlar eğitimde olduğu gibi çoğunlukla bilim adamlarının eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve dünya görüşlerine bağlı olarak değişmektedir.

Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1996). Tanner ve Tanner (1980)' a göre eğitim programı; okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanmasıdır.

Ertürk (1994), eğitimde programı, yetişek terimi ile ifadelendirmekte, yetişegi eğitimci açısından eğitim durumları düzeni, öğrenci açısından ise eğitim yaşantıları düzeni olarak tanımlamaktadır. Yetiştirilmek istenen bireyin geçirmesi düşünülen yaşantıların (belli esaslara göre belirlenip örgütleniş eğitim durumlarının) yetişek tasarısını; sürdürülmekte olan eğitim faaliyetlerinin tümünü yansıtan gerçekleştirilmiş eğitim durumlarının (eğitim durumları ile

etkileşen öğrencilerin geçirmekte olduğu gerçek öğrenme yaşantıları düzeyinin) ise yetişeceği oluşturduğunu ileri sürerken, eğitim faaliyetlerinin planlı kısmına işaret etmektedir.

Tyler' a göre program, öğelerin seçilmesi ve seçilmiş bulunan bu öğelerin yatay ve dikey bir biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bir bütünlüktür. Süreklilik, aşamalılık, yaşantılar arasında kaynaşıklık ilkeleri; bu bütünlüğün temelidir. Program bu ilkeler sayesinde bütünlük kazanır (Bilen, 1999).

Furst ise, bir programın hedefler, öğrenme yaşantıları, yaşantıların örgütlenmesi ve değerlendirme gibi dört temel unsurdan bir bütünlük olduğunu belirtmektedir. Glaser, Meger ve arkadaşları programı öğrenme sürecinin analizine dayandırmaktadırlar. Bu şekilde hazırlanan program; hedefler, davranışlar, basitten karmaşığa doğru aşamalı bir biçimde dizilmiş yaşantılar ve her aşamanın sonunda yer alan değerlendirme sürecinden oluşmaktadır (Bilen, 1996).

Saylor ve Alexander, programı “ okulun, okul içi ve okul dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü” olarak tanımlanırken; Brubacher' e göre program , “çocuğun hayatını zenginleştirmek için okulun gözetimi altında seçilmiş ve örgütlenmiş bütün gerçek yaşantılarını” kapsar. Popham ve Baker ise programı, “ okulun sorumlu olduğu bütün planlanmış ve öğrenme sonucunda elde edilmiş yaşantılar” olarak tanımlanmakta ve daha kısa olarak “program, öğrenme işleminin istendik sonuçlarıdır” diyerek bu tanımlarını açıklamaktadırlar (Çilenti, 1991).

Elliot Eisner, Maria Harris ve George J. Posner gibi eğitim programcıları da eğitim programıyla ilgili çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Eisner ve Harris üç program boyutu veya program görünüşü tanımlamasında bulunmuştur. Bunlar; resmi program, örtük program ve ihmal edilen programdır. Bu tanımlamalar Posner'da da vardır. Posner bunlara ek olarak uygulamadaki program ve ekstra programı da tanımlamıştır. Böylece eğitim programı boyutları ya da görünüşleri; resmi, uygulamadaki, örtük, ihmal edilen ve ekstra olarak beş biçimde tanımlanmıştır

Tanımlanmış, öğrencilere kazandırılacak hedefler, bu hedefleri kazandırıcı ünite ve konular, eğitim ve sınav durumları boyutları açıklanarak yazılı bir döküman haline getirilmiş, eğitim otoritesince onaylanarak okullara gönderilmiş programdır. Bu program eğitim felsefesini, eğitim politikalarını, okulun ve öğretmenlerin kazandırması, öğrencilerin kazanması gereken eğitim beklentilerini tanımlayan programdır. Ayrıntılı ve ideal özellikler taşıyan programdır (Eisner, 1994).

Resmi Program; yazılıdır, teoriktir, standarttır, okulun kasıtlı eğitim amaçlarını açıklar, ölçülüp değerlendirilebilir. Öğretmenler bu yazılı programdan yola çıkarak öğrenme öğretme sürecini planlar ve resmi programdaki ilke ve açıklamalara göre uygulama yaparlar (Eisner, 1994).

Okulda öğretmen elinde hayat bulan programdır. Resmi programı okulun ve öğretmenin algılayışı ve uygulayışı ile hayat bulan programdır. Okulun ve öğretmenin ne öğrettiği ve nasıl öğrettiği ile ilişkilidir. Resmi ve yazılı program teorik olduğundan yazılanlar harfiyen hayata geçmeyebilir veya yazılanlardan çok daha fazlası ortaya çıkabilir. Bunda resmi programın algılanışı, öğrencilerin yatkınlıkları, okulun çevresi ve olanakları etkilidir. Resmi program standarttır ancak gerçekleşen/uygulamadaki program okuldan okula farklılık gösterebilir. Bu program öğrenme-öğretme pratiğidir. Resmi programın somut gerçekleşen ve gözlenen boyutudur (Posner, 1995).

Resmi programın kasıtlı, bilinçli bir biçimde öğretilmeyen, atlanan, eksik bırakılan, üstün körü geçirilen boyutlarını oluşturur. Okulun ve öğretmenlerin yaklaşımları bunda etkilidir. Sınavda soru çıkmayan dersler ya da ders bölümleri, ortalamaya katılmayan dersler, kısa vadede yarar getirmeyen duyuşsal özellikler, güzel sanatlar, estetik, yaratıcılık vb gibi program boyutları çeşitli nedenlerle ihmal edilebilir. Resmi programın bazı boyutlarının atlanmasında okulun olanakları da etkilidir. Deney yapacak yeri ve malzemesi olmayan bir okulda fen dersleri geçirilebilir. İhmal edilen programı genişçe bir yaklaşımla resmi programda ve uygulamadaki programda nelerin öğretilmediği nelerin kapsama dahil edilmediği soru ekseninde düşünmek gerekir (Eisner, 1994).

Örtük program ilk olarak Jackson (1968) tarafından ortaya atılan bir programdır. Resmi programda yer almayan, kast edilerek kazandırılmayan, yazılı olmayan programdır. Açık ve yazılı değildir, tasarlanmamıştır, informal, kendiliğinden ve gizil öğrenmeleri kapsar, kasıtlı değildir, ima edilen programdır, resmi programın dışındadır, değerler, normlar, tutumlarla ilişkilidir, eğitim otoritesi, okul, öğretmen ve yöneticilerce açıkça onaylanmamış hedefler ve gizli niyetler, kurumsal normlar ve değerler bu programın kapsamındadır (Eisner, 1994).

Ekstra program resmi programın dışındaki programların hiçbirisinin kapsamına girmeyen okul korusu, okul bandosu, okul orkestrası, drama çalışmaları, öğrenci toplulukları ve kulüpleri, atölye çalışmaları, konferanslar vb çalışmalardan oluşur. Bu etkinlikler resmi

program dışıdır. Ancak planlıdır. Öğretmenlerin gözetim ve rehberliği altındadır. Fazladan ve ek olarak okul çalışmalarında yer alır. Bu program kapsamındaki etkinlikler tüm öğrencilere yöneliktir. Ancak katılımlar seçmeli ve gönüllüdür. Bu etkinlikler okulca ilan edilir (Posner, 1995).

Program, bir planın hareketi için veya başarı için gerekli olan stratejiler amaçlar veya sonuçları içeren yazılı dökümanlar olarak da tanımlanabilir. Bu görüş, Ralph Tyler ve Hilda Taba tarafından popüler hale getirilmiştir. Planı yapan kişinin basamakları plancı tarafından düzenlenmiştir. Plan başladığında ve sonunda süreç kadar, planın gelişim dönemi de önemlidir. Çoğu davranışla ilgili ve bazı yönetsel sistemleri insanlar bu tanımla kabul ediyor. Örneğin, Saylor programı şu şekilde tanımlar: “ İnsanların eğitimleri ve öğrenmeleri için fırsattır.” Pratt “ Program formal eğitim için organize edilmiştir.” John Wiles ve Joseph Bondi program için: “ Amaç - plan – uyarılma – değer belirleme” demişlerdir. Programın amacı program çalışanı için şöyledir: **“Başarılması mümkün bir amaçtır..”** Amaçların tanımlanması önemlidir (Ornstein, 2004).

Tabaya göre (1962) program; genel ve özel hedefler, konu alanı ve örgütleniş biçimi, belirlenmiş öğretim, öğrenme düzeni ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını saptayıcı nitelikte olan değerlendirme sürecinden olmaktadır. Oliver’ a (2004) göre program, okulun sorumluluk alanına giren tüm yaşantıları sağlar. Bunun içinde ders dışı etkinlikler, ders dışı etkinlikler ve rehberlik hizmetleri yer alır. Tyler ‘a göre program; öğelerin seçilmesi ve seçilmiş bulunan öğelerin yatay ve dikey biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bir bütünlüktür (Bilen, 1996) .Saylor ve Alexander programı; okulun, okul içi ve dışındaki tüm durumlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için giriştiği bütün çabalar tanımlanmaktadır (Fidan, 1982).

Eğitim programı; hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Programın, söz konusu olan bu öğeleri dinamiktir, sürekli olarak yenileşmeye, gelişmeye, sınamaya açıktır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında programlarda da gerekli değişiklikler yapılır. Kısaca program tümüyle deneyseldir. Bu durumda program hazırlama ve program geliştirme karıştırılmaması gereken iki etkinliktir.

Genel olarak, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmış ve bu yorumlar arasında ortak olanlardan en çarpıcı olanlar şöyle sıralanmıştır (Demirel, 2004): Eğitim Programı: **1)** Konular listesidir. **2)** Ders içerikleridir. **3)** Çalışmaların programlanmasıdır. **4)** Öğretim materyalleri listesidir. **5)** Derslerin sıralanmasıdır. **6)** Hedef davranışların grubudur. **7)** Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir. **8)** Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Bir eğitim programında “niçin öğrenelim? Ne öğrenelim? Nasıl öğretilim? Ne kadar öğrettik?”sorularının cevapları yer almalıdır. Bu soruların cevaplarını veren program boyutları; amaç, muhteva, öğretim süreçleri ve değerlendirmedir (Küçükahmet, 2001). İyi bir eğitim programının özellikleri şunlardır (Özyurt, 2000) **1) Fonksiyonellik, 2) Esneklik, 3) Toplumun İnanıldığı Değerlere Dayalı Olma, 4) Uygulayıcılara Yardımcı Olma 5) Bilimsellik, 6) Uygulanabilirlik, 7) Amaçlara Yönelik Olma, 8) Ekonomiye Uygunluk.** Eğitim öğretim programının dört temel ögesi vardır: hedef, içerik, eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci), ölçme ve değerlendirme.

En geniş tanımıyla eğitim programı; öğrencilere kazandırılması hedeflenen istendik davranışların, bu davranışların sembolü olan hedefleri, hedeflere ulaştırıcı eğitim durumlarını ve eğitim durumları sonunda hedeflere ne derece ulaşıldığını belirleyen değerlendirme faaliyetlerini gösteren, sürekli değişmeye açık ana bir plan olarak tanımlanabilir.

Bu tanıma göre eğitim programı; niçin eğitim, neler, ne zaman, nasıl öğretilecek ne kadar öğretildiği nasıl anlaşılacak sorularının sırası ile karşılığı olan dört temel öğeden oluşmaktadır:

- *Hedefler ve tanımlanan öğrenme çıktılarının belirlenmesi,
- *araç içerik birimlerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi,
- *Eğitim durumlarının-istendik davranışları oluşturmada geçerli öğrenme yaşantılarını oluşturan etkinlikler- oluşturulması,
- *Değerlendirme teknik ve araçlarının tasarımı.

2.1.2. Öğretim programı

Durmuş Ali Özçelik "Öğretim Programı" ve "Öğretim Planı" kavramlarını birbirinden ayırmıştır. Özçelik'e göre Öğretim Programı: "özel hedefler ve bunları tanımlayıcı öge ve kritik davranışlar, bu öge veya kritik davranışları, bunların öğrenilmiş olup olmadığını ortaya koyacak test durumlarından" oluşmaktadır. Öğretim Planı ise "bir öğretim programının belli bir öğrenci grubuna uyarlanması sırasında nelerin, hangi sıra ile nasıl ve ne zaman yapılacağını gösteren plandır". Öğretim programının uygulama için öğrencinin hazırbulunuşluk durumuna göre yeniden düzenlenmesi anlamına gelen Öğretim Planı'nın kapsamına yıllık plan, ünite planı, ders planı girer (Özçelik, 1992). Özçelik öğretim programı- öğretim planı ayrımıyla Ertürk'ün düşüncesini geliştirmiş: öğretmenin program içindeki bu çabasını belirginleştirerek öğretim planı çerçevesi içine almıştır. Böylece program geliştirme

biri uzmanların diğeri öğretmenlerin merkezinde yer aldığı birbirini tamamlayan iki süreç haline gelir.

2.1.3. Hedef

Hedef bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1982). Hedef kavramı, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez, 2004). Hedef genel anlamıyla varılmak istenilen nokta olarak tanımlanabilir. Hedef alanlarını niteliği ve kapsamı bakımından üç ana gruba ayırabiliriz: Bunlar; Uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerdir.

Uzak hedefler, en genel anlamda bir eğitim sisteminin yetiştirmeyi tasarladığı ideal insan tipini belirler. Eğitim sisteminin ulaşmayı öngördüğü ve geliştirmeyi amaçladığı insan nitelikleri bu hedefler içerisinde ifadesini bulur. Uzak hedefler bir ulusun uzun tarihi ve kültürü ile özleşmiş değerlerinin insana yansıyan özellikleridir. Tyler (1950)'e göre uzak hedefler bir ülkenin eğitim felsefesini ve eğitime bakış açısını, yani politik felsefeyi yansıtır ve onun fonksiyonu eğitim hizmetlerine yön gösterir (Çelik, 2006).

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinin son fıkrasında, Türk Milli Eğitiminin "uzak hedefi" şöyle belirtilmektedir:

"Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk ulusunun çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortamı yapmaktır."

Bu anlamda ülkemizin politik felsefesi ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınmış, çağdaş, demokratik bir toplum düzeni ideali olabilir. Böylesi bir toplumsal düzende dengeli bir yaşam biçimini sürdürecektir, kendi yeterliklerini ve potansiyelini gerçekleştirebilecek olan insan, eğitimin uzak hedefleri doğrultusunda kendini gerçekleştirebilen insan olmaktadır (Çelik, 2006).

Genel hedefler, işgörü farklılaşması esası gözetilirse iki düzeydedir: eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleri. Eğitimin genel hedefleri, uzak hedefe dönük olduğu gibi

okulun genel hedefleri de eğitimin genel hedefleri ile tutarlı olmak zorundadır. Okulun genel hedefleri belli bir okuldaki yetiştirici faaliyet alanlarının neler olacağını tayinde işe yarar. İşte bu faaliyet alanları belli olduktan sonra yetişek geliştirme faaliyetleri yoğunlaşır. Uzak hedefe yönelik, eğitimin genel hedefleri ile tutarlı ve okulun genel hedeflerinin gerçekleştirilmesine yarayacak biçimde özel hedeflerin saptanması işine girilir (Ertürk, 1998).

Özel hedefler, bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanır. Eğitimde belli bir ders ya da kurs yoluyla öğrencinin yetiştirilmesi için saptanan hedefler bu türdendir. Örneğin ilköğretimde temel bilgi ve becerilerin genel hedefler yoluyla kazandırılmasında hangi yeterliklerin Türkçe, hangi yeterliklerin matematik ya da sosyal bilgiler dersinde kazandırılacağı özel hedeflerle belirlenmektedir. Yani her ders ya da konu alanında kazandırılacak hedefler bu gruba girer. Bireyin eğitimi sürecinde varılmak istenen en yakın hedefler konunun hedefleridir. Konuların hedefleri bir ders bütünlüğü içinde düşünüldüğünde dersin hedeflerini, derslerin hedefleri birleşerek okulun hedeflerini, okulun hedefleri birleşerek milli eğitimin hedeflerini oluşturur (Çelik, 2006).

2.1.4. İçerik

Öğretim sürecinde, öğretmenin değiştirip düzenleyebildiği ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen en temel boyutlardan biri de içeriktir. Ancak içerik üzerine yapılan tartışmalarda daha çok içerikle ilgili genel bir çerçeve belirlenir ve ayrıntılı kararlar öğretmenlere bırakılır (Doğanay, 2008). İçerik, olayların ve olguların, ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1996). İçerik, bireye davranışların hangi bilgilerle ve nasıl örgütlenerek kazandırılacağını gösterir. Herhangi bir alandaki bilgiler, çeşitli şekillerde örgütlenerek belli başlıklar (ünite ve konular) altında toplanır. Ünite ve konular yoluyla bireylere istendik davranışlar kazandırılmış olur ve dolayısıyla belirlenen hedeflere ulaşılmış olur (Kılıç ve Seven, 2007).

2.1.5. Eğitim Durumları (Öğretme-Öğrenme Süreci)

Öğrenmelerin, öğretme yoluyla oluşturulduğu sürece öğretme-öğrenme süreci de denilmektedir (Demirel ve Kaya, 2003). Belirlenmiş niteliklerin bireye kazandırılma sürecini, yani davranışların bireye nasıl kazandırılacağını düzenlenmesini ifade eder. Bu süreçte, içeriğin sırası, strateji-yöntem-teknikler, araç-gereçler, ortam, öğrenci, öğretmen, öğretim hizmetinin niteliği gibi değişkenlerin organize edilmesi söz konusudur (Sönmez, 1999).

Eğitim durumları dzenlenirken belirtilen bu değişkenlerin yanında ipucu, pekiştireç, düzeltme gibi değişkenlerde son derece önem taşımaktadır. Eğitim durumlarında ilk olarak belirlenecek kavram, uygulanacak strateji belirlenir. Bu stratejiler; sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma yoluyla öğretim stratejisi olmak üzere üçe ayrılır. Strateji belirlendikten sonra işe koşulacak öğretim yöntemi belirlenir. Bu yöntemler; anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma ve problem çözme yöntemleridir. Öğretim yönteminin uygulamaya konulduğu şekil ise öğretim tekniklerini oluşturur. Öğretim teknikleri, grupta öğretim tekniği, beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlar, bireysel öğretim teknikleri bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim teknikleri olarak sınıflandırılabilir.

Sönmez' e (2001) göre, eğitim durumları, her uygulama sonucu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucuna göre işleyen yanlar elde tutulmalı, eksikler giderilmeli, işlemeyen değişkenler ya yeniden düzenlenmeli ya da değiştirilmelidir (Akt. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

2.1.6. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bir niteliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da başka sembollerle gösterilmesidir (Demirel, 2005). Ölçme en genel anlamda nesne ve olaylara bazı kurallara uygun olarak sayılar vermektir. Ölçme nesne ve olaylar arasında değişik düzeylerde ayırım yapma işlemidir (Balcı, 2007). Ölçme, temelde bir betimleme, değişkenin çeşitli değerlerine, belli kurallara göre simgeler verme işlemidir (Karasar, 2003). Değerlendirme en genel anlamıyla, ölçümlerden sonuç çıkarma ve ölçülen birey ya da nesnelere hakkında bir değer yargısına varmak olarak tanımlanır (Uzunboylu & Hürsen, 2008). Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını; kazandıysa, ne ölçüde kazandığını, kazanmadıysa, neden kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme sınaması durumunun kapsamı içindedir; çünkü değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2004).

Değerlendirme, bilgi toplama işidir. Bu bilgilerle program tanımlanır ve kalitesi ölçülür. Programın güvenilirliği ve işe yararlılığı ortaya çıkar. Değerlendirme bir karar verme, yargıda bulunma işlemidir. Değerlendirme boyutunda ise, "yapılan öğretim kalite kontrolü" yapılır. Değerlendirme sonuçları da eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşılıp ulaşılamadığını ortaya koyar (Karataş, 2007). Eğitimde değerlendirme bir ölçütün tanımlanması, açıklanması

ve uygulanması ve bu ölçüte dayanarak değerlendirmenin nesnel değerine, kalitesine, faydasına, verimliliğine ve önemine karar vermektir (Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997).

Eğitim programlarının değerlendirilmesi otuz yıldan daha fazla bir süredir gelişme göstermiştir. 20. yy'da çeşitli değerlendirme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Stufflebeam'e göre, değerlendirme yaklaşımları şu kronolojik sırayı izlemiştir: *'Tyler (1942, 1950), Campbell ve Stanley (1963), Cronbach (1963), Stufflebeam (1966), Tyler (1966), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1967), Suchman (1967), Akin (1969), Guba (1969), Provas (1969), Stufflebeam ve arkadaşları (1971), Parlett ve Hamilton (1972), Eisner (1975), (Glass (1975), Cronbach ve arkadaşları (1980), House (1980), Patton (1980)*. Bu ve diğer uzmanlar, alternatif program değerlendirme yaklaşımları tasarlamaya başlamışlardır. Sonraki yıllarda, çeşitli alternatif program değerlendirme yaklaşımları ile ilgili zengin bir literatür oluşturulmuştur (Uşun, 2008). Özetle, ölçme ve değerlendirme süreci eğitim programlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Türkiye'de de tarihsel süreç içerisinde, ilk ve orta öğretim kurumları için geliştirilen eğitim programlarının dayandığı ilkeler ve kuramsal temeller paralelinde, ölçme ve değerlendirme biçimleri de değişim göstermektedir.

2.1.7. Program Geliştirme

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitimden geçen kişinin davranışlarında değişim olması beklenmektedir. Ancak bu değişimin istenilen yönde olması hedeflenir. Bu bilgiler ışığında eğitim; "Bireyin davranışlarında istenilen değişimi oluşturma süreci" olarak tanımlanabilir. Eğitimin temel ve vazgeçilmez unsurları; eğitim programı, öğrenci ve öğretmendir. Öğretmenler, öğrencilere istenilen davranışları eğitim programları yoluyla kazandırmak için çaba harcarlar (Demirel, 2000).

Eğitim programı ile program geliştirme genelde birlikte kullanılmaktadır. Eğitim programı "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanabilir (Demirel, 2000). Bir diğer tanımlama ile eğitim programı; "öğrenme, öğretme ve değerlendirme için; hangi amaç ve hedeflere ulaşılacağını hangi başlıklara değinileceğini, hangi yöntemlerin kullanılacağını tanımlayan bir eğitim planıdır" (Glossary of Medical Education Terms, 2002).

Program geliştirme sürecinin basamakları:

1. Sorunun tanımlanması ve gereksinimlerin saptanması,
2. Öğrencilerin gereksinimlerinin saptanması,
3. Amaçlar ve ölçülebilir hedeflerin oluşturulması,
4. Eğitim stratejilerinin saptanması,

5. Uygulama,
6. Değerlendirme ve geri bildirim

Program geliştirme ise “eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2000a). Öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği meydana getirebilme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları, eğitim literatüründe program geliştirme olarak bilinir. Program geliştirme bu anlamıyla planlamadan değerlendirmeye kadar uzanan bir süreçtir (Doğan, 1997).

Kapsamlı bir program geliştirme sürecinin temel bileşenlerini Kern ve arkadaşları altı basamaklı yaklaşımla tanımlamışlardır (Kern, 1999).

Program geliştirme sürecinin birinci basamağında eğitim gereksinimi, ikinci basamakta öğrenci grubunun gereksinimleri belirlenir. Üçüncü basamakta genel amaçlardan başlanarak, ölçülebilir hedeflere doğru eğitim programının amaç ve öğrenim hedefleri belirlenir. Bunlar bilgi, beceri ve tutum alanlarına yönelik olabileceği gibi, eğitim programının yürütülmesi sürecine, hatta klinikte uygulanacak etkinlikleri tanımlamaya yönelik hedefler de olabilir. Dördüncü basamakta, tanımlanan amaç ve öğrenme hedefleri temel alınarak, eğitim programının içerik ve hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olacak uygun eğitim stratejileri belirlenir. Beşinci basamakta eğitim programı; politik destek, eğitim kaynakları desteği, uygulamanın önündeki engellerin tanımlanması, olanaklı ise önceden bir pilot uygulama yapılarak programın tanıtılması, eğitim programının yönetimi ve gözden geçirilmesi sürecine ilişkin bileşenler gözetilerek hedef gruba (öğrenci) uygulanır. Değerlendirilme ve geri bildirim olarak adlandırılan altıncı basamakta, hem hedef grup bireylerinin hem de eğitim programının kendisinin değerlendirilmesi istenir. Bu değerlendirme iki biçimde olabilir; birincisi bireyin eğitim programının gelişimine yardım eden düzenli geri bildirimlerle gelişimsel (formative) olarak değerlendirme, ikincisi ise bireyin ve eğitim programının performansını değerlendiren, bir sonuç değer/derece veren karar verici (summative) değerlendirmedir (Kern, 1999).

Bu bileşenler program geliştirmede basamak basamak birbirini takip eden süreçler olarak değerlendirilmemelidir. Fakat ilk üç bileşenle ilgili araştırma ve değerlendirmeler diğer bileşenlere karar verilmeden önce başlamalıdır. Geliştirilen program düzenli olarak değerlendirilmeli ve gözden geçirilmelidir. Bu yüzden de eğitim kurumları için program geliştirme, planlamadan son ürünün değerlendirmesine kadar bir proje sürecini içerir ve oldukça fazla emek ve işbirliği gerektirir (Kemp, 1998).

Oliver' e (1960) göre, program terimi Latince'dir ve "bir işin veya oluşun akışına" işaret eder. Eğitim anlamında ise " öğrenilen veya öğretilene" işaret eder. Program kelimesi; ne çalışıldığı, nasıl ve ne zaman çalışıldığı sorularının cevabı olan konu, metot, öğretim ve zaman düzenlenmesi anlamında kullanılmıştır (Akt. Karakaya, 2004). Fidan'a (1985) göre ise program geliştirme, programın daha gerçekçi ve daha etkili bir duruma getirilmesi için yapılan tüm çalışmalardır. Ayrıca, program geliştirme, sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetlerine dayalı olarak yürütülmek zorundadır (Akt. Uzunboylu ve Hürsen, 2008).

Program hazırlaması bir planlama işidir. Hedeflerin saptanmasını, öğrenci davranışlarına dönüştürülmesini, öğrenme yaşantılarının örgütlenmesini ve değerlendirme için ölçüt ve işlemlerin saptanmasını içine alır. Bu etkinlik sonucunda bir taslak program ortaya çıkar. Program geliştirme ise taslak programın veya kılavuz olarak hazırlanan programın uygulamada ve uygulama sonunda sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetleri ile daha etkili duruma getirilmesi işidir (Fidan, 1982).

Varış (1988) ise bu konuda şunları söylemektedir: program hazırlama; daha önce ifade edilen öğeleri ve bu öğeler arası ilişkileri kapsayan bir kılavuz kitap ortaya çıkarmadır. Program geliştirme ise basılı programın araştırma ve değerlendirme yoluyla uygulamada geliştirilmesidir. Demirel (2002), "program geliştirmeyi, eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür." Şeklinde ifade etmiştir. Burada dinamik ilişkilerle kastedilen program geliştirme öğeleri arasında dirik bir örüntü olduğudur (Sönmez, 1986).

Taba'ya (1962) göre program geliştirme; okulun genel hedefleri öğretimin özel hedefleri, konu alanları, hedefleri gerçekleştirici öğrenme yaşantıları, öğrencilerin öğrenmelerinin ve yetişenin etkililiğinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili kararları içerdiğini belirtmektedir. Gagne, Glaser, Stolurow ve Mager gibi eğitim psikologları yetişek geliştirmede hedeflerin saptanması, yaşantıların seçilip aşamalar düzeni içinde yerleştirilmesi ve yetişenin değerlendirilmesi sırasında ağırlığın, sonuca değil, belirli sonucu doğuran sebeplerin incelenmesine verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Neden ve niçinler bu görüşte değer kazanmaktadır. Burada yetişek her basamakta önceden hazırlanmış bulunan ölçütlere uygunluğu yönünden değerlendirilmektedir (Bilen, 1996).

Ertürk (1994) yetişek geliştirmede üzerinde durulması gerekli ve kaçınılmaz olan ana unsurları şöyle sıralamaktadır:

1.Öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp sıraya konması

2.Bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının (öğrenme yaşantılarının) istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecesinin araştırılması yani değerlendirme,

3.Bu işlerin yapılmasındaki gereğine uygunluk derecesinin sürekli olarak kontrol edilmesi.

Tüm bunların sonunda yetişek tamamlanmış olur. Ertürk bu ifadeyle program geliştirme çalışmalarının çerçevesini çizmekte ve öğelerini ortaya koymaktadır. İstendik davranışların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikteki eğitim durumları düzenli olarak ifade edilen yetişegin bu üç ana öğesi; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Variş, program geliştirmeye süreç boyutunda, etkinlik yönünde yaklaşmayı tercih etmiştir. Variş'a göre program alanı, masa başında yazılı bir döküman hazırlama çalışması değil; kesintisiz ve sürekli bir program geliştirme sürecidir. Ona göre program geliştirme süreci; okul dışı faaliyetleri, rehberlik hizmetlerini, öğretim bilgisinin tüm ayrıntılarını, epistemolojiyi, öğrenme teorilerini, metodolojiyi, öğretmen faaliyetlerini, öğretmen faaliyetlerinin ve etkinliğinin değerlendirilmesini ve varılan sonuçlara göre daha uygun sonuçlara yönelmeyi içine alacak kadar geniş, kapsamlı bir süreçtir. Bu kapsamlı özelliği nedeniyle, programı geliştirme amacına hizmet edecek örgütlenmenin "örgün bir yapıdır" meydana getirmesi doğru olmaz. Bu amaç doğrultusunda merkez kuruluşta "merkez program komiteleri" kurulmalı; her Milli Eğitim Müdürlüğüne bir ya da daha fazla sayıda program geliştirme uzmanı verilmelidir. Variş'a göre bu sürecin başarısı tümüyle "uzmanlık, yönetim ve teftiş personelinin koordine liderliğine" bağlıdır (Variş, 1988). Variş, Ertürk ve Özçelik' ten farklı olarak program geliştirmeye, kılavuz-kaynak kitap ve öğretim planları gibi metinler üzerinde bir çalışma olarak bakmaz; ağırlığı süreci yönlendirecek merkezi bir örgütlenmeye verir.

Genelde eğitim sisteminin, özelde okulların ve 40- 45 dakika süren ders saatlerinin sonuncu amacı öğrenciyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmayı sağlamak için planlama, eğitim programlarının geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme birçok etkilige yer verilmektedir (Açıkgöz, 2003). Tasarlanan eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesiyle, eğitim faaliyetlerinin bir program çerçevesinde yapılması arasında pozitif bir ilişki vardır. Eğitim faaliyetleri sonunda amaçların gerçekleşmesi tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılmasını gerektirir (Sezgin, 2000).

2.1.8. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları

Cumhuriyet döneminde izlenen eğitim politikaları incelendiğinde, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, ulusal, demokratik, laik ve çağdaş eğitim – öğretim esaslarını merkeze alan bir eğitim sistemi oluşturma çabalarının ön planda tutulduğu görülmektedir (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Cumhuriyetin ilk yıllarında geçimi % 80’lerin üzerinde tarıma ve hayvancılığa dayanan ve bu işleri çok ilkel koşullarda sürdüren halk yığınları için asıl sorun, okuma – yazma ve ilköğretim düzeyinde görülmektedir. Çünkü ancak bu yolla, Türk köylüsüne yaşamını iyileştirici birtakım reçeteler verilebilecektir (Sakaoğlu, 2003).

Program geliştirme kavramı, 1950’li yılların başında yurt dışında incelemelerde bulunan eğitimcilerin ülkemize getirdikleri yeni kavramlardan biridir (Sakaoğlu, 2003).

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur. Bugün ilköğretimde uygulanan program da özellikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle 1970’li yıllardan beri sürekli değiştirilmiş ve geliştirilmiş olup halen de geliştirme çalışmaları devam etmektedir (Arslan, 2000).

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra, Atatürk’ ün önderliğinde bir taraftan askeri mücadele devam ederken, eğitim alanında yapılacak devrimlerin bir bakıma hazırlığı ve temeli niteliğinde olabilecek çalışmalarda da başlanmıştır. Bu çalışmalardan en önemlileri, Temmuz 1921’ de toplanan Maarif Kongresi ve Temmuz 1923’de toplanan I.Heyet-i İlmiye’dir. Eğitim programlarının hazırlanması ise, her iki toplantının gündeminde yer alan ana konulardan biri olmuştur.

Sakarya Savaşı’nın başlamasından bir ay önce Ankara’da, 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında Maarif Kongresi toplanmıştır. Mustafa Kemal’in açılışını yaptığı bu kongrenin gündemini, ilkokul programları ve öğretim süreleri ile ortaöğretim programları ve dersleri oluşturmaktaydı (Sakaoğlu, 2003). Bu kongrede Mustafa Kemal, “Bugün eğitim için harcanan çabaların, gelecekteki eğitimin temellerini atmaya yetmeyeceğini, gerekli vasıtalara sahip oluncaya kadar geçecek olan devrede itina ile çizilmiş bir eğitim programı uygulanıp, eğitim örgütünün en verimli şekilde çalıştırılacağını” belirtiyordu (Ergün, 1982).

Atatürk, 1 Mart 1922’de TBMM’nin açılış konuşmasında, -daha kesin zafer kazanılmamış ve ülke işgalden kurtarılamamışken- “Hükümetin en önemli ve verimli görevi, eğitim hizmetleridir. Bu görevi başarabilmek için eğitim programlarının, milletimizin bugünkü durumu ile sosyal ve ekonomik ihtiyaçları, çevrenin şartları ve asrın gereği ile uygun ve uyumlu olması esastır...” (Sakaoğlu, 2003) sözleriyle, hükümetin eğitim politikasının ciddiyetini belirtmiştir. Bakanlık, 1922 yılında İlk ve Ortaokullara ait birer program hazırlayıp eleştirilerini almak üzere eğitim çevrelerine göndermiştir. Gelen eleştiriler doğrultusunda, bölgeler arasında bir takım farklılıklar olduğu ve bu nedenle okulların çevre ve ihtiyaca göre esnek bir programa ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır (Binbaşoğlu, 1995).

Maarif Kongresi’nden bir yıl sonra, 15 Temmuz–15 Ağustos 1923’te toplanan I.Heyet-i İlmiye ise, Sakaoğlu’nun (2003) belirttiği gibi, eğitim işlerinin bütün yönleriyle ele alındığı, sorunların tartışıldığı ilk ciddi çalışma olarak bilinir. Dönemin Maarif vekili İsmail Safa Bey’in de katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmalarda başta eğitim programları olmak üzere, milli kültür, önemli kaynakların çevrilmesi, milli sözlüğün ve dil bilgisinin hazırlanması, milli arşiv, milli müzik, milli lisan ve edebiyat, milli tarih kütüphanesi, ilköğretim programında değişiklik, ilkokul sonrası hayati öğretim programı, Darülmuallimin ve Darülmualimat tüzük ve programları, Galatasaray Sultanisi’nin örgütü ve programları gibi 26 maddeden oluşan bir gündem ele alınmıştır. Bir aylık çalışmalar sonucunda ulaşılan belirlemeler ve hedefler bir anda gerçekleştirilmese bile, ümmetçi eğitim düşüncesinden hızla sıyrılıp milli eğitime, hayata, işe ve pratiğe dönük çağdaş öğretime geçiş süreci başlamış bulunuyordu (Sakaoğlu, 2003).

Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler’in 8 Mart 1923 tarihli bir genelgesinde, “eğitimin amaçları” şöyle gösterilir:

- Nesillerin milli varlıkları ile çatışmayan her fikre saygı olarak yetiştirilmesi.
- Okulların, ülkeyi iktisadi esaret altında bırakmayacak kafalar yetiştirmesi.
- Her şeyde güçlü ve azimli nesiller yetiştirilmesi.

Bu genelgede öğretimin temel amacı olarak da Atatürk’ün şu sözleri gösterilmiştir: “Bilgiyi insan için bir süs, baskı aracı veya medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta başarıyı sağlayan uygulamalı ve yararlanabilir bir hale getirmek” (Akyüz, 2001).

3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulünden sonra Nisan 1924'te Ankara'da toplanan II. Heyet –i İlmiye, Türk Eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak, eğitim binasını yeniden kurmak amacıyla toplanmıştır (Ergün, 1982). Bu heyette, ilköğretimle ilgili olarak, 1924-1925 Öğretim yılından başlanarak aşamalı olarak yürürlüğe konan ilköğretimin 6 yıldan 5 yıla indirilmesi, ilk mektup müfredat programlarının hazırlanması ve ders kitaplarının yazdırılması kararı alınmıştır. Bu toplantıda en dikkati çeken karar ise, ilköğretim için tek tip ve 5 yıllık bir programın hazırlanmış olmasıdır (Varış, 1978). Bu programda ilkokullarda haftada 26 ders saati olması kararlaştırılmıştır (Ergün, 1982). Hükümet de 1924 Ağustos ayında ilkokulların karma olması kararını aldı. Kızların erkek okullarına devamı serbest oldu (Sakaoğlu, 2003).

1924 programı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adlı alında hazırlanmıştır. Daha çok proje niteliğinde olan program iki yıl uygulamada kalmıştır (Gözütok, 2003). Bu programda, din eğitimine, ilkokulda birinci sınıf hariç diğer sınıflarda haftada ikişer saat okutulan Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri adı altında yer verilmiştir (Akyüz, 2004).1924 Programı çok az bir değişiklikle Cumhuriyet'e geçiş programı olarak düşünülürse, 1926 programı Cumhuriyet döneminin kapsamlı ilk program niteliğindedir (Çelenk, 2000).

1926 yılında, 1924'te hazırlanan program esaslı bir değişikliğe uğramış (Sakaoğlu, 2003) ve toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre yeniden gözden geçirilmiştir (Varış, 1978). Toplu öğretim ilkesi özellikle Hayat Bilgisi dersinde uygulanacaktır (Akyüz, 2001). Bu programda 1924 programında yer verilen Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri Yurt Bilgisi dersine çevrilmiş, Türkçe, Tarih, Coğrafya ve Hayat Bilgisi derslerinin saatleri arttırılmış, din dersleri birinci ve ikinci sınıftan kaldırılarak üçüncü sınıftan başlatılmış ve haftada bir saate indirilmiştir (Akyüz, 2001). Eğitimcilerin okuttuğu 3 yıllık köy okulları için de yeni bir program hazırlanmıştır. Bu programa göre, köy okullarında Okuma- Yazma, Yurt ve Yaşama Bilgisi, Aritmetik ve Tarım dersleri okutulacaktır (Sakaoğlu, 2003).

1926 tarihli ilkokul programında ilköğretimin hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle ifade edilmişti. Hedefler son derece kapalı, yetersiz, örtüşmüş bir biçimde ve şuraya buraya serptirilmiş bir haldeydi. Programın önsözünde ilkokulun amacı ; “İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” şeklinde belirtilmiş, ancak ilköğretimin hedefini anlatan bu cümlede iyi

vatandaşın nitelikleri, muhite (çevreye) faal (etkin) bir halde intibak şartları, açık ve uygulamaya imkan verebilecek biçimde ifade edilmemişti (Arslan, 2000). Ancak, ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına, çocukların özelliklerine ve dünyadaki ileri eğitim ve öğretim anlayışına dayanarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” adıyla hazırlanan 1926 programı, bugünkü programların dayandığı toplu öğretim sistemi, ilkokulun amaçları, derslerin özel amaçları, öğretimde takip edilecek yollar, ilk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu, beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması şeklindeki altı temel esası kapsamı bakımından önemlidir (Gözütok, 2003).

1926 İlkokul Programının “toplu öğretim” yöntemini benimsenmesi yanında getirdiği diğer yenilikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
2. Derslerin yalnız müfredat sayılmakta yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirlenmiştir.
3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkan yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır (Özalp ve Altınal, 1977; Akt: Arslan, 2000).

1926 programın yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur (Gözütok, 2003). 1930 programında Din dersleri yalnızca beşinci sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterse, haftada yarım saat verilen bir ders haline gelmiştir. Köy ilkokullarında ise bu ders Perşembe günleri haftada yarım saat, üçüncü sınıfta okutulacaktır (Akyüz, 2001).

1936’da bir önceki program günün ihtiyaçların doğrultusunda yeniden gözden geçirilip, geliştirilmiştir. Bu programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde aşağıda belirtilen ifadeler yer almıştır:

1. Eğitim politikamızın temel taşı bilimsizliği gidermektedir,
2. Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı yurttaş yetiştirmek,

3. Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak,
4. Bilgiyi, yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek,
5. Milli vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek,
6. Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi,
7. Milli tarihimizin sevdirmesi,
8. Türk dilinin milli bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması.

Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur. 1936 İlkokul programında eğitim ve öğretimle ilgi fikirler taranmış çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler halinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Bu programda ulusal hayatın icap ettirdiği ilkelere özellikle yer verilmiştir. 1936 programında tespit edilmiş bulunan eğitim- öğretim ilkeleri – kısa ve öz biçimde- maddeler halinde şöyle sıralanabilir (Arslan, 2000):

1. Milliyet ilkesi: İlkokul milli bir eğitim kurumudur.
2. Gerçek topluluk ilkesi: İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
3. Etkinlik (faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğa en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
4. Bilimsel kafa ilkesi,
5. İlgiden hareket edilmesi ilkesi,
6. Seviyeye uygun bilgi verilmesi ilkesi,
7. Ayniyet ilkesi: Eşya üzerinde öğretim – doğal çevrede öğretim,
8. Bireysel ayrılıkların dikkate alınması ilkesi,
9. Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi,
10. Milli ekonomi ilkesi,

11. Toplu tedris ilkesi: Toplulaştırma– toplu öğretim,
12. Çeşitli yollarla ifade (anlatım) ilkesi,
13. Ahlaklı yaşama ilkesi,
14. Sanat ilkesi,
15. Boş zamanları iyi kullanma ilkesi,
16. Pratik bilgi ve beceriklilik ilkesi,
17. Çalışma metodu ilkesi,
18. Mahallilik ilkesi: Çevre konularının derinleştirilmesi.

1936 programında Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğilimi doğrultusunda, programa “ileri derecede siyasi bir içerik” verildi. Bundan da “Cumhuriyet Halk Partisi'nin, yeni Türk Devletinin temeli olduğu” gerekçesine dayanıldı. Programın birinci amacı, “Eğitim siyasamızın temel taşı, bilmezliği gidermek, ikincisi “Kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek” idi. Birçok açıdan eleştirilere maruz kalan bu programda, 1926 programına göre ders programlarının daha iyi bir düzene konulduğu, önceki bir takım sıkıntıların giderildiği, öğretmenlerin öğrencilerin davranış ve temizlik alışkanlıklarını izleyerek Hal ve Gidiş, Temizlik, Diş Koruma Değerlendirmeleri yapmalarının öngörüldüğü ve eğitim–öğretimde bireysellik ilkesinin ön plana çıktığı görülmektedir (Sakaoğlu, 2003).

17-29 Temmuz 1939'da I.Milli Eğitim Şurası'nda, bir öğretmenli üç sınıflı köy ilkokullarının 5 sınıfa çıkarılması benimsenerek 1940'da yürürlüğe konmuştur. Şura'da eğitimlerce ilk 3 sınıfta okutulan, nüfusu 400'den az köylerin çocuklarından, 4. ve 5.sınıfı okuyacaklar için bölge merkez okulları oluşturulması da kararlaştırılmıştır (Sakaoğlu, 2003, 248). Bakanlık köy okulları için bir “Köy İlkokul Programı Projesi” hazırlamış ve 1939-1940 öğretim yılından itibaren bu projeyi uygulamaya koymuştur. Bu programda Türkçe, Aritmetik, Geometri, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi ve Resim dersleri programları şehir ilkokullarıyla hemen hemen aynıdır. Hayat Bilgisi, İş ve Tarım dersleri köy şartlarına uygun hale getirilmiş, Aile Bilgisi programında ufak değişiklikler yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995).

1948 programı öncesinde Türkiye’de ilkokullarda iki tip program uygulamada bulunuyordu. Yukarıda açıklanan 1936 programı Şehir ilkokullarında iki tip program uygulamada bulunuyordu.

Yukarıda açıklanan 1936 programı Şehir ilkokulları da, 1930 yılında çıkarılan “ Köy Mektepler Müfredat Programı” ise köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflenmekteydi. Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması, zorunlu olan ilköğretimin “ eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı” yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olmuştu (Arslan, 2003).

1936 programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyacına göre bir program hazırlamak için 1945 yılında çalışmalara başlandı. Oluşturulan komisyonlarca hazırlanan program taslağı, Talim ve Terbiye Kurulu’nda incelendi ve birçok çıkarma ev eklemeler yapılarak 1948’de kabul edildi ve yayımlandı (Binbaşıoğlu, 1995).

1948 tarihli “ İlk Okul Programı” 1948-1949 öğretim yılında 1 Kasım 1948 tarihinden itibaren uygulamaya konulmuş ve 20 yıl süreyle uygulanmıştır (Tertemiz, 2000). Milli Eğitimin Amaçları ilk kez 1948 programında belirlenmiş ve (1) toplumsal bakımdan, (2) kişisel bakımdan, (3) insanlık ilişkileri bakımından ve (4) ekonomik hayat bakımından olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Programda ayrıca, bazılarının yerleri değiştirilerek, bazılarında da açıklık getirilerek “ İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” yeniden düzenlenmiştir. Her bir ilkenin ilkokulda nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde açıklamalar yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995).

1948 Programında 1936 programından farklı olarak, “Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri” adlı bir çizelge eklenmiştir. Ayrıca, bu programda derslerin hedefleri hem kısaltılmış hem de yeniden yazılmıştır. 1936 programında sadece hedefler ve direktifler şeklinde yer alan Tarih Dersi için yeni bir program düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra, programda, eğitim ve öğretim sırasında yararlanılacak araç ve gereçler ile sınıf ve okul kitaplıkları, okul müzeleri gibi ilgili açıklamalar da yer almıştır. Bu bakımlardan, 1948 programının, daha önceki programa göre daha iyi düzenlendiği söylenebilir (Binbaşıoğlu, 1995). Ancak bununla beraber 1948 programının ilkokulun genel amaçlarını çok ağırlaştırdığını ve ilköğrenim süresi içinde ulaşılamayacak nitelikte olduğunu belirtmek

gerekmektedir. 1948 programına genel olarak yapılabilecek eleştirileri Arslan (2000), şu şekilde sıralamaktadır:

1. 1948 programı öğrenmeyi ‘zihni bir eylem’ kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.

2. Programın amaçları, ilkeleri ve amaçları, çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu halde, derslerin yüklü konuları, zihin eğitime önem vermektedir. Bu yönden amaçlarla, müfredat arasında çelişkilik görünmektedir.

3. 1948 programı, esnekliğe (elastikiyete) yer vermemiştir. Her ne kadar, kesin bir haftalık ders cetveline körü körüne bağlı kalınmaması; “Fırsat Öğretimine” yer verilmesi istenmiş ise de, yıllık planın yüklülüğünü giderecek ve onu bu yönden aksatacak bir durum yaratılmamıştır. Ancak öğretmene, ufak değişiklikler için esneklik verilmiştir. Aynı zamanda, mahalli şartları ve ihtiyaçları karşılayacak bir esneklik vermediği için ülkemizin her yerinde aynı şekilde uygulanması gereken bir program niteliğindedir. Oysa, 1913 yılında çıkarılan “Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı” (Geçici İlköğretim Kanunu)’nun 24. Maddesi; “... ihtiyacı mahalliye icabına göre programa bazı dersler ilave edilebilir” hükmü ile mahallin ihtiyaçları dikkate alınarak ona göre derslerin ilkokula konulabileceği, belirtilmekte bir bakıma “mahallilik ilkesini”ni kanunlaştırmaktadır.

4. İkinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlaşıma ve bütünleşme olmadığından, çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür.

5. Birleştirilmiş sınıf öğretiminde, sınıflar arasında toplulaştırma yapılmadığı için, öğretmenlere çok yük yüklenilmiştir. Aynı zamanda beş sınıflı tek öğretmenli bir okulda öğrenci, öğretmensiz olarak günlük çalışmanın 160 dakikasını (4 dersini), kendi halinde geçirmektedir.

1949’da IV. Milli Eğitim Şurası’nda 1946’daki siyasal alanda demokrasiye geçişin yansıması ve 1948 ilkokul programının demokrasi anlayışına ne derece uygun olduğunun tartışılması önemlidir. Bu yıl İlkokul 4. Ve 5. Sınıflara Din dersi tekrar “program dışı ve ihtiyatı” ve haftada en az 2 saat olarak, bu dersi işleyen ailelerin çocukları için konmuştur. Din dersi sınıf geçmeden bağımsız tutulmuştur. 1950’de ise din dersleri ihtiyari olarak bırakılmış, ancak program içi dersler haline

dönüştürülmüştür. Çocuklarına din dersi aldirmek istemeyen aileler bu hususu sene başında okul iradesine yazılı olarak bildirmezlerse, çocukları da bu dersi almak ve sınavlarında başarılı olmak zorundadır (Akyüz, 2001).

Bütün bu çalışmalar sonucu masa başında hazırlanan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’lerden sonra yerini “eğitim programı” anlayışına bırakmış ve program geliştirme çalışmaları 1952 yılında Türkiye’ye gelerek köy okullarında incelemeler yapan K.V.Wofford’un hazırladığı raporda daha sistematik hale getirilmeye çalışılmıştır (Gözütok, 2003).

Beşinci Milli Eğitim Şurası’nda (5-14 Şubat 1953) ilköğretimle ilgili problemlere (ilkokullarda sağlık konusunda alınması gereken önlemler, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi, İlköğretim ve Eğitim Yasası tasarısı ve ilköğretimin planlanması, İlkokul programı, Yeni İlkokul Yönetmeliği, ilkokullara öğretmen yetiştirme ve yeni İlköğretmen Okulu Programı) yer verilmesi, yürürlükte bulunan 1948 programının bütünüyle yeniden ele alınmasına yol açmıştır. Bu amaçla 1953-54 yıllarında Bolu’da ve İstanbul’da Deneme İlkokulları açılmıştır. Bu uygulamalar Gözütok’un (2003) da belirttiği gibi, masa başında hazırlanan “ müfredat programı” anlayışının yerini “eğitim programı” anlayışına bıraktığının ve artık Türkiye’de program geliştirme anlayışının uygulamaya konduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. Köy okulları için ilgi odaklarını içeren, dönüşümlü köy okulu programının hazırlanması ve uygulanması Bolu’da gerçekleştirildi. 1952’de Türkiye’deki köy okullarını inceleyen K.V.Wofford’un raporundan esintiler de görülen bu çalışmaların özünü, öğrencilerin serbest bir atmosferde çalışmaları, sosyal faaliyetlere yer verilmesi, konu seçiminde ve aktarımında öğretmene esneklik ve inisiyatif tanınması oluşturmaktaydı. Ama deneme okulları, devamlı ve sistematik bir değerlendirme yaklaşımıyla birer program geliştirme içeriği kazanamadı (Sakaoğlu, 2003).

Bu yıllarda ilköğretimde gündeme gelen ikinci bir yenilik, 4. ve 5. Sınıflarda Coğrafya, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin “Toplum ve Ülke İncelemeleri”, Tabiat Bilgisi, Tarım ve Aile Bilgisi derslerinin de “Fen ve Tabiat Bilgileri” adı altında birleştirilmesi oldu. Bu yıllardaki çoğu kağıt üzerinde kalan bir çok çalışmadan elde edilen asıl değerli sonuç, 1954-55 Öğretim yılından itibaren esnek çerçeveler

içinde yürütülen ve deneysel mahiyetteki faaliyetlerin 1961’de değiştirilen İlkokul Programına önemli bazı yenilikler katmış olmasıdır (Sakaoğlu, 2003).

Türkiye’de 1960 Devrimiyle planlı kalkınma politikası benimsenmiş ve 1963’te ilki hazırlanan ve bundan sonra birbirini izleyen kalkınma planlarında kalkınma ile eğitim arasındaki sıkı ilişki sürekli vurgulanmıştır. Örneğin 1963-67 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitim; “kalkınmanın en etkili aracı” , istenilen davranış ve değerleri yerleştirmede, istenilmeyenleri ise değiştirmede başlıca yol, sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini gerçekleştiren en etkili araç, bireysel ve toplumsal refahı arttıran sosyal bir hizmet olarak tanımlanmıştır. (DPT, 1988)

Planlı döneme girilmesiyle çalışmalarına başlanan 1968 programı, 1960’lı yılların başından itibaren yaklaşık 6-7 yıl süren hazırlık ve uygulama evrelerinden sonra hazırlanmış olması bakımından program geliştirme tarihçemiz bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu programın ayrıntılarıyla ele alınmasında fayda görülmektedir.

İlköğretim Genel Müdürlüğüne, 14.04.1961 tarihinde 1948-1949 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve 1957 yılında küçük bir değişiklikle yeni bir baskısı yapılan ilkokul programı yeniden ele alınmıştır. Aradan geçen zaman içinde eğitim alanında kendini gösteren gelişmeler, uygulamada karşılaşılan aksaklıklar, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun getirdiği yeni anlayış ve nihayet sosyal hayatımızda meydana gelen değişimler karşısında, mevcut programın tekrar gözden geçirilmesi zorunlu görülmüş ve teşebbüse geçilmiştir (Arslan, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1961’de yayınlandığı genelgeyle, teşkilatın, öğretmenlerin, eğitim kurumlarının 1948 programı hakkındaki eleştirilerini istemiş ve bu eleştirileri Talim ve Terbiye Kurulu işbirliği ile yaparak 16 kişilik uygulayıcı ve uzmandan meydana gelen bir komisyona inceletmiştir. İncelemeler sonucunda “İlköğretim Programı’nda yapılacak değişikliklerle ilgili esaslar” bir rapor halinde geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Böylece yeni programın esasları ve bünyesi, mevcut olanaklar yanında meslekten gelen kimselerin düşünce ve teklifleri alınarak tespit edilmiştir (Arslan, 2000).

Ön program taslağını hazırlamak üzere 19.02.1962 tarihinden itibaren 15 gün süreyle köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenlerden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, Milli Eğitim Müdürü ve yöneticilerinden, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri, ilgili uzman ve velilerden kurulu 108 kişilik bir komisyon çalışmaları başlamıştır. Komisyon, önce ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili raporda saptanan ilkeleri, bu alanda meydana getirilen dökümanları, öğretmenlerin program üzerindeki teklif ve düşüncelerini, 1948 yılından beri yapılan inceleme, deneme sonuçlarını gözden geçirmiştir. Ön program taslağı Hazırlama Komisyonu çalışmaları bitince, meydana getirilen taslak teksir edilerek ilgili kurullara, bazı öğretmen ve yöneticilere gönderilerek görüşleri alınmıştır (Arslan, 2000). Ön Program Taslağı, daha sonra 35 kişilik uygulayıcı ve uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından incelenerek son şeklini almıştır (Gözütok, 1994).

Yeni ilkokul programı taslağı uygulamaya konmadan önce 1962 yılında Eylül ayında, taslağı uygulamakta görevli 14 ilin Milli Eğitim Müdürleri, ilgili ilköğretim müfettişleri ile öğretmen ve müdürlerden kurulu 86 kişilik grup Ankara’da düzenlenen bir seminere katılmışlardır. Bu seminerden sonra 14 ilde, program çalışmalarında görevli diğer öğretmenler için de buldukları yerlerde kurslar düzenlenmiştir. Seminer ve kurslarla taslak incelenmiş, uygulama ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması üzerinde durulmuş ve dolayısıyla bir görüş birliğinin sağlanmasına çalışılmıştır (Arslan, 2000). Bu çalışmalar doğrultusunda, 1962 Programı Taslağı, 5 yıl süre ile bir kısım okullarda denenmek ve geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur.

Taslak 1948 programındaki 14 ayrı dersi, beş grupta toplulaştırmış ve ders konularını da geniş çalışma alanlarına göre düzenlemiştir. Özellikle ikinci devrede “toplum ve ülke incelemeleri” ile “fen ve tabiat bilgileri” başlıklarını iki mihver kabul etmek suretiyle diğer derslerin bu merkezler etrafında toplulaştırılmasına olanak hazırlanmıştır. Çeşitli dersler ve ders konuları arasında ilişki kurulmuş, bunların birbirlerini tamamlamasına önem verilmiştir. Aynı zamanda Taslak, öğrencilerin yaşantı ve denemelerine yer vermek özelliği ile bu gün birçok eğitimci tarafından benimsenen “yaşantı ve denemelere dayanan program” çeşidi kimliğini de taşımaktadır. Taslak ülkenin çeşitli bölgelerine, her bölgenin belirli özellik ve

ihtiyaçlarına göre, mahalli kurullarca gerekli değişikliklere olanak veren esnek bir çerçeve programıdır. Taslak, öğrencilere demokratik bir yaşayış düzeni içinde ihtiyacı olan bilgi, tavır, beceri ve alışkanlıkları kazandırarak toplumun verimli ve etkili üyeleri haline gelmelerine özel bir önem vermiştir (Karagöz, 1965; Akt: Gözütok, 2003).

1968 programı 6 yıl gibi oldukça uzun sayılabilecek bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayına sunulmuş ve 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla “1968 İlkokul Programı” olarak kabul edilmiştir (Varış, 1996). Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Milli Eğitim Şurasında saptanan “Türk Milli Eğitimin Hedefleri” yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca “Programın Uygulanması ile İlgili Esaslar”, “Metot ve Teknikler” derslerin özel hedeflerine ve derslerin birçoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir (Arslan, 2000). 1968 Programı uygulamaya konulduktan sonra da bu programla ilgili geliştirme çalışmaları yakından izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde çalışılarak gerekli önlemler alınmıştır (Demirel, 2002).

Cumhuriyet döneminde ilkokul programlarının en önemlilerinden biri olan 1968 programının getirdiği yenilikler, mevcut amaçlara “İlköğretimin Amaçları”nın eklenmiş olması, “mahallilik”, “esneklik” ve “çevre program” ilkelerinin daha çok yer alması; “toplu öğretim” ilkesinin ilkokulun bütün sınıfları için kabul edilmesi; eğitim ve öğretimin yalnız ders kitaplarına bağlı olmaktan kurtulması ve öğretmen ve öğrencilerin inceleme, araştırma, deney, gözlem, araç yapma ve kullanma etkinlikleri içinde her türlü kaynaktan yararlanma olanağı bulmuş olması, birer bilim dalı olan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin “Sosyal Bilgiler” adıyla bir ders haline getirilmesi, Türkçe grubu dersleri arasına “İnşaat dersi” nin konulması, ilk okuma ve yazmada küçük ve büyük harflerin birlikte öğretilmesinin öngörülmesi, Türkçe dersinin bir “bütün” olduğuna ilişkin örnekler verilmesi, matematik öğretiminde zihinsel işlemlere, yazılı işlemlerden daha çok yer verilmesinin istenmesi, Din bilgisi programının başına 4. ve 5.Sınıf öğrencilerine “Velilerin isteği üzerine okutulacaktır” yazısının konulmuş olması şeklinde özetlenebilir (Binbaşoğlu, 1999).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. İlköğretim, beş yıllık ilk ve üç yıllık ortaokullar birleştirilerek “ 8 yıllık Temel Eğitim” adını almıştır. Böylece ilköğretimin ve zorunlu eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır. 1739 sayılı kanuna göre temel eğitim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Temel eğitim kurumlarının birinci ve ikinci kademeleri bağımsız okullar olarak ya da olanak ve koşullar elveriyorsa birlikte de kurulabilmektedir. Ancak zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması uygulamada tam anlamı ile gerçekleştirilememiştir (Gözütok, 2003). Günümüzde, ilköğretim kurumlarının nitelik ve nicelik sorunu tartışılmaya devam derken, okul öncesi eğitimde zorunlu eğitim kapsamına alınmaya çalışılmaktadır. Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi Türkiye açısından bir gereksinim olarak dururken, yeterli alt yapıyı sağlanamaması ile de taşınmalı okul öncesi eğitim tartışması güncelliğini korumaktadır.

2.1.9. Türkiye’de Program Geliştirme Süreci ve İlgili Temel Sorunlar

Gelişmiş ülkeler, kalkınmanın önemli bir aracı olarak eğitim sistemini görmektedir. Bu sistemde, eğitim sorunlarının birçoğu program geliştirmedeki aksaklıklardan ileri gelmektedir. Yapılan program geliştirmelerdeki aksaklıklardan biri Balcı (1999)’nın da vurguladığı gibi “bilgi ve öğretmen merkezilik” imajının yıkılamamasıdır. Bu imajın çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediği ve ihtiyacı karşılamadığı sürekli olarak gündeme getirilmektedir. Hatta öyle bir hale gelmiştir ki, Calderhead ve Robson (1991)’un bir çalışmasında öğretmen adayları etkili öğrenmeyi ezberleme ile eş saymışlardır. Bu durumdan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı tüm eğitim seviyelerinde eğitim programlarını değiştirmek ve geliştirmek üzere öğrenciyi merkeze alan bir çalışma başlatmıştır.

Program geliştirme ve değiştirme çalışmalarının başarılı olabilmesi için bizzat uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun desteğinin alınması (Unruh ve Unruh, 1984), işbirliği yapılması ve onlara konunun çok iyi kavratılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öncelikle geliştirilen programları benimsemesi gereklidir.

Eğitim programı geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel/ teknolojik dinamizmin, her geçen gün, daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır. Çeşitli alanlardaki dinamizmin, eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir. Bu dinamizmi objektif süreçlerle yönlendirme suretiyle, insan gücünün toplum istekleriyle tutarlı biçimde ve standartlarda yetiştirmek mümkün olacaktır.

Programın geliştirilmesi hangi öğelerin hangi öğelerin gerçekleştirilmesiyle gerçekleşecektir? Program geliştirme, düzenlenen programın, masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması veya yenilerinin eklenmesi anlamına gelmemektedir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Bu koşullara, okul binaları, tesisler, laboratuvar yanında, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. gibi canlı antitler ile çevre koşulları, ders kitapları, araç-gereçler vb. gibi cansız antitler de dahildir (Olivia, 2004).

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılacak amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara (hedeflere) ne kadar ulaşabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır. Türkiye’de program geliştirme çabalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir. Program geliştirme etkinliklerinin 1950’li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır (Meb, 2003).

1990’lı yıllarda Millî Eğitim Sistemini yeniden düzenleme çalışmaları içinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. 28 Şubat 1990’da toplanan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında toplam 9 alanda program geliştirme ihtisas komisyonları oluşturulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Daha sonra yabancı dilleri içeren 3 alanın da eklenmesi ile bu sayı 12’ye çıkmıştır. Komisyonlardan her birine kendi alanları ile ilgili müfredatı oluştururken 1983 yılında benimsenen program modelini esas almaları önerilmesine rağmen, bazı itirazlar nedeniyle bu konuda serbest bırakılmışlardır. Böylece, tek modelli program anlayışından çok modelli program anlayışına geçişte ortak noktalarda hâla birleşilemediği ve bunun sonucu olarak da Türk Millî Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli anlayışının devam ettiği görülmektedir (Demirel, 1998; MEB, 1996) 1990-1991 eğitim-öğretim yılında ise belirlenen bazı pilot okullarda, Ders Geçme ve Kredi Sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistem bir önceki sistemle amaçlar, hedefler ve içerik bakımından tam olarak örtüşmektedir. Bu sistemin öncekinden farkı; daha önce uygulanan sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sisteminin getirilmesidir. Böylece, öğrenciler almaları gereken zorunlu temel derslerle birlikte istedikleri dersi seçme fırsatına sahip olmuşlardır. Eski sistemin terk edilerek yerine kredili sistemin getirilmesinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun dersleri almalarını ve dönemler ilerledikçe başarılı oldukları alanlarda eğitimlerini derinleştirmelerini sağlamaktır. Böylece, daha sonra o alanla

ilgili alacakları eğitime de bir zemin oluşturulmuş olacaktır. Başka bir deyişle sistemin felsefesi; öğrencileri ilgi alanları ve yeteneklerine göre yönlendirme ve seçtikleri alanlarda onları hayata hazırlama biçiminde özetlenebilir (Ayas, 1999; Akdeniz, 1995).

Her ne kadar bu sistem teoride bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitimini plânlamasına fırsat veren bir özelliğe sahip olsa da, uygulanma sürecinde sistemin pek çok aksaklıkları ve olumsuzlukları ortaya çıkmıştır. Özellikle teknik liselerin ve ilçelerde bulunan genel liselerin araç-gereç imkânsızlıkları ve öğretmen yetersizlikleri ortak ve seçmeli derslerin açılmasını büyük ölçüde zorlaştırmıştır. Bu sebeple alan sayısı sınırlı kalmış ve sistemden beklenen başarı elde edilememiştir. Buna ek olarak, öğrenciler başka okullardan ders almaya başlamış, bu durum okullardaki huzur ortamını etkilemiş ve bu nedenle öğrenci kontrolü zorlaşmıştır. Bu sistemle birlikte dersler arasında boş saatler ortaya çıkmış ancak öğrenciler bu zamanları yeterince verimli değerlendirememişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin okula devamları ders bazında dikkate alındığından ve derse devam etmeme hakları %30 olduğundan dolayı, öğrenciler ders dışı faaliyetler ile ilgilenmeye başlamışlardır. Öğretmenler ise öğrencilerle gerekli iletişim ortamını kuramamışlardır. Öğrenci kontrolü zorlaştığı için liselere öğrenci harici kişilerin girişi ve çeşitli faaliyetlerde bulunmaları kolaylaşmıştır. Dolayısıyla bu durum, gençlik için önemli bir tehdit unsuru hâline gelmiştir. Ayrıca bu sistemden mezun olan öğrenciler, ÖSS ve ÖYS sınavlarında beklenen başarıyı da gösterememişlerdir (Ayas ve diğ., 1999; Akdeniz, 1995). Bu ve benzeri olumsuzlukları göz önünde bulunduran MEB, yeni bir düzenleme yapma ihtiyacı duymuş ve Ders Geçme ve Kredi Sisteminin aksayan yönlerini en aza indirecek fakat prensipte aynı olan (öğrenci ilgi ve yeteneklerini dikkate alan) Sınıf Geçme-Alan Seçme Sistemini 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur. Sınıf Geçme-Alan Seçme Sistemi, Kredili Sistemin ve 1991 öncesi uygulanan Sınıf Geçme Sisteminin eksik yönlerinin giderilmesi ile oluşturulmuştur. Yeni sistem sınıf geçme yönüyle eski sisteme, derslerin alınışı, öğrencinin seçmekte serbest olduğu alanlar ve bölümler yönüyle ise kredili sisteme benzemektedir

Öğretim programı geliştirilirken temel olarak bilimdeki yenilikler ve eğitim alanındaki yönelimler dikkate alınmaktadır. Ayrıca, daha öncesinde geliştirilen öğretim programlarının aksayan yönleri belirlenerek, bunlar ışığında yeni programın geliştirilmesi yoluna gidilmektedir. Bu bağlamda; program geliştirme alanında günümüze kadar yapılan çalışmaların, plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları altında yorumlanması ve geçmişte yapılan hataların ortaya çıkartılması bu hataların bundan sonraki programların geliştirilmesinde dikkate alınması açısından önemlidir. Ülkemizde geliştirilen programlara genel olarak bakıldığında, program geliştirme çalışmalarının hemen hemen hepsinde gerek

plânlama gerek uygulama ve gerekse değerlendirme aşamalarında birtakım eksikliklerin olduğu görülmektedir Ayas (1995). Planlama aşamasında yapılan en büyük eksiklik ayrıntılı bir ihtiyaç analizinin yeterli düzeyde yapılmayıdır. Bu bağlamda, yeni bir programın geliştirilmesi aşamasında; önceki programların eksiklerinin neler olduğu, mevcut program üzerinde hangi yeniliklerin yapılması gerektiği, geliştirilecek programın hangi felsefeyi temel alacağı vb. nitelikler tam olarak ortaya konulamamıştır. 1960'lı yıllarda ülkemizin şartları dikkate alınmadan yurt dışında uygulanan modern programların ülkemizde de uygulanmaya çalışılması bunun önemli örneklerindedir. Modern programların ülkemizin mevcut şartları, ihtiyaçları, okulların fiziksel ve akademik yapılarının belirlenmeden uygulamaya geçirilmesi, bu programların başarısız olmalarındaki önemli nedenler arasındadır. Halbuki, yeni bir program geliştirilirken öncelikle o programa bir ihtiyacın ortaya çıkması ve bu ihtiyacın geliştirilen programla karşılanabilmesi için de gerçek ihtiyaçların ve mevcut durumun ne olduğunun ayrıntılı olarak ortaya konulması gerekir. Yeni programların plânlaması aşamasında, belirlenen ihtiyaçların ve mevcut şartların dikkate alınması daha gerçekçi olacak ve daha verimli sonuçlar elde edilecektir.

Geliştirilen programların uygulanması sürecinde yapılan en önemli hatalardan bir tanesi ise; geliştirilen programların araç-gereç ve öğretmen yeterlilikleri bakımından daha üstün ve merkezi konumlardaki okullarda denenmesidir. Pilot uygulamaların yapıldığı sınırlı sayıdaki deneme okulları ve bu okullarda yer alan personel, ülkenin genelini yeterince yansıtamamaktadır. Bu durum, geliştirilen programların ülke geneline yaygınlaştırılmasında bazı problemlere neden olmuştur. Kırsal kesimlerdeki okullarda, programın felsefesi, içeriği ve uygulanması konusunda yeterince bilgilendirilmiş öğretmenlerin bulunmayışı ve yeni programın içerdiği konuların verilmesi sürecinde kullanılacak materyallerin eksikliği uygulama aşamasında yaşanan aksaklıkların önemli nedenlerindedir (Ayas, 1995; Ayas ve diğ. 1999). Ayrıca merkezî okullarda denenilen bu programların, diğer bölgelerdeki kültürlere yeterince uyum sağlayamaması da uygulamaların başarısız olmasında önemli bir yere sahiptir.

Geliştirilen programların aksayan yönlerinden bir diğeri ise; uygulama sonrası etkili değerlendirmelerin yapılmamasıdır. Başka bir ifadeyle, geliştirilen programların uygulanmasının ardından programın amacına yönelik değerlendirmenin tarafsız bir şekilde ve kapsamlı olarak yapılamamasıdır. Bu bağlamda, program değerlendirme sürecinde belirlenen eksiklik ya da aksaklıklar düzeltilme yoluna gidilmeden, geliştirilen program başarısız olarak kabul edilmiştir. Bunun sonucunda yeni bir program oluşturulmaya çalışılmış ya da mevcut program belirlenen eksiklikler giderilmeden aynen uygulanmaya devam edilmiştir. Başarısız görülen program yerine yeni bir programın geliştirilmesi, kısa sayılabilecek bir zaman dilimi

içerisinde oldukça fazla sayıda programın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin, 1992 yılında uygulamaya geçirilen Ders Geçme ve Kredili Sistem bu durumun yakın geçmişimizdeki en belirgin örneğidir (Akdeniz, 1995). Programların tarihsel gelişiminin yansıtıldığı bölümde de bahsedildiği üzere; teoride öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını amaçlayan bu program, uygulanma sürecinde birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmiştir. Bunun üzerine programın aksayan yönlerini gidermek yerine değerlendirmede başarısız olarak nitelendirilen önceki programın uygulanmasına karar verilmiştir. Bu ve bunun gibi kısa süreli değişiklikler ülkemiz eğitim sistemi üzerinde bir gelişimden ziyade kaosa, zaman ve para israfına neden olmuştur. Elbette, bu durumun oluşmasında hükümetlerin izlemiş olduğu siyasetlerin etkisini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu bağlamda, her yeni hükümet, yeni programlar oluşturma çabası içerisinde bulunmakta ve bu durum, sayıca çok fakat işlerliği az olan öğretim programlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okulları kendi amaçları doğrultusunda gelişme kaydeden bir kurum olarak gören bu düşünce, oldukça kısır programların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ünal, 2004). Cumhuriyet döneminde işe koşulan eğitim sistemi, genelde pragmatik felsefeye ve onun bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Tüm hükümet programları ilerlemeci eğitim akımının özelliklerini taşımaktadır. Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında ilerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulurken, uygulamalar bu doğrultuda olmamıştır. Genelde her dereceli okulda ilerlemecilik değil, esasicilik ve daimicilik temele alınmış ve uygulanmıştır. Başka bir deyişle, Türk Milli Eğitim sisteminde öğrenci değil, öğretmen ve konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı dolu vb. özelliklere sahip insan yerine; öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin yüzde yüz doğru olduğunu savunan, çekingen, taklitçi, diktacı davranışa sahip, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemi ile donanmış kişiler yetiştirilmiştir. Ayrıca sistem, kuramsal olarak her kişinin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler genelde dikkate alınmamış, tersine eleyici bir yaklaşım işe koşulmuştur. Kısaca Cumhuriyet Döneminde Türk eğitim sistemi; kağıt üzerinde pragmatizme göre düzenlenmiş, fakat uygulamada realist ve idealist felsefelere dayanan esasicilik ve daimicilik eğitim akımlarını kullanmıştır (Sönmez, 1991).

Ünal (2004)'e göre ülkemizde yapılan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, programların çoğunlukla üniversite temelli bir yaklaşım esas alınarak hazırlandığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle programlar, gerçek uygulamadaki etkililiği ve uygulanabilirliği düşünülmeden üniversitelerde veya MEB'deki alan uzmanları tarafından

teoride en etkili olacağı düşünölen yöntem ve teknikler kullanılarak geliştirilmiştir. Geliştirme aşamasında, uygulamada rol alan öğretmen, öğrenci ve okul öğelerinin özellikleri yeterince dikkate alınmamaktadır. Programlar incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamları gibi birtakım unsurların önemsenmediği fark edilmektedir. Örneğin, programların geliştirilme aşamasında öğrencilerin ilgi ve seviyeleri, buldukları bölge açısından sahip oldukları kültürleri; programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin eğitimsel nitelikleri ve önceki deneyimleri; bu programların uygulandığı mekânlar olan okulların ise araç-gereç olanakları, öğrenci sayıları, öğretmen kapasiteleri göz ardı edilen unsurlardan olmuştur. Geliştirilecek programların, onları uygulayacak olan öğretmenlerin aktif katılımlarıyla ve öğrenme ortamının özelliklerinin farkında olarak tasarlanması, bu programların gerçek uygulamada daha başarılı olmasını sağlayacaktır. Buraya kadar Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarıyla ilgili bahsedilen eksik ya da yanlış uygulamaların ve ortaya çıkan başarısızlıkların altında yatan en önemli sebebinin program geliştirme süreci içerisindeki çalışmaların sürekli olmayışı olduğu söylenebilir. Çünkü tarihsel süreç içerisinde ülkemizde yer alan program geliştirme çalışmalarına genel olarak bakıldığında; geliştirilen programların kapsamlı değerlendirilmediği, bazılarının değerlendirilmesine rağmen belirlenen eksiklerin giderilmeye çalışılmadığı ya da yanlış uygulamalara yönelik tedbirlerin alınmadığı görölmektedir. Ayrıca program geliştirme süreci içerisinde yer alan birimlerin plânlı ve organize bir biçimde çalışmadıkları da anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan başarısızlıkların diğer önemli nedeni ise yukarıda da kısmen bahsedildiği gibi programların merkezden geliştirilmesidir. Merkeziyetçi bu anlayış, ülkenin farklı bölgelerinde, farklı kültürlere sahip bir toplum içerisinde yaşayan öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun olmayabilir. Yeni öğretim programlarının bunlar dikkate alınarak geliştirilmesinin daha faydalı sonuçlar ortaya çıkaracağına inanılmaktadır.

Ülkemizde kapsamlı program geliştirme çalışmaları literatürde belirtilen anlamıyla tam olarak gerçekleştirilememiştir. Bu zamana kadar yapılan uygulamalar, tarihsel süreçte de belirtildiği gibi ders ekleme çıkarma, yeni kitaplar yazma ve çeviri yoluyla yurt dışında geliştirilen programların ülkemize uyarlanması şeklinde olmuştur. Bununla birlikte yakın geçmişimizde ise bu yanlış anlamalardan kurtulup yeni ve kapsamlı programlar oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu düşünceyle programlar artık bir konu listesi olarak değil, öğretmene dersini plânlamasında yardımcı olacak ve ona yol gösterecek bir rehber olarak düşünölmeye başlanmıştır (Yiğit, 2001). Bunların yanı sıra, program geliştirme ve değerlendirme alanında, lisans üstü eğitim programları yoluyla uzman yetiştirilmesi ve uzmanların istihdamı konusunda da ortak politikaların geliştirilemediği dikkati çekmektedir. Özellikle kamu

kurumlarında program geliştirme uzmanı istihdamı yasal olarak öngörülmesine karşın uygulamada etkili politikalar izlenememiştir. Kuram ile uygulamayı birleştiren, alan çalışmaları gerçekleştiren, bakanlık ile okullar arasında köprü oluşturabilen ve okul merkezli program geliştirme çalışmalarını etkili biçimde yürütebilen program geliştirme uzmanlarının istihdamı kaçınılmaz bir gereksinimi oluşturmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra, 2010 yılında EPÖDER'in (eğitim programları ve öğretim derneği) kuruluşu ve program geliştirme alanı profesörleri tarafından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi ve sonuç bildirgelerinin yayınlanması sevindirici gelişmelerdir. Bu durum, ulusal anlamda gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarını izleme ve değerlendirme açısından güçlü bir sivil inisiyatifin oluşumunu ifade etmektedir.

2.1.10. Program Geliştirme Çalışanlarının Yetki ve Sorumlulukları

Program çalışanının görev ve sorumlulukları hakkında birçok şey yazılmıştır. Bu konudaki karışıklık pek çok nedenden kaynaklanmaktadır. Birincisi; kavram, program çalışanı, program yöneticisi, program danışmanı, eğitim uzmanı ve program koordinatörü için dönüşümlü olarak aynı anlamda kullanılabilir. 'Program çalışanı' bir öğretmenden müfettişe kadar birçok kişiyi içinde barındıran çok genel bir kavramdır. Program geliştirmede, uygulamasında ya da değerlendirmesinde herhangi bir şekilde yer alan herkes program çalışanı olarak adlandırılabilir. Bir program danışmanı sürekli okul düzeyinde çalışan, daima yönetici asistanı veya yönetici olarak görev alan bir konumdadır. Program lideri bir danışman ya da yönetici olabilir – sadece bir başkan ya da okul müdürü değildir, aynı zamanda da programın yöneticisi veya uygulama müfettişi konumundadır. Bir program koordinatörü; mahalli, bölgesel ya da ülkesel çapta bir okul programını yönetir, bu özel olarak devlet tarafından finanse edilen bir program olabilir ya da matematik ve İngilizce gibi daha özel alanları içeren geleneksel bölge programları da olabilir. Bu kişi bazen sınıflarda ama genellikle de toplantılarda, konferanslarda ve personel oturumlarında tavsiyelerde bulunur veya alan asistanlığı yapar. Bu kavramların hemen hepsi, bunlara bağlı sorumluluklar ve bu kişilerin işlevleri; mahalli okul organizasyonunun görüş ve felsefesine (ya da devletin ilgili bakanlığına) ve yönetimin kişisel görüş ve tercihlerine bağlıdır (Olivia, 2004).

Bir başka problem, program planlamasının ya da geliştirmesinin mahalli, bölgesel ve ulusal düzeylerde nasıl organize edileceğidir.

Olivia (2004)' ya göre Program geliştirmede birincil sorumluluk öğretmenlere ve onların seçilen ya da atanmış, bizim her ikisini de 'program çalışanı' olarak adlandırdığımız

liderlerine atfedilmektedir. Bu gruptaki insanlar program geliştirme arayışları içinde en ağır yükü yüklenirler. Program grupları birçok seviyede ve birçok sektörde işlevini yerine getirir.

Olivia (2004)'ya göre etkili ve uyumlu çalışan bir program geliştirme ve değerlendirme kurulu aşağıdaki soruların yanıtlarından oluşmalıdır,

1. İşin başlangıcında amaçlar nasıl belirlenmelidir,
2. Üyeler görevlendirildikleri hususta, bilgi, deneyim ve teknik yeterlilik anlamında uzmanlık sahibi mi?
3. Grup; zaman ve enerji harcamaya istekli, motive edilmiş kişilerden mi oluşuyor?
4. Mevcut liderlik ve çalışan rolleri kabul ediliyor mu?
5. Üyeler birbirleriyle iletişim içinde olabilen insanlar mı?
6. Karar verme konusunda beceriler geliştirildi mi?
7. Kendi kişisel gündemleri de olan üyeler grubun amaçlarına adapte edildi mi?

Hunkins (2006) program uzmanları tarafından aşağıdaki bazı bilgilerin dikkate alınması gerektiğine dikkati çekmiştir,

1. Teknik yöntem ve araçların program planlarının okulda uygulanması için geliştirilmesi (ya da okul çevresinde veya bölgede).
2. Kavramsal harmanlamanın alıştırma olarak yapılması; program bilgisini elde etme ve okulların ve sınıfların dünyasında bunu uygulama.
3. Nelerin program geliştirmeye dahil olduğu konusunda uzlaşılması ve programın elementleri arasında ortaya çıkan ilişkilerin dizayn edilmesi.
4. Program, eğitim ve yönetim arasındaki ilişki üzerinde, her birinin özel alan dillerini ve her birinin diğerlerinin işlerine nasıl yardım ettiğini de içerecek biçimde uzlaşılması.
5. Hareket, okulları toplumla bağlantılı olarak ele alan bir değişimin ifadesidir; yerel halkın beklenti ve görüşlerini ulusal amaç ve ilgilerle dengeleme.

6. Organizasyondaki davranış biçiminin üzerine odaklanan, bir görev ya da amaç ifadesinin organizasyona yön vermek için üretilmesi.

7. Yeni program akım ve düşüncelerine açık olma; geçici ve gösterişli modalara kurban gitmemek ya da özel bir grubun etkisi altında kalmamak için farklı görüşlerin ele alınıp öneriler hazırlanması.

8. Faklı ebeveynlerle, topluluklarla ve gruplarla görüşülmesi; insan ilişkilerinde, birey ve grupla çalışmada beceri sahibi olma.

9. İş arkadaşlarının ve diğer uzmanların profesyonel problemlerin çözümü için desteklenmesi; yakınlaşma ve yeni program ve düşüncelerin kullanılması için yenilikler getirme.

10. Süregelen program geliştirme, uygulama ve ölçümü için program geliştirme.

11. Konu alanlarını, unvan seviyelerini toplam program seviyesine bütünleme ve dengeleme; alana ve görev dizisine, konu ve unvan seviyelerini ele alarak yoğun dikkat edilmesi.

12. Eğitim ve Öğrenmedeki güncel araştırmaların yanı sıra Eğitim ve Öğrenmede öğrencileri hedef alan yeni programların da anlaşılması.

Olivia (2004) bir program liderinin şu özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır:

1. İyi bir genel eğitiminin olması,
2. Genel ve özel olarak program hakkında geniş bilgiye sahip olması,
3. Program geliştirme kaynakları hakkında bilgi sahibi olması,
4. Özel araştırma çalışmaları hakkında bilgi sahibi olması, araştırmada yetenekli olması,
5. Öğrenci topluluğunun ve toplumun ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olması,
6. Bir parça; filozof, psikolog ve sosyolog olması,

7. Kurulda yer alan iş arkadaşlarının karakterleri ve değerleri konusunda bilgi sahibi olması.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, Türkiye’de program geliştirme uzmanının görev ve sorumlulukları nasıl çerçevesiştir sorusu gözden geçirilebilir.

2.1.11. Türkiye’de Program Geliştirme Uzmanının Görevleri ve İlgili Sorunlar:

Program geliştirme uzmanının tanımı ve görevleri Onbirinci Milli Eğitim Şurası’nda şu şekilde belirtilmiştir:

Program geliştirme uzmanı, toplumdaki gelişmeleri dikkate alarak eğitim programlarının genel ve özel amaçlarını, içeriğini, eğitim süreçlerini ve değerlendirmesini araştırma yoluyla düzeltmeye, geliştirmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş kişidir.

Program geliştirme uzmanı;

- a. Milli Eğitim Bakanlığı’nca eğitim programlarının etkin uygulanması amacı ile ilgililerle toplantılar yapar, kurslar, seminerler düzenler.
- b. Milli Eğitim Bakanlığı’nca uygulamaya konulan eğitim programlarının 1) amaçlarını gerçekleştirmesini, 2) içeriğini, 3) uygulanış yöntemlerini, 4) kullanılan araç gereçlerin uygunluğunu, 5) öğrenci başarılarının değerlendirilmesini sürekli olarak izler, değerlendirir ve sonucunu ilgililere iletir.
- c. Eğitim programlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunları saptar ve ilgililere iletir.
- d. Okulların ders dağıtımını ve ders dışı etkinliklerinin düzenlenmesini yapar.
- e. Eğitim programları konusunda sorunu olan öğretmenlere yardım eder.
- f. Ortak ve seçimlilik derslerin verimliliğini, ihtiyaçlara uygunluğunu, araştırır ve önerilerde bulunur.
- g. Yönetmen ve öğretmenlerin program geliştirme konusunda yetişmeleri için hizmetiçi eğitim programları düzenler.

1971 tarihli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uzmanları Bürosu Yönetmeliği'ne göre, Eğitim uzmanları bürosunda görevlendirilecek program geliştirme uzman ve uzman yardımcılarının görevleri şunlardır:

- a. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatınca yapılan veya geliştirilen programların, ilde uygulamaya intikali amacıyla ilgililere toplantı, kısa süreli kurslar ve seminerler düzenlenmesi için gerekli hazırlığı yapmak ve yeni uygulamalar için ortamı hazırlamak.
- b. Milli eğitim bakanlığı tarafından uygulamaya konulan programların,
 - (I) Amaçlarının gerçekleştirilmesi,
 - (II) Muhtevanın düzeni,
 - (III) Metotların verimliliği
 - (IV) Araç ve gereçler

yönünden sürekli değerlendirmesini yapmak ve sonuçları bir rapor halinde tespit etmek.

- c. Öğretim metotlarının verimliliğine ilişkin problemleri, il ölçüsünde araştırmalar yaparak çözümlenmek ve sonuçları diğer illere duyurmak, mümkünse yayınlamak üzere baskıya hazır hale getirmek.
- d. Programların uygulanmasında ortaya çıkan problemleri tespit etmek ve bunları okul kademelerine ve alanlarına göre sınıflamak suretiyle ilgililerin faydalanmasına sunmak.
- e. Ortaöğretimde aynı dersi okutan öğretmenlerle toplantılar yaparak, eğitim programlarının o derse ilişkin problemlerini tespit etmek ve gerekli hizmetiçi yetiştirme tedbirlerinin alınmasını sağlamak.
- f. Ortaöğretimin program yönünden farklılık gösteren kurumlarında okutulan ortak derslerin öğretiminde verimlilik sağlamak üzere seminerler düzenlemek.
- g. Bölge okulları, gezici okullar, yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar ile sınıfların programlarını geliştirmek.

- h. İlk ve orta dereceli okulların ders dağıtımında ve ders dışı faaliyetlerin düzenlenmesinde gerekli tedbirleri almak.
- i. Gereken hallerde birimin diğer uzmanlarıyla işbirliği yapmak.

Onbirinci Milli Eğitim Şurası'na göre gereksinilen program geliştirme uzmanı sayısı ise il ve ilçe örgütlerine 820, bakanlık merkezine 30 olmak üzere toplam 850 olarak belirlenmiştir. Şura'da program geliştirme uzmanı gereksinmesinin il ve ilçe sayısına göre belirlendiği görülmektedir (Meb, 1991).

İl ve İlçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan program uzmanının, aşağıda belirtilen görevleri yaparlar (MEB, 1995) :

- Yeni hazırlanan programlar ve projelerin uygulanmasını sağlamak, öğretmenlere tanıtmak, il ve ilçe düzeyinde uygulamada birlik ve beraberliği sağlamak amacıyla zümre öğretmenleri arasındaki koordinasyonu sağlamak, seminerler düzenlemek,
- Programları yapılan derslerin öğretim metotlarının geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmak,
- Çevrenin özellikleri dikkate alınarak denenmek ve geliştirilmek üzere hazırlanan öğretim programlarının uygulamaya konulmasını ve sonuçlarının değerlendirilmesini sağlamak,
- Ders Geçme ve Kredi Sisteminin uygulanmasında seçmeli derslerde il veya ilçe düzeyinde program birliğini sağlamak amacı ile zümre öğretmenleri tarafından hazırlanan programları değerlendirmek,
- Mahallinde hazırlanan programları millî eğitim müdürünün onayına sunmak ve bilgi için ilgili genel müdürlüğe göndermek,
- Mahallinde hazırlanan eğitim programlarının gerektirdiği ders araç gereçleriyle diğer öğretim materyallerinin geliştirilmesini sağlamak,
- Okullarda okutulacak ders kitaplarının seçimini takip etmek, denetlemek.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca geliştirilen eğitim programlarının etkin uygulanması amacı ile ilgililerle toplantılar yapmak, kurslar, seminerler düzenlemek.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygulamaya konulan eğitim programlarının 1) amaçlarını gerçekleştirmesini, 2) içeriğini, 3) uygulanış yöntemlerini, 4) kullanılan araç gereçlerin uygunluğunu, 5) öğrenci başarılarının değerlendirilmesini sürekli olarak izlemek, değerlendirmek ve sonucu ilgililere iletmek.

- Eğitim programlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunları saptamak ve ilgililere iletmek.

- Okulların ders dağıtımını ve ders dışı etkinliklerinin düzenlemesini yapmak.

- Eğitim programları konusunda sorunu olan öğretmenlere yardım etmek.

- Ortak ve seçimlilik derslerin verimliliğini, ihtiyaçlara uygunluğunu, araştırır ve önerilerde bulunmak.

- Öğretmenlerin program geliştirme konusunda yetiştirmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlemek.

Küçüker (2000) ' e göre Program Geliştirme Uzmanının Görevleri:

- a. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez teşkilatınca yapılan veya geliştirilen programların, ilde uygulamaya intikali amacıyla ilgililerle toplantı, kısa süreli

kurslar ve seminerler düzenlenmesi için gerekli hazırlığı yapmak ve yeni uygulamalar için ortam hazırlamak.

b. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan programların,

I. Amaçların gerçekleştirilmesi,

II. İçeriğin Düzeni,

III. Metotların verimliliği,

IV. Araç ve gereçler

yönünden sürekli değerlendirilmesini yapmak ve sonuçları bir rapor halinde tespit etmek.

c. Öğretim metotlarının verimliliğine ilişkin problemleri, il ölçüsünde araştırmalar yaparak çözümlenmek ve sonuçları diğer illere duyurmak, mümkünse yayınlamak üzere baskıya hazır hale getirmek.

d. Programların uygulanmasında ortaya çıkan problemleri tespit etmek ve bunları okul kademelerine ve alanlara göre sınıflamak suretiyle ilgililerin faydalanmasına sunmak.

e. Ortaöğretimde aynı dersi okutan öğretmenlerle toplantılar yaparak, eğitim programlarının o derse ilişkin problemlerini tespit etmek ve gerekli hizmet içi yetiştirme tedbirlerinin alınmasını sağlamak.

f. Ortaöğretimin program yönünden farklılık gösteren kurumlarında okutulan ortak derslerin öğretiminde verimlilik sağlamak üzere seminerler düzenlemek.

g. Bölge okulları, gezici okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar ile sınıfların programlarını geliştirmek.

h. İlk ve orta dereceli okulların ders dağıtımında ve ders dışı faaliyetlerin düzenlenmesinde gerekli tedbirleri almak.

i. Gereken hallerde program geliştirme şubesindeki diğer uzmanlarla işbirliği yapmak

İl milli eğitim müdürlüklerinde çalışan program uzmanları, uzmanlık bilgisi gerektirmeyen ve diğer memurlar tarafından yapılan işleri yapmaktadır. Ya da uzmanlık bilgisine sahip olmayan kimseler tarafından program geliştirme birimlerinde görev alan memurlar bulunmaktadır. Bu nedenle uzmanların hizmetleri ve rolleri önemli görülmemekte, buna bağlı olarak hiyerarşik yetkileri olmadığı gibi, fonksiyonel yetkilerinin de olmaması statülerini düşürmektedir. Okullardaki görevli uzmanların bir kısmı, uzmanlık alanlarının farklı olması nedeniyle görevlerini yeterince iyi yapamamaktadırlar. Program uzmanlarının çalışma ortamları yetersiz ve bu yetersizliğin giderilmesi konusunda uzmanlarla yöneticiler arasında anlaşmazlıklar olmaktadır. Ayrıca yöneticiler uzmanların ne iş yaptıkları ya da ne iş yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Küçükler, 2000).

2.2. İlgili Araştırmalar

Program geliştirme uzmanlarının çeşitli kurumlardaki işlevleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar sayıca oldukça sınırlıdır.

2.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımıyla ilgili tutum ve görüşlerinde farklı sonuçlara ulaşmıştır: Kimi yazarlar, program geliştirme komisyonlarında görev almış öğretmenlerin kendilerine program geliştirme imkanı verildiği, yardım ve önerilerinin yararlı görüldüğü ve kendilerini mesleki yönden geliştirdiği için bu çalışmalara katıldıklarını belirtmektedir (Wright, 1985; Young, 1990). Öğretmenlerin iş doyumları ile program geliştirme çalışmalarına katılım durumu arasında olumlu bir ilişki belirlenememiş, yoğun görevleri yanında, komisyonlarda yaptığı görev karşılığı kendilerine ek bir ücret ödenmemesinin öğretmenlerin iş doyumunu engellediği sonucuna varılmıştır. Young (1985) benzer olarak öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılımlarını etkileyen faktörler olarak düşük statü, diğer öğretmenlerden izolasyon ve ödül teşvik eksikliği değişkenlerini belirlemiştir. Young (1988), Kanada'daki çalışmalarda, öğretmenlerin yoğun iş yükü karşısında program geliştirme çalışmalarına karşı "neden çaba sarf edeyim?" şeklinde bir tutuma büründüklerini ifade ederek; okul müdürlerinin öğretmenleri bu çalışmalara katılmaları ve kendilerini geliştirmeleri için açık ve net olarak teşvik etmesi gereğine dikkat

çekmiştir. Buna karşın Rice'in (1993) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin program geliştirme komisyonlarında görev almaları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, komisyonlarda görev alma isteklerinin sürekli arttığı ortaya konmuştur (Akt. Yüksel, 1998).

Brady'nin (1985a) yürüttüğü araştırmada, okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile okula dayalı program geliştirmenin kuramsal ve örgütsel boyutlarının anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Ben-Peretz ve Dor (1986), İsrail'de 28 okulda okula dayalı program geliştirme projesini inceleyerek, okula dayalı program geliştirmenin, okulun kurumsal özelliklerini ve felsefesini kazanmasında, pedagojik ve ekonomik özerkliği elde etmesinde olumlu etkileri olması sebebiyle uygulanabilir bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bezzina (1989;1991), Avustralya'da öğretmenlerin özellikle program geliştirmeye büyük ölçüde katılmalarına rağmen, çalışmaların planlamada son bulduğu ve sınıflara yansımadığını belirtmiştir. Okul yönetiminin zaman ve ortam sağlamadaki desteğine rağmen; zaman darlığı, öncekilerin çatışması ve öğretmenlerdeki tükenmişliğin bu çabalardaki en büyük üç engel olduğu belirtilmiştir.

Lipman (1991), Kanada'daki pilot projeleri değerlendirdiğinde, okula dayalı program geliştirmenin önündeki engellerin; zaman yetersizlikleri, kişisel gelişimlere ilişkin destekleyici olmayan tutumlar, sınırlı bütçe ve bürokratik problemler olduğunu belirtirken, okulların okula dayalı program geliştirme sayesinde çok sayıda etkinliği (personelin tasarladığı çalıştaylar, sınıflar/ bölümler arası planlamalar vb.) yürüttüğünü de ortaya konmuştur.

Chun (1995;1999), Hong Kong' ta uygulanmaya başlanan Okula Dayalı Program Geliştirme Projesi'ni incelediği çalışmasında, okula dayalı program geliştirme çalışmalarının okul kültürüne etki eden (onu değiştiren) temel faktör olmadığını, tam tersine bu kültürün bir yansıması ya da ürünü olduğunu ortaya koymuştur.

Hamalainen ve arkadaşlarının (2000) yayımladığı araştırmada üç farklı okulun, ulusal çekirdek eğitim programını nasıl yorumladıkları ve okula dayalı program geliştirmeyi nasıl uyguladıkları incelenmiştir. Ele alınan ilk örnek okulda, program geliştirme, öğretmenlerin bilgi, öğrenme ve eğitim ile ilgili görüşlerini ilerlemeci (progressive) bir doğrultuda değiştirmiştir. Ancak bu değişim, gerçek öğretim uygulamalarına büyük oranda yansımamıştır. Diğer örnek olaylarda yapılan görüşmelere göre okula dayalı program geliştirme, bu işten zevk alan ve görevini benimseyen personel arasındaki işbirliğini arttırmaktadır. Ancak davranışçı ve yapılandırmacı yöntemleri birleştirme girişimleri başarısız görünmektedir. Öğretmenler geleneksel, öğretmen merkezli yaklaşımlarını terk etmede yetersiz görünmektedir.

Chen ve Chung (2000), Taiwan'daki eğitim reformunun bir parçası olan okula dayalı program geliştirme çalışmalarının ilk ve orta öğretim düzeyinde pek çok engelle karşılaştığını belirtmektedir. Bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin çoğu program geliştirme çalışmaları hakkında belirsiz görüşlere sahiptir, çalışmalar büyük değişimler yaratmamıştır. Okullar, okula dayalı program geliştirme çalışmalarına dair açık bir vizyon oluşturamamıştır. Katılımcılar, gittikleri yönün doğru olduğundan emin olamadıklarını, uzman ya da akademisyenlerle çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okula dayalı program geliştirme çalışmalarının öğrencilerin üst öğrenim kurumuna giriş sınavlarındaki yeterlik düzeyini azaltabileceğinden korktuklarını açıklamışlardır. Velilerin karne notlarıyla ilgili kaygıları nedeniyle alternatif öğretim ve değerlendirme tasarımlarına ikna edilmeleri güç görülmüştür. Öğretmenlerin program geliştirme konusunda yeterli eğitim alamadıkları için fazla deneyimleri olmadığı; bu çalışmalara ekstra zaman ayırmaları ve enerji harcamaları için güdüleyici bir faktör de olmadığından katılımlarının güçleştiği belirtilmektedir.

2.2.2. Yurt İçi Araştırmalar

Merkeziyetçi yönetim nedeniyle ülkemizde okula dayalı program geliştirme çalışmaları yürütülmediğinden konuyla ilgili araştırmalar da sınırlıdır. Program geliştirme sürecine öğretmen katılımıyla ilgili araştırmalara bakıldığında da benzer bir durum gözlenmektedir. Gökçe (1993), ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin program geliştirme sürecinin temel özelliklerini büyük ölçüde benimsediklerini tespit etmiştir. Yüksel (1996), Milli Eğitim Bakanlığının programlarda değişiklik yaparken öğretmen görüşlerini almadıklarını ve öğretmenlerin de bu çalışmalardan haberleri olmadığını, öğretmenlerin program geliştirmeyi büyük ölçüde bilmediklerini ancak program geliştirme komisyonlarında aktif görev almayı istediklerini belirtmektedir. Yüksel (2000; 2003) diğer çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığında yürütülen program geliştirme çalışmalarını değerlendirmiştir. Bulgular, bakanlık birimlerinin program geliştirme faaliyetleri arasında bütünlük olmadığını, komisyon çalışmalarının plansız yürütüldüğünü ve program geliştirme için ihtiyaç analizi ile ön uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yeterince yapılmadığını göstermektedir.

Kabadaayı tarafından 1981 yılında yapılmış olan "Eğitimde bilim uzmanlığı derecesi alanların istihdamı üzerine bir araştırma" adlı yüksek lisans tezi, alanla ilgili temel çalışmalardan biridir. Araştırmanın amacı; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Eğitim Bölümü ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bilim uzmanlığı derecesi almış olanların, çalışma yaşamlarında, bu derecelerine ve bitirmiş oldukları alt uzmanlık alanlarına

uygun görevlerde istihdam edilip edilmeme durumlarını belirlemektir. Araştırma evreni, 1976-1980 döneminde Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bilim uzmanlığı derecesi almış 216 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem belirlemesi yapılmamıştır. Ancak çeşitli nedenlerle, örneklem büyüklüğü 126 kişi ile sınırlı kalmıştır.

Bu araştırmada alınan bazı sonuçlar ve öneriler şöyledir:

1. Eğitim bilimleri uzmanlarının yaklaşık % 68.0' inin eğitim sektörü içinde düşünülebilecek kurumlarda çalışmalarından; eğitim sisteminin bir kapalılık özelliği gösterdiği ileri sürülmektedir. Bir başka deyişle; eğitim alanında yetişen uzmanlar yine eğitim sektörü içinde istihdam edilmektedir. Eğitim sektöründe istihdam edilen uzmanların yaklaşık % 37.0'sinin öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kuruluşunda istihdam edildikleri de akla getirilince, sözü edilen durum daha da açıklığa kavuşmaktadır.
2. Eğitim bilim uzmanlarının, %37.0 gibi önemli bir bölümünün öğretmen olarak görev yapması, Eğitimde Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme gibi uzmanlık hizmetlerinde istihdam edilme oranının düşük olması nedenlerine bağlı olarak; başta MEB ve ilgili kuruluşların eğitimde uzmanlık hizmetlerine yeterince önem vermediği ve bu hizmetlerden bazılarının bilimsel bir şekilde gerçekleştirilmediği sonucuna varılmaktadır.

Buna karşın başta MEB olmak üzere istihdamcı kuruluşlarla, yetiştirici kuruluşlar arasında işbirliği yollarının aranması ve bu işbirliğinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kargılı (1992) tarafından yapılan araştırmanın amacı, MEB merkez örgütündeki yönetici ve uzmanların görevlerine ilişkin sorunlarını belirlemektir. Araştırmada yöneticiler; Bakanlık merkez örgütünde şube müdürü ile genel müdür (kurul başkanı, kurul üyesi dahil) arasındaki yöneticiler ile uzmanlar ise, eğitim ve kurul uzmanları ile sınırlı tutulmuştur. Bu grup araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket 300 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

Bu araştırmanın uzmanlara ilişkin bazı sonuçları şunlardır:

1. Uzmanlar buldukları görevin, görevde doyum ile ilgili özellikler açısından tatmin etme düzeyinin çoğunlukla çok az ya da hiç olduğunu düşünmektedir. Uzman ve yöneticilerin % 64.4' ü yaptıkları işten memnun olmadıklarını belirtmektedirler.
2. Uzman ve yöneticilerin % 62.8' i sürekli olarak işlerini değiştirmeyi istemektedirler.

Bümen (2006), eş zamanlı yuvalandırma stratejisini (Creswell, 2003) kullandığı “Üç Büyük İldeki Özel Okullarda Program Geliştirme Servislerinin Etkililiği ve Karşılaşılan Problemler” adlı çalışmasında, nitel ve nicel verileri birbirine yaklaştırarak araştırmaya konu olan problemi daha iyi anlamayı hedeflemiştir. Öğretmenlere yönelik anketle program geliştirme servisiyle yürüttükleri çalışmalar, öğretmenlerin bu çalışmalar hakkındaki görüşleri ve çalışmalarda karşılaşılan temel sorunların betimlenmesi amaçlanırken; program geliştirme uzmanlarıyla yapılan yüz yüze görüşmelerde bu işe nasıl başladıkları, birimde neler yapıldığı, çalışmalarla öğretmen ve öğrencilerin ilişkisi, temel sorunlar ve çalışmaların değerlendirilmesi vb. gibi konularda daha ayrıntılı ve derin sorgulamaya gidilerek var olan durum irdelenmeye çalışılmıştır. İzmir, Ankara ve İstanbul’da bulunan toplam 22 okulu kapsayan çalışmadan elde edilen ana sonuçlar şöyledir:

- a. Üç büyük ildeki özel okullarda yürütülen program geliştirme çalışmaları daha çok kısa dönemli ya da tek etkinlik şeklinde görülebilecek, belli bir grup öğretmen ile ham materyaller yaratma ve etkinlik alanları araştırma gibi boyutlarda yoğunlaştığı söylenebilir.
- b. Program geliştirme servisiyle yürütülen çalışmaların sınıflarda ne kadar ve nasıl uygulandığının değerlendirilmesi en önemli konulardan biridir. Yapılan çalışmada bu konuda sorunlar yaşandığı görülmektedir. Her ne kadar servisle birlikte birtakım etkinlik, materyal geliştirme çalışmaları yapılırsa da bunların sürekli ve gelişerek derslerde kullanılmadığı sonucuna varılmaktadır.

c. Araştırmaya katılan program geliştirme uzmanlarının çoğunun 1997 yılında ilgili anabilim dalı lisans programının kapatılmasının yanlış olduğunu belirtmesi, bu konuyla ilgili olarak kırgın ve üzgün olmaları önemli bir konudur. Uzmanların konu ile ilgili düşünceleri, lisans programının kapatılmasıyla mesleklerinin değersizleştiği ya da önemsizleştiği algısıyla ilintili görülmekte ve daha çok duygusal tepkiler olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, her okulda çok sayıda program geliştirme uzmanı istihdam edilmesinin imkansızlığı da kabul

edilmektedir. Uzmanların büyük çoğunluğunun lisans eğitimini yeterli görmeyerek lisansüstü eğitime yönelmesi duydukları ihtiyacın bir göstergesidir.

Bümen' in de (2006) vurguladığı gibi, konuyla ilgili yayın ve araştırmalar tümel olarak değerlendirildiğinde, okula dayalı program geliştirme fikrinin özellikle 1970'li yıllarda Anglosakson ülkelerde altın çağını yaşadığı, 1990'lı yılların ortalarından itibaren ise Asya ve Uzak Doğu'yu etkisi altına aldığı görülmektedir. Ülkemizde bu girişimler bir eğitim politikası olarak yürütülmemiş olmasına rağmen son yıllarda özel okullarda program geliştirme çalışmalarının başladığı görülmektedir. Ancak bu girişimler dünyadaki örneklerde görüldüğü gibi pilot çalışmalarla ya da sadece okul yöneticileri ve öğretmenlerle değil, özel okullara program geliştirme uzmanı istihdam edilerek ve servis kurularak başlamıştır. Bu nedenle diğer ülkelerde Türkiye arasında yapılacak karşılaştırmalarda girişimlerin tam olarak örtüşmediği gözden kaçırılmamalıdır. Bunun yanı sıra Kabadayı'nın (1981) vurguladığı gibi, program geliştirme alanına uzman yetiştiren kurumların ve istihdam olanaklarına sahip olan kurumların birbirlerinin gereksinimlerini gözeterek koordine biçimde çalışması oldukça önemlidir.

3. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

3.1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan program uzmanlarının sorunlarının ve fonksiyonlarının incelendiği tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2008).

3.1.2. Veriler ve Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de Sosyoloji’de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (yıldırım ve şimşek, 2008).

Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin denetimine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Patton (1987), üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı. Bu araştırmada görüşme formu yaklaşımı kullanılacaktır. Görüşme formu yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987). Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirilebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler aynı zamanda görüşmeye katılan sayısına göre de bireysel ve grupça olmak üzere iki sınıfta incelenebilir. Bu araştırmada bireysel görüşme uygulanacaktır. Bireysel görüşmede, görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimse bulunmaz. Çoğu görüşmeler, bireysel niteliktedir. Kişiyeye özel bilgiler, ancak bireysel görüşmelerde elde edilebilir (Karasar, 2007).

Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelenmesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir. Oysa sosyologlar ve psikologlar da doküman incelenmesini kullanarak önemli kuramların geliştirilmesine imza atmışlardır. Örneğin, Marx ve Engels İngiliz işçi sınıfını incelerken İngiltere’de fabrika denetim raporlarından önemli bilgiler elde etmişlerdir. Aynı şekilde Durkheim “din” ve “intihar” konusundaki çalışmaları sırasında resmi istatistiklerden yararlanmışdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Weber “ din sosyolojisi” ve “kapitalizmin temelleri” konusundaki tezlerini geliştirirken, din ile ilgili dokümanları ve mezheplere ait ilan ve küçük notları kullanmıştır (Foster, 1995). 1930 ve 1950 yılları arasında doküman incelenmesi sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılırken, 1960 ve 1970’lerde bu araştırma yöntemi sosyal bilimlerde önemli ölçüde ihmal edilmiştir (Foster, 1995). Bunun en önemli nedenlerinden birisi, bu dönemde sosyal bilimlerdeki çalışma alanlarına pozitivizmin tam olarak hakim olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, ihtiyaç olan veriyi, gözlem veya görüşme

yapmaya gerek kalmadan yapabilir. Bu anlamda doküman incelenmesi, araştırmacıya zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Öte yandan nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “verilerin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet ederek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.1.3. Çalışma Grubu

İzmir, Aydın, Denizli ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde bulunan, program geliştirme ve eğitim öğretim şube müdürlükleri çalışanları çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çizelge1. Çalışma Grubu

	Yaş	Mezun olunan fakülte / bölüm
U- 1	41	Anadolu üniversitesi / Ev İdaresi (önlisans)
U-2	46	Atatürk üniversitesi / İlahiyat Fakültesi / Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
U-3	37	Anadolu Üniversitesi / İşletme (Açıköğretim)
U-4	54	İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü / Fransızca Öğretmenliği
U-5	53	Gazi Üniversitesi/Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu
U-6	55	Ankara Üniversitesi / Türk Dili Edebiyatı
U-7	50	Anadolu Üniversitesi / Kamu Yönetimi

3.1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öncelikle, program geliştirme birimlerinde görev yapan uzmanların fonksiyonlarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla, ilgili literatür taraması yapılmış ve ulaşılabilen anket, ölçek ya da envanterler incelenerek, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan özgün bir ölçme aracının geliştirilmesi planlanmıştır.

Durum çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme ve doküman analizidir. Bu araştırmada doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek,

2008). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.

Bu araştırmada nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi; antropologlar, dilbilimciler, sosyologlar ve psikolojiyle ilgilenenler tarafından kullanılan bir yöntemdir. Araştırma bulguları yönünden, gözlenebilen insan davranışı ve sese ilişkin özellikler, önemli araştırma bulguları sağlayabilir (Heath, 1986).

3.2. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesinde nitel veri analizi tekniklerinden “betimsel analiz” ve “içerik analizi” kullanılmıştır.

Görüşme sonucu elde edilen bilgiler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu analiz türünde araştırmacı bir metinde veya metinler grubu içerisinde yer alan belirli sözcük veya kavramların (*kavramlar örtük içeriğe sahip bir veya birden fazla kelimenin bir ataya gelmesiyle oluşan soyut nitelermelerdir* (Şencan, 2005) bulunma durumunu inceler; ayrıca betimsel analiz yoluyla yorumlanan bilgiler içerik analizi ile daha fazla irdelenir ve betimsel analiz sonucu fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analiz sonucunda ortaya konulabilir. Bu araştırmada içerik analizinin seçilmesinin temel nedeni de budur. Araştırmacı, metinde yer alan kavramların sayısına, anlamına ve kavramların birbiri ile ilişkisine ve kavram ile ifadelerin vurgusuna bakarak metni yorumlar, değerlendirir ve eldeki metin hakkında bir yargıya ulaşır (Şencan, 2005). İçerik analizinin yapıldığı metin bir kitap, bir film, bir görüşme, bir diyalog, bir tiyatro, bir resim, bir fotoğraf... vb. olabilir. Kısacası içerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde veriler 4 aşamada analiz edilir. Bunlar:

1. Verilerin Kodlanması: Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı elde ettiği verileri irdeleyerek, bu verileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır (Creswell, 2003). Sözü geçen bu bölümler bazen yalnızca bir sözcük olabilirken bazen bir cümle, bazen bir paragraf, bazen de sayfanın tamamı olabilir. Kendi içerisinde anlamlı bir tutarlılık gösteren bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir; kısacası kodlanır. Araştırmacı tüm verileri bu şekilde kodlar ve böylelikle bir kod listesi oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Fraenkel & Wallen, 2000). Önemli olan

nokta da bu listenin oluşturulması sürecidir ki bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu noktada sorulabilecek temel soru: *araştırmacı verileri kodlama sürecinde, anlamlı bölümleri nasıl isimlendirir ve kodlama sürecinde veriler nasıl elde edilir?* Sorusudur. Bu sorunun cevabı kodlama eyleminin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Kodlama sürecinde kullanılan kavramlar, araştırmacının kendisinden, taradığı literatürden ya da sadece elde ettiği verinin kendisinden gelebilir. Yani araştırmacı elde ettiği veriler arasından anlamlı bölümü bir bölümü kodlarken o bölümdeki anlamı en iyi şekilde betimleyebilecek bir kavram bulmaya çalışır. Üç tür kodlama biçimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006): 1. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama; 2. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama; 3. Genel bir çerçevede içinde yapılan kodlama. Bu araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılacaktır. Bu araştırmada “Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Çünkü araştırmamızda önceden belirlediğimiz bir kod listesi mevcut değildir. Bu bağlamda diğer iki kodlama türünü kullanmamız da olanaksız görülmektedir.

2. Temaların Bulunması: İçerik analizinde elde edilen verilerin kodlanması ve bu kodlara göre yapılacak olan sınıflandırma yeterli olarak kabul edilmez (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktada ortaya koyulan kodlardan yola çıkarak verileri genel çerçevede açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gereklidir (Şencan, 2005). Temaların bulunması sürecinde kodlar benzer yönleri dikkate alınarak bir araya getirilir ve bir anlamda tematik kodlama işlemi gerçekleştirilmiş olunur. Tematik kodlama işleminde en önemli nokta iç tutarlılık ve dış tutarlılık olgusudur. İç tutarlılık, oluşturulan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturması konusudur. Dış tutarlılık ise; oluşturulan temalarının tamamının araştırma sonucu elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesi durumudur.

3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: Araştırmacı kodlama ve tematik kodlama sonucu elde ettiği verileri düzenler ve bu verileri belirli olgulara göre düzenler ve değerlendirir. Bu aşamada önemli olan verilerin okuyucu tarafından anlaşılabilir bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulmasıdır.

4. Bulguların Yorumlanması: Diğer üç aşama sonucu araştırmacı tarafından elde edilen bilgilerin yorumlanması ve bazı sonuçlara ulaşılması durumudur.

Verilen bilgilerin ışığında araştırma sorularının rehberliğinde yapılacak olan görüşmenin içerik analizi yoluyla (derinlemesine bilgi elde etmek için) analiz edileceği vurgulanmıştır. Ancak içerik analizi kavramı da tıpkı bir nitel araştırma kavramı gibi bir şemsiye kavram olarak nitelendirilebilir. Çünkü içerik analizi içerisinde birçok analiz yöntemini barındırmaktadır (Şencan, 2005). Tüm bu bilgilerin ışığında bu çalışmada içerik analizi tekniklerinden tipolojik analiz tekniği kullanılacaktır (Hatch, 2002, s. 152–161). Bu analiz tekniğinin seçilmesindeki amaçlardan bir tanesi kullanılan veri toplama yönteminin incelenmesinde sağladığı kolaylık, bir diğeri ise ilk ve son görüşmeleri karşılaştırma olanağı bulabilmemizdir (Hatch, 2002). Tipolojik analizin basamakları şu şekildedir (Hatch, 2002, s. 153):

1. Analiz edilecek olan kavramlar belirlenir. Veriler okunur, kavramlarla ilgili olan sözcükler işaretlenir
2. Kavramlara göre bu sözcükler taranır, ana fikirler özet bir şekilde kaydedilir. Kavramlar arasında örüntüler, ilişkiler ve temalar aranır

Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden- sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde de dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

1. **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırma sonuçlarından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/ veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizli için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.
2. **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada,

verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur.

3. Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir.

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırma tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda açıklanmış ve literatür bağlamında tartışılmıştır.

4.1. Bulgular ve Tartışma

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan program geliştirme çalışanlarına, “biriminizdeki program geliştirme şubesinin görev tanımı nasıldır?” ve “biriminizdeki program geliştirme şubelerinin vizyonu ve misyonu nedir?” Sorularıyla elde edilen veriler aşağıdaki başlıklar altında ifade edilmiştir.

Çalışanlar ve görev tanımları

Çalışma kapsamında, ilgili birimlerde görev yapan toplam 7 program geliştirme çalışanın görev tanımlamalarını yapmaları istenmiştir. Program geliştirme biriminde görev yapan çalışanların hiçbirisi görev tanımını tam olarak yapamamış, tamamı mevzuatta görev tanımının bulunduğunu belirtmiştir. Görev tanımına ilişkin olarak belirtilen ifadelerden bazıları aşağıdadır.

Mevzuatta var sanırım bu. Ama bizim tek yaptığımız burada ders kitaplarını dağıtmak. Okul açılışlarını da biz yapmaktayız. A pardon okulları açıp kapama da eğitim öğretim birimine aittir. Valla benim yaptığım tek şey ders kitapları. [U-1]

Bu bilgi de mevzuatta var. Bakın ben açtım şu an internetten oradan bakınız. [U-2]

Biraz düşüneyim toparlayınca bu soruya dönelim. Bi saniye. Öğrencilere ideal eğitim ortamı sunmak diyelim madem.[U-4]

Çalışmanın örnekleminde yer alan program geliştirme çalışanlarının “görev tanımları”nı yapamamaları ve ilgili birimde yapılması gereken işlere ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. MEB’in (1995) program geliştirme bölümünün görevlerini, yeni hazırlanan programları öğretmenlere tanıtmak, projelerin uygulanmasını sağlamak, il ve ilçe düzeyindeki birlik ve beraberliği sağlamak, programları yapılan derslerin öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmak, mahallinde hazırlanan programları millî eğitim müdürünün onayına sunmak ve bilgi için ilgili genel müdürlüğe göndermek, Bakanlıkça yazılması istenilen öğretmen kılavuz, öğrenci çalışma ve öğrenci ders kitabının yazdırılması için komisyonlar oluşturmak ve çalışmalarını takip etmek, Bakanlıkça eğitimle ilgili özel proje kapsamına alınan okulların ders programlarının uygulanmasını takip ederek eksikliklerini giderici çalışmaları yapmak biçiminde belirlenmiştir.

Oysa ki, örnekleme alınan program geliştirme çalışanlarının görev tanımlamalarını tam olarak yapamaması ve istihdam edildikleri birimlerde, bakanlıkça belirtilen çalışmaların yürütülmemesi bu birimlerin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Örnekleme yer alan program geliştirme çalışanlarının, eğitim durumları incelendiğinde de elde edilen veriler düşündürücüdür.

Örnekleme yer alan olan program geliştirme çalışanlarının sadece 1’i eğitim fakültesi mezunudur. Örnekleme oluşturan diğer çalışanlar Lisans düzeyinde ise farklı alanlarda eğitim görmüşlerdir. Program geliştirme çalışanı olarak istihdam edilenlerin lisansüstü eğitim derecesi de bulunmamaktadır.

Türkiye’de “eğitim programları ve öğretim” (EPÖ) bölümü, ilk kez 1965 yılında, “Eğitim Fakültesi’nin görevlerini ve amaçlarını gerçekleştirme üzere Ankara Üniversitesi’nde oluşturulmuştur (Gözütok, 1994). Milli eğitimin örgün ve yaygın eğitim veren kurumlarına ve diğer sektörlere eğitim uzmanı yetiştiren; Milli eğitim bakanlığına, diğer bakanlıklara, resmi ve özel kuruluşlara danışmanlık hizmeti veren; bu kurumların elemanları için hizmetiçi eğitim programları hazırlayan, uygulayan ve geliştiren; çeşitli öğretim alanlarının daha iyi ve etkin bir biçimde öğretilmesi için çalışmalar yapan EPÖ Bölümü (Gözütok, 1994), (rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı dışındaki diğer bütün lisans programları ile birlikte) Yüksek öğrenim kurumunun 04.11.1997 tarihi ve 97.39.27.61 sayılı kararı uyarınca kapatılmıştır. Bugün, lisansüstü düzeyde bilim uzmanlığı ve doktora derecesi veren program alanda görev yapan ya da görev yapacak öğretmenler için oldukça önemli bir fırsattır. Diğer taraftan, ilgili sektörler için de önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Bugün sosyal bilimler enstitüsü ya da eğitim bilimleri enstitüsü kapsamında, 17 üniversitede hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde, 19 üniversitede ise sadece yüksek lisans düzeyinde “Eğitim programları ve öğretim” lisansüstü programları yer almaktadır.

Yasal düzenlemeler açısından bakıldığında da, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde istihdam edilecek program geliştirme uzmanlarının eğitim fakültesi mezunları arasından seçilmesi, lisansüstü eğitim alanlara öncelik tanınmasının öngörüldüğü dikkat çekmektedir. Ancak örnekleme oluşturan uzmanlar incelendiğinde bu ilkenin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu durumun, birimin etkili, verimli ve mevzuat ilkelerine uygun biçimde iş görmesini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Variş’in da (1988) belirttiği gibi, program geliştirme, uygulama ve dönüt ve düzeltme döngüsünün başarısı tümüyle “uzmanlık, yönetim ve teftiş personelinin koordine liderliğine” bağlıdır. İl milli eğitim müdürlüklerinin program geliştirme biriminde görev yapacak uzmanların seçimi ve istihdamına ilişkin politikanın gözden geçirilmesi ve üniversitelerin ilgili lisansüstü programlarında yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olanların istihdamı çok önemli bir gereksinime işaret etmektedir.

Teşkilat yapılanması ve program geliştirme biriminin vizyonu ve misyonu

Çalışmanın örneklemini oluşturan program geliştirme çalışanına, birimin teşkilat yapılanması ve misyonuyla ilgili soru sorulduğunda hiçbirisinin tam ve net bir yanıt veremediği görülmüştür. Bu konudaki yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Bu konu hakkında benim net bilgim yok. Hatta bilgim dahilinde değil. Ben yukarıdan gelen yani bakanlıkça gelen yazıları imzalarım hepsi bu.[U- 2]

Vizyonu da ben bilemem bir saniye. Aaaa evet bakın bu da yönetmelikte vardır sanırım. Siz ona da bakıverin internette[U-2].

Strateji daire başkanlığının yapmış olduğu kalkınma hedefleri 18. şuradaki kararlar doğrultusunda yapılmıştır. Milli eğitimin kalkınma hedefleri doğrultusunda oluşturulur.2010-2014 planı da yapılmış sanırım. Şu an da izleme çalışmaları yürütülüyor sanırım ama denetleme çalışmaları sanırım daha yok bilmiyorum.[U-4] Misyon da denilince kaliteli eğitim sunmak geliyor aklıma sadece[U-2].

Teşkilat yapılanması yıllık olarak yapılıyor sanırım beş yıllık yapılıyor ben bilmiyorum ben yapmadım hiç. İlerde yapar mıyım belli olmaz ama ben yapmadım[U-3]

Yani farklı bir şey söyleyemiyorum misyonla ilgili yine tekrar edeyim o zaman Bakanlığın vermiş olduğu öğretim metotlarının gelişiminde ders kitap yazımında görev yerine getirmek[U-3]

Benim yaptığım tek şey ders kitapları. Vizyon misyon bilmiyorum. Öncelikli öğrencilerimize iyi eğitim öğretim ortamı hazırlamak olabilir sanırım[U-1]

Genel olarak dersiniz bakanlığımız taşra teşkilatı ve bağlı şubelerce yapılmakta. İş gücü çok olduğu için bir arkadaşımız 7- 8 şubeye bakabiliyor. Ama program geliştirme dersiniz bilemiyorum[U-1].

Örnekleme yer alan program geliştirme çalışanlarının tamamı, birimin teşkilat yapılanmasını, hangi birimlerle iş birliği yapması gerektiğini, bağlı oldukları üst ve alt birimleri tanımlayamamıştır. Diğer taraftan, birimin vizyonu ve misyonu yerine birimde yaptıkları işlerden söz etmişlerdir. Kuşkusuz birimlerin kağıt üzerinde vizyon ve misyon ifadeleri yer bulmaktadır. Ancak, birimde çalışanların haberdar olmaması, kurumun sağlıklı işleyişi açısından sorun teşkil etmektedir. Diğer taraftan işbirliği yapılması gereken birimler ve bu birimlerde olması gereken bağların da kopuk olduğu görülmektedir. Oysa ki program geliştirme birimi, eğitim-öğretim birimi ve Ar-Ge birimi ile koordine biçimde çalışmalıdır.

Program geliştirme şubelerinde yürütülen çalışmalar

Program geliştirme biriminde görev yapan çalışanlara, birimdeki program geliştirme çalışmaları sorulduğunda, ilgili mevzuatlarda yer alan çalışmalar yerine birimde yapılan işleri anlattıkları görülmüştür. Bazı açıklamalar aşağıdaki gibidir.

Öncelikle bizim bir ar-ge birimimiz var. 2 bölümden oluşuyor. Araştırmalar ve Kalite geliştirme ve mali ve ulusal-uluslar arası projeler bölümü var. Yapmış olduğumuz projelerimiz var. Talim terbiye kurulu eş değerliği okutulması zorunlu olan programlar var. Öğretmenin el kitabı var. Bu el kitaplarında adım adım öğretmenin ne yapması gerektiği aktarılıyor. Oldukça öğretmenlerimizin görevlerini kolaylaştırıcı bir kaynaktır. Şimdi bakanlık bazen uygulamalarla ilgili bakanlık bizden rapor istiyor biz de bunu yapıyoruz. Nasıl yapıyoruz şöyle ki programların etkiliği konusunda öğretmenlerin fikirlerini alıyoruz bu doğrultuda raporlarımızı oluşturuyoruz. Raporları sunuyoruz bizim ancak program geliştirme açısından sorarsanız bu anlamda sanırım bir faydamız oluyor. En son okul öncesinin programını inceledik. Günlük ihtiyaçları karşıladı mı açısından. Karşılamsa olumlu rapor yazıyoruz bir sorun çıkmıyor her şey gayet düzgün ve doğru [U-4].

Ders araç gereçlerinin yazılı çalışmaları yapılıyor. Bakanlığımız mesela bir kitaba belli süre veriyor 3 ay ya da 5 ay. Talim terbiyeye gönderiyor. Yani o süre bakanlığın elinde tabi. Öyle ayrı ayrı bunu ben açıklayamam bunu bakanlık açıklar[U-3].

Sadece program geliştirme olarak en büyük ve tek işimiz kitap dağıtımı Sadece ders kitap dağıtabilmek. En büyük o. genelde şubatta başlıyor aralık sonuna kadar işlemler bitiyor. Bakanlığın yönergesinde 31 Aralık a kadar bu görevi sonlandırmak durumundayız [U-1].

Kuşkusuz, eğitim- öğretimi etkileyen en önemli faktörlerden biri olan öğretim programlarının istenilen standartlarda hazırlanması, ülkemizin gelişmesi açısından önemlidir (Demircioğlu, 2003). Yukarıdaki bulgular ışığında, örnekleme oluşturan çalışanların görüşlerine baktığımızda, birimlerde çoklukla bakanlıkla yazışmaların gerçekleştirildiği, bakanlıktan gelen ders kitaplarının dağıtımının yapıldığı, uygulanmakta olan öğretim programlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin alındığı ve bakanlığa ileildiği görülmektedir. Bir başka açıdan bulgular değerlendirildiğinde, program geliştirme biriminden çok Ar-Ge biriminin öne çıkarıldığı ve bu birimin işleyişine ilişkin bilgiler verildiği dikkati çekmektedir. Son yıllarda, Avrupa Birliği ve farklı ulusal fonlar tarafından desteklenen projelerin cazip hale getirilmesi ile bu birimler öne çıkmıştır. Ancak, aynı ivme program geliştirme birimleri için gözlenememiştir.

Merkezden hazırlanan programların okullarda sağlıklı biçimde uygulanması, merkez, bölge ve okul üçgeninin kurulabilmesi ve okul merkezli program geliştirme çalışmalarının yapılması önemli bir gereksinimdir. Türk eğitim sistemi teşkilat yapılanmasında bu sorumluluk il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine düşmektedir. Diğer taraftan, öğretim programlarına ilişkin olarak okul yöneticileri, öğretmenler, anne babalar ve öğrencilerden, program değerlendirme yöntem ve basamaklarına göre dönüt alınması ve bu bağlamda bakanlığa veri sağlaması çok önemlidir. Unruh ve Unruh'un da (1984) belirttiği gibi, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının başarılı olabilmesi için bizzat uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun desteğinin alınması, işbirliği yapılması ve onlara konunun çok iyi kavratılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öncelikle geliştirilen programları benimsemesi gereklidir. Bu nedenle de, birimlerde öğretmen görüşlerini almak amacıyla yürütülen çalışmaların bilimsel ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bunların yanı sıra, program geliştirme ve hazırlama komisyonunun da MEB (1995) mevzuatında tanımı ve

rolü belirlenmesine karşın, örnekleme alınan program geliştirme çalışanlarının bu konuda da yeterince bilgi sahibi olmadığı dikkat çekmiştir. Örnekleme oluşturan çalışanlardan biri dışında tamamı, bu birimin görev yaptıkları müdürlükte bulunmadığını ifade etmiştir.

Komisyonu bırakın birim de yok [U- 4].

Böyle bir komisyon burada yok [U- 2].

Böyle komisyon yok [U-1].

Rolü kitapların yazımında var. Basılacak hale getirip bakanlığa gönderiliyor. Program hazırlıyorlar [U-3].

Okul merkezli program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının sağlıklı bir biçimde yapılması ve bakanlıkla eşgüdümün sağlanabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde bulunan program geliştirme ve eğitim öğretim birimlerinin, program geliştirme ve hazırlama komisyonlarını kurdurarak bu komisyonlar yoluyla çeşitli çalışmalar yürütmesi gerekmektedir. MEB'in 1995 yılında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Orta öğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği'ne dayanarak hazırladığı yönerge, il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı ve mevzuatında belirtilen program hazırlama ve geliştirme hizmetlerini yürütecek komisyonların kuruluşlarını, görevlendirilecek komisyon üyelerinin nitelikleri ile yapacakları çalışmalara ait iş ve işlemlerde uyulması gereken esasları kapsamaktadır. Yönergeye göre, Komisyonların çalışmaları, program geliştirmeden sorumlu Millî Eğitim şube müdürünün başkanlığında komisyon üyelerinin de katılımı ile planlanır. Program geliştirme, ölçme- değerlendirme ve eğitim bilimleri alanlarında lisans veya lisansüstü öğrenim görmüş ya da hizmet-içi eğitimi ile yetişmiş personel, birden fazla komisyonda görevlendirilebilir. Komisyon, programların tanıtımı, uygulanmasına ilişkin dönütleri ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin dönütleri belirlemek ve bakanlığa göndermekle yükümlüdür. Ancak, örnekleme oluşturan uzmanların görüşleri temel alınarak, ilgili birimlerde işlevsel komisyonların kurulduğunu ve sağlıklı çalışmaların yapıldığını söylemek olası değildir.

İlgili Birimlerdeki Dökümanların Analizi

Çalışmanın örneklemini temellendiren dört ile bağlı İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde hangi dökümanların oluşturulduğu ve yazılı olarak yapılan işleri belirlemek amacıyla örnek evraklar istenmiştir. Dört müdürlükten sadece biri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 01.03.2010 tarih ve 2668 sayılı “ÖSS Sonuçlarının Değerlendirilmesi” konulu yazısı gereği, il öğretmenler zümre kurulunu topladıklarını ve zümre kararları aldıklarını belirterek karar örneklerini vermiştir. Aynı müdürlük, Felsefe Çalıştayı düzenlediğini belirtmiş ve çalıştay sonuç raporunu vermiştir. Bir diğer müdürlük, yürüttüğü 6 projenin (Bizim Okul Projesi, Kardeş Okul 2010, Resim-Müzik Yarışma Projesi, Başarı İzleme ve Geliştirme Projesi, Mavi Kapak, Öğrenci Dostu Okul Projesi) metnini vermiştir. Üçüncü birim bir proje (Muğla Geleceğini Okuyor) yürüttüğünü belirtmiştir. Örnekleme bulunan bir diğer birim ise bakanlık yazışmaları dışında yazılı evrak bulunmadığını beyan etmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, program geliştirme birimlerinin, temelde mevzuatta da bulunan alan çalışmalarını tam olarak gerçekleştiremediğini, Ar-Ge birimine paralel olarak projeler üzerine yoğunlaştığını göstermektedir.

BÖLÜM V

5.1. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Sonuçlar

- Program geliştirme biriminde görev yapan çalışanlar “görev tanımları”nı tam olarak yapamamış, çalışma grubunun tamamı mevzuatta görev tanımının bulunduğunu belirtmiştir.
- Program geliştirme çalışanlarının sadece 1’i eğitim fakültesi mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan diğer uzmanlar, lisans düzeyinde farklı alanlarda eğitim görmüşlerdir. İlgili birimlerde program geliştirme çalışanı olarak istihdam edilenlerin lisansüstü eğitim derecesi bulunmamaktadır.
- Program geliştirme çalışanlarının tamamı, birimin teşkilat yapılanmasını, hangi birimlerle iş birliği yapması gerektiğini, bağlı oldukları üst ve alt birimleri tanımlayamamış birimin vizyonu ve misyonu yerine birimde yürütülen işlerden söz etmişlerdir.
- Elde edilen bulgular doğrultusunda birimlerde çoklukla bakanlıkla yazışmaların gerçekleştirildiği, bakanlıktan gelen ders kitaplarının dağıtımının yapıldığı, uygulanmakta olan öğretim programlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin alındığı ve bakanlığa iletildiği sonucuna varılmaktadır.
- İl ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı ve mevzuatında belirtilen program hazırlama ve geliştirme hizmetlerini yürütecek komisyon, programların tanıtımı, uygulanmasına ilişkin dönütleri ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin dönütleri belirlemek ve bakanlığa göndermekle yükümlüdür. Ancak, çalışanların görüşleri temel alındığında, ilgili birimlerde işlevsel komisyonların kurulduğunu ve sağlıklı çalışmaların yapıldığını söylemek olası değildir.

- Program geliştirme birimleri, temelde mevzuatta bulunan alan çalışmalarını tam olarak gerçekleştirilmekte ve Ar-Ge birimine paralel olarak projeler üzerine yoğunlaşmaktadır.

5.1.2. Öneriler

- Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde program geliştirme uzmanı istihdamına ilişkin olarak, 1971 tarihli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uzmanları Bürosu Yönetmeliğinin ivedilikle revize edilmesi ve uygulamalara temel oluşturması gerekmektedir.

- İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde, program geliştirme uzmanı olarak istihdam edilecek personel, öncelikle eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip bireyler arasından seçilmelidir. Yeterli mezuna ulaşılamaması halinde ise uzmanların, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından en az lisans derecesine sahip olanlar arasından seçilmesi ve üniversitelerin koordinatörlüğünde hizmet içi eğitime tabi tutulması gerekmektedir.

- Sistem içinde, bölgelerde programla ilgili bütün alt çalışma alanlarında işleyişleri tüzük ve yönetmeliklerle belirlenmiş program geliştirme komisyonları oluşturulmalıdır.

- Üniversitelerin Eğitim Bilimleri bölümü, eğitim programları ve öğretim anabilim dalından yüksek lisans ve doktora derecesi alan uzmanların izleme çalışmaları yapılmalı ve sistem içinde hangi kategoride işgören oldukları belirlenmelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapılanması gözden geçirilerek program geliştirme ve Ar-Ge birimlerinin görev tanımı ve fonksiyonları gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, 5. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyüz, Y. (2001) . *Türk Eğitim Tarihi*, 8.baskı. İstanbul: Alfa basın yayım.
- Arslan, M. (2000). “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 146.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bezzina, M. (1991). Teachers' perceptions of their participation in school based curriculum development: a case study. *Curriculum perspectives*, 11 (2), 39–47.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Araştırma-İnceleme Dizisi MEB Basım Evi, Ankara.
- Brady, L. (1992). *Curriculum development: fourth edition*. Sydney: Prentice Hall.
- Briggs, C. (1986). Learning how to ask : A sciolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research . Cambridge University Press.
- Bümen, N.T. (2006). “Üç Büyük İldeki Özel Okullarda Program Geliştirme Servislerinin Etkililiği ve Karşılaşılan Problemler”, *Ege Eğitim Dergisi*.
- Creswell J. W. (2003). *Qualitative and Quantative Approaches*. Sage Publications
- Çelenk, S. (2000). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim*, (Edt. A. Tazebay) (İlköğretim Programları ve Gelişmeler Nobel Yayın Dağıtım), Ankara.
- Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. Seferoğlu, S. & Yağcı, E. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. 5. Baskı. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 4. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27–43.
- Doğan, H.(1984) “Eğitim Uzmanlığı ve Eğitim Sistemi İçindeki Yeri”, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu* 5-6 Nisan 1984. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- DPT, *Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Lise Seviyeli Eğitimin Yeniden Düzenlenmesiyle İlgili Politikalar ve Uygulamalar* , (Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Yayın No: DPT:2127-SBP:413), 1998.
- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: a casebook for educational reform* (pp. 17–28). London: The Falmer Press.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegama Yayınları
- Ergun, M. (1992). *Eğitim ve Toplum.(eğitim sosyolojisine giriş)*2.baskı. Ankara: Ocak Yayınları
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Alkım Yayınları
- Fidan, N. & Erden M. (1987). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Kadioğlu matbaası.
- Fraenkel J. R. & Wallen N.T. (2000). How to Design and Evaluate Research in Education with Student CD, Workbook, and PowerWeb: Research Methods. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages; 5th. edition.
- Gözütok, F. D. (2003). “ *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*”. Milli Eğitim Dergisi, Güz, Sayı:160.

Gözütok, F.D. (2010). “ Eğitim programları ve öğretim alanının amaçlarının gerçekleştirilmesini etkileyen sorunların belirlenmesi”, *Sözlü Bildiri, I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*, State University of New York Press.

Kabadayı, R. (1981). “Eğitimde Bilim Uzmanlığı Derecesi Alanların İstihdamı Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara

Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları*. 1. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 18. Baskı. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım

Kargılı, İ. (1992). “Milli eğitim bakanlığı merkez örgütündeki yönetici ve uzman görevlerine ilişkin sorunları”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kılıç, A. & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Geliştirilmiş 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçüker, E. (2000) *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Eğitim Uzmanı ve Uzman Yardımcısı İstihdamında Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Lawton, D. (1981). "The Evaluation. of Currieulum Content", *Curricula and Life Long Education*, Paris: Unesco, s. 181-206.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualising school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.

Marsh, C. (1990). Australia: Establishing a Unit Curriculum for Years 8–10 at River Valley Senior High School. In C. Marsh, C. Day, L. Hannay, & G. McCutcheon (Eds.),

Reconceptualising school-based curriculum development (pp. 73–97). London: The Falmer Press.

MEB (1998), *Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim*, (Milli Eğitim Basımevi) İstanbul.

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları

Oliva, P.F. (1988). *Developing the Curriculum*. 2. ed. Boston: Scott, Foresman and Co.

Ornstein, A. C. & F.B. Hunkins (1988). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Özden, Y. (1998) . *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları

Özçelik, D. A. (1992) . *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ösym Yayınları

Özçelik, D.A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem yayınları

Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Adapazarı: Değişim Yayınları

Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods in Evaluation* . Newbury Park, CA: Sage.

Posner, G.J. (1995). *Analyzing the Curriculum* 2ed.McGraw- Hill,Inc., New York.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sarı M., & Türkoğlu A. (2006). *Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Çalışmaları*, Nobel Yayın Dağıtım.

Sezgin, İ. (2000). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Sönmez, V. (1999). *Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Taba, H.(1962). *Curriculum development theory and practice*. New York: Harcout and Brace and World.

- Tan, Ş. (Ed). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2. Baskı.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development: Theory Into Practice*. New York: Mac Millian.
- Tertemiz, N. (2000). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim* (Edt. A. Tazebay) (75 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yayınları), Ankara.
- Tertemiz, N. I. (1999). *Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Hedefler ve Uygulamalar* , (Edt F. Gök) (75 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yayınları), İstanbul.
- Tyler, R.W. (1973). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Pres.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Öğreti, PegemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A.(1994), *Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmaları Etkileri* (28-30 Nisan 1994 I.Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt:1, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi), Adana.
- Yüksel, S. (2003). "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları". Milli Eğitim Dergisi, , Sayı: 159.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Wiersma, W. (1985). *Research Methods in Education: An Introduction*, third edition, Allyn and Bacon Inc.

EKLER

Ek 1

Araştırma sorusu:

İl Milli eğitim müdürlüklerinde yürütülen program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir?

GİRİŞ

Merhaba benim adım Derya Düzgün ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde yüksek lisans yapıyorum. Milli Eğitim Müdürlüklerinde yürütülen program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle şubenizde uygulanan program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları hakkında konuşmak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra yapılacak program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının niteliğinin artırılmasında katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

Kişisel bilgiler:

*Kendinizden biraz söz edebilir misiniz?

Yaş :

Cinsiyet :

Mezun olunan fakülte / Bölüm :

Mezuniyet yılı :

En son nerede görev yaptınız? Görev süresi ne kadardı? Oradaki fonksiyonunu ne idi?

*İl Milli Eğitim program geliştirme/eğitim öğretim şubesinde ne kadardır çalışmaktasınız? Bu birime kendi isteğinizle mi geldiniz?

1. Biriminizdeki Program geliştirme şubesi ilk olarak ne zaman oluşturuldu?
ne zamandan beridir aktif olarak işliyor?
2. Biriminizdeki eğitim öğretim ve program geliştirme şubesinin görev tanımı nasıldır?
 - a. Bu şubede kimler görev almaktadır? Toplam çalışan sayısı nedir? Görev alanları nasıl belirlenmiştir?
3. Biriminizin eğitim-öğretim ve program geliştirme şubelerinin vizyonu ve misyonu nedir?
4. Biriminizdeki stratejik planlama çalışmaları, teşkilat yapılanması nasıldır?
5. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim öğretim ve program geliştirme şubelerinde ne tür program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir? Yapılan çalışmaları yıllık, aylık ve haftalık zaman dilimleriyle açıklayabilir misiniz?
6. Şubenizde yürürlükte bulunan programların alandaki uygulamaları izleniyor mu? Dönütler alınıyor mu? Nasıl?

- a. Örneğin, ihtiyaç dahilinde yönetici, öğretmen, öğrenci velileri ve öğrencilerin görüşleri alınıyor mu?
7. Sizce biriminizdeki program geliştirme/ eğitim-öğretim şubesini daha aktif hale getirebilmek için neler yapılabilir? Bu konuda hangi kurum ve kuruluşların desteğine gereksinim duymaktasınız?
8. Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri'nce kurulan Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonunun rolü nedir?
- a. Ders kitapları ile diğer eğitim araç ve gereçleri hakkında uygulayıcılardan gelen görüşlerin birleştirilmesinde ve bilgilerin ilgililere aktarılıyor mu?
- b. İhtiyaç duyulması halinde; öğrenci, öğrenci velileri, konuyla ilgili kamu ve özel kuruluş temsilcileri komisyon çalışmalarına davet edilerek görüşlerine başvuruluyor mu?
9. İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile özel eğitim kurumları, ilk ve orta öğretim kurumları, mesleki eğitim merkezleri ve halk eğitim kurumları arasında, program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları açısından nasıl bir koordinasyon bulunmaktadır?
- a. İl Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kurullarının programa ilişkin kararları doğrultusunda da çalışmalar yapılıyor mu?
- b. Bakanlık ve valilik tarafından yürütülen eğitim kampanyalarına (ör. Baba beni okula gönder) ilişkin kursların açılması, programların değerlendirilmesi yönünde çalışmalar yürütmekte misiniz? Nasıl?
10. Program geliştirme şubelerinde programları öğrenci ve velilere tanıtmak amacıyla gerekli hazırlık ve çalışmalar yapılıyor mu?
11. Öğretmenlerin, ilk ve ortaöğretim programlarına ilişkin dönütlerinin alınması, eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda, kurs, seminer, çalıştay vb. çalışmalar yürütmekte misiniz? Nasıl? Örnekler verebilir misiniz?

12. Son olarak eklemek istediğiniz bir Şey var mı?